МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

СУЛТАНОВА Роза Миниахметовна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
кандидат педагогических наук,
доцент Аслаева Р.Г.

ИЖЕВСК- 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава 1. Основные подходы к формированию профессиональной компетентности специалиста
1.1. Реализация компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности учителя 14
1.2. Основное содержание, структура и сущность профессионализма учителя-логопеда в контексте соотношения с понятием «профессиональная компетентность» 39
1.3. Основные условия, этапность и специфика формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда 57
Выводы по главе 1 90

Глава 2. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя-логопеда в процессе учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня
2.1. Практико-ориентированный подход в подготовке учителя-логопеда и саморазвитие его личности 93
2.2. Результаты опытно-экспериментального исследования формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в процессе учебно-педагогической, производственной практики 132
2.3. Результативные и прогностические показатели формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов (тенденции и перспективы) 159
Выводы по главе 2 181

Заключение 183

Библиография 192

Приложение 215

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях глубокой модернизации образовательных систем актуализируется необходимость непрерывного совершенствования подготовки педагогических кадров, в том числе и кадров в квалифицированных учителей-логопедов. Недостаточная их компетентность и, как следствие, отсутствие профессиональной мобильности ставят вопросы создания целостной системы профессионализации, совершенствования содержания, форм и процесса, в которых она происходит. Усиление научного интереса к профессиональной подготовке учителей-логопедов связано с замечаниями в их адрес и обусловлено наличием ряда объективных проблем в их деятельности, ее природе, в наборе решаемых задач и подходах к их решению, в неоправданных ожиданиях со стороны других субъектов образовательного процесса.

Создаваемая современным обществом система образования предназначена для овладения новым поколением достижениями общества, его культурой (духовной и материальной). Учебные заведения разного типа, в том числе и педагогические университеты, являются для каждого члена общества тренировочной площадкой, где он, в частности, в условиях педагогической практики упражняется в управлении своими способностями; совершает действия, которые развивают его способности оформлять мысли, понимать и быть понятым, осознавать собственные действия; овладевать социокультурными нормами (науки, права, политики, искусства, морали, религии). Именно образование в первую очередь собирает воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогическую, толерантную, обеспечивающую становление личности.

Изменения квалификационных требований на рынке труда, быстрая смена знаний, необходимость их обновления требуют создания гибких образовательных структур, в которых могли бы реализоваться программы высшего профессионального образования.

Профессиональная деятельность преподавателей в этих условиях состоит в том, чтобы каждому студенту в рамках изучаемого предмета создать условия для развития и формирования профессионализма, особенно в условиях учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня. Проектируя свою деятельность, преподаватели исходят из собственного представления о правильности своих профессиональных действий. Объективные нормы способствуют истинному пониманию педагогической деятельности в педагогическом процессе и его результата, позволяют выстраивать собственное решение профессиональных проблем.

Проведенный опрос учителей-логопедов города Уфы показал, что 62,2% из них хотели бы работать в традиционной школе и не верят в возможности различных подходов и концепций, 21,3% могли бы попробовать свои силы в экспериментальной работе, если такую задачу поставит руководство, 4,5% – не смогли определить свою позицию в данном вопросе, и лишь 12% участников опроса выразили желание и готовность к реализации новых технологий. Повидимому, такое отношение педагогов к необходимости преобразований в существующей образовательной среде обусловлено: а) положением педагога в современном российском обществе и запросом к результатам его труда; б) набором типовых функциональных профессиональных обязанностей в традиционной школе и требований, предъявляемых к личности педагога, реализующего личностно-деятельностный подход; в) желанием педагога реализовать твор-ческий потенциал и условиями организации традиционного образовательного процесса.

Сложная системная связь между содержанием профессионального образования и содержанием деятельности специалиста осознается современными учеными, и именно она определяет логику современных теоретических подходов и решений к поиску путей повышения качества профессиональной подготовки. Сама педагогическая действительность богата задачами, инициирующими творческую активность педагога (О.С.Анисимов, В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский). Однако творческий характер профессиональной деятельности

педагога проявляется не только в способах решения педагогических задач, но также в реализации программ саморазвития и самосовершенствования, определяющих уровень личностной и профессиональной самореализации педагога (А.К.Маркова, Ю.В.Сенько).

Вопросы педагогического творчества, связанного с развитием профессиональной компетентности будущего учителя, разрабатывались в трудах В.В.Краевского, А.З.Рахимов, В.Г.Рындак и др. Исследованием проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов занимались Ю.В.Варданян, О.Е.Ломакина, В.А.Козырев, С.В.Мелешина, Н.Н.Нацаренус, Н.В.Остапчук, А.П.Тряпицына и др. Разработав в целом теоретико-методологические основы становления и развития профессионализма педагогов в целом, данные исследователи не рассматривали специфику формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов педагогического университета в условиях учебно-педагогической, производственной практики.

Профессиональная подготовка логопедов стала объектом исследования таких коррекционных педагогов прошлого, как В.К.Орфинская, О.В.Правдина, Ф.А.Рау, Ф.Ф.Рау, М.Л.Шкловский, и современных – Л.С.Волкова, В.И.Селиверстов, Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина, С.И.Шаховская. При всей значимости проведенных исследований авторы сводят многофакторный процесс профессионального становления будущего учителя-логопеда к вооружению его упорядоченной совокупностью знаний, умений и навыков. Тем самым затрагивая отдельные аспекты развития профессиональной компетентности, по существу, воспроизводятся традиционные подходы и принципы в процессе подготовки будущих учителей-логопедов, в определении критериев оценки готовности студентов, будущих учителей-логопедов, к предстоящей профессиональной деятельности.

Признавая в целом достаточную ценность результатов исследований вышеназванных авторов в педагогической сфере, отмечаем, что целый ряд вопросов, связанных с развитием профессиональной компетентности будущих

логопедов в условиях педагогической практики, остается недостаточно разработанным.

Анализ профессионального становления личности (Е.А.Климов) традиционно осуществляется в двух аспектах: процессуальном (как временная последовательность стадий) и структурно-деятельностном (как целевая трансформация средств и способов педагогической деятельности. Особое значение в рамках деятельностного подхода (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.А.Сластенин) придается принципу саморазвития, определяющего способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (И.А.Зимняя, А.К.Маркова, Л.М.Митина).

Существовавшая в недавнем прошлом система профессионального педагогического образования, как свидетельствуют исследования (С.И.Архангельский, Е.П.Белозерцев, В.В.Буткевич, М.Я.Виленский, Л.С.Волкова, Л.С.Гребнев, А.Н.Джуринский, В.В.Карпов, Е.А.Леванова, М.М.Левина, Н.Ю.Посталюк, В.В.Сериков, В.А.Сластенин, Д.И.Фельдштейн, А.И.Щербаков и другие), обладала принципиальными недостатками, вследствие чего качество подготовки специалистов было не вполне достаточным. В ряде научных работ предпринята попытка сформулировать новое понимание целей подготовки и содержания педагогического образования (Е.В.Бондаревская, А.А.Вербицкий, В.И.Ковалев, Н.Е.Костылева, А.И.Мищенко, Л.С.Подымова, Т.М.Сорокина). В то же время существующая система образования высшего педагогического образования до конца не учитывает потребностей молодежи в реализации ее карьерного и профессионального роста для более гибкого выхода на рынок труда. Вследствие этого теряется темп опережающего развития образовательной системы, создается неопределенность в работе высшего профессионального образования. Опережающее развитие – это прежде всего ориентация деятельности высшего профессионального образования на перспективные потребности экономики и тенденции развития непроизводственной и производственной сфер. Это и более высокое качество образовательной и профессиональной подготовки кадров, формирование у студентов стремления и умения учиться, пополнять

свои знания в течение всей активной деловой жизни, исходной ступенью этого процесса служит учебно-педагогическая, производственная практика.

В целом сохраняются противоречия между: а) потребностью общества в повышении уровня профессионализма учителя, умеющего разрабатывать и внедрять гуманистически ориентированные технологии в школе, и традиционными подходами в системе высшего педагогического образования; б) педагогическими требованиями к профессионализму учителей-логопедов, обусловленными региональными, социально-экономическими, культурно-национальными условиями, и отсутствием специальной психолого-педагогической подготовки профессионально компетентного специалиста; в) увеличивающемся информационном потоком и неспособностью будущего логопеда эффективно ее перерабатывать, творчески применять в педагогической деятельности, особенно на учебно-педагогической, производственной практике; г) социальным заказом современного общества на разносторонне развитую личность будущего учителя, обладающего высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, и отсутствием системных знаний о ее воспитании у студентов – будущих учителей-логопедов.

Особый вопрос, обозначившийся в последнее время, это и приоритетность подготовки специалистов для работы с детьми, имеющими трудности в учении в силу недостатков речевого развития, особенно в младшем школьном возрасте.

Вышесказанным и определен выбор темы исследования.

Объект исследования – образовательный процесс в высшем педагогическом учреждении; п**редмет исследования** – педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущего учителя-логопеда в учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня.

Цель исследования – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в процессе проведения учебно-педагогической, производственной практики.

Гипотеза исследования – образовательный процесс в высшем педагогическом учреждении, ориентированный на развитие личности будущего логопеда в процессе учебно-педагогической, производственной практики будет способствовать успешному решению задачи формирования профессиональной компетентности, если:

– определена сущность профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов и особенности ее формирования;

– разработана и внедрена в образовательный процесс модель формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в условиях учебно-педагогической, производственной практики;

– определены критерии и уровни профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов.

Проблема, предмет, цель, гипотеза исследования определили его **задачи:**

1. На основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы теоретически выявить и обосновать сущность формирования профессиональной компетентности специалиста.

2. Определить содержание, условия, критерии, динамику и тенденции формирования ключевых компетентностей логопедического профиля, применяя модель формирования социально-профессиональной компетентности специалиста в условиях педагогической практики, спроектировав на этой базе дидакто-методический комплекс средств и условий деятельностно-личностно-развивающего обучения, обеспечивающего становление готовности к социально и профессионально компетентностной деятельности.

3. Обосновать пути формирования и развития профессиональной компетентности учителя-логопеда педагога, реализующего компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы на основе апробации практико-ориентированной модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов.

4. Внедрить разработанные рекомендации в практику подготовки специалистов данного профиля.

Теоретико-методологическими основами исследования являются философские труды по проблемам образования (М.М.Бахтин, Х.Г.Гадамер, Б.С.Гершунский, Е.В.Ильенков, М.К.Мамардашвили, Н.Д.Никандров, С.Л.Франк); положения системного подхода (В.Г.Афанасьев, В.П.Беспалько, В.С.Ильин, Э.Г.Юдин); концептуальные подходы к общей теории деятельности (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Вербицкий, В.В.Давыдов, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин); теории личности (Б.Г. Ананьев, Л.И.Божович и др.); диалектическая теория о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений (Б.Г.Ананьев, Г.С.Батищев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн); педагогическая концепция творческого развития личности в процессе образования профессионально и социально компетентных специалистов И.Д.Багаева, Т.А.Воробьева, Р.Х.Гильмеева, Г.А.Глотова, В.Н.Голубева, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Г.В.Матушевская, Р.А.Низамов, Т.И.Руднева и др.; теоретические положения о развитии профессионально-педагогической культуры (Н.К.Бакланова, И.С.Библер, Б.Н.Боденко, А.П.Валицкая, А.С.Гаязов, И.А.Зимняя, И.Ф.Исаев, Т.А.Кравченко, Н.А.Морозова, В.К.Суханцева, Е.Н.Шиянов); работы, раскрывающие основные положения личностно-ориентированного подхода (Л.И.Анцыферова, Д.А.Белухин, Л.Ф.Обухова, А.Маслоу, Н.Ю.Синягина, И.С.Якиманская); идеи о механизмах персонализации и самореализации (А.Ф.Амиров, Е.В.Андриенко, Е.М.Борисова, И.К.Голубева, В.М.Данильниченко, А.И.Шутенко); работы по активным методам обучения (Н.Н. Богомолова, Ю.Дмитриев, В.М.Ефимов, Д.Н.Кавтарадзе, М.М.Крюков, В.М.Розин, О.В.Шмакова, С.А.Шмаков, Г.П.Щедровицкий); работы по организации и проведения педагогической практики (О.А.Абдуллина, И.Н.Банкуров, Л.Т.Кикнадзе, С.И.Кисельгоф, А.С.Чернышев, О.С.Цокур); работы по педагогическим аспектам логопедии (Л.С.Волкова, Р.Е.Левина, А.Г.Лидерс, А.Р.Лурия, Ф.А.Рау, В.И.Селивестрова, М.Е.Хватцев).

В процессе исследования для решения задач и проверки гипотезы применён комплекс **методов**: а) теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ философской, социологической, психолого-педагогической и спе-

циальной методической литературы по проблеме; б) прямое, косвенное и включенное наблюдение, анкетирование студентов для выявления исходного и итогового уровней становления ключевых компетентностей; в) изучение продуктов деятельности студентов, преподавателей кафедры, детей младшего школьного возраста, материалов самонаблюдения студентов и преподавателей; г) изучение передового опыта и учебно-программной документации вуза и школ с целью выявления условий успешной педагогической деятельности при применении личностно-развивающих технологий образования; д) педагогическое моделирование организации учебно-производственной практики студентов педагогического университета; е) организация опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда через организацию учебно-педагогической, производственной практики; е) математическая обработка опытно-экспериментальных данных.

Базу исследования составил контингент из 400 студентов педагогического университета г.Уфы и филиала Московского государственного открытого педагогического университета. В опытно-экспериментальной работе участвовало 280 студентов специальности «Логопедия».

Этапы исследования.

Первый этап (2000-2001 гг.) – поисково-подготовительный. Включал анализ состояния рассматриваемой проблемы в теории и практике средних специальных учебных заведений. Выбор теоретико-методологической и опытной баз исследования, его объекта, предмета, цели, задач, рабочей гипотезы; проведение констатирующего эксперимента.

Второй этап (2001-2003 гг.) – опытно-экспериментальный. В ходе данного этапа был разработан план эксперимента, подготовлены необходимые дидактические и методические материалы, проведена его констатирующая часть, осуществлялась разработка модели становления и развития профессиональной компетентности студентов.

Третий этап (2003-2005 гг.) завершающий. На данном этапе был проведен обучающий, формирующий эксперимент. Проводился анализ и обобщение ре-

зультатов исследования; корректировка полученных на первом и втором этапах выводов; оформление теоретических и практических результатов исследования, а также внедрение результатов исследования в практику работы вуза и других образовательных учреждений.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1). Определены особенности процесса формирования профессиональной компетентности, заключающийся в том, что каждый находящийся на стадии формирования уровень профессиональной компетентности служит базой для усвоения последующего.

2). Теоретически разработана, научно обоснована и апробирована модель подготовки учителя-логопеда в педагогическом университете как важного условия продуктивного развития профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда.

3). Обоснованы критерии и уровни развития профессионализма через формирование профессиональной компетенции будущих учителей-логопедов, определены их качественные показатели.

4). Выявлены психолого-педагогические условия, формы и методы процесса формирования и развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в педагогическом университете.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1). Определены и уточнены понятия «профессионализм», «профессионализация», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» применительно к высшему педагогическому учреждению.

2) Разработана теоретическая база для дальнейшего исследования проблемы подготовки учителей, компетентных в решении общих и частных задач модернизации высшего педагогического образования.

3) Создано теоретико-методологическое обоснование программы педагогической практики повышенного уровня, обеспечивающей качественное формирование профессиональной компетентности и развитие будущего учителя-логопеда.

Практическая значимость исследования заключается в том, что знание выявленных педагогических условий формирования и развития профессиональной компетентности студентов будущих логопедов в педагогическом вузе позволяет более успешно организовать обучение. Разработанная модель позволяет мобильно реагировать на изменяющиеся условия профессионально-педагогической подготовки будущих учителей-логопедов.

Выводы и практические рекомендации, выработанные на основе результатов данного исследования, служат повышению качества развития профессиональной компетентности студента педагогического университета.

Достоверность и обоснованность полученных научных результатов основываются применении комплексной методики исследования, адекватно отражающей реальную действительность и соответствующей поставленным задачам, обобщения личного опыта работы диссертанта в вузе. Автором осуществлен многоаспектный теоретический анализ проблемы, обеспечивающий достаточную полноту рассмотрения предмета исследования. В ходе подготовки диссертации целенаправленно использовался комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических исследовательских методов, соответствующих поставленным задачам. Достоверность научных выводов обеспечивается также широтой и достаточной пролонгированностью экспериментальных исследований, внедрением результатов исследования в практику образования.

На защиту выносятся:

1. Важнейшим показателем профессионального роста будущего учителя – логопеда является формирование его профессионализма, который, как сложное интегративное образование, представляет комплекс определенных деятельностно-личностные компонентов, объединенных понятием «компетентность специалиста», включающего общепрофессиональную, специальную, социальную компетентность, определяющего функциональную и социально-психологическую готовность учителя-логопеда к творческому решению проблем учебно-педагогической практики на основе единства трех составляющих: мотивационной, когнитивной, деятельностно-практической.

2. Модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в условиях учебно-педагогической практики вуза, позволяющий рассматривать процесс подготовки специалистов как систему, построенную на принципах проблематизации, диалогизации, персонализации, индивидуализации и предполагающий наличие диагностического инструментария и критериальных показателей уровня развития профессионализма будущих учителей-логопедов.

3. Обеспечение нацеленности учебно-педагогической практики на решение задач организации практико-ориентированного и творческого характера формирования профессиональной компетентности на основе разработанной программы педагогической практики повышенного уровня.

Апробация и внедрение результатов исследования проходили с 2000 по 2005 гг. в г. Уфе на заседаниях кафедры специальной педагогики и психологии Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета, методических объединениях учителей-логопедов города Уфы и Республики Башкортостан, на ежегодных научно-методических конференциях, межвузовских научно-практических конференциях и аспирантских семинарах. Автор непосредственно участвовал в разработке программы и проведении опытно-экспериментальной работы по теме диссертационного исследования, разработке учебно-методических пособий серия «Учись быть логопедом» (2005г.). Выводы исследования используются при организации образовательного процесса преподавателями кафедр университета. Вопросы теории и практики подготовки студентов к профессиональной деятельности нашли свое отражение в опубликованных статьях по теме диссертационного исследования.

Структура диссертационного исследования отражает решение основных аспектов изучаемой проблемы и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, таблиц, схем и приложений.

Глава 1.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

1.1. Реализация компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности учителя

Анализ проблематики развития новых отношений в России позволил констатировать, что новые условия меняют требования к специалистам-профессионалам в образовательной области. Сегодня им необходимо не только совершенствовать свои профессиональные качества, но и быть психологически готовым к новому виду профессиональной деятельности. Эти условия характеризуются появлением новых ценностных ориентиров среди молодежи, все более очевидным становятся *противоречия* между: а) содержанием профессионального образования, с одной стороны, и изменением потребностей отраслей экономики и социальной сферы в развитии наукоемких и информационных технологий, с другой стороны; б) уровнем профессионального образования и возможностью трудоустройства молодежи в обществе с развивающейся рыночной структурой; в) свободой обучающихся в выборе содержания и форм образования и обеспечением государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования.

Для будущих педагогов приобретает первостепенное значение поиск ответов на вопросы: какие содержательные идеи и ценности мировой и отечественной культуры могут быть восприняты большинством общества не только в качестве ориентиров или приоритетов общественного развития, но и как некоторый элемент уже сложившейся социокультурной практики? Как в рамках общего и профессионального образования обеспечить необходимые компетентности, способность и готовность к успешной интеграции в современное общество? Что является интегрирующим звеном между теоретической и практической подготовкой к организации учебного процесса, ориентированного на

последующую социализацию в жизни? Каковы особенности педагогического обеспечения готовности выпускников школ и вузов к эффективной адаптации на рынке труда?

Рассматривая способность и готовность молодого человека к продуктивному взаимодействию с обществом, выделяем понятия *«адаптация»*, *«социализация»* и *«интеграция»*, под которыми понимается следующее: *адаптация* – первый уровень взаимодействия, характеризующийся приспособлением человека к новым условиям изменившейся социальной среды; *социализация* – второй, более высокий уровень взаимодействия, характеризующийся эффективным освоением социальных ролей и культурных норм и успешным функционированием молодого человека в обществе; *интеграция* (в социум) – третий, самый высокий уровень взаимодействия, характеризующийся успешностью и творческой активностью молодого специалиста по преобразованию (развитию) общества в соответствии с общечеловеческими ценностями. Под ценностями мы понимаем – обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм, которые обеспечивают интеграцию знаний, помогая индивидам осуществлять одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях (А.В.Кирьякова).

Несовместимость ценностей рынка (индивидуализм, конкуренция, эффективность) с традиционными интересами педагогического сообщества (объединение, сокращение неравенства, обеспечение однородности) привела к тому, что образование «раскололось». Ценностное многообразие привело к конфликту ценностей. Кризис системы образования привел к тотальному отчуждению личности ребенка от результатов учебной деятельности, отчуждению учебной деятельности от потребностей индивидов и форм осуществления учебной деятельности, а в итоге – к отчуждению образования от саморазвития.

Идея подменить цели и интересы общества интересами личности или «клиента» по модели рынка не получила распространения в современной Европе. Европейский опыт демократического развития образования в рыночных условиях показал, что в большинстве стран образование остается сферой го-

сударственных интересов. Государство ограничивает свою монополию в этой сфере, играя роль гаранта в поддержании уровня образования и контроля за эффективностью используемых средств в рамках поставленных политических и экономических задач.

Государственный статус российского образования в очередной раз был подтвержден в августе 2001 года Государственным Советом РФ формулировкой приоритетных задач, направленных на модернизацию образования: обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования; развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения (206, с.15).

Модернизация – социальный и культурный процесс, включающий работу по созданию новой системы ценностей и новых моделей образования.

Суть подготовки будущих педагогов в современных реалиях жизни состоит в методическом повышении уровня профессиональной квалификации в соответствии с научно-обоснованными требованиями к каждой из категорий, в том числе учителя-логопеда.

Под *квалификацией* понимается мера освоения профессиональных требований, определяемых специальностью, или степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него ЗУН, необходимых для выполнения им определенной работы. В более широком употреблении это понятие обозначает готовность субъекта к успешному решению проблем и задач, сопряженных с тем или иным видом деятельности. В этом смысле он близок по значению с термином «функциональная грамотность» и «компетентность». В отечественной профессиональной педагогике понятие «квалификация» определяется как совокупность социальных и профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям

человека. *Педагогическая квалификация* есть константа, в рамках которой существуют и сохраняются профессиональные качества педагога. Квалификация задается типом и уровнем полученного исходного образования и подтверждается соответствующим документом. Уровень квалификации соотносится с профессионально-педагогической компетентностью. *Ключевые квалификации* – общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий. Они во многом определяют продуктивность и конкурентоспособность работника, позволяют адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и технологическим условиям труда. Ключевые квалификации подразделяются на три группы:

– узкого радиуса действия – *узкопрофессиональные*. Их отождествляют со специальными ЗУН, комплексом профессионально важных качеств и психо-физиологических свойств. Эти профессиональные характеристики действуют в рамках одной профессии (специальности) и связаны непосредственно с профессиональными функциями, обслуживают операциональную сторону деятельности и достаточно быстро устаревают;

– среднего – *полипрофессиональные* – важны для группы профессий (специальностей). Данный вид квалификаций помогает специалисту действовать более эффективно в профессиональной среде, работать с большей отдачей, обеспечивает качество и надежность труда в рамках родственных профессий. По Е.А.Климову, это такие группы профессий, как «человек – человек», «человек – техника», «человек – живая природа», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – рынок». Эти ключевые квалификации имеют продолжительный период старения и остаются актуальными в течение длительного срока (140, с.59);

– широкого радиуса действия – *экстрафункциональные*. Эти квалификации связаны с конкретными профессиональными функциями и «работают» в любой профессиональной среде.

Кроме того, ключевые квалификации классифицируют в зависимости от их функциональной принадлежности (по видам умений, качествам и способностям): а) *общеобразовательные* (культура речи, общее технологическое и эко-номическое образование, знания и умения широкого профиля); б) *общепрофессиональные* (профессионально-практические знания и умения широкого круга профессий, технико-технологическая диагностика, охрана труда); в) *когнитивные* (познавательные) (способность к самостоятельному мышлению и учению, анализу, синтезу; творческие способности, способность к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, способность к решению проблем, оцениванию, критическому мышлению); г) *психомоторные* (общие психомоторные умения: координированность, выносливость, скорость реакции, концентрация внимания); д) *персональные* (самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, оптимизм, мотивация достижений); е) *социальные способности* (ориентированность на групповое поведение, готовность к кооперации, сотрудничество, толерантность, справедливость) (140, с.71).

В подготовке будущих педагогов, а также учителей-логопедов важное место отводится персональным и социальным ключевым квалификациям на уровне экстрафункциональных и полифункциональных групп квалификаций.

На основании исследования определен *состав ключевых компетентностей*, востребованных в процессе подготовки будущих учителей-логопедов:

– *организованность* – способность управлять своей деятельностью с максимально эффективным результатом, на основе самоконтроля, умения целеполагать, быть рациональным и планомерным;

– *предприимчивость* – способность к проявлению профессионального энтузиазма, инициативы и самостоятельности, деловитости;

– *социально-профессиональная мобильность* – готовность и способность к быстрой смене профессии (переквалификации), адаптация к новым социально-экономическим условиям на основе таких качеств, как пластичность, обучаемость, адаптивность;

– *коммуникативность и способность к кооперации*, проявляющиеся в умении общаться и сотрудничать в трудовом коллективе, правильно выражать свои мысли в устном и письменном виде, передавать информацию на вербальном и невербальном уровне, умении слушать и слышать, входить в контакт с людьми; умении работать совместно с другими людьми, поддерживать дух команды и взаимопомощи;

– *креативность* – способность создавать оригинальные идеи, быть творцом;

– *эстетическая чувствительнос*ть – умение видеть и ощущать прекрасное в реальной действительности, создавать вещи, имеющие художественную ценность;

– *ручная умелость* – как развитый сенсомоторный аппарат (глазомер, координация, тактильная чувствительность пальцев и т.д.);

– *специальная компетентность* – характеризует уровень профессиональных ЗУНов по специальности и способность постоянно пополнять багаж знаний и применять их практически (50, с.98).

На сегодняшний день однозначного и общепринятого определения понятия «ключевая компетентность» не утвердилось, и оно нуждается в дальнейшем уточнении. В настоящее время под *квалификацией* нами понимается интегративная профессиональная характеристика специалиста, включающая социально-профессиональную компетентность, профессионально важные качества, ключевые квалификации и социально-профессиональные компетентности.

Под *профессионально важными качествами* понимают психологические свойства, качества и способности личности, востребованные профессиональной деятельностью. В состав психологических характеристик включают такие качества, как ответственность, способность к принятию решений, корпоративность, самостоятельность и т.д., которые составляют ключевые квалификации и социально-профессиональные компетентности.

В последние годы появляется идея развития компетентности, необходимость которой предопределена исторически в виде глубинных «корневых» изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов поведения

людей, составляющих современный социум России. Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков. Компетентность является важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им студенты выступают в качестве активных носителей субъективного опыта.

Компетентность не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Обладать совокупностью компетентности, необходимых для успешной интеграции учащейся молодежи в социум, – значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетентность одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности (252, с.87).

Очевиден произошедший за последние годы перелом в сознании в пользу образованности как ценности. Исследование показало, что основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать общей компетенцией. Общие компетенции определяют сущность всех профессиональных видов деятельности. Ядро общих компетентностей образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности.

В этих условиях образование перестает быть только транслирующим, передающим механизмом культуры и все в большей степени начинает становиться механизмом ее порождения. Саму траекторию развития образовательных процессов в новой социокультурной ситуации можно сформулировать как достижение нового качества подготовки молодого человека за счет развития его общих компетентностей на основе восстановления гармоничного развития взаимосвязанных систем: Человек – Социум – Природа.

Эффективное развитие общих компетентностей возможно при соблюдении следующих *принципов*: а) учащийся не становится, а изначально является субъектом познания; б) образование есть единство двух составляющих: обучения и самообразования; в) приоритет индивидуальности, самоценности и самобытности обучающегося как активного носителя субъективного опыта, скла-

дывающегося до влияния специально организованного обучения; г) проектирование образовательного процесса предусматривает возможность воспроизведения учения как индивидуальную деятельность по трансформации (преобразованию) социально-значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении; д) развитие обучающегося как личности происходит не только путем овладения нормативной деятельности, но и при постоянном обогащении, преобразовании субъективного опыта; е) основным результатом обучения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Специфика педагогических целей по развитию общих компетентностей состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. При этом что бы преподаватель ни делал, в итоге он развивает и формирует у обучающегося способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. Это возможно при условии, если у студента будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности, а именно: а) *понятийная основа* − формирование знаний и понимание окружающей действительности; б) *эмоционально-ценностная основа* (формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям); в) *операциональная основа* − формирование умения действовать с объектами окружающей действительности (121, с.87).

Наряду с этим в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам было введено понятие «ключевые компетентности». В середине 1990-х гг. это понятие начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной сфере.

С.Е.Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетентности для Европы» (Берн, 1996), определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетентности обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не мо-

гут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетентности только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетентность представляет собой скрытую возможность (280, с.112).

В профессиональном образовании Европейского сообщества особое значение придается пяти ключевым компетентностям: а) *социальная* – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями организации и общества; б) *коммуникативная*, – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet; в) *социально-информационная* – владение информационными технологиями и критическое отношение к социальным информациям, распространяемым СМИ; г) *когнитивная* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию; д) *специальная* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда (300, с.204).

Конкретизируя понимание ключевых компетентностей применительно к профессии будущего учителя-логопеда, выделяем три группы (таблица 1).

Таблица 1.

Группы ключевых компетентностей учителя-логопеда

Группа	**Содержание**
1	**2**
социальная	Способность ориентироваться в социально-экономических условиях региона, взаимодействовать с людьми разных социально-профессиональных групп, этнической и религиозной принадлежности;
учебно-методическая	Способность самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий, а также постоянно обогащать свою профессиональную компетентность;
специальная	свободное владение способами выполнения обобщенных действий, необходимых в конкретной специальности.

Соответственно в ходе учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня студенты выполняют следующие виды деятельности:

– знакомятся с учебно-материальной базой школы и документацией; основными направлениями воспитательной работы в школе, классе, группе продленного дня;

– наблюдают за работой педагогического коллектива, системой работы классного руководителя, воспитателя группы продленного дня; руководителя кружка или секции;

– изучают психолого-педагогические особенности развития учащихся различного возраста;

– оказывают помощь педагогам в проведении внеучебной воспитательной работы со школьниками;

– самостоятельно разрабатывают и проводят с учащимися отдельные виды учебных и воспитательных занятий (беседы, классные часы, конкурсы, викторины, экскурсии, трудовые десанты, операции милосердия, познавательные игры, спортивно-оздоровительную работу, выпуск бюллетеней и газет, оформление классных уголков и т.д.);

– принимают участие в подготовке и проведении общешкольных дел: спортивных и других праздников, КВНов, конференций и т.д.

Анализ государственных образовательных стандартов в части требований к уровню подготовки и минимуму содержания образования показал, что в общих требованиях к образованности выпускника вуза заложены параметры личности, относящиеся к ключевым компетенциям (24;203;206). Так выпускник должен: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, осознавать себя и свое место в современном обществе; знать основы Конституции РФ и РБ (118;119), этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, обществу и природе; уметь учитывать их при решении профессиональных задач; обладать информационной, правовой,

экологической культурой; уметь общаться на уровне элементарных умений на иностранном языке; обладать широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей; быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности; быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной деятельности.

Это соответствует процессу прохождения учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня, в ходе которого при работе с детьми, имеющими недостатки речевого развития, студенты *овладевают умениями:*

– наблюдать, анализировать, планировать учебную и воспитательную работу в классе, в группе продленного дня;

– определять конкретные учебные и воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;

– организовывать детский коллектив на выполнение поставленных задач (определить последовательность работы, привлечь или сформировать актив, помочь выбрать наиболее эффективные приемы и методы, организовать контроль и подведение итогов работы);

– изучать личность школьника и коллектив учащихся в условиях класса и группы продленного дня;

– проводить отдельные виды учебной и воспитательной работы с учащимися (коллективные и индивидуальные).

Подготовка студентов к данному виду практики осуществляется в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин, а также в процессе обучения студентов на факультативах, в различных кружках и клубных объединениях по интересам, действующих в педагогическом вузе.

В процессе мониторинга качества подготовки будущего специалиста (текущего, рубежного, итогового) выполнение этих требований, степень соответствия результатов данным требованиям закладываются на каждом из уров-

ней рассмотрения качества – проектном, реализационном, достигнутом. На уровне реализации это означает, что преподаватель решает задачи не только формирования системы ЗУН как компетентность специалиста по конкретному предмету, но и ключевых компетентностей, исходя из возможностей содержания учебного материала, форм, методов и средств педагогического воздействия. Это станет возможным, если в процессе контроля критериями качества подготовки будут выступать не только знания, умения, навыки, но и ключевые компетентности. Основная трудность здесь – в разработке соответствующих методов оценки степени соответствия результатов требованиям к ключевым компетентностям, так как большинство ключевых компетентностей не поддается точному количественному измерению. Выход видится в том, что необходимо признать равнозначность *объективных* (уровень предметных знаний) и *субъективных* (уровень развития ключевых компетентностей как свойств личности) критериев оценки качества.

Для обоснованной оценки сформированности ключевых компетентностей представляется возможным использовать квалиметрический инструментарий и, в частности, метод экспертных оценок в индивидуальной карте наблюдения развития у студентов ключевых компетенций будущего специалиста (103, с.51).

Методика заполнения карты включает оценивание педагогом степени сформированности указанных ниже свойств и способностей на протяжении всех лет обучения (исходное состояние, через полгода, год и т.д.), ориентируясь на результаты своих бесед, наблюдений за жизнедеятельностью студентов по критериям: 5 баллов – черта ярко выражена (высокий уровень); 4 – хорошо выражена (достаточный уровень); 3 – удовлетворительно выражена (средний уровень); 2 – едва выражена (неудовлетворительный уровень); 1 балл – черта не выражена (нулевой уровень). Оцениваются следующие *ключевые компетентности:* 1) способность к системному мышлению; 2) способность к самостоятельным действиям в условиях неопределенности; 3) готовность проявлять ответственность за выполняемую работу; 4) способность самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности; 5) го-

товность к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами; 6) готовность к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний; 7) устойчивое стремление к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию, стремление к творческой самореализации; 8) готовность вести здоровый образ жизни.

При определении соотношений *квалификации*, *ключевой квалификации* и *ключевой компетентности*, приведем их основные определения, которых мы и будем придерживаться в исследовании (таблица 2).

Таблица 2.

Соотношение основных понятий, используемых в сфере профессионализации личности

Понятия	Содержание
Квалификация	Степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы
Ключевые квалификации	Общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий
Ключевые компетенции	Это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Они имеют экстрафункциональный характер
Профессиональная	Хорошее владение профессией, то есть владение ею на высоком квалификационном уровне. Она соотносится с индивидуальными особенностями человека, с тем, что обеспечивает человеку реальные преимущества в профессиональном становлении и профессиональном росте

Таким образом, *профессиональная квалификация* определяет успешную деятельность по специальности и присуща специалистам. *Ключевые квалификации* обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и характерны для профессионалов. *Ключевые профессиональные компетентности* определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах (64, с.87).

Формирование профессиональной квалификации осуществляется в основном путем использования традиционных форм и методов обучения, отражаю-

щих когнитивно ориентированный подход в профессиональном образовании, и заключается в освоении системы профессиональных знаний, умений и навыков.

Развитие ключевых квалификаций и компетентностей в рамках когнитивно ориентированного образования затруднено, так как в их состав помимо знаний, умений и навыков входят когнитивные способности, качества личности и формы профессионального поведения. Оно возможно в условиях профессионально-деятельностного целостного педагогического процесса.

В этой связи С.Б.Копошилко подчеркивает, что педагогический процесс является одним из мощных факторов социализации человека (150, с.7). Целостность педагогического процесса может быть обеспечена реализацией следующих принципов в их взаимосвязи и взаимообусловленности: принцип целесообразности, личностно-деятельностного и профессионально-деятельностного подхода, самостоятельности, саморазвития.

Тема данного исследования побуждает глубже раскрыть *принцип профессионально-деятельностного подхода*, который углубляет личностно-деятельностный подход и основывается на теории деятельности и ее психологическом обосновании в трудах ведущих отечественных психологов – П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина, и др. (77;174;238;289).

Профессионально-деятельностный принцип позволяет организовать развитие профессиональной компетентности будущих логопедов эффективно, так как находит свою реализацию в постановке перед студентами задач, аналогичных тем, которые им предстоит решать в своей практической самостоятельной деятельности в условиях учебно-педагогической практики повышенного уровня, не в ущерб гармоничному воспитанию личности. В этой связи еще К.Д.Ушинский отмечал, что учителя… «могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой – этими тремя главными основами педагогики» (262, с. 244).

В соответствии с этим В.А.Сластениным выстроена модель профессиональной подготовки целостной личности будущего учителя (246, с. 187).

Им отмечается, что *профессиональная компетентность* должна включать общие педагогические знания и умения, типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие специализации. Метод такого педагогического образования − проблемное обучение.

Организуя практику, мы стремились обеспечить личностно-ориентированный, комплексный, усложняющийся, непрерывный и творческий характер подготовки каждого студента, который в период практики не должен выступать только как объект обучения и воспитания. Сама система взаимоотношений должна носить характер взаимодействия и сотрудничества, подразумевая определенную субъектностъ позиции студента. Продумывая организацию педагогической практики в учебно-воспитательном учреждении, мы ориентируемся не только на выполнение программы практики, но прежде всего подходом к каждому студенту как к уникальной личности, бережно и осторожно, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем все сильные личностные и профессиональные стороны, помогая смягчить или компенсировать слабые. Каждый студент на практике имеет возможность высказать свое мнение, получить любую необходимую консультацию, помощь или разъяснения той или иной ситуации или принятых в отношении него решений. По мере адаптации студентов к условиям учебно-воспитательного учреждения и предъявляемым к ним требованиям расширяем степень их свободы в определении содержания и методов работы, графика работы на практике, оценке деятельности друг друга и самого себя. Личность учителя-логопеда надо бережно и терпеливо растить и развивать. Идея гуманизации педагогики и всего учебно-воспитательного процесса в настоящее время выступает как одна из самых острых и актуальных проблем. Однако в массовой практике она не стала повседневной нормой – школа (и не только массовая общеобразовательная, но и всевозможные частные школы, гимназии, лицеи и т.п.) остается в своем подавляющем большинстве авторитарной. Это происходит потому, что учитель,

сформированный как профессионал авторитарной педагогикой, редко может перестроиться на личностно-ориентированное взаимодействие (34,с.67).

В ходе педагогической практики у студентов реально вырабатывались основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Эти умения сложно вырабатываются в последующей профессиональной деятельности, если каждый студент своевременно не прошел через систему целенаправленной их выработки в течение профессиональной практической подготовки. Так, в опыте автора, который постоянно на протяжении многих лет руководил практикой, на всех видах практики регулярно проводились методические часы, на которых проходил тщательный подробный коллективный анализ того, что было сделано, обсуждалась интересная методическая и психолого-педагогическая литература по возникающим проблемам, возникали споры, дискуссии, полемика. Высказаться и сделать самоанализ должен был каждый студент. Значительное место занимал анализ педагогических дневников, в которых студенты не только фиксировали проделанную в школе работу, но и анализировали каждый день практики. На первых порах анализ был достаточно примитивный и поверхностный, проводился не всеми и нерегулярно. Постепенно осознавая профессиональную значимость этого вида работы, студенты стали относиться к нему серьезнее, анализ и самоанализ становились более осознанными, глубокими, с попыткой опираться на психолого-педагогические знания. Педагогическая рефлексия развивалась не только в работе с педагогическим дневником. Каждое занятие с детьми, каждое общение с ними сопровождалось самоанализом, в ходе которого и на основе образцов самоанализа товарищей постепенно повышалась планка требований к самому себе практически у каждого студента. Анализ уровня подготовленности к данному этапу практики и самоанализ завершали каждый этап педагогической практики и всей практики в целом.

Комплексный характер педагогической практики предполагает, что студент за годы обучения выполняет все виды деятельности учителя-логопеда в начальных классах: проводит уроки, экскурсии, всевозможные формы воспитательной работы, вступает в контакт с родителями (посещая семьи учени-

ков, проводя родительские собрания), решает в случае необходимости вопросы с администрацией школы, выступает в роли воспитателя группы продленного дня, руководителя кружка, вожатого в период летней практики, работает со школьной документацией и т.д.

Эффективно организованная учебно-педагогическая, производственная практика повышенного уровня носит постоянно усложняющийся характер. Начиная с общего знакомства с учебно-воспитательными учреждениями разного типа, наблюдений и анализа получаемой информации, практикант постепенно выполняет все более сложные и ответственные задания. Непрерывность предполагает, что студенты в процессе всего срока обучения постоянно поддерживают связь со школой и детьми. Творческий характер педагогической практики обеспечивался тем, что у каждого студента развивались исследовательские способности, способности к нестандартной интерпретации учебно-воспитательного процесса.

Между идеальными моделями и фактической подготовкой учителей существует, однако, заметная разница. Как отмечает А.Н.Джуринский, на практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности, в результате чего нет целостного педагогического образования (104, с. 35-36).

Мнение А.Н.Джуринского разделяет С.Б.Копошилко, акцентируя внимание на том, что в нашей педагогической действительности нет еще целостного педагогического процесса, который мог бы обеспечить развитие профессиональной компетентности будущих педагогов (150, с.4).

Таким образом, развитие профессиональной компетентности будущих логопедов неразрывно связано с качеством высшего образования. Проблема качества современного образования раскрывается в трудах С.Е.Шишова, В.А.Кальней (280, с.241): понятие «качество» рассматривается как понятие относительное, имеющее два аспекта: первый – соответствие стандартам или спецификации. Второй – соответствие запросам потребителей.

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетентностей личности (78, с.203). Проблема состоит в том, чтобы определить те знания, которые бы обеспечили формирование необходимых компетентностей.

Сегодня гарантом развития профессиональной компетентности будущих педагогов служат государственные образовательные стандарты, устанавливающие требования к уровню подготовленности лиц, завершивших обучение в вузе. Создание и ввод в действие государственных образовательных стандартов выступает в качестве наиболее общего регулирующего начала, которое, сохраняя все возможности для многообразия высшего образования, гарантирует его необходимый уровень. Кроме того, через государственные стандарты российская высшая школа вписывается и в мировое культурно-образовательное пространство (24, с. 3-4).

На сегодня наиболее актуальными в профессиональной подготовке учителей-логопедов являются: а) профессиональная компетентность, качественные умения, знания, педагогическая, социальная интуиция; б) социальная ориентированность, умение общаться, учитывать социально-психологические особенности индивидов и конкретной ситуации, неконфликтность.

Проблема профессиональной компетентности педагогов разрешается не только преподавателями высшей школы, но и социальными педагогами, психологами (5;8;12;18;26;30;44;55;116;123;165;168;187;197;201;213;239), прямо или косвенно она касается жизни каждого человека.

Социально-психологические исследования Я.Л.Коломинского, А.А.Реана доказали, что отношение к профессии, мотивы ее выбора, отражающие потребности, интересы, убеждения, являются чрезвычайно важными, а при некоторых условиях и определяющими факторами, обусловливающими успешность профессионального обучения (146, с. 75).

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической

и др.) и от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. «К сожалению, – отмечает А.А.Реан, – во многих случаях эта компетентность не выдерживает никакой критики, приводя к так называемым дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся)» (231, с. 233).

Это подтверждает и С.Б.Копошилко: «В современных условиях профессиональная некомпетентность всегда оказывается и безнравственностью. Профессиональное дилетантство наносит не меньше вреда обществу, нежели открытое безделие, или злоупотребления» (150, с. 16).

А.С.Чернышев считает, что профессиональное развитие будущего учителя успешно можно осуществлять через структурирование и строительство специальной социально-педагогической среды (227, с. 6).

Опираясь на исследования отечественных психологов А.А.Бодалева, В.В.Давыдова, Б.Ф.Ломова (47;101;179), А.С.Чернышев выдвигает основные *критерии оценки профессиональной компетентности*: степень сформированности профессионально-педагогических умений; уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности (ее задач, содержания, методов, результатов, затруднений); уровень профессиональной и общественной направленности будущих учителей (интерес к педагогической профессии, любовь к детям, активность, ответственное и творческое отношение к работе и др.) (227, с. 15).

Интересна точка зрения исследователей В.П.Дубровой, М.В.Кларина, утверждающих, что эффективным может быть развитие профессиональной компетентности будущих педагогов, основанное на идеях «инновационного обучения» (innovative learning) – процесса и результата такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду, построенного на принципах нового педагогического мышления (диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации), отличающегося от традиционных подходов к организации учебного процесса в вузе (107;139).

Заслуживает внимания опыт работы П.Е.Решетникова, проводящего экспериментальную работу по новой технологии подготовки учителей на основе раннего приобщения их к профессиональной деятельности и решения усложняющейся системы учебно-профессиональных задач: «…будущему специалисту придется работать в условиях рыночных отношений, при жесточайшей конкуренции на рынке рабочей силы. В этой ситуации специалист должен быть конкурентоспособным. А конкурентоспособность обеспечивается высоким уровнем компетентности и процессуально-технологической готовности к деятельности, наличием высокой ответственности за порученное дело и результаты труда» (232, с. 51).

П.Эверет предлагает систему оценки профессиональной компетентности в виде схемы психолого-педагогического анализа деятельности будущего педагога: знание предмета; умение воспринимать урок как часть системы уроков и определять значимые цели; организовать деятельность учащихся на всех этапах урока; избирать адекватную форму организации учебной деятельности; подбирать учебный материал в соответствии с темой; умение реализовать современные принципы обучения, подходы, идеи развивающего проблемного обучения; умение целесообразно использовать технические средства обучения, дидактические материалы и наглядность; умение развивать и активизировать творческие способности учащихся; строить гуманные отношения с детьми; создавать ситуации учебного успеха; способность проявлять интуицию, импровизировать, использовать незапланированные ранее средства профессиональной коммуникации; выразительность речи, жесты, мимика; артистизм учителя, дар оратора; культура поведения (интеллигентность, педагогическая этика, педагогический такт); культура педагогического мышления (288, с. 39-40).

И.К.Голубева в числе многих современных исследователей, придерживается точки зрения, согласно которой развитие профессиональной компетентности будущих педагогов возможно в условиях индивидуализации обучения (88, с. 55). Э.А.Васильева (32, с. 69), П.Ф.Кравчук считают, что учебно-

исследовательская работа студентов создает благоприятные условия для развития их профессиональной компетентности (65;155).

Логопедия как отрасль специальной педагогики использует знания разных наук: лингвистики, анатомии и физиологии человека, медицины, психологии, социологии, педагогики и др. Логопедия как отрасль коррекционной педагогики была основана такими исследователями, как В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, А.И.Граборов, В.П.Кащенко, М.П.Лебедева, И.В.Маляревский, М.П.Постовская, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорский и др.(178, с.185).

Огромный вклад в теорию и практику логопедии, в подготовку специалистов внесли М.Ф.Брунс, Б.М.Гриншпун, С.С.Ляпидевский, В.В.Оппель, В.К.Орфинская, О.В.Правдина, Ф.А.Рау, Ф.Ф.Рау, Н.Н.Трауготт, Д.В.Фельдберг, М.Е.Хватцев, М.Л.Шкловский и др.(178, с.168).

Основы дошкольной логопедии разработаны Р.Е.Левиной и базируются на учении Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, А.А.Леонтьева о сложной иерархической структуре речевой деятельности (178, с.97).

Логопедия занимается вопросами изучения, обучения и воспитания детей с нарушениями речи – детей, отклонения в речевом развитии которых в той или иной степени отрицательно влияют на все психическое развитие, отражаются на их деятельности и поведении, вызывая застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности. Нередко логопед оказывает помощь ребенку, у которого речевое недоразвитие сочетается с другими проблемами в развитии: нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и др.

Как подчеркивает Л.С.Волкова, значение для эффективности работы по коррекции и профилактике нарушений речи детей имеет личность педагога, которая должна быть глубоко компетентностной и характеризоваться такими качествами: гуманистическая убежденность, гражданская нравственная зрелость; познавательная и педагогическая направленность; увлеченность профессией, любовь к детям; требовательность к себе и окружающим, справедливость, выдержка и самокритичность; педагогическое творческое во-

ображение и наблюдательность; искренность, скромность, ответственность, твердость и последовательность (71, с. 20).

Е.М.Мастюкова обращает внимание на то, что особую важность в работе с детьми-логопатами и их родителями приобретает строгое соблюдение принципов деонтологии – совокупность этических норм и принципов поведения работника при выполнении своих профессиональных обязанностей. Педагогическая деонтология включает в себя учение о педагогической этике и эстетике, педагогическом долге и нравственности. Соблюдение ее требует от учителя-логопеда понимания психологии родителей ребенка с речевыми расстройствами и сопереживания с ними (178, с.154). Указанные требования к личности учителя-логопеда выдвигают и особые требования к его профессиональной подготовке.

До 1917 года логопедическая помощь в России была делом частной инициативы. Государственной помощи ни для детей, ни для взрослых не существовало, системы подготовки коррекционных педагогов и психологов.

Как отмечает Д.И.Азбукин, зарубежный опыт построения дефектологического образования был незначителен, ибо попытки высшего дефектологического образования за рубежом начались, главным образом, только после первой мировой войны. Кроме того, зарубежный опыт отличался крайней пестротой, а программы почти отсутствовали (7, с. 144).

Подготовка дефектологов началась по инициативе В.М.Бонч-Бруевича и К.Н.Корнилова с 1918 года организацией краткого курса практической логопедии для дошкольных работников. В том же году открылся первый факультет детской дефективности в Петрограде при Институте дошкольного воспитания, где осуществлялась общая дефектологическая подготовка студентов, без специализации в какой-либо одной области.

С установлением высшего дефектологического образования в двух педагогических институтах – в Ленинграде (1920 г.) и в Москве (1922 г.), в учебные планы дефектологических отделений были включены специальные курсы логопедии. Каждый студент-дефектолог был обязан усвоить теоретические знания и практические навыки по логопедии. Следовательно, логопедия пре-

подавалась как подсобная дисциплина для дефектологов (сурдо-педагогов, тифлопедагогов, олигофренопедагогов); подготовку специалистов-логопедов дефектологический факультет не ставил своей целью. В связи с такой установкой курс логопедии был упрощенным, ориентированным главным образом на грубые нарушения речи (178, с. 151).

Вскоре пришли к выводу, что логопедическая работа требуется не только в специальных образовательных учреждениях, но и в массовых школах, при оказании логопедической помощи детям дошкольного возраста, когда формирующаяся речь не только легко подвергается нарушениям, но и легче, чем в более позднем возрасте, поддается исправлению, перевоспитанию. Инициативу по подготовке логопедов взял на себя Московский государственный педагогический институт им. В.И.Ленина, открыв в 1946/1947 учебном году при дефектологическом факультете специальное логопедическое отделение, где развернулись широкие научные дебаты о принадлежности логопедии к медицинским или педагогическим наукам и, соответственно, о том, кто должен заниматься преодолением недостатков речи – врач или педагог. Профессор Ф.А.Рау и сотрудники кафедры разработали профиль подготовки специалиста-логопеда, основанной на педагогическом фундаменте, где с целью развития профессиональной компетентности будущих логопедов акцент делается на практическую подготовку специалиста: всего предусмотрено 1347 учебных часов, из которых на лекции отводилось 388 часов, на практические занятия (в непосредственной связи с лекциями) – 320 часов, а на практику – 639 часов, что составляет почти половину учебного времени (229,с.68).

В дальнейшем Д.И.Азбукин расширяет профессиональную компетентность будущих логопедов, подчеркивая значение медицинских курсов в профессиональной подготовке студентов-дефектологов (5, с. 157 – 161).

М.Е.Хватцев позже, в 50-е годы, обращает внимание на то, что «наиболее рациональным способом борьбы с недостатками речи является логопедическая работа непосредственно в самой школе, в детском саду, в детских яслях. Для такой постановки дела необходима соответствующая подготовка и

доподготовка учителей начальной школы и работников дошкольных учреждений. Нужно: 1) введение курса логопедии в учебные планы заведений, подготовляющих эти кадры, и 2) организация логопедических курсов, семинаров и … для учителей и дошкольных работников» (272, с. 469).

Последнее десятилетие XX века ознаменовалось расширением сети высших учебных заведений, в которых осуществляется подготовка учителей-логопедов, в связи с чем актуализировалась проблема улучшения качества подготовки будущего логопеда. Сегодня эти вопросы разрабатывают Л.С.Волкова, Т.Н.Воронцова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова, В.И.Селиверстов, Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина, С.Н.Шаховская и др. (71;241;264).

Специальными кафедрами коррекционной педагогики БГПУ совместно с другими педвузами страны разрабатывается комплексная тема «Пути совершенствования профессиональной подготовки студентов-дефектологов». История профессиональной подготовки будущих логопедов образовательных учреждений убеждает, что каждый новый этап в ее развитии определяется социальным заказом, а проблема развития профессиональной компетентности логопедов становится общечеловеческой.

В мае 1997 г. в Лиссабоне состоялся 3-й Европейский конгресс Постоянного комитета речевых терапевтов и логопедов (LCSTL). Эта официально признанная ЕЭС, неправительственная организация объединяет ассоциации ортофонистов и логопедов всех стран Европейского Союза, а также Норвегии и Швейцарии. Основная задача этого комитета – представление профессиональных интересов логопедов и речевых терапевтов в ЕЭС, координация научных исследований в области патологии речи, содействие внедрению современных научных и практических достижений, разработка единых образовательных программ и профессиональных стандартов.

Как отмечают Г.В.Чиркина, О.С.Орлова, тематика конгресса была достаточно разнообразной, интересной, отражала состояние научных и практических исследований в области логопедии в Европе (275, с. 90-93). Так, было установлено, что большинство логопедов плохо подготовлены в плане пре-

дупреждения речевых расстройств (консультирование, информация, посредничество между образовательными учреждениями, родителями и другими специалистами). Данная проблема требует формирования соответствующих компетентностей в процессе профессиональной подготовки логопедов в вузе. Один из вариантов такой программы был предложен W.Maas в докладе «Превентивные задачи логопеда в работе с детьми от 0 до 6 лет в Нидерландах» как обучающая программа для логопедов по проблеме «Предупреждение» (275, с. 92).

Американские исследователи I.Eisenson и M.Oqilvie считают, что логопедическая работа зачастую устраняет лишь следствие основных проблем ребенка, не воздействуя на их основную причину. Нарушения произношения рассматриваются авторами в качестве варианта социальной дезадаптации. Причины дезадаптации у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста чаще всего кроются в особенностях семейного микроклимата (168, с. 48). С этой точки зрения развитие профессиональной компетентности будущих логопедов должно включать изучение личности каждого ребенка, его социального окружения.

Таким образом, анализ научно-исследовательской литературы по проблеме формирования и развития профессиональной квалификации и компетентности будущих логопедов показал актуальность данной темы для педагогов, психологов, общества в целом как в прошлом, так и в наши дни.

Определено, что педагогическая квалификация есть та постоянная в рамках которой существуют и сохраняются профессиональные качества педагога, в том числе и учителя-логопеда, что профессиональная компетентность – сложное интегративное образование, включающее широкий диапазон компонентов, которые представляют собой совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, личностных качеств, взглядов и убеждений, опыта, определяющих функционирующую и социально-психологическую готовность педагога к творческому решению проблем образовательного процесса.

Успешному достижению цели образования способствует идея развития компетентности специалиста, которая мобилизует знания и умения, поведение профессионала в конкретной деятельности (189, с.32).

Преподаватели высших учебных заведений, психологи, социальные педагоги ищут пути оптимизации профессиональной подготовки будущих логопедов, рассматривая проблему с двух позиций: «чему» и «как учить». Это возможно при условии сформированности понятийной, эмоционально-ценностной и операциональной основ практико-ориентированной деятельности студентов.

Таким образом, теоретический анализ проблемного поля исследования позволил выявить некоторые общие условия начального этапа модернизации образовательной системы, которые подтверждают, что она возможна на основе глубокого исследования содержания и сущности проблемы формирования профессионализма и профессиональной компетентности будущих учителей, в том числе учителей-логопедов, разработки организационно-педагогических условий его развития и реализации на учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня в соответствии с социальным заказом, национально-региональными потребностями современного общества. Этим проблемам посвящены следующие разделы нашего исследования.

1.2. Основное содержание, структура и сущность профессионализма учителя-логопеда в контексте соотношения с понятием «профессиональная компетентность»

В настоящее время в научной литературе много говорится о формировании профессионализма в различных видах деятельности, в том числе и педагогической. Пути формирования профессионализма могут быть различными (25;28;50;69;73;82;83;95;96;108;114;126;129;133;149;159;194).

Так как самореализация личности наиболее плодотворно осуществляется в профессиональной деятельности, то именно она дает максимальные потенциальные возможности одновременного и наиболее полного удовлетворения всех основных потребностей личности (социальном признании, самоуважении, безопасности и т. д.). Формирование человеческой личности в значительной степени происходит в профессиональной деятельности и под ее влиянием.

В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. *Во-первых*, большое число работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. С экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности, его влияние на процесс и результаты работы, нежели исследовать целостную личность. Работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально важных качеств личности. Для каждого вида деятельности набор профессионально важных качеств может быть достаточно специфичен. Усиленное внимание к определенному качеству личности позволяет разрабатывать практические рекомендации по учету, коррекции и целенаправленному формированию данного свойства в профессиональной деятельности. *Второе направление* – изучение целостной личности. Работы данного направления являются комплексными исследованиями, рассматривающими целостный комплекс профессионально важных качеств, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности (15;25; 31;49;66;84;92;103;124;152;163;198;203; 208;216;225;235).

Целесообразность синергетического подхода к исследованию личности профессионала подчеркивалась еще в 1930 годы С.Г.Геллерштейном (1983). Он отмечал, что психологическое изучение профессий должно стремиться охватить всю совокупность свойств личности в их наиболее характерном сочетании. Научные работы, выполненные в этом ключе, принадлежат Б.Г.Ананьеву (1968); Н.В.Кузьминой (1989); А.К.Марковой (1996); К.К.Платонову(1986); Н.А.Рыбакову, В.Д.Шадрикову (1982).

Особенно выделяется в этом ряду научная работа А.К.Марковой «Психология профессионализма» (1996) (187, с.67), в которой наиболее полно и всесторонне рассмотрено целостное системное понимание профессионализма, выделены его составляющие – *мотивационная* и *операциональная сферы*, намечены критерии, уровни, этапы, ступени продвижения работника к профессионализму, определены факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту. В настоящее время большинство исследователей склоняется к мнению, что в формировании профессионализма личностный подход – это не просто учет индивидуальных особенностей личности в профессиональной деятельности, но, прежде всего, изучение путей становления целостной личности профессионала.

От того, какое определение профессионализма дает исследователь, какие отдельные черты или качества личности он выделяет, ставит на первый план, считает определяющими, с неизбежностью будут детерминированы пути формирования профессионализма конкретной личности. Е.А.Климов в своей работе «Образ мира в разнотипных профессиях» отмечает: «Без ясности в вопросе о том, образ чего (какого результата деятельности) должен удерживать в сознании профессионал или обучающийся профессии, повышающий профессиональную квалификацию, мы не сможем рассчитывать ни на хорошую постановку профессионального образования, ни на хорошую организацию труда, ни на разумное проектирование каждым человеком своих очередных шагов на профессиональном жизненном пути, ни даже на хорошее взаимопонимание людей в обществе (одним может казаться, что другие «ничего не делают», «сидят», «гуляют» и пр.)» (140, с. 47).

Нами было изучено и проанализировано более пятидесяти трактовок понятия «профессионализм» у различных исследователей. Исследование начиналось с анализа подходов к профессионализму, и было выявлено, что в научной литературе встречается множество терминов: *профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, квалификация, профессионализация* и т. д. Результаты анализа сведены в таблицы 3,4,5,6.

Таблица 3.

Авторский состав исследователей, давших определения понятия «профессионализм» и его модификаций

Авторы	Термин
1	**2**
1. Буткевич В.В. (пед., 1994); 2. Венедиктова Т.А. (пед., 1998); 3. Горбенко В.В. (пед., 1998); 4. Климов Е.А. (психол., 1995); 5. Кузьмина Н.В. (пед., 1989, 1990); 6. Марина Т.А. (пед., 1993); 7. Маркова А.К. (психол., 1996); 8. Мухина Г.А. (воен., 1998); 9. Овсяник О.А. (психол., 1999); 10. Прода- нов И.И. (пед., 1998); 11. Светличный В.И. (воен., 1998); 12. Соложин А.В. (пед., 1997); 13. Старкова Е.Н. (пед., 1993);	Профессионализм
1. Бастриков М.В. (воен., 1999); 2. Друганов Б.Н. (воен., 1983); 3. Калита В.С. (пед., 1999); 4. Карпетова М.Н. (пед., 2000); 5. Костылева Н.Е. (пед., 1997); 6. Кривцов Л.Ю. (воен., 1996); 7. Кривчанский И.Ф. (пед., 1999); 8. Кузнецов Ю.Г., Толмачев А.А. (психол., 1990); 9. Морозова В.Е. (пед., 2000); 10. Наперов В.А. (пед., 1999);	Профессиональная компетентность
1. Бакланова Н.К. (психол., 1994); 2. Барабанщиков А.В. (воен., 1986); 3. Венедиктова Т.А. (пед., 1998); 4. Деркач А.А. (психол., 1999);	Профессиональное мастерство
1. Ануфриев А.Ф. (психол., 1978); 2. Володарская И.А. (пед., 1993); 3. Котлярова И.О. (пед., 1999); 4. Ломов Б.Ф. (воен., 1970); 5. Орестов Р.О. (психол., 1989);	Квалификация
1. Мишин В.А. (психол., 1994); 2. Поваренков Ю.П. (психол., 1991);	Профессионализация
1. Фонарев А.Р. (психол., 1997);	Профессиональное становление
1. Галаганов Л.Е. (пед., 1998); 2. Гребенщиков И.А. (воен., 1998); 3. Кудрявцев Т.В. (психол., 1983);	Профессиональное самоопределение
1. Воробьев К.С. (воен., 1999); 2. Иванченко Д.О. (воен., 1997); 3. Кандыбович Л.А. (воен., 1982); 4. Коротич В.К. (воен., 1998); 5. Соглаев В.В. (воен., 1997); 6. Банков С.А. (психол., 1988);	Профессиональная и психологическая готовность
1. Большов В.М. (пед., 1998); 2. Ганиева Л.А. (психол., 1986); 3. Ломов Б.Ф. (воен., 1984); 4. Платонов Ю.П. (психол., 1988);	Профессиональная направленность
1. Водолазская Т.П. (психол., 1991); 2. Волгина Н.П. (пед., 1998); 3. Гостев А.Н. (воен., 1994); 4. Ермолаева М.Г. (пед., 1998); 5. Климовец В.Н. (воен., 1997); 6. Рысев В.П. (воен., 1997); 7. Семенов А.А. (воен., 1999); 8. Сидорович Н.А. (воен., 1998); 9. Шпак Г.И. (воен., 1998);	Профессиональная подготовка
1. Галочкин А. А. (воен., 1998);	Профессиональное самосовершенствование
1. Голобородько С.А. (воен., 1998); 2. Мельников В.А. (воен., 1998);	Профессиональная адаптация
1. Кузнецов В.Г., Паламарчук М.А., 2. Ступницкая С.Ф. (воен., 1986);	Профессиональные способности
1. Кашапов М.М. (психол., 2000);	Профессиональное мышление
1. Калашников М.О. (воен., 1996); 2. Воробьева Т.А. (пед., 1970);	Профессиональная пригодность

В таблицах 4, 5, 6 приведены определения профессионализма у ряда авторов, используемые нами в опытно-экспериментальной работе. Как видно, в определенных случаях авторы не разводят применяемые понятия. С целью наглядного представления сущности их содержания мы приводим различные суждения в табличном варианте (таблица 4).

Таблица 4.

Трактовки понятия «профессионализм» в научной литературе

Автор	Трактовка понятия
Маркова А.К. (1996)	Профессионалом можно считать человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальности средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; который стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе(187, с.254.).
Кузьмина Н.В. (1970)	Профессионализм характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения. Таким образом, для нас наиболее важным показателем качества подготовки специалиста в вузе является профессионализм в решении специальных задач, т. е. в области интеллектуальной деятельности и творчества (профессиональной эвристике) (164, с. 49) Попробуем определить мастерство как владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи исходя из этой ситуации и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством. В таком случае критериями мастерства должны быть алгоритмы продуктивного решения профессиональных задач, которые в свою очередь могут быть найдены в процессе предварительных исследований (164, с. 51)
Воробьева Т.А. (1970)	Профессиональная пригодность нечто значительно большее, чем сумма знаний, навыков и умений, приобретаемых в ходе профессионального обучения. Профпригодность обязательно включает еще и определенные стороны личности, и общую культуру, и общее развитие, и некоторую систему жизненных ценностей, и, наконец, морально-психологическую готовность к труду (7, с. 4) Окончание учебного заведения еще не дает специалиста, обладающего вполне удовлетворительной профпригодностью. До ее достижения требуется еще этап приобретения профессионального мастерства, обязательно включающий процесс профессиональной адаптации. В ходе приобретения мастерства (3 – 5 лет) закрепляются умения и навыки, полученные в процессе обучения, и вырабатывается способность самостоятельно и достаточно быстро создавать алгоритмы решения профессиональных задач в соответствии с конкретными условиями. Т.о., происходит приспособление, привыкание к требованиям профессии и выработка личностных характеристик, необходимых для успешной работы (7, с. 15)

Таким образом, интерес к проблеме был широк и разносторонен, но тем не менее и сегодня такие вопросы как взаимосвязь понятий актуальной что демонстрирует содержание следующей таблицы (таблицы 5).

Таблица 5.

Взаимосвязь понятий профессионализма и профессионального мастерства

Автор	Понятие профессионализма
Бакланова Н.К**.** (1994)	Мы определяем деятельность профессионала-мастера как профессионально целесообразную, индивидуально-творческую и оптимальную, а профессиональное мастерство – как качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения (25, с. 9) На основе анализа профессионального мастерства в разных сферах деятельности в качестве его основных компонентов выделяем систему профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности. Мастерство невозможно без профессионализма, без овладения суммой необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, без школы, но оно никогда не сводится к профессионализму (25, с. 16)
Деркач А.А., Ситников А. П. (1993)	Понятие мастерства относится не к отдельному (пусть и совершенному) умению, а к некоторой совокупности умений, может быть, на разных уровнях сформированных, которые делают сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируют его. Высшим проявлением мастерства является искусство, творчество(103, с. 10).
Буткевич В. В. (1994)	Профессионализм представляет собой отражение требований профессии в личности и деятельности специалиста, в способах не только формирования и решения профессиональных задач, но и в способах анализа результатов от найденного решения, самодиагностики причин, приведших к тем или иным результатам, способности к саморазвитию и самокоррекции деятельности. Профессионализм, как устойчивое свойство личности и деятельности, закладывается в процессе общего и профессионального образования (в отличие от мастерства, которое может быть накоплено в опыте и подражании).
Проданов И.И. (1998)	Профессионализм представляет собой интегративное свойство личности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и мастерства. Педагогическое мастерство – отражает качественную определенность, указывающую на наличие профессионально-личностной уникальности (225, с. 13)

Взаимосвязь понятий – явление сложное и динамичное. Динамичность выражается изменением взгляда на проблему во времени и методологических позиций. Однако сущность их содержания в педагогической деятельности интерпретируется не столько позицией исследователя, сколько запросами практики. Обратимся к таблице 6.

Таблица 6.

Определения профессионализма педагогической деятельности

Автор	Понятие профессионализма
1	**2**
Венедиктова Т.А. (1998)	Профессионализм педагогической деятельности состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета. Педагогическое мастерство должно рассматриваться не только как высокая степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и как соответствие определенной совокупности требований, выдвигаемых перед учителем конкретной системой образования. Повышение квалификации – это получение дополнительных знаний и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний (67, с. 40, 63, 69)
Карпетова М.Н. (2000)	Педагогическая компетентность – совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося. Формирование педагогической компетентности идет по трем направлениям: а) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности); б) изменение личности субъекта (моторика, речь, формы общения, эмоциональность, внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера); в) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к объекту, осознание его значимости, познание своих реальных возможностей влияния на объект) (133, с. 105.)
Соглаев В. В. (1979)	Интегральным показателем способности офицеров решать сложные задачи по воспитанию подчиненных может служить готовность к воспитательной деятельности. Под готовностью к воспитательной деятельности в исследовании понимается сложное, интегративное, устойчивое личностное образование, выражающее стремление офицера, на основе имеющихся личностных качеств, знаний и умений, успешно решать задачи по воспитанию подчиненных. В структуру готовности входят мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты **(**249, с. 104.)
Костылева Н.Е. (1997)	Профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности. Профессионализм, а особенно педагогический, связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности. Таким образом, чтобы сформировать педагога профессионала необходимо сформировать индивидуальный стиль, который представляет собой систему индувидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешное выполнение учителем его деятельности (154, с. 24, 33.)

Анализ показал, что при всем разнообразии используемых формулировок многие авторы в различные термины вкладывают схожий смысл. *Профессионализм* определяют как интегративное свойство личности педагога, включающее профессиональную компетентность, нравственность, инициативу и мастерство (И.И.Проданов, 225, с.71). Это устойчивое свойство личности и деятельности, а также способность к саморазвитию и самокоррекции 60, с.58).

Под *профессиональной готовностью* понимают интегративное личностное образование, включающее профессиональную направленность, профессионально важные качества, знания и умения. При этом в профессиональной готовности выделяют следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлективный (В.В. Соглаев, 249, с.181).

Профессиональной направленностью называют целостное и многогранное свойство личности, включающее два компонента: праксический (поведенческий) и эмоционально-когнитивный (К.К.Платонов, 216, с.34).

Профессиональную компетентность определяют как интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, профессионально важные качества, психологическую готовность (В.А.Крутецкий, 158, с. 143).

Профессионально-педагогической квалификацией считают интегративную способность, обеспечивающую возможность каждого педагога выполнять профессиональные функции и включающую профессиональную компетентность, педагогическую нравственность, инициативность и педагогическое мастерство (Ю.В.Варданян, 64, с.51). Таким образом, разные термины могут иметь близкий смысл. В то же время один и тот же термин у разных авторов может иметь разный смысл и глубину. Так, у Н.К.Баклановой и А.А.Деркач (25;103) мастерство шире профессионализма и опирается на него. А у В.В.Буткевич, И.И.Проданова и А.К.Марковой (60;225;186,с.55–63) профессионализм шире мастерства и

мастерство является его составной частью. Кроме того, при сходном понимании профессионализма встречается различная его структура, поразному могут быть расставлены акценты. Профессионализм у Н.В.Кузьминой включает профессионализм деятельности и профессионализм личности (166, с.258).

Профессионализм состоит из мотивационной сферы и операциональной сферы у А.К. Марковой (187, с.43). В зависимости от определения профессионализма, его структуры, главных составляющих строятся пути его формирования. Если определяющая составляющая профессионализма – педагогическое мышление, то формирование профессионализма строится через обучение приемам анализа. Если в основу кладется профессиональная направленность, то формирование профессионализма проходит через формирование профессиональных способностей. Если профессионализм определяется как профессиональная подготовка, то есть образование и обучение, то он формируется через различные технологии профессиональной подготовки. Важной составляющей формирования профессионального мастерства являются обучающие игры, для этого вводится специальный профессиональный тренинг. «Одна из тонких граней педагогического мастерства – творить в своем питомце потребность в человеке, создавать утонченную человеческую способность дорожить другим человеком, готовить маленького гражданина к тому, чтобы он умел быть верным другом человеку... Как видит каждый питомец человека, что он открывает в нем, что оставляет в другом человеке и что оставляет в своем сердце от других людей – это во сто крат важнее того, выполнил он или не выполнил сегодня домашнее задание... Поменьше трескучих фраз о любви к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей, что должно стать правилом нравственного воспитания» (258, с.37). При этом необходимо отметить, что воспитательные системы В.А.Сухомлинского, как и А.С.Макаренко, гармонично сочетали в себе разные стили педагогической деятельности. И подчас авторитарное воздействие на воспитанника при превалирующем демократическом стиле имело оптимальный результат.

Опираясь на многочисленные научные и психолого-педагогические исследования (8;16;25;50;83;109;121;141;147;167;182;200;212;228;260;293), а также на наши результаты, попытаемся раскрыть проблему педагогического профессионализма с определения его понятия. В обобщенном виде – *профессионализм* – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда и всегда имеется в виду его осуществление на высоком уровне. Профессионализм раскрывается через компетентность, сочетание психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно, и обладание человеком способностью выполнять определенные трудовые функции. Компетентность конкретного человека уже, чем его профессионализм. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. При этом различают четыре вида профессиональной компетентности (таблица 7).

Таблица 7.

Виды профессиональной компетентности

Виды компетентности	**Содержательная характеристика**
1	**2**
Специальная	владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие
Социальная	владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения;
Личностная	владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности
Индивидуальная	владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости (121, с.78)

Названные виды компетентности означают, по сути дела, зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в ста-

новлении личности профессионала, его индивидуальности. Они могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную.

Выделяют некоторые *общие виды компетентности*, необходимые для человека независимо от профессии. Это некоторые определяющие профессионально важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике. Каждый из описанных выше видов компетентности включает в себя такие общие межпрофессиональные компоненты: а) *специальная компетентность* – способность к планированию производственных процессов, умение работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки; б) *личностная компетентность* – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения, гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения; в) *индивидуальная компетентность* – мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм.

В последнее время в литературе встречается еще один вид компетентности – *«экстремальная профессиональная компетентность»*, когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях. Люди, владеющие этими и близкими психологическими качествами, более чем другие готовы к смене профессий, к переучиванию, им меньше угрожает безработица.

Новое направление в педагогической психологии − *личностно-развивающее* – рассматривает систему «учитель – ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций, способен заинтересовать, увлечь, но и сам

открыт новому опыту, знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда (34;51;52;59;75;94;110; 117;157;162;172;180; 191;195;207;209;221;226;276).

В психолого-педагогической литературе довольно широко используется термин «профессиональное становление личности» (Е.М.Борисова, С.Г.Вершловский, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, 53;69;121;140;162). Изучение научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию).

В научной литературе указывается четыре значения термина «профессия» (таблица 8).

Таблица 8.

Основные значения понятия «профессия»

Значения	Содержание
1	**2**
Первое	Область приложения сил человека или область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда.
Второе	Общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями.
Третье	Подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнить определенного рода трудовые функции.
Четвертое	Деятельность, работа профессионала, то есть сам процесс реализации трудовых и притом профессионально выполняемых функций.

Вопросы определения профессионализма в деятельности учителя, оценки его профессиональной деятельности уже давно стали объектом спора и разногласий между психологами и педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д.

Согласно разрабатываемой А.Б.Орловым (1998) концепции профессионального развития личности, под профессионализмом следует понимать совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, про-

исходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях. *Формирование профессионализма* идет по трем основным направлениям: а) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности; б) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения; в) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект (207, с.62).

В результате установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры. Соответственно положительные и отрицательные последствия профессионализма определяются личностными особенностями субъекта деятельности, спецификой объекта, универсальностью и содержанием данной деятельности. *Профессионализм* имеет широкий спектр проявлений, начиная от дилетантства (то есть поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков) и заканчивая формированием жестких профессиональных стереотипов (то есть гипертрофированным развитием профессионализма). В тех случаях, когда человек не способен преодолеть профессиональные стереотипы в других социальных ролях, не перестраивает свое поведение сообразно меняю-

щимся условиям и ожиданиям окружающих, профессионализм перерастает в профессиональную деформацию личности.

По сути дела, выделенные *факторы* (личностные особенности специалиста), функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности) являются ведущими в процессе становления личности профессионала.

В исследованиях ученых – педагогов и психологов – (6;19;48;57;62) предпринята попытка историко-теоретического изучения ценностей высшего педагогического образования. Ценности рассматриваются авторами как фундаментальная основа высшего педагогического образования, а формирование профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя – приоритетным направлением в его подготовке. Ценность в теории и практике высшего педагогического образования выступает в качестве опредмеченной цели, необходимого условия деятельности его субъектов, а ценностные ориентации фиксируют относительно устойчивое отношение к элементам педагогической деятельности, оказывая значительное влияние на выбор формы профессионального поведения. Эволюция ценностей и формирование аксиологических предпочтений у будущих учителей основана на социокультурной и исторической преемственности, объективно осуществляющей связь между различными этапами функционирования и развития высшего педагогического образования. Авторы обосновывают подходы к высшему педагогическому образованию: системный, профессиографический, гуммманистический, цивилизационный, культурологический, полисубъектный – и утверждают, что они имеют инвариантное аксиологическое начало и не могут противопоставляться друг другу.

Анализируя причины недостаточной эффективности проведения реформ высшей педагогической школы, можно отметить, что это объясняется стремлением решить ее проблемы вне связи с глубинными ценностями личности будущего специалиста, преимущественной опорой на организационно-управленческие решения. В основу технологии формирования профессиональных ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов должен закладываться

принцип полисубъектности, позволяющий избежать ограниченности одностороннего информирования.

Профессиональную деятельность формируют через обучение технологиям исследования, технологии конструирования и взаимодействия. (Н.В. Кузьмина, 165, с.61). *Формирование педагогической компетентности* (профессионализма) ведут по трем направлениям: а) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения; б) изменение личности субъекта; в) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (М.Н.Карпетова, 133, с.49).

При этом считается, что необходимыми и достаточными условиями становления профессионального мастерства являются профессиональная направленность, творческое профессиональное мышление и профессиональное самосознание специалиста. (Н.К.Бакланова, 25, с.94)

В профессиональной компетентности также как основную черту выделяют степень развития профессионального мышления. (Н.А.Морозова, 9, с.162).

А.К.Маркова определяет, что *профессионализация* как многоканальный процесс идет сразу по нескольким направлениям. У нее через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы (186, с.37). Ее подход оказался наиболее близок нашему исследованию. Дадим определение профессионализма, которое используется нами, обоснуем свой выбор и обозначим свое видение путей формирования профессионализма учителя-логопеда.

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу, что профессионализм педагога, базирующаяся на обязательном наличии *профессиональной компетентности* – это интегральная личностная характеристика специалиста, который на высоком уровне овладел нормами профессиональной деятельности и профессионального общения; следует профессиональным ценностным ориентациям, соблюдает профессиональную этику; развивает свою личность средствами профессии; обогащает опыт профессии; стремится вызвать интерес общества к результатам своей профессии, гибко учитывает новые запросы общества к профессии.

Поскольку мы считаем, что *профессионализм* включает мотивационную и операциональную сферы, то и формируется он через социализацию и профессионализацию. Комплексное формирование обеих сфер – мотивационной и операциональной – возможно только через обучение и воспитание. У многих авторов либо отсутствует в профессионализме элемент социализации, либо просто упоминается. Поэтому вопросу мотивационной сферы, социализации в процессе профессиональной подготовки студентов-логопедов мы уделяем большое внимание на всех стадиях профессионализации. Ход формирования профессионализма отражен в таблице 9. При этом особенно пристальное внимание уделяется формированию социализации на всех этапах обучения студентов и формированию естественно гуманитарного мышления при создании операциональной сферы в ходе профессионального обучения.

Таблица 9.

Взаимосвязь этапов профессионализации с основными направлениями и периодами образовательного процесса педагогического вуза

Этапы профессионализации	**Период**	**Основные направления**
1	**2**	**3**
1. Профориентация и профотбор	Вступительные экзамены	Отбор должен включать медицинский, психологический, социальный, физический и умственный аспекты (Б.Ф.Ломов) Наши психолого-педагогические исследования показывают, что у первокурсников невысокая профессиональная мотивация
2. Профадаптация	1 курс	По результатам наших психолого-педагогических исследований трудности адаптации в основном преодолеваются к середине первого курса
3. Профобразование	1 – 5 курс	Мотивационная сфера – профессиональные направленность и этика, менталитет Операциональная сфера – формирование естественно-гуманитарного мышления
4. Включение в профессиональную деятельность	С момента прибытия на стационарные пункты вспом. и общие школы, летние детские лагеря	Формирование педагогических и специальных навыков и ответственности за принятое решение и коррекционную работу с младшими школьниками, имеющими речевые недостатки

Первый этап подготовки в Башкирском государственном педагогическом университете (БГПУ) включает вступительные экзамены. Отбор должен включать медицинский, психологический, социальный, физический и умственный контроль. Не прошедших психологический и социальный контроль не только нельзя принимать в высшие учебные заведения, но и даже допускать к вступительным экзаменам (179, с.171).

Наши исследования, проведенные на 1-5 курсах Башкирского государственного педагогического университета, показывают, что у первокурсников низкая профессиональная мотивация, а у выпускников достаточно высокая (1-ый курс студентов-логопедов высокая – 21%, низкая - 13%; 5-ый курс высокая – 51%, низкая – 3%). В связи с этим из общего числа не закончивших обучение в университете именно на первый и второй курсы приходится 40 % отчисленных.

Второй этап подготовки – профессиональная адаптация – занимает по времени первый курс, и наши исследования показывают, что те студенты у кого изначально низкая профессиональная мотивация, с трудом проходят этот период либо не выдерживают его и бросают учебу.

На третьем этапе профессионального образования, по нашему мнению, основные усилия необходимо сосредоточить в мотивационной сфере на формировании профессиональной направленности и профессиональной этики, формировании профессионального менталитета наших студентов.

В операциональной сфере, мы считаем, главные усилия должны быть направлены на формирование профессионального мышления учителя-логопеда.

Теперь рассмотрим этапы, которые проходит специалист в своем профессиональном продвижении. В настоящее время в науке нет общепринятого разделения жизненного пути профессионала на этапы или фазы. Воспользуемся одним из вариантов, предложенным Е.А.Климовым (140, с. 58).

Таблица 10.

Этапы прохождения профессионального становления специалиста

Этапы (фазы)	Содержание
Оптант (или фаза оптанта, оптации)	Этап выбора профессии
Адепт (или фаза адепта)	Это человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (обучение в специализированном учебном заведении: вузе, училище)
Адаптант (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе)	Адаптации требует вхождение во многие тонкости работы. Деятельность педагога связана со множеством непредвиденных ситуаций (хотя их типы в общем-то ограничены), для разрешения которых требуется определенный навык. Считается, что для учителя эта фаза длится 3 – 5 лет
Интернет (или фаза интернала)	Это опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Он уже как бы внутри профессии, стал своим как в сознании других, так и в самосознании
Мастер (или фаза мастерства)	Работник выделяется какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, он имеет основания считать себя незаменимым работником
Авторитет (или фаза авторитета)	Это мастер своего дела, известный широко в своем кругу или за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). Профессионально-производственные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками
Наставник (или фаза наставничества)	Авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников. Он передает опыт молодым, следит за их ростом. Его жизнь наполнена осмысленной перспективой

Если немного укрупнить представленные этапы, то они могут выглядеть так: довузовский этап; вузовский; послевузовский.

С позиций нашего исследования интересен период учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня вузовского периода. Динамика профессионального становления специалиста в этот период включает три стадии:

1) *Адаптация к профессии*, во время которой происходит интериоризация и ассимиляция нормативно-ценностного профессионального плана. Трудности профессиональной адаптации связаны с ограниченным видением сферы и путей профессиональной самореализации. Отмечается, что для преодоления этих труд-

ностей необходимы специально организованная работа по осознанию личного отношения к профессии и принятие профессионального выбора через самопринятие.

2) *Индивидуализация*, которая может иметь конструктивную или деструктивную тенденцию.

3) *Интеграция*, на уровне которой обозначаются различия в плане субъективной включенности в профессию, что выражается в характере педагогического творчества и степени инновационности деятельности.

В рамках педагогического эксперимента, проводимого на кафедре специальной педагогики и психологии, формирование педагогической компетентности идет в направлении профессиональной составляющей. В связи с этим в мотивационной сфере формируется профессиональная направленность и профессиональная этика, менталитет учителя-логопеда. В операциональной сфере осуществляется формирование профессионального мышления. Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии личностный рост – непременное условие достижения профессионализма. С этих позиций уточним понятие «профессионализм».

Профессионализм – степень овладения индивидом профессиональными навыками, а *профессионал* – индивид, основное занятие которого является его профессией; специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию. Профессионализм как психологическое и личностное образование характеризуется не столько профессиональными знаниями, навыками, сколько непередаваемым искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и трудных ситуаций деятельности. В этом случае саморазвитие – это результат профессионального творчества, а не только прироста знаний, умений и навыков.

«Призванием становится интерес, помноженный на труд», – писал В.А.Сухомлинский (257, с.97). Как замечает Н.Р.Битянова, настоящий глубокий и широкий профессионализм (об этом свидетельствует овладение им многими выдающимися людьми) не может вырастать у человека из занятий только одной той деятельностью, которой он посвятил себя, особенно если эта деятельность сложна по своему характеру (64, с.172).

Таким образом, высокий профессионализм хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, которые как своим содержанием, так и формой были бы тесно притерты к требованиям конкретной деятельности, и без соответствующих этим требованиям знаний и умений (профессиональная компетентность), но важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является и мощное развитие у человека общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, что означает нравственную воспитанность его личности (64, с.81).

Помимо этого важную роль в обретении профессионализма играют и другие условия: личное отношение к профессии; понимание своих личных ограничений и ресурсов профессиональной деятельности; личный опыт жизни в целом, а не профессиональные требования (определяет отношение к вариантам саморазвития); особенности индивидуального видения средств деятельности (являются основным содержанием формирования личности специалиста); проблемные ситуации, цели и методы профессиональной деятельности; методологические установки и нормы профессионального мышления (возникают в сознании человека в результате рефлексивного освоения им профессиональной деятельности). Наряду с этими процессами появляется субъективная позиция и новый тип освоения деятельности – отношение к ней.

Содержание и сущность формирования профессионализма заключается в решении профессиональных задач, особом понимании действительности в целом и трудных ситуаций деятельности. В этом случае саморазвитие – это результат профессионального творчества, а не только прироста знаний и умений. Тем самым формируется индивидуальная профессиональная картина мира – новообразование в структуре профессии и активное к ней отношение.

1.3. Основные условия, этапность и специфика формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда

Преобразование системы высшего профессионального образования является частью проводимых в стране реформ и обусловлено ориентацией на переход к европейскому образовательному пространству. В связи с этим возникают задачи по широкопрофильной подготовке специалистов, обеспечивающей профессиональную мобильность (93, с.252).

Основные изменения содержания высшего профессионального образования будут касаться усиления гуманитарной составляющей, достижения подлинной фундаментализации знаний, обеспечения готовности выпускников к самостоятельному и качественному решению профессиональных задач. Итогом работы по обновлению содержания педагогического профессионального образования станет новое поколение учебных планов и программ, обучение по которым планируется начать на втором этапе реформирования (2001-2005 гг.)

В этих условиях *основными задачами учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня являются*:

– углубление и закрепление теоретических знаний студентов;

– формирование и закрепление основных профессионально-педагогических умений, навыков, опыта в соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования и квалификационной характеристики специалиста;

– развитие у будущих учителей-логопедов педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности;

– развитие профессиональной культуры;

– выработка основ владения педагогическими технологиями и педагогической техникой;

– обучение методам изучения и анализа педагогического опыта и применения его в педагогической деятельности;

– формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней;

– профориентация и профвоспитание, развитие и закрепление интереса к педагогической деятельности и работе с детьми;

– выработка умений осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к детям;

– овладение студентами методикой изучения детей и детского коллектива;

– развитие потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самоусовершенствовании;

– планирование коррекционно-развивающие работы с детьми с нарушениями речи;

– создание оптимальных условий для реализаций потенциальных возможностей для детей с нарушениями речи;

– установление педагогически-целесообразных отношений с детьми, коллегами, родителями;

– профдиагностика пригодности к избранной профессии;

– изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, передового и нетрадиционного опыта.

В связи с этим условия формирования профессиональной компетентности учителя-логопеда имеют свою специфику. Специфичны предмет труда, его задачи, средства, условия и результаты труда, соответственно различаются профессионально важные психологические качества, необходимые для труда учителя-логопеда. В этой профессии неодинаково легко и быстро могут проходить процессы от адаптации к мастерству и творчеству, проявляться индивидуализация труда, по-разному может складываться соотношение саморазвития и самосохранения и т.д. Специфика профессионализма в разных профессиях наиболее четко может быть представлена через профессиограмму, эталонную модель специалиста. В профессиограмме содержатся указания на нормативные

характеристики деятельности работника (предмет, средства, результат труда и др.) и те профессионально важные психологические качества, которыми должен обладать работник для осуществления данного вида труда, что может, в свою очередь, быть основой для выявления специфики труда в профессии, для сопоставления профессий. Не для всех профессий разработаны профессиограммы, хотя в литературе отмечается необходимость создания банка профессиограмм для решения многих прикладных вопросов (профессиональное обучение, профотбор, профессиональная аттестация и др.) (87, с.101).

Для ряда профессий описаны профессионально важные качества. Наиболее разработаны профессиограммы рабочих и инженерных профессий. Подробно изучаются специфические качества психологов и педагогов, описаны профессионально важные качества актеров и режиссеров.

Вследствие того, что формирование профессиональной компетентности идет в непосредственной связи с механизмами формирования професиионализма, рассмотрим, как происходит формирование профессионализма в личностном плане. Е.И.Рогов (1996) выделил здесь три направления:

– *изменение всей системы деятельности*, ее функций и иерархического строения (в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступенькам профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности);

– *изменение личности субъекта*, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального самосознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

– *изменение соответствующих компонентов* установки субъекта по отношению к объекту деятельности (это проявляется в когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмо-

циональной сфере, в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект) (235, с.69).

В результате установка субъекта воздействовать на объект заменяется потребностью во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Рассмотрим возможные показатели, критерии профессионализма конкретного человека. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что *профессионализм человека* – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств (186, с.72). При анализе профессиональной стороны жизни человека необходимо преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау» и когда в тени остаются мотивы поведения человека. На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. В погоне за новыми технологиями мы иногда сталкиваемся с тем, что «техники» есть, а духовности («святости») в труде нет. Поэтому в дальнейшем анализе будем выделять две стороны профессионализма: состояние *мотивационной сферы* профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т.д.) и состояние *операциональной сферы* профессиональной деятельности человека (как, какими приемами он достигает поставленные цели, какие технологии использует, какие средства – знания, мыслительные операции, способности – применяет).

Ключевым моментом в мотивационной сфере для высоких уровней профессионализма мы считаем духовное наполнение профессии:

– увлеченность менталитетам, смыслом, направленностью профессии на благо других людей, стремление проникнуть в современные гуманистические ориентации, желание оставаться в профессии;

– мотивацию высоких уровней достижения в своем труде;

– стремление развивать себя как профессионала, побуждение к позитивной динамике профессионального роста, использование любого шанса для профессионального роста, сильное профессиональное целеполагание;

– гармоничное прохождение всех этапов профессионализации – от адаптации к профессии далее к мастерству, творчеству, к безболезненному завершению профессионального пути;

– отсутствие профессиональных деформаций в мотивационной сфере, кризисов;

– внутренний локус профессионального контроля, то есть поиск причин успеха-неуспеха в себе самом и внутри профессии;

– оптимальная психологическая цена высоких результатов в профессиональной деятельности, то есть отсутствие перегрузок, стрессов, срывов, конфликтов (140, с.89).

Ключевым моментом в операциональной сфере для высоких уровней профессионализма является «технологическое» обеспечение духовного наполнения профессии:

– осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитое профессиональное сознание, целостное видение облика успешного профессионала;

– приведение себя в соответствие с требованиями профессии;

– реальное выполнение профессиональной деятельности на уровне высоких образцов и стандартов, овладение мастерством, высокая производительность труда, надежность и устойчивость высоких результатов;

– развитие человеком себя средствами профессии, самокомпенсация недостающих качеств, профессиональная обучаемость и открытость;

– внесение человеком своего творческого вклада в профессию, обогащение его опыта, преобразование и оздоровление окружающей профессиональной среды;

– влечение интереса общества к результатам своего труда, ибо общество может и не знать своих потребностей в результатах данного профессионального труда, этот интерес необходимо формировать.

Состояние мотивационной и операциональной сферы профессионализма целесообразно представить также в виде групп критериев. Анализ литературы показывает, что для описания профессионализма надо использовать не один, а группы критериев (результативных и процессуальных, объективных и субъективных, качественных и количественных и др.). Иными словами, *профессионал* – это специалист, овладевший высокими уровнями профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение (профессионал – это специалист на своем месте), стимулирующий интерес к результатам профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе (187, с.53).

Педагогический университет готовит учителей-логопедов. Выпускникам присваивается звание и специальность (специализация) – с квалификацией. Общие требования к профессиональной подготовке выпускника заключаются в следующем. Выпускник должен: приводить коллектив младших школьников в требуемые степени готовности; уметь организовывать действия детского коллектива; качественно осваивать технологии, применять методы и способы коррекционного обучения и воспитания; организовывать и осуществлять повседневную деятельность в решении проблемных и перспективных задач.

Говоря о содержании функциональных обязанностей учителя-логопеда как специалиста мы выделяем, что выпускник должен быть подготовлен к активной творческой, профессиональной деятельности; быть идейно убежденным; уметь

оценивать с позиций диалектического подхода современные процессы и проблемы общественной жизни страны; уметь определять место и роль в ней своей профессиональной деятельности, проблемы и тенденции мирового общественного развития; уметь аргументированно отстаивать свою точку зрения; иметь навыки коллективной и социальной деятельности.

В специалисте-выпускнике должны органически сочетаться глубокие профессиональные знания фундаментальных вопросов теории с прочными практическими навыками, которые формируются в учебной и воспитательной деятельности. Эффективность профессиональной деятельности оценивается по трем основным параметрам: продуктивности; качеству; удовлетворенности.

Основное внимание при оценке уделяется результату выполнения практических задач. *По продуктивности*: решение поставленных задач в минимальные сроки. *По качеству* (эффективности): отношение числа решенных задач к общему числу поставленных задач. *По удовлетворенности*: выполнение задач оптимальными средствами в кратчайшее время с минимальными затратами.

При формировании профессионализма мировоззренческая позиция личности проявляется на определенном этапе ее развития при наличии *следующих условий*: актуализированной потребности в самопознании и самоанализе; определенном уровне интеллектуального развития, позволяющем объективно оценивать себя, окружающих людей, общественные процессы и явления; широком доступе разноплановой информации; возможности реализовывать свои взгляды в реальной общественной деятельности; воспитательном воздействии авторитетного старшего коллеги. Сформированность мировоззрения проявляется: в отношении к общественному долгу; в степени проявления общественной активности; в отношении к чести, традициям, законам и моральным нормам коллектива; в высказываемых взглядах и убеждениях; в способах самоутверждения в коллективе; в отношении к общественным поручениям; в уровне дисциплинированности; в выполнении нравственных норм личной жизни; в степени воспитанности; в противодействии нарушителям нравственных норм (23, с.48).

Сформированное мировоззрение выпускника позволяет ему не только самому ориентироваться в сложных и профессиональных ситуациях, но и оказывать воспитательное воздействие, способствовать формированию мировоззренческих позиций у коллег и учащихся.

В мотивационном плане сформированность мировоззрения проявляется: в степени осознанности мотивов, регулирующих профессиональную деятельность; в структуре их сопричастности. Наиболее распространенные мотивы профессиональной деятельности: возможность продвижения по службе; самоутверждение в плане профессии; повышение уровня знаний, профессиональной компетентности; материальная обеспеченность; стремление к власти; мотивы, формирующиеся на основе феномена гиперкомпенсации; романтика службы (64, с.81).

Особенности социально-психологической и профессиональной адаптации, как показывает анализ ответов выпускников вуза, по своей длительности и содержательным характеристикам, зависит в каждом отдельном случае от индивидуальных особенностей специалистов. При статистической обработке информации прослеживаются *следующие закономерности*: а) в плане профессиональной компетентности выпускники получают солидный объем знаний, и недостатки в этом аспекте профессиональной адаптации отмечаются чаще всего у лиц, без должной ответственности относившихся к процессу обучения и сдававших сессионные и выпускные экзамены на удовлетворительные оценки; б) чаще в отзывах отмечается отсутствие навыков и опыта воспитательной работы, трудности в установлении контактов по «горизонтали», барьеров, связанных с изменением ролевых взаимоотношений.

Анализ отзывов о педагогической практике и тех, кто работает первые годы в муниципальных образовательных учреждениях, свидетельствует о необходимости активизации и усиления психолого-педагогической подготовки выпускников вуза. Кроме того, существенно осложняет процесс адаптации отсутствие надежных механизмов работы кадровых органов, гарантирующих точное распределение выпускников.

В ходе исследования были определены личностные качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций.

1). *Личностные особенности*: высокий уровень ответственности; инициативность и находчивость; преданность конституционному долгу; самообладание, выдержка и высокий уровень самоконтроля; организаторские способности; умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных; умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны; умение сохранять работоспособность в условиях экстремальных ситуаций; смелость и решительность.

2). *Сенсорно-перцептивные свойства* специалиста**:** дифференцированное восприятие формы и величины объектов, пространственное воображение; выносливость (малая утомляемость); способность не ослаблять внимания под действием страха (испуга) или неожиданных внешних воздействий; способность к быстрому переключению внимания на различные объекты; способность проанализировать ситуацию и принять решение на основе имеющихся наглядных образов (восприятий, представлений); быстрое восстановление речевой функции после воздействия внезапного и сильного раздражителя.

3). *Особенности мышления и памяти***:** умение принять решение в короткие сроки; умение действовать нешаблонно, быстро принимать решения в изменяющейся обстановке; умение выделить в информации существенное, главное; быстрое и точное выполнение арифметических действий в уме; быстрое запоминание (с первого предъявления зрительной информации); точное, безошибочное восприятие информации на слух; длительное сохранение в памяти зрительной информации; умение оперировать представлениями с целью предвидения возможных изменений обстановки и ожидаемых результатов деятельности.

4). *Моторные свойства*: хорошая дикция, выразительная речь; способность четко, лаконично формулировать сообщения; умение сохранять активность и работоспособность в условиях развивающегося утомления; быстрота,

точность манипуляций; выносливость к длительным физическим перегрузкам; высокий уровень физической подготовленности (сила, ловкость, координация движений) (50;64;133).

Снижению профпригодности способствует: а) отсутствие должного уровня развития физической силы и выносливости; б) наличие нервно-психической и эмоциональной неустойчивости.

Данные, полученные методом экспертной оценки, свидетельствуют о том, что к невыполнению учебно-воспитательных задач в процессе учебно-педагогической, производственной практики могут привести ошибки следующих типов: гностические ошибки (ошибки переработки информации) – 58%; личностные (обусловленные особенностями мотивации, характера, воли, эмоциональной сферы, организаторских особенностей и т.д.) – 21%; сенсорно-перцептивные (связанные с приемом и первичной оценкой информации) – 16%; моторные (связанные с недостаточностью психомоторики и речи) – 5,0%.

Ошибки личностного характера возникают обычно как следствие психотравмирующей ситуации боя на фоне повышенной эмоционально и возбудимости: колебания в процессе принятия решения; повышенная ответственность за выполнение педагогических задач. Ответственность за конкретных обучающихся и лимит времени также могут быть условиями возникновения ошибок личностного плана.

К сенсорно-перцептивным ошибкам относятся ошибки глазомерной оценки размеров и расстояний, речевых неточностей и т.д. Моторные ошибки у специалистов-логопедов встречаются крайне редко в связи с преобладанием умственной деятельности и имеют чаще всего случайный характер – например, оговорка во время сообщений.

Можно сделать *вывод*: учитывая наличие психо-эмоционального составляющей, при выполнении педагогических и коррекционных задач недостаточно одних теоретических знаний, необходимы устойчивые навыки, доведенные до автоматизма, обеспечивающие высокое качество профессиональной деятельности учителя-логопеда. Человек становится профессионалом не сразу, а про-

ходит на этом пути много этапов. Траектории пути к профессионализму у разных людей могут сильно отличаться. Внутри профессионализма мы выделяем этапы (таблица 11).

Таблица 11.

Этапы профессионализма

Этапы	Содержание
Адаптация к профессии	первичное усвоение человеком норм, менталитетов, необходимых приемов, техник, технологий профессии; этот этап может завершиться быстро за первые 1-2 года начала работы или растянуться на годы, проходить болезненно;
Самоактуализация в профессии	осознание человеком своих возможностей выполнения профессиональных норм, начало саморазвития себя средствами профессии, осознание человеком своих индивидуальных возможностей выполнения профессиональной деятельности, осознанное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля, максимальная самореализация своих возможностей в профессиональной деятельности;
Свободное владение профессией	проявляется в форме мастерства, гармонизации человека с профессией, здесь происходит усвоение высоких стандартов, воспроизведение на хорошем уровне кем-то ранее созданных методических рекомендаций, разработок, инструкций.

Внутри этапов профессионализма человеку бывает необходимо преодолеть ряд ступеней – овладеть спектром новых задач и связанных с ними приемов, технологий, что в целом образует профессиональные позиции (187;62).

Целесообразно выделение достаточно большого числа этих промежуточных ступеней профессионального роста. Каждая из них должна иметь качественное отличие от других и иметь определенное обозначение, в котором выражено, в чем именно состоит «приращение» профессионализма на этой ступени. *Овладение профессионализмом* в этом смысле – это *последовательное восхождение от одной его ступени к другой*. Дробное расчленение пути к профессионализму на ряд отрезков может дать ориентиры специалисту в проектировании своего профессионального роста, эксперту – более точные основания при оценивании труда работников. Названные этапы и ступени профессионализма не являются жесткой схемой, а лишь ориентировочной основой, откуда специалист в зависимости от профессионального мировоззрения, а

руководитель с учетом концепции развития организации могут заимствовать для использования некоторые психологические критерии и ориентиры.

На уровне профессионализма внутри этапа адаптации к профессионализму ступенями могут быть: стажер, убежденный специалист, гражданин, эрудит, методист, коллега, специалист в экстремальной ситуации, специалист, сотрудничающий с социально-психологическими службами и др.

На уровне профессионализма внутри этапа самоактуализации человека в профессии ступенями могут быть: самодиагност, осознанная индивидуальность, самоэкспериментатор, целостная личность с Я-концепцией, самопрогнозирующий свой профессиональный путь специалист, самосохраняющийся специалист, профессионально обучаемый, имеющий внутренний локус профессионального контроля, готовый к дифференцированной оценке своего труда, самореализующий свои индивидуальные возможности, конфликтоустойчивый.

На уровне профессионализма внутри этапа гармонизации человека с профессией и мастерства ступенями профессионализма могут выступить: мастер в профессиональной деятельности, мастер в профессиональном общении, диагност, гуманист с ориентацией на развитие личности другого человека в труде, учитывающий индивидуальность другого человека, воспитатель, консультант и наставник, координатор, управленец, эксперт (133;154;240).

В разных профессиях ступени профессионализма, профессиональные позиции могут существенно отличаться. В педагогическом коллективе были выделены следующие возможные профессиональные роли: фанатик, пионер, диагностик, эрудит, техник, эстет, методолог, мыслитель, исполнитель, проходимец, генератор идей, эксперт, организатор, критик, коммуникатор, мастер, программист, переводчик, мотиватор, аферист, классик, романтик, учитель-наставник, координатор, демагог, скрупулезный, администратор, одиночка, популяризатор, идеолог.

Восхождение человека к профессионализму не линейный планомерный процесс, этот процесс может забегать вперед, оставляя необеспеченные участки, «белые пятна» в профессиональном портрете работника. Неравномерность

разных этапов и ступеней внутри них возможна и у разных специалистов, и у одного человека на разных ступенях его профессионального роста. Известно, например, что молодой учитель на этапе адаптации профессии в чем-то может оказаться в роли творца (предложив школе что-то новое), еще не став мастером, и в этом будет состоять его индивидуальная траектория профессионального роста. Или учитель, достигший мастерства, может не быть осознанной индивидуальностью, то есть, хорошо обучая детей, он не задумывается о своем индивидуальном стиле. Этапы и ступени внутри них жестко не связаны друг с другом. Этапы и ступени профессионализма специалиста могут быть соотнесены также с зонами его развития. Каждый этап и ступень профессионализма обычно сначала находятся у специалиста в зоне его ближайшего развития, а затем переходят в зону актуального развития. Например, учитель может находиться на этапе адаптации или самоактуализации, но при благоприятных условиях у него проявляются новые потенциальные возможности, признаки позиции мастера, диагноста, экспериментатора, которые позднее войдут в наличный фонд его развития. Помочь специалисту увидеть зону ближайшего профессионального развития, перспективу его профессионального роста – задача гуманистически ориентированного профессионального оценивания (50;64;72).

Каждый этап или ступень профессионализма предъявляет неодинаковые требования к профессиональным качествам человека – к мотивации, к мышлению, к личности, к моторике и др. Например, на ступени «убежденный специалист» необходимо наличие устойчивой профессиональной направленности, мотивации; на ступени «эрудит» – важны осведомленность, широкий запас профессиональных знаний, владение теорией; на ступени «самодиагност» – наличие самосознания, саморефлексии, оптимизма, позитивной Я-концепции; ступень «мастера» требует от специалиста профессионального целеполагания и мышления, интуиции и импровизации, владения рациональными приемами и технологиями; на ступени «диагноста, эксперта» важно владение приемами и эталонами профессионального оценивания коллег, наличие психологического такта и этики, эмпатии; ступень «творца» (новатора, изобретателя) возможна

при наличии гибкого профессионального мышления, мотивационной готовности к инновациям; ступень «исследователя, экспериментатора» требует владения методами проведения научного исследования, развитого профессионального системного мышления, зрелого профессионального мировоззрения. Переход на новый этап или ступень профессионализма может оцениваться как самим человеком (при самооценивании, самоаттестации), так и комиссией независимых экспертов. Владение каждой новой ступенью профессионализма человеком должно сопровождаться моральными и материальными поощрениями, которые заранее известны специалисту и мотивируют его к активной работе для перехода на более высокий уровень профессионализма.

Восхождение человека к профессионализму называется *профессионализацией*. Результатами профессионализации можно считать становление профессионала, развитие новых профессионально важных качеств, переход человека на следующий уровень профессионализма и т.д. (121;240; 252;293).

Стадиями профессионализации называют: профориентацию, профотбор, профобразование, профадаптацию, включение человека в профессиональную деятельность, специализацию, повышение профессиональной квалификации, переподготовку на другую специальность, расцвет профессиональной деятельности («акме»), завершение и отход от активной профессиональной деятельности. Эффективность процесса профессионализации определяется в литературе рядом показателей: объективные показатели, которые позволяют судить о степени соответствия личности человека требованиям профессии (производительность, надежность и т.д. труда человека), и субъективные показатели, выявляющие степень соответствия профессиональной деятельности требованиям личности (степень удовлетворенности человека трудом, отношение к себе как профессионалу и т.д.). Определить для каждого вида профессиональной деятельности адекватные ей объективные и субъективные показатели успешности профессионализации – задача профессионального психолога (252, с.164).

Профессионализация – это не только длительный, непрерывный, но и «многоканальный» процесс, он идет сразу по нескольким направлениям. Про-

цесс профессионализации – это приближение состояния профессиональной деятельности к профессиограмме, к эталону модели специалиста. Если принять, что профессиограмма отражает пространство профессии, то процесс профессионализации есть освоение этого пространства по вертикали и по горизонтали. Иными словами, процесс профессионализации имеет, по крайней мере, два вектора. Первый вектор – по вертикали профессиограммы – состоит в том, что происходит овладение все новыми задачами профессиональной деятельности. Вначале человек ставит и решает ограниченный круг профессиональных задач, затем круг этих задач все более расширяется. Другой вектор – по горизонтали профессиограммы – заключается в том, что идет освоение средств, техник для решения каждой новой профессиональной задачи, упрочение психологических качеств, необходимых специалисту для решения этих задач. Причем движение по вертикали профессиограммы и движение по горизонтали профессиограммы может сразу идти в нескольких направлениях.

К примеру, человек берется освоить несколько новых функциональных профессиональных задач (по вертикали) и одновременно стремится овладеть сразу несколькими ступенями, позициями, а также работает над несколькими своими профессиональными качествами. Таким образом, содержание профессионализации зависит от трактовки профессиограммы и от степени активности человека по освоению профессии (18;28;44).

Рассмотрим соотношение социализации и профессионализации. *Социализация* – процесс становления личности человека. Этот процесс предполагает: усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активную переработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей; в литературе отмечается также воспроиз-

водство человеком социальных связей в своей активной деятельности, преобразование самим человеком социального опыта, продвижение на новую ступень.

Профессионализация – это процесс становления профессионала. Он включает: выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др.

В целом профессионализация – эта одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности. Личностное пространство шире профессионального. В научной литературе отмечается, что «профессиональное» и «личностное» могут находиться у человека в разном соотношении:

– существование рядом, без пересечения, когда человек функционирует формально, отбывая время на работе и считая его потерянным;

– полное совмещение, когда человек не мыслит себя вне работы и свое личное «втискивает» в профессиональные рамки;

– частичная идентификация личности со своей профессиональной ролью;

– полное включение профессиональных ценностей в личное пространство, значительно более широкое и многомерное.

Наиболее оптимальным и гармоничным является, по-видимому, последний вариант, когда «профессиональное» вписывается в «личностное» как одна из его сторон (65;108;122).

У взрослого человека в ходе его развития эти два процесса – два начала, социализация и профессионализация то гармонично сближаются, то вступают в противоречие, то расходятся по разным векторам развития.

Профессиональная адаптация – это приспособление человека к новым для него условиям труда (ее разновидность – производственная адаптация как приспособление к условиям конкретного труда в данной производственной группе). От профессиональной адаптации надо отличать социально-психологическую адаптацию как приспособление личности к условиям социальной

сферы. В целом человек адаптируется как целостная структура: как организм (физическая адаптация), как индивид (психологическая адаптация), как личность (социальная адаптация), как субъект труда (профессиональная адаптация). Профессиональное приспособление, адаптация, предполагает овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы. Профессиональная адаптация предполагает также приспособление, принятие для себя всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов, условий в рамках данной профессии. Со временем профессиональная адаптация приобретает активный характер, так как человек не только приспосабливается к профессии, но и профессию приспосабливает к себе. Поэтому целесообразно изучать многоуровневую взаимную адаптацию человека и профессии. К адаптации не сводится профессиональное развитие человека, вслед за адаптацией могут следовать этапы обогащения человеком профессии, творческое преобразование ее опыта. В целом критериями адаптации является время, затраченное на усвоение новых норм, и сам характер новых усвоенных способов профессионального поведения. Мера целесообразности адаптации всегда должна обсуждаться применительно к конкретным условиям. В ходе адаптации человек приспосабливается к новой профессиональной общности и усваивает ее «моральные нормы». Иногда норма, присущая человеку, входящему в коллектив, может быть выше, чем та, которая сложилась в данном коллективе. Тогда желательно стимулировать адаптацию ядра коллектива к вновь прибывшему. Например, молодые работники, новички нередко привносят в коллектив более высокий профессиональный уровень, стремление к поиску нового, более критичное отношение к недостаткам. Если же новый работник вынужден приспосабливаться к более низким, чем у него нормам, то возникает неудовлетворенность, текучесть кадров (95;102;109).

Для реального выполнения профессиональной деятельности человек должен обладать рядом психологических качеств, необходимых для данной про-

фессии. *Профессионально важные качества* – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). Профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности, и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием; человек в ходе труда изменяет и самого себя. В качестве профессионально важных качеств могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемонические), психические состояния, а также мотивы, отношения (к труду, к другим людям).

Роль профессионально важных признаков различна по мере перехода от уровня непригодности к профессии до уровня мастерства в этой профессии; значимость ряда признаков растет до определенного уровня, начиная с которого данный признак оказывается безразличным по отношению к профпригодности. Рассмотренные нами выше мотивы, цели, интересы являются первой группой профессионально важных качеств, необходимых для профессионального труда: профессиональные способности, профессиональное сознание, профессиональное мышление и т.д. (154;164;170).

Важным психологическим ресурсом, который вкладывает человек в процесс труда, являются его профессиональные способности.

Профессиональные способности – индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения. Профессиональные способности несводимы к конкретным знаниям, умениям, навыкам, приемам. Профессиональные способности формируются у человека на основе анатомо-физиологических особенностей человека, задатков и в большинстве профессий жестко не определяются ими.

При изменении задач, ужесточении условий деятельности может происходить включение разных систем способностей в деятельность. Потенциальные способности являются основой новых видов деятельности, ибо деятельность подтягивается до уровня способностей.

Исходя из этого, профессиональные способности являются и условием, и результатом профессиональной деятельности, профессионального типа личности. Целесообразно выделять общечеловеческие способности, которые являются необходимым фоном для выполнения профессиональной деятельности, а также общие профессиональные и специальные способности.

Общечеловеческие способности – это психологические свойства, необходимые для включения человека в любую трудовую и профессиональную деятельность. К ним относят: способность к жизни (жизнеспособность); способность к труду (трудоспособность); способность к активности и саморегуляции, включающая прогнозирование, целеполагание, предвосхищение результата; способность к общению, к сотрудничеству с другим человеком и сопереживанию, способность к духовному обогащению других средствами своей профессии; способность к профессиональной этике, к ответственности за социальные результаты своего труда; способность к помехоустойчивости, к преодолению препятствий, к противостоянию неблагоприятным воздействиям среды и др.

На фоне общечеловеческих способностей возникают *специальные способности* (технические, гуманитарные, художественные и др.) как индивидуально-психологические характеристики, обеспечивающие успешность выполнения человеком конкретных видов деятельности. *Профессиональные способности* формируются на основе общечеловеческих способностей и позднее их, а также с опорой на специальные способности, если те возникли раньше или одновременно с профессиональными. Внутри профессиональных способностей ряд авторов различает общие профессиональные и специальные профессиональные способности, например, способность быть учителем (общие профессиональные педагогические способности) и способность быть учителем математики (специальные профессиональные педагогические способности). При анализе ряда профессий с более жесткими требованиями к профессиональным способностям и психологическим качествам человека используют понятие *профпригодности.* В психологическом словаре «профпригодность» характеризуется как совокупность психических качеств человека, необходимая и доста-

точная для достижения общественно приемлемой эффективности труда. Профпригодность определяется не только профессиональными способностями, она зависит также от склонностей и мотивации, знаний и умений, черт характера (например, трудолюбие, самостоятельность), психических состояний, удовлетворенности процессом и результатом труда. Абсолютная профпригодность требуется в усложненных условиях деятельности (быстрая смена задач, высокий темп работы, возможность неожиданного возникновения опасных ситуаций). Большинство же видов профессионального труда могут осуществляться при относительной профпригодности, то есть менее жестком перечне необходимых психических качеств и свойств.

Требования к профпригодности меняются в зависимости от обновления содержания профессии. *Профпригодность* – не врожденное качество, оно формируется в самой трудовой деятельности. Формирование профпригодности зависит от психических качеств человека и от характера профессиональной подготовленности. Здесь приобретает особое значение различение роли мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности. Если готовность к труду – это характеристика мотивационной сферы, то подготовленность к труду – это характеристика операциональной сферы. *Психологическая готовность к труду* – это установка на труд, состояние мобилизации всех психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное (и при необходимости экстренное) выполнение определяемых действий. *Подготовленность к труду* – это наличие характеристик личности, общих и специальных способностей, черт характера, вооруженность человека умениями, знаниями, навыками, согласие на выполнение деятельности (44;48;103).

В итоге готовность к труду характеризует состояние мотивационной сферы, подготовленность к труду – состояние операциональной сферы. Если склонность как стремление, расположенность к процессу и результату труда характеризует мотивационную сферу, то способность как возможность заниматься этим трудом характеризует операциональную сферу. Трудолюбие как черта характера сочетает в себе особенности мотивационной и операциональной сфе-

ры труда. Трудолюбие состоит в положительном отношении личности к процессу труда, в активности, инициативности, добросовестности, удовлетворенности процессом труда, в отношении к труду как смыслу жизни, в понимании значимости результатов труда. Состояние мотивационной и операциональной сферы труда у конкретного человека может не совпадать. Человек может быть пригоден, подготовлен к труду, но не готов мотивационно или, наоборот, личностно и мотивационно готов, но не подготовлен, не вооружен средствами и технологиями. Человек может иметь склонность к данному виду труда, а необходимые для этого способности могут отсутствовать и т.д.

Представляет интерес определение специалистами индивидуальных вариантов, так называемых типовых профилей профессиональных способностей.

Наряду с профессиональными способностями в качестве следующего компонента операциональной сферы рассмотрим профессиональное сознание и самосознание, оперирование человеком образами профессиональной деятельности при ее осуществлении. *Профессиональное самосознание* строится на базе общего самосознания личности, то есть оценкой человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности. Профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу. Специфика профессионального педагогического самосознания заключается в том, что оно вырастает из личностного самосознания, так как педагог в процессе выполнения своей профессиональной деятельности отдает часть себя, своих духовных ресурсов другим. Собственно, ориентация на других, на взаимодействие с этими другими и определяет тот образ педагогической деятельности, на который ориентируется педагог. Профессиональное самосознание содержит представление профессионала о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело. *Структуру профессионального самосознания* в общем виде можно охарактеризовать следующими положениями: а) сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; б) знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем

месте в системе профессиональных ролей; в) знание человека о степени его признания в профессиональной группе; г) знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; д) представление о себе и своей работе в будущем (Е.А.Климов, 140, с. 215).

Педагогическое самосознание тесно связано с рефлексией, с обращением к своему внутреннему миру, с оценкой тех процессов, которые происходят в нем (73; 100). В профессиональном становлении можно выделить две составляющие: становление личностное и становление статусное (внешнее). Как правило, достижение определенного уровня в личностном плане влечет за собой и продвижение по карьерной лестнице, находит свое отражение во внешних проявлениях. В большинстве случаев человек, успешно осваивающий свою профессиональную деятельность, получает признание в обществе.

Таким образом, в обобщенном виде *профессиональное самосознание* включает: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств (здесь закладываются основы профессионального мировоззрения, личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде); осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон, понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя; то есть профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную (Я как профессионал вчера), актуальную (Я как профессионал сегодня), потенциальную (Я как профессионал завтра), идеальную (Я как профессионал в отдаленном будущем); положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной Я-концепции.

У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы, возрастает стремление к самореализации.

В процессе профессионализации, по мере роста профессионализма меняется и профессиональное самосознание. Оно расширяется за счет включения новых признаков развивающейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку − профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала, когда человек поднимает выше «планку» оценки своих профессиональных возможностей. На характер профессиональной самооценки влияет и профессиональная среда, профессиональная общность, в которую включается человек. Эта общность своими ответными реакциями на профессиональное поведение человека может побудить человека пересмотреть эталоны своего профессионального самосознания, свою личную профессиональную самооценку.

Другим компонентом операциональной сферы, важным профессиональным качеством является профессиональное мышление, состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности. *Профессиональный тип (склад) мышления* – это преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений. Профессиональные задачи нередко обладают неполнотой данных, дефицитом информации, ибо профессиональные ситуации быстро меняются. Так как в человеческой деятельности существует специализация труда, то существуют различия в предметах, средствах труда, постольку возникает необходимость в способах осмысления этого своеобразия видов труда. Развитие профессионального мышления – важная сторона процесса профессионализации человека и предпосылка успешности профессиональной деятельности. *Профессиональное мышление* включает в себя: процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности (предмета труда, задач, условий и результатов труда); пути получения человеком новых знаний о разных сторонах труда и способах их преобразований; приемы постановки, формулирования и решения профессиональных задач; этапы принятия и реализации решений в профессиональной

деятельности: приемы целеобразования и планообразования в ходе труда, выработку новых стратегий профессиональной деятельности (103;112).

Виды мышления и их включение в профессиональную деятельность представлены в таблице 12.

Таблица 12.

Виды мышления в профессиональной деятельности

Виды мышления	**Содержание**
1	**2**
теоретическое	направленное на выявление отвлеченных законномерностей, правил, на системный анализ развития данной области труда
практическое	прямо включенное в практику человека, связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов, нередко развертывающееся в условиях жесткого дефицита времени, информации; сопровождающееся «чутьем» ситуации («чувство станка», «чувство самолета», «чувство класса» и др.;
репродуктивное	воспроизводящее определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу;
продуктивное, творческое	в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда, противостояние экстремальным ситуациям;
наглядно-образное	означает представление ситуации и изменений в ней, которые человек хочет получить в результате своей профессиональной деятельности;
словесно-логическое	решение профессиональных задач связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков;
наглядно-действенное	решение профессиональных задач происходит с помощью реального изменения ситуации на основе наблюдаемого двигательного акта;
аналитическое, логическое	включает развернутые во времени, имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека;
интуитивное	характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Таким образом, представленные в таблице виды мышления могут выступать как существенные характеристики профессионального мышления. Так, во многих видах труда велика роль практического, наглядно-действенного мышления. Вместе с тем их своеобразное сочетание в зависимости от предмета, средств, условий, результата труда может вызвать специфические виды *профессионального мышления* – оперативное, управленческое, педагогическое, клиническое и т.д. Совершенствование профессионального мышления может

состоять, с одной стороны, в его спецификации, а с другой, в выходе в более широкий жизненный контекст из профессии, а также в возрастании целостности, гибкости и др.

В литературе описаны психологические характеристики ряда видов профессионального мышлениях (58;61;74;77;91;117;136;198). При анализе *оперативного мышления* специалиста в человеко-машинных системах выделены следующие характеристики: оценка профессиональной ситуации, степени ее нестандартности, переработка информации, выдвижение гипотез о причинах нарушений режима, перебор вариантов, поиск способов нешаблонного решения, предвосхищение и др.

Конструктивное мышление требует наглядных, действенных компонентов: конструирование по аналогии, по контрасту, с комбинаторикой; сочетание образного мышления с графическим кодированием. При анализе управленческого мышления надо учитывать, что труд жестко не регламентирован, практическое мышление направлено на анализ ситуации, на вовлечение активности групп людей в решение общей задачи, в случае сбоя – на привлечение резервов; возрастает роль прогнозирования, абстрактных компонентов мышления.

Профессиональное мышление педагога эффективно, если оно представляет собой теоретическое рефлексивное педагогическое мышление, включающее владение общими принципами решения профессиональных диагностических и учебных задач, способность к содержательному анализу, рефлексии, планированию, предвидению на много шагов вперед, соотнесение противоречивых данных, коррекцию первично построенной программы с получаемыми результатами, правильную интерпретацию взаимодействия между процессами, вызывающимися его внешними и внутренними условиями, учет личности, имеющей недостатки речевого развития. Профессиональное педагогическое мышление учителя, в том числе и логопеда, предполагает целостное видение педагогической ситуации, системный анализ ученика в соотношении его качеств, учет зоны ближайшего развития ученика, раскрытие и стимулирование внутренних резервов саморазвития ученика, что требует функций предвидения

в мышлении, творческого гибкого построения программ психолого-педагогического развития учащихся (117;122;190).

В профессиях, связанных с воздействием на другого человека, очень важно, чтобы приемы профессионального мышления складывались не стихийно, путем проб и ошибок, цена которых здесь может быть очень велика, а специально отрабатывались в ходе вузовского обучения и целенаправленно шлифовались самим специалистом в ходе накопления практического опыта в учебно-педагогической, производственной практике и повышения квалификации в послевузовском образовании.

Операциональная сфера профессиональной деятельности в современных быстро меняющихся условиях труда зачастую требует развертывания творческого профессионального мышления, профессионального творчества. *Профессиональное творчество* – это нахождение новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений. Результатами профессионального творчества могут быть: новое понимание предмета труда (новые идеи, законы, концепции, принципы, парадигмы), новый подход к способам профессиональных действий с предметом труда (новые модели, новые технологии, правила), предмет труда с совершенно новой стороны; способность к быстрому переключению и преодолению барьеров; способность к субъективному уподоблению, мысленному включению себя в систему предметов и средств труда; способность обращать внимание на необычные, порой кажущиеся незначительными события; готовность критически относиться к установленным общепринятым истинам и к новым идеям; умение создавать новые комбинации из известных сочетаний, осуществлять все эти мысленные преобразования применительно к разным сторонам труда (предмету, средству, результату); готовность к работе с новой, например компьютерной, реальностью и т.д. (217;221).

Профессиональное творчество чаще опирается на профессиональное мастерство, опыт специалиста, но бывает, что специалист переходит на уровень профессионального творчества раньше, чем он овладевает мастерством, находя

и предлагая новые профессиональные решения, что очень важно поощрять в молодом работнике. Для характеристики операциональной сферы важна также профессиональная обучаемость – открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями, активное приспособление человека к обновляющимся условиям профессионального опыта в процессе педагогической практики. *Процесс труда* – это не только получение результата, продукта, но и процесс затрат ресурсов человека, его знаний и умений, способностей, мышления и др. Поэтому для характеристики операциональной сферы важна также психологическая цена результата труда, отсутствие перегрузок, переутомления, стрессов работающего человека (187;240).

Для успешного прохождения всех этапов профессионализации (выбора профессии, освоения профессии, адаптации к профессии, овладения мастерством и творчеством в профессии, повышения квалификации и т.д.) необходимо профессиональное обучение сопровождать педагогической практикой начиная с первого курса, что способствует более полному стимулированию у учащихся необходимых профессиональных качеств. Главной целью профессионального обучения и практики является формирование, проектирование личности специалиста, эффективно осуществляющей трудовую деятельность, наиболее полно реализующей себя в педагогическом труде.

Переходя к профессиональному обучению, уточним психологическое и педагогическое содержание ряда понятий, которыми мы руководствуемся в своем исследовании. *Образование* – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений, навыков, формирования на их основе мировоззрения и других качеств личности. *Обучение* – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование человека. Обучение в психологии рассматривается как совместная деятельность учителя и учащихся, обеспечивающая усвоение знаний и овладение способами добывания знаний (учебной деятель-

ностью) обучающимися, учение – как активная деятельность обучающегося по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Профессиональное образование – это система педагогических воздействий на человека со стороны общества, которая направлена на формирование необходимых для данной профессии знаний, умений, качеств личности, то есть формирование профессиональной компетентности личности студента.

Профессиональное образование – это содействие человеку в процессе его профессионализации. Профессиональное образование понимается как процесс и результат овладения обучающимся профессией и соответствующей квалификацией, освоения научных знаний, умений и навыков, личностных способностей. Профессиональное образование, представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государством образовательных профессиональных уровней. Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

Профессиональное обучение – это процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого осуществляется профессиональное образование с помощью образовательных программ, разработанных и реализуемых государственными образовательными учреждениями. Как записано в законе РФ об образовании (1992, 1996), профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и образовательного уровня, подготовку специалиста соответствующей квалификации. Это программы начального, среднего, высшего профессионального образования, после вузовского профессионального образования. Профессиональное обучение направлено на стимулирование у студентов качеств личности, необходимых для успешного прохождения профессионализации. На кафедре специальной педагогики и психологии профессиональное обучение, профессиональная адаптация и социально-психологическая адаптация проходят

одновременно, с первого по пятый курсы, что позволяет характеризовать учебно-педагогическую практику студентов, соответствующую повышенному уровню.

В процессе профессионального обучения желательно также по возможности преодолевать дисбаланс, рассогласование, дисгармонию между мотивационной и операциональной сферой будущего специалиста, когда, например, опережает мотивационная сфера – есть интерес к будущей профессии, а необходимых знаний и умений еще нет. Средствами профессионального обучения могут стать разные психолого-педагогические стратегии: стратегия развития нужных психолого-педагогических качеств путем стимулирования имеющихся у учащегося потенциальных возможностей, доведения их до желательного уровня; стратегия жесткого формирования, обучения четкому составу трудовых действий в строго определенном порядке; стратегия мягкого формирования как обучение широкому спектру трудовых действий с возможностью их варьирования и индивидуализации; стратегия коррекции – перестраивание неправильно сложившихся трудовых умений и качеств будущего специалиста.

Названные психолого-педагогические стратегии обучения могут быть соотнесены с различными *педагогическими технологиями*: деятельностно-ориентированное и личностно-ориентированное обучение, жестко алгоритмическое, программированное обучение и индивидуально-вариативное и т.д. Предлагаются и разрабатываются разные виды обучения: адаптивное, развивающее, проблемное, дифференцированное или индивидуализированное, контекстное, интенсивное, модульное, компьютерное и др.; описывается обучение, использующее среду обучения в виде учебного аналога прогнозируемой профессиональной среды и т.д. (2;15;96;107).

Важное значение среди них придается профессиональному тренингу. *Профессиональный тренинг* – это система воздействий, упражнений, тренировок, направленных на развитие, формирование, коррекцию у человека необходимых профессиональных качеств. Профессиональный тренинг, с нашей точки зрения, включает постановку задачи (формирование профессионального самосознания); определение порядка действия каждого члена малой профес-

сиональной группы (осознание моделей своей профессии, определение ориентировочной основы действий); проверка усвоения порядка действий (формирование ощущения себя членом малой профессиональной группы, закрепление ориентировочной основы действий в сознании исполнителя); тренировка в выполнении порученных операций (формирование личных профессионально важных качеств, личной компетентности); тренировка слаженности малой профессиональной группы, то есть формирование совместных профессионально важных качеств, социальной компетентности, социальной ответственности за результаты совместной профессиональной деятельности; тренировка действий малой профессиональной группы в усложнившихся условиях (формирование эмоциональной устойчивости в стрессовой ситуации, готовности к инновациям, профессиональному творчеству).

Исходными положениями для профессионального тренинга являются следующие: профессиональные способности, профессионально важные качества могут быть сформированы, упражняемы, доведены до степени мастерства; в формировании и совершенствовании профессионала приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, то есть профессиональный тренинг мотивов, сознания, мышления и др.; при отработке личностных качеств, необходимых профессионалу, важно учитывать социально-культурный контекст, особенности многонационального коллектива, духовные и нравственные ценности, присущие его членам (28;45;106;112).

Преодоление негативных явлений в профессиональной деятельности человека (нарушения здоровья, последствий эмоциональных кризисов и стрессов) осуществляется путем компенсации и реабилитации. Профессиональная компенсация и реабилитация в нашем исследовании определяется следующим образом. *Компенсация* – это уравновешивание, выравнивание наступивших в профессиональной деятельности нарушений из-за потери здоровья или расстройства психики. Компенсация достигается путем развития замещающих функций, это возмещение нарушенных функций идет путем использования сохраненных или перестройки частично нарушенных функций. Деятельностная

компенсация возникает в том случае, если люди, имеющие различные способности имеют одинаковую эффективность в одном и том же виде деятельности. Недостаток способностей компенсируется приобретенными знаниями и умениями, формированием типичного стиля деятельности, другой способностью – более развитой. В процессе компенсации и реабилитации решающее значение имеет активность самого человека, его стремление идти навстречу тем восстановительным мероприятиям, которые ему предлагаются.

Таким образом, анализ современной научной литературы показал, что в ходе профессионального обучения и прохождения педагогической практики на всех его этапах важно максимально развивать человека при выполнении его профессиональных задач, развивать его способности, потребности в самореализации, в творческом обогащении индивидуального опыта профессии.

Процесс профессионализации, хотя и имеет общие признаки, реально проходит всегда очень индивидуально, зависит от многих внешних условий, и самое главное, от активности самого субъекта процесса профессионализации.

В научной литературе профессионализацию определяют как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность (5;121;186).

В ходе исследования выявлено, что, формируя и развивая на каждом этапе профессионального обучения и педагогической практики профессиональные качества будущего специалиста, важно стимулировать, прежде всего, мотивационную сферу (ценностные ориентации профессии, смысл профессии, мотивы, цели, эмоции, установку на адаптацию, определяющие направленность личности) и затем на ее основе – операциональную сферу (профессиональные знания, профессиональные способности, профессиональные действия, профессиональное мышление, профессиональные технологии, в том числе приемы сотрудничества в совместной профессиональной деятельности, и др.).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Формирование профессиональной компетентности – сложный процесс, состоящий из целого ряда этапов, каждый из которых состоит из отдельных ступеней. Поэтому становление профессионала происходит как процесс последовательного восхождения его от одной ступени к другой. Несмотря на то, что формирование профессиональной компетентности имеет общие основы для всех видов человеческой деятельности, в каждой конкретной профессии есть свои специфические особенности. Учет этих особенностей при формировании профессионально важных качеств для каждой специальности происходит на основе профессиограммы, отражающая профессионализацию и профессиональную социализацию личности, которые должны проходить неразрывно и способствовать формированию профессиональных навыков, качеств человека, профессиональных: способностей, мышления, сознания, этики, творчества.

Возрастание значимости профессиональной компетентности в сегодняшней действительности с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности специалиста, которая оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений – показателем конкретным и диагностируемым критериями (результативность; умение видеть собственные успехи, затруднения; умение анализировать педагогический опыт; умение осознавать свой стиль работы; умение обосновывать принимаемые решения; владение профессионально – речевой культурой).

Анализ позволяет в целом определить *профессиональную компетентность* как интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач, зависящее от различных свойств этой личности. Основным источником формирования профессиональной компетентности является обучение и субъективный опыт личности, на основе постоянного стремления к совершенствованию, к приобретению новых знаний и умений, обогащения деятельности, готовности к постоянному повышению своей квалификации.

Квалификацию определяем как совокупность социальных и профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям человека. Исследование позволило выявить содержательную характеристику ключевых квалификаций как сложного интегративного образования, представляющего собой сочетание и взаимообусловленность профессионально значимых знаний, умений, навыков, свойств и качеств. Они определяют профессионализм и мастерство педагогов, инновационный характер их деятельности и позволяют преодолевать профессиональные деформации и кризисы личности. Значимым становится поиск психолого-педагогических технологий развития ключевых квалификаций как в процессе вузовского обучения, так и учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня, в форме тренингов и деловых игр. В исследовании определен и *состав ключевых компетентностей* при подготовке будущих педагогов: организованность, предприимчивость, мобильность, коммуникативность, креативность, эстетическая чувствительность, ручная умелость, специальная компетентность.

При определении ключевых компетентностей было выявлено, что это процедурные знания и умения, как знания в действии, а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных профессионально-педагогических ситуациях. Они не являются личностными характеристиками субъектов деятельности, и в этом их принципиальное отличие от ключевых квалификаций. Ключевые компетенции как социально-профессиональные образования более высокого уровня обобщенности могут быть определены путем анализа целевых социально-профессиональных функций педагога. Применительно к профессии учителя-логопеда, выделяем три группы ключевых компетенций: социальную, учебно-методическую, специальную.

Формируя и развивая в процессе учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня профессиональные качества будущего специалиста, необходимо стимулировать, прежде всего, мотивационную сферу и затем на ее основе операциональную сферу. Средствами при этом выступают: а)

развитие нужных психолого-педагогических качеств путем стимулирования имеющихся у студентов потенциальных качеств; б) обучение четкому составу трудовых действий; в) обучение широкому спектру трудовых действий с возможностью их варьирования и индивидуализации; г) коррекция – перестраивание неправильно сложившихся трудовых умений и качеств будущего специалиста.

Учет этих тенденций в формировании и развитии профессиональной компетентности отдельного человека позволит будущему учителю-логопеду получить необходимую профессиональную подготовку к моменту выпуска из университета; преподавателю четко определить ступени восхождения студента к заданному уровню профессионального мастерства в процессе прохождения учебно-педагогической, производственной практики и соответственно формировать необходимые социально-значимые, профессиональные качества будущего учителя-логопеда.

Глава 2.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ

2.1. Практико-ориентированный подход в подготовке учителя-логопеда и саморазвитие его личности

Учебно-педагогическая практика – важнейшее и необходимое звено в системе педагогической профессионализации будущего учителя-логопеда. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей-логопедов и их практической профессиональной деятельностью, выполняя следующие функции:

1. *Обучающую* (актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных педагогических задач, формирование педагогических умений, навыков).

2. *Развивающую* (развитие познавательной и творческой активности будущих учителей-логопедов, развитие их педагогического мышления).

3. *Воспитывающую* (формирование социально активной личности учителя-логопеда, научного мировоззрения, устойчивого интереса и любви к профессии).

4. *Диагностическую* (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей-логопедов, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности). Реализация этих функций учебно-педагогической практики оказывает существенное влияние на формирование у студентов готовности к взаимодействию с младшими школьниками с недостатками речевого развития.

Сложившаяся система профессиональной подготовки педагогических кадров в современных условиях оправдывает себя частично. Развитие узкого про-

фессионализма, представленность учителя-логопеда только как специалиста, имеющего хорошие специальные знания по предмету, делает его в известной мере ограниченным, профессионально индифферентным, лишает полноты взгляда на новые факты и явления. Педагог становится малоспособным к освоению новых типов познавательных задач, проблем, теорий и методик.

Учебно-педагогическая, производственная практика студентов убеждает, что педагогический процесс, ориентированный на усвоение фундаментальных или прикладных знаний, не достигает главного – не готовит будущего учителя-логопеда, способного эффективно выполнять педагогическую деятельность. Даже студенты, имеющие прекрасные знания, порой не могут трансформировать их в способы собственной деятельности. Педагогический процесс в вузе чаще ориентирован на объяснение студентам, «как надо» вести учебно-воспитательную работу, «как надо» работать со школьниками, родителями и т.д. Будущие учителя-логопеды в меру своих интеллектуальных способностей усваивают все эти «надо», а работать «как надо» по-настоящему не могут. Это еще раз подтверждает наши выводы о наличии противоречий в подготовке учителя.

Полноценное осуществление будущим учителем-логопедом педагогической деятельности на педагогической практике предполагает реализацию (развернутую и на достаточно высоком уровне) *всех ее компонентов*: а) самостоятельную постановку педагогических целей и задач; б) владение широким спектром воздействия на учащихся; в) постоянный самоконтроль за ходом и состоянием своей педагогической деятельности. Если один из компонентов педагогической деятельности развит недостаточно, то можно говорить о деформировании педагогической деятельности: например, если студент-практикант не ставит педагогических целей самостоятельно, а в основном берет их готовыми из методических разработок, то он выступает как исполнитель, а не субъект своей педагогической деятельности, что снижает эффективность работы.

Все виды педагогической деятельности (обучающая, воспитательная и др.) имеют названную структуру, хотя содержание каждого из компонентов будет различным. Рассмотрим их подробнее.

Педагогические цели и задачи. Задачи задаются определенных условиях, они более конкретное, чем понятие цели. Сущность педагогической деятельности состоит в том, что студент-практикант ставит перед собой педагогические цели и задачи, черпая их из педагогических ситуаций, а затем трансформирует их в задачи учащихся, что должно стимулировать их активность и, в конечном счете, вызвать позитивные изменения в их психическом развитии. При этом студенту-практиканту необходимо учитывать следующее:

1). *Задача в самом общем виде* – это система, куда обязательно входят: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии, и модель требуемого состояния предмета задачи. Соответственно в работе учителя-логопеда педагогическая задача должна включать характеристику психического развития до воздействия учителя (предмет педагогической задачи) и желательные изменения в психическом развитии учащихся (модель требуемого состояния). Это означает, что учителю-логопеду в процессе практики (учебной и производственной) важно ясно представлять себе состояние психического развития младшего школьника к началу обучения и те изменения, которые желательно вызвать в психике учащихся к концу некоторого этапа обучения. Между тем известно, что педагогические задачи порой ставятся стажером, исходя из логики развертывания учебного материала (какую тему надо пройти), а не из анализа возможностей и перспектив развития учащихся.

2). *Постановка педагогической задачи* стажером всегда должна учитывать ученика как активного равноправного соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственную логику поведения. Практически всегда педагогическая задача учителя претерпевает «доопределение» со стороны ученика, в зависимости от его мотивации, уровня притязаний, или «переопределение», т. е. замену задачи учителя на иную, но свою собственную (В.В.Давыдов, 101, с.43). Эти процессы активного принятия и переработки учениками задач учителя важно принимать как реальный факт изменения педагогической задачи в сознании ученика в зависимости от его возможностей, а не рассматривать это как неподчинение ученика требованиям учителя. Кстати, этот процесс усугубляется тем, что

ученик находится в процессе постоянного изменения и развития уровня своих притязаний и возможностей, поэтому на одну и ту же задачу учителя в начале и в конце учебного года он может реагировать по-разному.

3). *Решение педагогических задач* требует от практиканта немедленных действий в педагогической ситуации, а результат решения бывает отсрочен во времени, что затрудняет контроль за успешностью решения поставленных задач, но не делает его в принципе невозможным.

Студент-практикант всегда имеет дело с иерархией педагогических задач. Некоторые из них (их называют глобальными, исходными, стратегическими) ставит перед ним общество в своем социальном заказе, эти задачи решаются всеми учителями (например, воспитать молодого человека как гражданина, труженика, субъекта непрерывного самообразования и др.). Другая группа педагогических задач тоже задается учителю извне содержанием учебного предмета, типом учебного заведения (это поэтапные, тактические задачи). И, наконец, задачи зависят от конкретного контингента учащихся данного класса и определяются самим учителем-логопедом (оперативные педагогические задачи).

Компетентность учителя-логопеда состоит в том, чтобы не упускать общих педагогических задач и умело конкретизировать их в зависимости от условий. Кроме того, стажер имеет дело с педагогическими задачами, направленными на разные стороны психического развития учащихся (обучающие, развивающие, воспитательные).

Решение педагогических задач по Ю.Н.Кулюткину, Г.С.Сухобской проходит несколько этапов: а) *аналитический этап* (анализ и оценка сложившейся ситуации и формулирование самой задачи, подлежащей решению); б) *конструктивный этап*, на котором планируются способы решения поставленной задачи с учетом как содержания учебного материала, так и деятельности и развития учащихся, планируется, в какие виды деятельности вовлекаются учащиеся; в) *исполнительный этап*, где во взаимодействии с учениками учитель реализует свои действия (167, с.141).

Таким образом, как утверждает А.К.Маркова, педагогическая деятельность начинается не с цели, а с исходного анализа педагогической ситуации (186, с.68). Стажеру важно осуществлять все этапы решения педагогической задачи: определение цели своих действий по психическому развитию и коррекции недостатков речевого развития учащихся, предвидение предполагаемого результата развертывания соответствующих учебных ситуаций, выбор и осуществление действий и оценка итога работы. Именно в ходе анализа и осмысления педагогической ситуации практикант определяет педагогические задачи под углом зрения педагогического, психического и коррекционного развития учащихся.

Выполнение учителем-логопедом всех звеньев решения педагогической задачи без пропусков какой-либо из них означает осуществление полного цикла педагогической деятельности. Цикл педагогической деятельности определяется как относительно замкнутый этап в педагогической деятельности, начинающийся с постановки задач и завершающийся их решением. Осуществление студентом педагогической деятельности на учебно-педагогической, производственной практике в изложенном выше понимании означает владение им педагогической технологией как предварительным проектированием учебно-воспитательного процесса с учетом перспектив развития и деятельности самих учащихся и последующим контролем прежде всего под углом зрения достижения этих задач. Это означает, что планирование и решение педагогических задач идет от ученика, то есть, обусловлено целями коррекции учащихся, обладающих конкретными особенностями и возможностями.

Таковы особенности педагогических целей и задач, составляющих первый компонент педагогической деятельности. В педагогическом воздействии учителя-логопеда на ученика мы выделяем *три группы* таких воздействий: а) *отбор*, переработка и передача практикантом содержания учебного материала (назовем ее группой воздействия «чему учить»); б) *изучение* наличных возможностей учащихся и новых уровней их психического развития (группа воздействия «кого учить»); в) *выбор и применение* методов, форм, средств воздействий и их комбинаций (группа воздействия «как учить»).

Общим для всех воздействий является то, что все они суть средства управления со стороны педагога развитием школьников.

При этом необходим педагогический самоанализ учителя-логопеда, который предполагает стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию, характеризует зрелую педагогическую деятельность. Оно определяется самой сутью труда педагога: человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не может разобраться в себе. В практике школы, напротив, наблюдается нежелание учителя анализировать свою работу, его неумение определять сильные и слабые ее стороны, что тормозит проектирование будущей педагогической деятельности, ее совершенствование.

В процессе учебно-педагогической практики, реализуя структуру педагогической деятельности, мы стремились сформировать у практикантов следующие *группы педагогических умений*:

1). *Умение увидеть* в педагогической ситуации *проблему* и оформить ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; умение с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач.

2). *Педагогические умения*, составляющие три подгруппы:

а) подгруппа «чему учить»: умения работы с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, умение выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области науки); способность к педагогической интерпретации информации, поступаю-

щей из газет, журналов; формирование у школьников общеучебных и специальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей и др.;

б) подгруппа «кого учить»: умения изучать у учащихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников, изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; умение выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; умение исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; умение проектировать и формировать у детей отсутствующие у них уровни деятельности; умение учителя расширять поле для самоорганизации учащихся;

в) подгруппа «как учить»: умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя; умения сравнивать и обобщать педагогические ситуации, переносить педагогические приемы в другие ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подход к школьникам, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; умение находить несколько способов решения одной педагогической задачи, владеть вариативным педагогическим решением.

3). *Умения использовать психолого-педагогические знания* и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; умение хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умения видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценить свой индивидуальный стиль; анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей-логопедов; умение строить планы развития своей педагогической деятельности.

Приоритетными в перечисленных группах умений являются психолого-педагогические. Предметные и методические умения являются производными, хотя и ими, конечно, будущий учитель-логопед должен владеть. Выполнение этого ряда педагогических умений и реализация в ходе этого разных отношений стажера к ученику приводят к становлению у него профессиональных позиций, что, на наш взгляд, является определяющим.

Овладевая приемами передачи содержания своего коррекционного учебного материала, практикант выступает в позиции предметника. Отбирая методы обучения – в позиции методиста. Изучая учеников и самого себя – в позиции диагноста и самодиагноста. Ставя цели и задачи, прогнозируя свое дальнейшее профессиональное развитие – в позиции субъекта педагогической деятельности.

Но на сегодня сохраняется для большинства студентов несоответствие теоретических знаний, получаемых в вузе, и готовностью студента-логопеда к практической педагогической деятельности. Следовательно, востребована такая модель учебно-педагогического практико-ориентированного процесса, которая позволила бы интегрировать теоретическую и практическую подготовку.

Основной путь такой интеграции, на наш взгляд, это разработка качественно нового содержания учебно-педагогический, производственной практики начиная с первого курса, которую мы характеризуем как педагогическую практику повышенного уровня.

Разрабатывая экспериментальную программу педагогической практики, мы старались усилить практическую направленность содержания материала педагогических и коррекционных дисциплин по овладению студентами необходимой компетентностью для формирования готовности к взаимодействию с детьми, четко определить цели каждого вида занятий, максимально включить студентов в более активное реальное взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития.

Как и при проведении занятий по педагогическим и специальным дисциплинам, в период практики мы считаем необходимым ставить перед студентами четкую цель, предопределяющую овладение профессиональной педагогической

компетентностью, умениями раскрывать этапы их формирования, а также комплекс последовательных действий, составляющих то или иное умение. Овладение этим комплексом действий для каждого умения достигается через неоднократные упражнения в сходных действиях, при изменяющихся действиях, в различных ситуациях.

Системно-целостный подход в исследуемой технологии способствовал разработке алгоритма проведения различных видов практики в школах, интернатах, детских специальных учреждениях для всех пяти лет обучения как в учебном процессе, так и в условиях летних стационаров.

В нашей опытно-экспериментальной работе отметим некоторые позиции в рассматриваемом аспекте. *На первом курсе* ознакомительная практика «Знакомство с профессиональной деятельностью учителя-логопеда в общей образовательной школе» в нашей опытно-экспериментальной работе осуществлялась после изучения предметов «Введение в специальность», «Общая педагогика», «Общая психология». Задача практики: знакомство со школами и другими учебными заведениями города и области, основными формами и методами учебно-воспитательной работы и взаимодействия с детьми, в том числе и с недостатками речевого развития. В заключение практики проходит конференция по итогам педагогической деятельности студентов.

На втором курсе ознакомительно-педагогическая практика в образовательной школе проводится после изучения курсов: «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Развитие речи в норме и недоразвитие», «Общая педагогика». Задача практики: знакомство с новыми объектами социальной сферы, технологией работы в зависимости от объекта деятельности (школы-интернаты, специальные школы для детей с нарушением речи, школы для слабовидящих, слабослышащих и т.д.), наблюдения за организацией взаимодействия педагога с детьми в таких учреждениях.

На третьем курсе учебно-педагогическая практика проходит после изучения курсов: «Педагогические технологии», «Теория обучения воспитания»

«Педагогические системы воспитания детей с нарушением речи» и т.д. Наряду с преподаванием учебных дисциплин, одна из задач практики: включение студентов в технологический процесс взаимодействия с детьми, имеющими недостатки речевого развития. Практика проходит в начальных классах, школах-интернатах, специализированных школах и т.д. Студенты знакомятся с основными формами и методами коррекционно-воспитательной работы с детьми с недостатками речевого развития.

На четвертом курсе учебно-производственная практика имеет активно-деятельностный характер и планируется по различным направлениям. В рамках работы с детьми студенты знакомятся с документацией, методами и технологиями педагогической помощи, коррекции, адаптации различных групп детей с недостатками речевого развития в социальной среде, изучают основные проблемы и факторы недостатков в речевом развитии младших школьников.

Производственная практика на пятом курсе (учебные учреждения, летние стационары) является завершающим этапом по отработке приобретенных навыков и умений профессиональной деятельности в соответствии с научными, личностно-профессиональными интересами. В этот период практики, как показывают наши наблюдения, у стажера наиболее ярко проявляются профессионально обусловленные качества личности, получившие развитие в период обучения (теоретические и практические знания и умения, профессионально-ценностные ориентации, готовность личности к взаимодействию с детьми с недостатками речевого развития), что в целом способствует формированию социально-профессиональной компетентности личности.

Исходя из того, что формирование любых умений возможно только в деятельности, главной задачей при организации педагогической практики являлось включение студентов в наиболее подходящие для этого виды работы.

Для более целенаправленного включения студентов в практическую деятельность с детьми, имеющими недостатки речевого развития, мы считаем необходимым предъявить студентам продуманную систему заданий, в ходе выполнения которых они бы упражнялись в различных действиях, способст-

вующих выработке определенных умений и навыков, необходимых для педагогически целесообразного взаимодействия с детьми с нарушением речи.

В ходе экспериментальной работы на формирующем этапе нами были разработаны и внедрены положение, программа педагогической практики (3,с. 32-103), предусматривающая систему заданий (задач) для студентов, направленных на формирование профессиональной готовности студентов к взаимодействию с детьми, тестовые контрольные задания определения уровня готовности студентов для прохождения производственной практики (Приложение 1).

При организации педагогической практики мы учитывали, что задания (задачи) должны соответствовать деятельности по осуществлению процесса формирования практической готовности студентов к взаимодействию с детьми с нарушениями речи; содержание заданий должно быть составлено с учетом объема знаний и умений, формированию которых посвящено наше исследование; творческий характер выполняемых задач.

Первый блок заданий предусматривал формирование коммуникативных умений на основе дифференцированного подхода к детям. Студентам предлагалось провести фиксированное педагогическое наблюдение за процессом общения учителя, умением его видеть и выделять детей с нарушением речи. Предлагалось оценить результативность избранных учителем форм взаимодействия с детьми с нарушением речи, определить адекватность коммуникативных воздействий педагога в целом и их продуктивность.

Затем студенты проводили *наблюдение* и *сопоставительный анализ* общения с детьми учителей с разным статусом, педагогическим стажем и опытом работы. Соответственно, предлагалось проанализировать адекватность использования различных стилей общения в группах детей с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в учении. Выбор наиболее продуктивного стиля общения формирует у студентов профессиональный подход и профессиональную компетентность. Далее предлагается составить *программу* коррекции коммуникативность наблюдаемых учителей. В ходе урока студенты заполняют протокол: коммуникативности учителя и ребенка, причем студенту изначально задается

алгоритм анализа, предусматривающий фиксацию субъект-субъектной коммуникации между учителем и имеющимися в классе детьми с нарушением речи, естественно, в сопоставлении его с общением с обычными детьми.

Далее студентам предлагается выявить глубину профессионально-ценностного отношения к взаимодействию с детьми, доставляющими беспокойство учителю. Профессионально-ценностное отношение выявляется с помощью методик ранжирования ценностей, социометрии, наблюдения.

Достигнув определенного уровня профессиональной компетентности, задачи усложняются, и студентам предлагается в процессе непосредственного общения с младшими школьниками с нарушением речи выявить собственный коммуникационный потенциал в общении с ними. Для этого нами разработаны задания, включающие в себя вопросы для анализа, тесты, стандартизированные интервью. В результате выполнения этого задания студенты выявляют собственные способности дослушать ребенка до конца, управлять своей мимикой, подавить в себе раздражение, регулировать собственные способы эмоционального реагирования.

Следуя логике усложнения задач, мы предлагаем студентам составить программу коммуникации в процессе урока или внеклассного занятия. Более того, студенту предлагается по данной программе провести его и проанализировать с точки зрения гибкости вхождения в контакт с детьми, завоевания инициативы в общении, управления этим общением в ходе урока или занятия. Для этого предлагается следующая система заданий: проанализировать истоки и причины возникновения ошибок в педагогическом общении с ребенком с недостатком речевого развития, по заданной схеме проанализировать конфликтные ситуации, выявить и найти ее конструктивное решение. Овладение навыками диагностики позволяет строить программу коррекционной работы, в структуре которой мы выделяем формы и способы воздействия на ребенка, моделирование субъект-субъектных отношений, прогнозирование результатов взаимодействия. Все эти составляющие коррекционной работы в ходе практики

реализовываются с помощью предлагаемых нами вариантов заданий, задач, тестов, методик, опросников и т.д.

К примеру, одно из заданий было направлено на выявление и решение педагогической задачи, предусматривающей:

− во-первых, развитие умений выделять в процессе урока конкретные моменты, требующие вмешательства учителя. Студентам предлагается проанаблюдать за активностью учащихся при объяснении нового материала. (Постараться по их внешнему виду определить, как они усвоили новый материал. Все ли учащиеся работали одинаково активно? Кто был менее активен, на каких этапах урока? Соответствует ли план урока и методика возможностям данного класса?).

− во-вторых, развитие умений оценить действия учителя. (Какие действия учителя привели к разрешению (неразрешению) педагогической задачи?). Выделите положительное и спорное в методике педагогического общения. Дайте целостный коммуникативный анализ урока (стадии общения, система приспособлений, решение неожиданно возникающих коммуникативных задач, стиль общения, соответствие стиля общения состоянию класса, опора на коммуникативную атмосферу предыдущего урока и т.п.).

− в-третьих, анализ педагогической задачи и действий учителя при её решении. (Отвлекались ли учащиеся на уроке и почему? Вовремя ли учитель обратил внимание на отвлекающихся учеников и какими способами решил возникшую задачу? Чем необходимо руководствоваться в выборе способов воздействия? Можно ли было предотвратить возникшую задачу и как? Существуют ли другие способы решения данной педагогической задачи? Какие? Обоснуйте их).

Особое место в системе заданий занимает анализ взаимоотношений «учитель − практикант». Всем студентам предлагается коллективное заполнение анкеты, раскрывающей систему этих взаимоотношений (составляется на основе анализа данных по наблюдениям студентов всей группы, таблица 13).

Таблица 13.

Анализ взаимоотношений «учитель − практикант»

Вопросы анкеты	Предпочитаемый вариант ответа
I. Как вы можете охарактеризовать стиль взаимоотношений, сложившийся с учителем?	а) сотрудничество; б) авторитарность; в) попустительство
2. В качестве кого, на ваш взгляд, выступал учитель?	а) наставник-помощник; б)посторонний наблюдатель; в) карающее лицо
3. Как вы можете охарактеризовать взаимоотношения с практикантами?	а)постоянная взаимопомощь; б) ситуативная поддержка; в) разобщенность; г) недоброжелательная критика.

Предлагается также задание на выяснение у учителя степени значимости основных критериев педагогического мастерства путем ранжирования (какой является наиболее важным – первое место, и далее по степени убывания значимости до 16 места). Результаты заносятся в таблицу 14. Указывается и свое мнение о степени значимости этих критериев.

Таблица 14.

Иерархия предпочтений по степени значимости критериев педагогического мастерства

№ п/п	Критерии педагогического мастерства
1	Знание предмета
2	Авторитет преподавателя
3	Умение излагать материал
4	Любовь к своему предмету
5	Установление дисциплины
6	Высокий уровень подготовки к педагогической деятельности
7	Педагогическое диагностирование
8	Эрудиция, общая культура
9	Активизация учащихся
10	Воспитание в процессе обучения
11	Контакт с аудиторией, культура общения
12	Умение оптимизировать учебный процесс
13	Совершенствование педагогического мастерства
14	Индивидуальная работа с учащимися
15	Научно-организационный труд учителя
16	Контакт с коллегами по работе

И, наконец, студентам дается задание опросить учителей с целью выяснения распространенных, на их взгляд, причин конфликтов с детьми. Коллективно (всей группой) они обрабатывают информацию.

В ходе выполнения этого задания получены следующие варианты ответов: малая возможность учителя прогнозировать на уроке поведение учащегося; неожиданность их поступков нарушает запланированный ход урока, вызывает у учителя раздражение и стремление любыми средствами убрать «помехи»; свидетелями ситуации являются другие ученики, поэтому учитель стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами; учителем, как правило, оценивается не отдельный поступок ученика, а его личность; оценка нередко строится на субъективном восприятии поступка ученика и малой информированности о его мотивах; учитель затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится наказать ученика, мотивируя это тем, что излишняя строгость не повредит; характер отношений учителя и ученика (личностные качества и нестандартное поведение); личностные качества учителя.

В результате реализации такого подхода к программе практики студенты не только овладевают навыками диагностики детей с нарушением речи, методикой коррекционной работы, но и устанавливают обратную связь в общении с детьми и с педагогами, учатся анализировать и прогнозировать педагогическую деятельность, в результате чего у них развивается профессиональная мотивация, педагогическая рефлексия, формируется социально-профессиональная компетентность. Кроме того, в конце практики студенты испытывают недостаток знаний, что побуждает их к самостоятельной познавательной деятельности в изучении объекта своей будущей педагогической работы, а также к поиску форм и методов воздействия на него.

Основой в определении содержания заданий практики и методики их выполнения служили работы О.А.Абдуллиной, Е.П.Белозерцева, М.Т.Громковой Э.А.Гришина, В.С.Ильина, С.И.Кисельгоф, Н.В.Кузьминой, А.Г.Лидере, в ко-

торых педагогическая практика рассматривается как важное звено формирования у студентов профессионализма (1;2;33;95;96;125;138; 165;176).

Составление такой программы педагогической деятельности студентов в школе позволило преодолеть ряд недостатков, присущих многим программам педагогической практики. В связи с определением качества профессиональной деятельности студентов в период педагогической практики составной частью экспериментального исследования нами проводилась целенаправленное наблюдение и анализ общения педагога с учащимися как необходимый этап в овладении коммуникативными умениями.

Выполнение указанных заданий позволяет студентам, с одной стороны, выявить типичные ошибки педагога в области коммуникативной деятельности, установить их причины, наметить пути преодоления указанных ошибок, с другой стороны – наблюдать реализацию сформированных умений и сделать выводы относительно собственных возможностей в области профессионально-педагогического взаимодействия. В разработанной и апробированной нами программе педпрактики заложена реализация творческого потенциала студентов, необходимость сознательного использования своих умений, возможность углубления личной мотивационной основы, осознания истинных ценностей педагогического труда, то есть создаются условия для становления и развития профессионально-педагогических умений.

Сказанное позволяет считать, что педагогическая практика является системообразующим фактором формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности с детьми с нарушением речи.

В настоящее время на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования приходит личностно-ориентированная модель. Творчество будущего педагога предполагает комплексное и вариативное использование им всей совокупности основных теоретических знаний и практических умений, видение проблемы и осмысление путей ее решения, понимание воспитанника, готовность встать на его позицию, способность к педагогической рефлексии, к критической оценке самого себя в различных планируемых и спонтанно возникаю-

щих педагогических ситуациях. Однако вузы, в частности университеты, ориентируются не на подготовку специалиста, способного создавать развивающую и воспитывающую среду как условие жизни и становления личности воспитанника, а на подготовку учителя-предметника, несущего учебную информацию и контролирующего ее усвоение. Студент по-прежнему выступает объектом массового процесса педагогического воспроизводства, не формируется его творческая индивидуальность, по-прежнему не созданы условия для «штучной» подготовки будущего специалиста. Сегодня востребован специалист, имеющий не только функциональную готовность к профессиональной педагогической деятельности, но и сформированный как творческая личность, способная выявить и создать условия для творческой самореализации подрастающего поколения.

Анализ опыта учебно-педагогической, производственной практики студентов, будущих учителей-логопедов, позволил нам выявить *следующие недостатки* в подготовке социально-профессиональной компетентности учителя-лого-педа: а) наработанный в течение многих лет стереотип подготовки будущего специалиста несет на себе печать консерватизма, ориентирующий студентов на традиционное воспроизведение (ретрансляцию) их опыта и мешающий практически проявить свой творческий потенциал; б) отсутствие педагогической практики на младших (I–II) курсах нарушает непрерывность, поступательность, системность образовательного процесса и ведет к снижению эффективности и качества подготовки молодых специалистов; в) не определён статус опорно-показательных школ с постоянным обучением учителей проведению целевой педагогической практики; г) существующий опыт показывает: если студент в период педагогической практики попадает к нетворческому, консервативному учителю, то творческие способности его ограничиваются, а уровень творческого саморазвития заметно падает; д) становится все более очевидным противоречие между типовой системой подготовки педагога и индивидуально-творческим характером его профессиональной деятельности.

Отмеченные выше недостатки усугубляются *противоречиями* между: необходимостью повышения уровня развития творческого потенциала личности будущего педагога и реальным его состоянием; сформированным уровнем творческого саморазвития студентов вуза и возможностями его реализации на педагогической практике; уровнем притязаний студента и реальными его способностями (творческим потенциалом) и возможностями.

Известно, что личность, ее способности и качества формируются и проявляются в активной деятельности. Педагогическая практика не является исключением. Можно и нужно изучить и обобщить проблемы содержания и структурных компонентов готовности студентов к самостоятельной работе и практической деятельности, определить пути совершенствования формирования личности будущего учителя средствами педагогической практики, целесообразность различных структур педагогической практики студента университета в этом процессе, создать модель формирования умений самореализации личности будущего педагога средствами педагогической практики.

Становление профессионализма будущего педагога осуществляется, как утверждают Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев, в *три этапа*: 1) утверждение компонентов профессиональной деятельности будущего педагога: профессиональных убеждений, знаний научных основ целостного процесса формирования личности ученика при изучении курса педагогики и других предметов, доступных для студентов умений в организации эдукационного процесса в школе как одно из условий целостного процесса формирования личности (1−4 семестры); 2) овладение компонентами деятельности будущего учителя: на технологической (учебной) педагогической практике он овладевает и соответствующими способами деятельности. Благодаря этому знания, накопленные в университете (4−6 семестры), приобретенный педагогический опыт объединяются в единое целое, что свидетельствует о готовности студента к предстоящей деятельности. Однако эта деятельность еще не совершенна, т. к. многие тонкости применения способов деятельности студента еще не освоены; 3) совершенствование деятельности будущего педагога как целостной личности:

здесь на основе дальнейшего развития идейно-нравственных позиций будущего учителя-профессионала в условиях, когда он на преддипломной, производственной педагогической практике целиком берет на себя обязанности учителя-предметника и классного руководителя, формируется его будущая творческая индивидуальность (7-8 семестры) (22;113).

На наш взгляд, *творческую индивидуальность* специалиста можно и нужно развивать с первого курса и заканчивать на пятых курсах производственной практикой на рабочих местах учителей и преподавателей, подключая при этом собственные внутренние механизмы личности студентов.

Только на педагогической практике студент может понять, правильно ли он выбрал для себя сферу деятельности. Кроме того, необходимо помнить о психологической закономерности формирования творческой индивидуальности, которая возможна только на основе единства личности и деятельности, принятой личностью. Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация студента на все сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение ее методикой. Непрерывная практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для будущего родителя, учителя, воспитателя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений.

В этой связи мы стремились обеспечить *личностно-ориентированный и творческий характер* подготовки каждого студента. Продумывая организацию педагогической практики, ориентировались не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходили к каждому студенту как к личности, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем сильные личностные и профессиональные стороны. Разработав схемы индивидуальных заданий, так называемую педагогическую инструментовку, стремились обеспечить индиви-

дуализацию на период педпрактики каждого студента, фиксируемую в соответствующем бланке, в который заносятся личные сведения (Ф.И.О., курс, специальность, место) и непосредственно задание, его цель и результаты.

Многие авторы рассматривают готовность студентов вузов к профессиональной деятельности и исследуют данную готовность как определенное интегральное качество личности, обладающей необходимым объемом профессионально-педагогических знаний, умений и навыков. Готовность выступает как результат коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза и деятельности студентов по их самообразованию, саморазвитию (4;5;95;121;129;149). На наш взгляд, готовность характеризуется комплексом личностных качеств, наличием необходимых общекультурных, педагогических и профессиональных знаний, умений и навыков переносить их в практическую деятельность, а также быстротой адаптации к новым условиям, нестандартным ситуациям.

Как составную часть системы формирования умений студента по саморазвитию, необходимо проводить мониторинг формирования качеств педагога. Если на 1−3 курсах мы изучали уровень интереса студентов к педагогической деятельности, к школьным проблемам, то в процессе профессионализации студентов 4–5 курса в начале педагогической практики нас интересовал вопрос, в каком процентном соотношении сформированы у них профессиональные умения (таблица 15).

Таблица 15.

Сформированность профессиональных умений у студентов 4−5 курсов в начале практики

№	Содержание показателя	% до и после
1	**2**	**3**
1.	Гностические умения	55/65
2.	Коммуникативные умения	10/25
3.	Конструктивные умения	8/12
4.	Когнитивные умения	9/26
5.	Исследовательские умения	10/40
6.	Организаторские умения	8/15

Невысокие показатели объясняются, на наш взгляд, как объективными, так и субъективными причинами, среди них отсутствием достаточного количества часов по практическому развитию профессионально-педагогических и творческих умений студентов, низкой рефлексивной способностью студентов, неумением изучить достоинства и недостатки собственной деятельности и личности. Вполне очевидно, развитие профессионально-педагогических умений возможно непосредственно на педагогической практике повышенного уровня, который понимается нами и как увеличение часов на ее проведение, так и совершенствование ее содержания, методов от курса к курсу, начиная с первого.

Включение на первом этапе (I−IV семестры) в практическую деятельность тренинга, анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач является эффективным средством накопления субъективного педагогического опыта, развития профессионально-педагогических умений.

На наш взгляд, успешность профессионального становления зависит от того, насколько сочетается эффективная подготовка с благоприятными в творческом отношении условиями в школе, специально подготовленных школьных коллективов опытно-опорных школ; от действенности подготовки умения студентов применять знания на практике, ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, от мировоззренческой зрелости студента-стажёра, молодого специалиста, его эмоционально-волевой готовности принять на себя в полной мере профессиональную ответственность.

Содержательный аспект модели развития профессиональной компетентности представляет из себя реальную программу, педпрактики, нацеленную на развитие ключевых профессиональных компетентностей, являющихся результатом опыта, приобретаемого студентами в процессе учебно-педагогической, производственной практики, их места в диалогическом общении с преподавателями, товарищами, детьми; их знаний (рис.1).

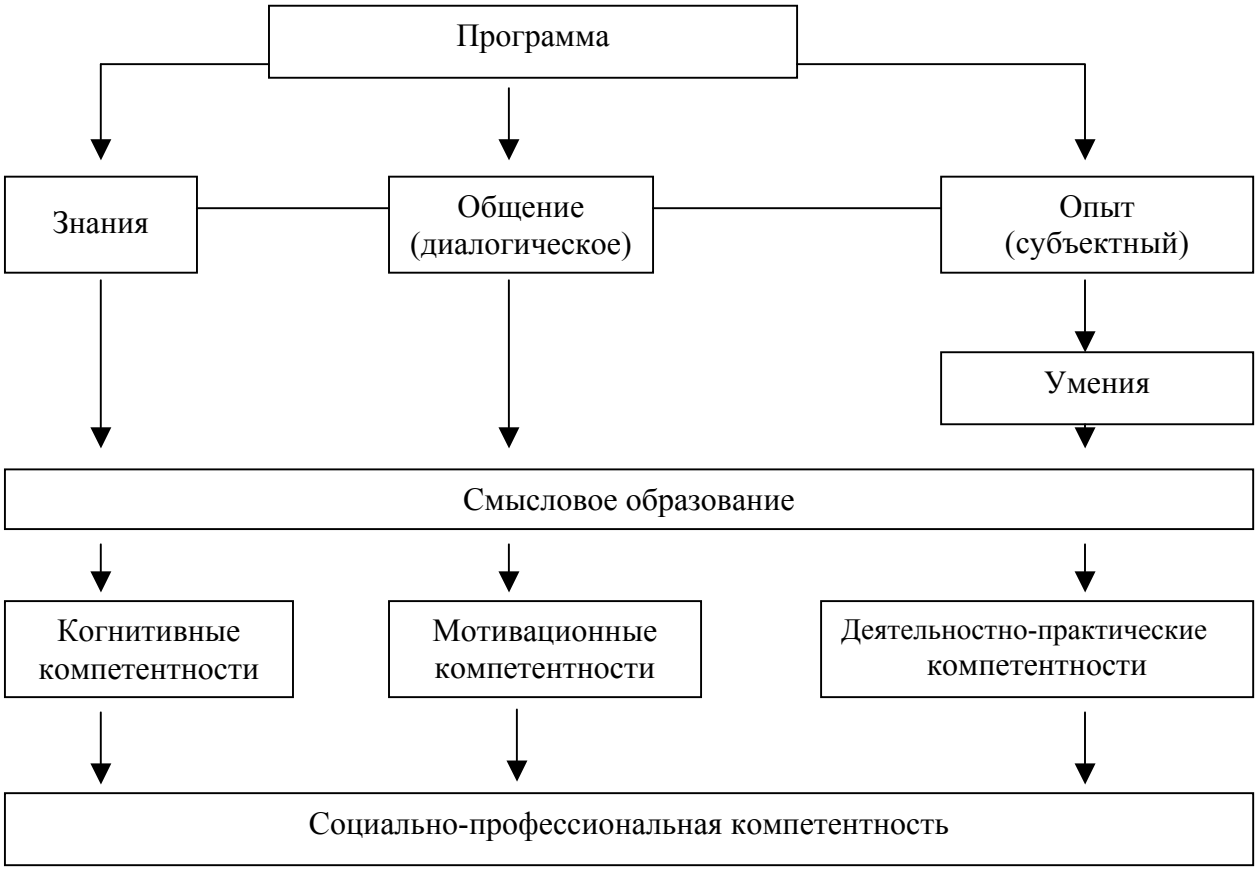

Рис 1. Экспериментальная структура системы развития социально-профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов педагогического университета

Рисунок 1 отражает структуру системы развития профессиональной компетентности будущих логопедов образовательных учреждений. Согласно данному рисунку, *система развития профессиональной компетентности* включает три взаимосвязанных, взаимообусловленных компонента: знания, общение и опыт, результатом которого являются умения.

При этом программа – определяется в основном требованиями государственных образовательных стандартов. Федеральный общеобразовательный компонент ГОС предусматривает формирование у будущих учителей-логопедов образовательных учреждений следующих знаний: о различных категориях детей с проблемами в развитии и основных направлениях коррекционной работы с ними; о закономерностях комплексного психолого-медико-педагогического процесса диагностики, коррекции и профилактики от-

клонений в развитии ребенка; о системе социальных институтов для оказания детям консультативно-диагностической, коррекционно-педагогической, психологической, реабилитационной и другой специализированной помощи; принципы и методика отбора детей в специальные учреждения, содержание и формы логопедической работы с ними. А смысловое образование обеспечивает развитие профессиональной компетенции.

Национально-региональный компонент системы развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов отражает региональное (национальное, природное, культурно-историческое, социально-экономическое) своеобразие Республики Башкортостан: ее природно-климатические условия, большая территория, богатейшие природные запасы полезных ископаемых и сырья, очаговый характер хозяйственной деятельности и распределения населения, неравномерная плотность населения, полиэтническая, поликультурная среда.

Система развития профессиональной компетентности будущих логопедов муниципальных образовательных учреждений помимо специальных логопедических знаний включает изучение следующих отраслей знаний: а) углубленные основы специальной психологии и коррекционной педагогики – знания о структурах разных психофизических отклонений в развитии детей: с недостатками интеллектуального и психического развития, с недостатками зрения и слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и особенностями поведения со сложным дефектом; особенности изучения, психокоррекционной, коррекционно-педагогической и воспитательной работы с различными категориями детей с проблемами в развитии; б) расширенные медицинские знания, позволяющие изучать причину нарушений в развитии детей и компетентно сотрудничать с медицинским персоналом обра-зовательного учреждения в целях оказания системы медико-психолого-педагогической помощи; в) основы социальной психологии, социальной педагогики и социальной политики – необходимая составная часть знаний будущего логопеда муниципального образовательного учреждения как

открытого социального института, специалиста, ориентированного на оказание не только коррекционно-педагогической помощи, но и социальной поддержки детям, посещающим детский сад, и их родителям; г) преемственность дошкольного и начального образования – одна из самых актуальных проблем современного образования, условием успешной реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями коррекционно-логопедической помощи является подготовка логопедов муниципальных образовательных учреждений как специалистов, умеющих не только проводить компетентную профилактику и коррекцию речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста, но и умеющих прогнозировать школьное будущее выпускников дошкольных образовательных учреждений, понимать и принимать проблемы детей с нарушением речи младшего возраста, содействовать решению этих проблем.

В программе развития профессиональной компетентности будущих логопедов муниципальных образовательных учреждений, помимо приобретения совокупности знаний, предусмотрен второй немаловажный компонент – диалогическое общение, которое составляет ядро в содержании профессиональной деятельности педагога.

Нами разработаны *организационно-педагогические условия* эффективного обучения будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений профессиональному диалогическому общению:

1).Формировать и поддерживать стиль общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, корректировать коммуникативные действия будущих педагогов, характерных для общения-дистанции, общения-устрашения, общения-заигрывания.

2). Предпочтение отдавать диалогическому стилю общения, в противовес монологическому, стимулируя активность учащихся и социально-эмоциональное развитие.

3). Формирование установки на психологический контакт, духовное взаимодействие, положительную аттракцию (умение располагать к себе окружающих).

Основная стратегия воспитания состоит, как считал В.А.Сухомлинский, не в том, чтобы искоренять пороки или же предотвращать их возникновение, а в том, чтобы взращивать в человеке все лучшее (257, с. 4 – 5).

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности обучающегося. Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Л.В.Выготский), разделяют многие исследователи. Однако в высшем образовании преобладает фронтальное и коллективное обучение (23;34;42;55;64;171; 177;180).

В системе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений акцент делается на приобретение субъектного опыта обучающихся на основе раннего приобщения их к профессиональной деятельности; логика образовательного процесса строится по схеме: от практики, субъектного опыта – к теоретическим обобщениям. Обучение профессиональной деятельности проводится преимущественно в микрогруппах и в индивидуальной форме (5; 121).

Взаимодействие основных компонентов программы развития профессиональной компетентности (знаний, профессионального общения и опыта) приводит к формированию следующих умений**,** характеризующих высококвалифицированную деятельность учителя-логопеда муниципального образовательного учреждения: а) своевременно выявить и направить на консультацию к соответствующему специалисту ребенка с проблемами в развитии; б) создать необходимые условия обучения и воспитания ребенку с отклонениями в развитии в массовом образовательном учреждении; в) освоить современные методы диагностики, устранения и предупреждения различных форм речевой недостаточности; г) пропагандировать знания специальной педагогики среди педагогов и родителей; д) оказывать социальную поддержку семьям детей с нарушениями в речевом развитии.

Таким образом, знания, умения, приобретенные в результате диалогического общения и опыта профессиональной деятельности являются необходимыми условиями развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений. Но согласно схеме, данная система может дать сбой, если вышеуказанные компоненты не приобретут смысл**,** который студенты вкладывают в предлагаемые им деятельность и обучение.

В традиционной системе подготовки педагога преобладает массовое или групповое воздействие, усвоение. И очень мало времени и места остается для индивидуально-неповторимого: размышления, диалога с преподавателем, для творческого открытия каждой личностью «истины для себя», смысла для себя, для конструирования и обсуждения собственного мнения по тому или иному вопросу. Ценность образования выходит за область увеличения знаний, умений и навыков и восходит к постижению смысла действительности, «осознанию себя как субъекта деятельности и мира» (В.М.Розин) (237,с.72). Проведенные исследования, огромный интерес к играм и обилие работ на эту тему ученых многих стран позволяют сделать следующий шаг в передаче коллективного опыта: начать создание смыслового образования. От девиза «Дать знания!» перейти к следующему – «Дать понимание!». Имитационные игры – инструмент и носитель смыслового образования.

Имитационные игры представляют собой особый метод, структуру для хранения, передачи и извлечения смыслов. Последнее особенно важно, поскольку только в процессе игрового освоения скрытно (имплицитно) записанной в игре структуры отношений открываются новые, часто неожиданные смысловые связи, распознать которые, перебирая варианты восприятия, – основная задача участников. Причем открывающиеся лично каждому смыслы – продукт совместных усилий. Следовательно, в игровых группах создается коллектив «личностного типа, в котором каждый уникален и незаменим, и потому все нуждаются друг в друге» в отличие от коллектива

социального типа, сплоченность которого определяется похожестью его членов друг на друга (8, с. 24).

Таким образом, чтобы стать генератором компетентности, знания, общение и опыт должны приобрести смысл для студентов, а не только для преподавателей. «Гораздо чаще, чем можно подумать, учебные трудности и неудачи являются «ошибкой в ориентации», а не реальной умственной неспособностью учиться» (238,с. 91).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что терминология варьируется вокруг темы смысла. В данном исследовании мы подразумеваем под смыслом высокий уровень внутренней мотивации, интерес к профессиональной деятельности. В целом же проблема решается поэтапным обращением субъектов традиционного обучения в сторонников продуктивного обучения с помощью «сдвига мотива на цель» (235, с. 185), иначе говоря, постепенным принятием ими во внутренний план целей продуктивного обучения. *Таким образом*, знания, умения и общение студентов, насыщаясь личностным смыслом, трансформируются на практике в ключевые профессиональные компетентности**:**

1. *Когнитивные компетентности* – способность оптимально отбирать формы, методы, приемы обучения и воспитания детей в соответствии со знаниями особенностей их развития; способность к прогнозированию и проектированию образовательной деятельности; степень целесообразности в действиях; организация взаимосвязи своих знаний и их упорядочение; способность решать проблемы, извлекать пользу из опыта; наблюдательность; самообучение; речевое развитие; способность получать информацию, запрашивать различные базы данных, опрашивать окружение, консультироваться у эксперта, работать с документами и классифицировать их; критически относиться к тому или иному аспекту социально-профессионального развития.

2. *Мотивационные компетентности* – ориентация на самопознание, самоопределение, самоорганизацию, самореализацию; установка на активность

и творчество в профессиональном саморазвитии; устойчивое положительное отношение к профессии, удовлетворение от самого процесса и результата труда; глубокое эмоциональное переживание сложных ситуаций профессионального саморазвития; наличие системы общечеловеческих ценностных ориентаций с опорой на этнические ценности; способность общаться, любить и понимать людей; улаживать разногласия и конфликты, договариваться; увлекать своим творчеством детей; чувство такта, дисциплинированность, настойчивость, аккуратность, терпимость к людям, эмпатия.

3. *Деятельностно-практические компетентности* – степень овладения диагностическими, исследовательскими умениями и навыками; способность работать по разным технологиям и методическим системам; палитра активно используемых в деятельности форм, методов, приемов и средств коррекционно-педагогической работы; способность использовать новые технологии в профессиональной деятельности; адаптироваться, проявлять творчество, находить новые решения, доказать гибкость перед лицом быстрых изменений; сотрудничать и работать в группе, включаться в проект; доказать солидарность; нести ответственность; принимать решения; разрабатывать и выполнять контракты; организаторские способности.

Таким образом, стратегическая цель системы развития профессиональной компетентности будущих логопедов образовательных учреждений − формирование ключевых профессиональных компетентностей: мотивационных, когнитивных, деятельностно-практических на основе знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами в процессе профессионального общения, накопления социального и профессионального опыта, в соответствии с высоким уровнем внутренней мотивации и интересом к будущей профессиональной деятельности.

Практико-ориентированная технология подготовки данной категории специалистов отражает процессуальный аспект модели развития их профессиональной компетентности, строится на основе активных форм и методов обучения, позволяющих перейти к смысловому образованию, фор-

мированию социально активной, профессионально мобильной, творческой личности будущего логопеда.

Важным для нас является тот факт, что имитационные игры индуцируют мыслительную деятельность – «искание и открытие нового, самостоятельное движение к новым обобщениям», а главное – открывают доступ к смыслам, скрытно (имплицитно) содержащимся в них» (С.Л.Рубинштейн 238, с.31). Цикл образовательных имитационных игр стимулирует личностную деятельность на более высоком уровне смыслообразования. Таблица 16 отражает технологию развития социально-профессиональной компетентности будущего логопеда на основе поэтапного освоения активных форм, методов и средств.

Таблица 16.

Экспериментальная технология формирования и развития социально-профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда

Этап	Сроки	Цель	Содержание
1	**2**	**3**	**4**
Подготовительный адаптация	Первые 2 недели сентября	Взаимное привыкание: повышение восприимчивости, внимания к своим чувствам, словам и сотнесение своих намерений с действиями других. Создание доверительного общения, положительного настроя на игру.	1. Тренинги общения 2. Упражнения на развитие наблюдательности, интуиции, чувствительности к повелению друг друга 3. Упражнения на релаксацию, оптимизацию эмоционального состояния и настроения 4.Заполнение индивидуальной карты студента с самоанализом уровня формирования ключевых профессиональных компетентностей
Навыки общения	Вторые 2 недели сентября	Установление и развитие контактов между студентами и преподавателем в процессе совместной деятельности: обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.	1. Индивидуальные и групповые упражнения по воспитанию навыка восприятия других людей и развития собственной рефлексии 2.Групповые упражнения и тренинги по овладению навыками коммуникации в игровом взаимодействии 3. Психотехнические игры по формированию уверенности в себе

Продолжение таблицы 16.

1	2	3	4
Диалог-дискуссия	Октябрь (1 месяц)	Освоение навыков диалогичного общения, способствующего сближению смыслов участников дискуссии, побуждающего студентов к осознанию различий между ними, умению их соотносить, объединять, адаптироваться к новому смыслу.	1.Анализ конкретных педагогических ситуаций 2. Решение педагогических задач 3. Метод «инцидента» 4. Обсуждение проблем в микрогруппах (семинар-брифинг) 5. Обсуждение проблем с разных позиций (модель позиционного обучения) 6. Интеллектуально-познавательные игры
Ролевая игра в форме дискуссии	Ноябрь (1 месяц)	Приобретение опыта ролевого взаимодействия; обобщение и углубление теоретической подготовки; творческое самовыражение и самоутверждение.	1. Семинар-игра типа «Что? Где? Когда?» или «Брейнг-ринг» 2. Семинар-шоу 3. Заседания клуба знатоков логопедии 4. Семинар-аукцион 5. Игра-путешествие 6. Познавательный ринг «Качели» 7. Урок-спектакль
Специаль-ные ролевые игры	Декабрь, февраль (2 месяца)	Освоение принятой роли; обучение умениям и навыкам, необходимым для успешного решения профессиональных задач.	1 . Дидактический тренинг 2. Ролевое разыгрывание ситуаций профессиональной деятельности учителя логопеда образовательного учреждения
Имитацио-нные игры	Март – май (3 месяца)	Выработки способности к творческому взаимодействию: формирование целостной структуры профессиональной деятельности; приближение подготовки специалистов к условиям реальной социальной действительности.	I. Игровое проектирование. 2. Педагогические имитационные игры (учебные деловые игры): «Психолого-медико-педагогическая консультация»; «Индивидуальное логопедическое занятие»; «Фронтальное логопедическое занятие»; «Родительское собрание»; «Логопедическое методобъедине-ние»; «Логопедическая научно-практическая конференция».
Производ-ственная практика	Июнь – август (3 месяца)	Адаптация к условиям будущей профессиональной деятельности.	а) коррекционно-логопедическая работа в ДОУ, школе; б) социально-педагогическая работа в социуме; в) исследовательская деятельность.

Таким образом, технология формирования и развития профессионализма будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений включает в себя семь последовательных этапов. *Первый этап* подготовительный**,** или адаптационный – тренинги общения, упражнения на разви-

тие наблюдательности, интуиции, чувствительности к поведению друг друга; упражнения на релаксацию, оптимизацию эмоционального состояния и настроения (Г.Калеро, Д.Ниренберг, Л. Хей, М.И.Чистяковой ,281;287).

Второй этап – навыки общения – индивидуальные и групповые упражнения по воспитанию навыка восприятия других людей и развития собственной рефлексии, овладению навыками коммуникации в игровом взаимодействии; психотехнические игры по формированию уверенности в себе, положительной аттракции, предложенные Д.Н.Кавтарадзе, М.М.Крюковым (127;161). Пример упражнения на развитие навыков общения: упражнение «Конкурентная и кооперативная коммуникация», разработанное А.Бавеласом. Упражнения, помогающие осознать коммуникативные возможности группы, приобрести навыки общения, необходимы для продуктивного участия в более сложном виде взаимодействия на третьем этапе программы развития профессиональной компетентности – диалоге-дискуссии**.** При этом отмечается, чем отличается спор от дискуссии. В споре участники стремятся победить, в диалоге – понять друг друга. Спор отчуждает спорщиков, диалог устанавливает между ними человеческую связь. Диалог не обязательно имеет характер дискуссии, но дискуссия – всегда диалогична или полилогична. Умение дискутировать открывает возможности сотрудничества, обогащения смыслами. Задача этой ступени – освоение навыков диалогичного общения (161, с.86).

На данном этапе используются следующие методы обучения. Анализ конкретных педагогических ситуаций. Цель – научить студентов глубокому, всестороннему, научно-обоснованному анализу того или иного факта (явления) реальной педагогической действительности. Основная организующая и управляющая функция принадлежит преподавателю: он разрабатывает модель сложной психолого-педагогической ситуации, предъявляет ее описание студентам, ставит вопросы, организует дискуссию и оценивает итоги работы. Возможны различные варианты предъявления педагогической ситуации (письменное/устное; краткое/подробное описание и т.д.); различные задания (анализ причин, оценка действий, определение условий и т.д.); различные

формы их выполнения (фронтальные, групповые, индивидуальные). Решение педагогических задач. Цель – развитие у будущих логопедов умения анализировать противоречия учебно-воспитательного процесса, мысленно принимать решения и «нести ответственность» за возможные последствия профессиональных действий. По способу предъявления задачи и степени самостоятельности познавательного поиска студентов применяются следующие типы задач: альтернативные, поисковые и творческие. Метод «инцидента» − одна из разновидностей метода решения педагогических задач, когда от студентов требуется немедленное принятие решения о своих действиях в сложной психолого-педагогической ситуации. Цель – развитие умения оперативно перерабатывать информацию в условиях, близких к предстоящей профессиональной деятельности. Обсуждение проблем в микрогруппах (семинар-брифинг) – преследует цель выработать умение коллективного обсуждения психолого-педагогических проблем, принятия коллегиального решения. Обсуждение проблем с разных позиций (модель позиционного обучения). В нашей опытно-экспериментальной работе группа разделяется на подгруппы (2 – 4 чел.), каждая из которых отражает одну из позиций, в контексте которой проводится анализ изучаемой темы: «Понятие», «Схема», «Апологет», «Оппозиция», «Практик», «Поэт», «Вопрос», «Эксперт». Таким образом вырабатывается умение анализировать события (явления) с разных позиций, принимать различные точки зрения, приходить к консенсусу. Интеллектуально-познавательные игры (кроссворды, чайнворды) – способствуют творческому осмыслению, переработке информации, дают возможность добиться высокого уровня усвоения логопедических знаний.

Вышеперечисленные активные методы обучения, используемые на *третьем этапе* развития профессиональной компетентности, применяются в ходе нашей опытно-экспериментальной работе в двух вариантах: в виде направляемой дискуссии – обсуждение полностью контролируется ведущим, и как свободная дискуссия – при минимальном вмешательстве ведущего в ход обсуждения.

Четвертый этап – ролевая игра в форме дискуссии**.** Проводятся семинары-игры типа «Что? Где? Когда?» или «Брейнг-ринга» для обобщения знаний по теме или разделу программы; семинары-шоу – с целью формирования умения перерабатывать содержание научной информации в образную и конкретную форму, доступную для восприятия и усвоения на основе инсценирования; заседаний клуба знатоков логопедии как форма углубления теоретической подготовки по логопедии; семинары-аукционы – создают широкие возможности для творческого самовыражения и самоутверждения студентов; игры-путешествия – одна из интересных форм изучения учебной информации и эффективное средство для обучения студентов методике проведения познавательных игр; познавательный ринг «Качели» – разновидность соревнования, в котором студенческие команды поочередно дают ответы на поставленные вопросы; уроки-рекламы – формирование умения убеждать; уроки-спектакли (сценическое действие в виде карнавала, научного симпозиума, «судебного заседания» и др.) – обобщение и закрепление теоретического материала, формирование артистических способностей будущих педагогов.

Пятый этап – специальные ролевые игры, основаны на обучающем эффекте совместных действий. С психологической точки зрения «содержанием ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек-предмет, а человек-человек» (Д.Н.Кавтарадзе) (127,с.63). Следовательно, главная цель на данном этапе – освоить роль, «вжиться» в нее, свободно (без следования каким-либо предписаниям) ее сыграть.

Ролевые игры строятся на развитии определенного сюжета, который задается вводными данными как основа отношений между реальными людьми в данной ситуации. Развитие событий зависит от инициативности, фантазии и жизненного опыта участников. Профессиональная деятельность учителя-логопеда образовательного учреждения сложна, основана на умении многогранного взаимодействия с другими людьми. Формированию палитры профессиональных компетентностей способствуют специальные ролевые игры.

Имитационные игры на *шестом этапе* развития профессиональной компетентности представляют из себя комбинацию игры и имитации; основной признак имитационных игр – общий предмет (модель) деятельности, образующий основу для общения, его базового содержания, создания ориентировки на предмет и, таким образом, пересечения деятельности (А.У.Хараш, 270, с.83) или иерархии действительных Мотивов, присущих общающимся субъектам (по А.Н.Леонтьеву, 174, с.214).

Ролевая игра входит в имитационную, но добавляются многие новые компоненты: вдобавок к ролям и сценарию участники получают список целей, на которые необходимо ориентироваться, в соответствии с которыми строить свое поведение, свою линию в игре; перечень ресурсов, находящихся в распоряжении играющих, свод правил для участников, порядок игры, последствия нарушений правил и многое другое. Таким образом, акцент делается на выработке взаимодействия, взаимопонимания, общности, а не на выполнении ролей.

В соответствии с вышеуказанными различиями специальной ролевой и имитационной игр вначале проводится дидактический тренинг, а затем – ролевое разыгрывание ситуаций профессиональной деятельности логопеда сельского образовательного учреждения. Далее следует игровое проектирование, результатом которого является методическое обеспечение решений, планов, проектов.

Наивысший уровень творческой активности и самостоятельности студентов отмечается при проведении имитационных игр: «Психолого-медико-педагогическая консультация»; «Индивидуальное логопедическое занятие»; «Фронтальное логопедическое занятие»; «Родительское собрание»; «Педагогический совет ДОУ (школы)»; «Логопедическое методическое объединение»; «Логопедическая научно-практическая конференция».

Седьмой этап в программе развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений – производственная практика: а) коррекционно-логопедическая работа в ДОУ, школе; б) социально-педагогическая работа в ближайшем социуме; в) исследовательская деятельность.

Реализация данной *практико-ориентированной технологии* способствует формированию и развитию профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов при соблюдении следующих педагогических условий:

1) *этнопедагогический подход,* включающий учет культурно-исторических традиций народа, этнопедагогических ценностей в воспитании, сформированных этнопсихологических особенностей личности как представителя определенного этноса;

2) *активные методы* обучения предполагают их применение в малой группе из 5-9 человек в соответствии с эмпирическим правилом 7 (±2) человек. В такой группе, с одной стороны, представлено достаточное разнообразие мнений и интересов, а с другой, каждый может быть услышанным;

3) участники *разделяются на группы* по объединяющим их задачам, позициям*;* распределение ролей проводить, исходя из интересов студентов;

4) *освоение активных методов* обучения осуществляется поэтапно, применению ролевых и имитационных игр предшествует большая подготовительная работа со стороны как студентов, так и преподавателя;

5) необходима *социально-психологическая и педагогическая подготовка преподавателя*: знание особенностей внутри- и межгруппового взаимодействия; быть умелым «игротехником», актером, режиссером;

6) по возможности *избегать присутствия зрителей*: зрители портят игру, невольно нарушая принятую участниками условность;

7) большое значение имеет *послеигровое обсуждение* – коллективный анализ и обсуждение полученного опыта; целесообразно при этом задать вопросы о том, кто внес наибольший вклад в игру, кто наиболее точно следовал предписанной роли, какие новые мысли, опыт приобрели студенты в результате игры;

8) *экспертами* (из числа студентов) *контролируется* и оценивается проявление ключевых профессиональных компетенций.

Таким образом, на формирующем этапе исследования нами была разработана и апробирована модель формирования и развития профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений, согласно которой адаптировано содержание образова-

тельного процесса к требованиям формирования ключевых профессиональных компетенций интегрального специалиста-логопеда муниципального образовательного учреждения; разработана и апробирована практико-ориентированная технологическая система профильной подготовки будущих учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений на основе поэтапного освоения активных форм и методов обучения.

Не отрицая использования традиционных форм и методов обучения, активные формы и методы обучения, на наш взгляд, представляют студентам уникальную (пока) возможность приобретения не только ключевых профессиональных (мотивационных, когнитивных, деятельностно-практических), но и общечеловеческих (нравственных, эстетических) компетенций в стенах педагогического университета.

Ролевые и имитационные игры для учителей-логопедов муниципальных образовательных учреждений позволяют смоделировать условия предстоящей профессиональной деятельности и способствуют формированию целостной структуры профессиональной деятельности, умений и навыков профессионально-педагогического общения, творческому развитию будущего специалиста. Материализуются такие понятия, как педагогический такт, педагогическая этика, воплощаются идеи педагогики сотрудничества, сохраняется уникальность, творческая индивидуальность личности студента.

Таким образом, анализ современного состояния проблемы профессионально-педагогической подготовки студента и творческого развития даёт возможность сделать вывод, что целостный системно-деятельностный подход к исследованию этой многоаспектной проблемы требует построения модели подготовки студента как к проведению педагогической практики, так и осуществлению непосредственно учебно-педагогической, производственной практики с первого по пятый курс. Содержательная модель в качестве целостного интегративного педагогического процесса объединяет учебную и практическую деятельность будущих студентов-логопедов. Это сделано нами на этапе формирующего эксперимента (рис.2).

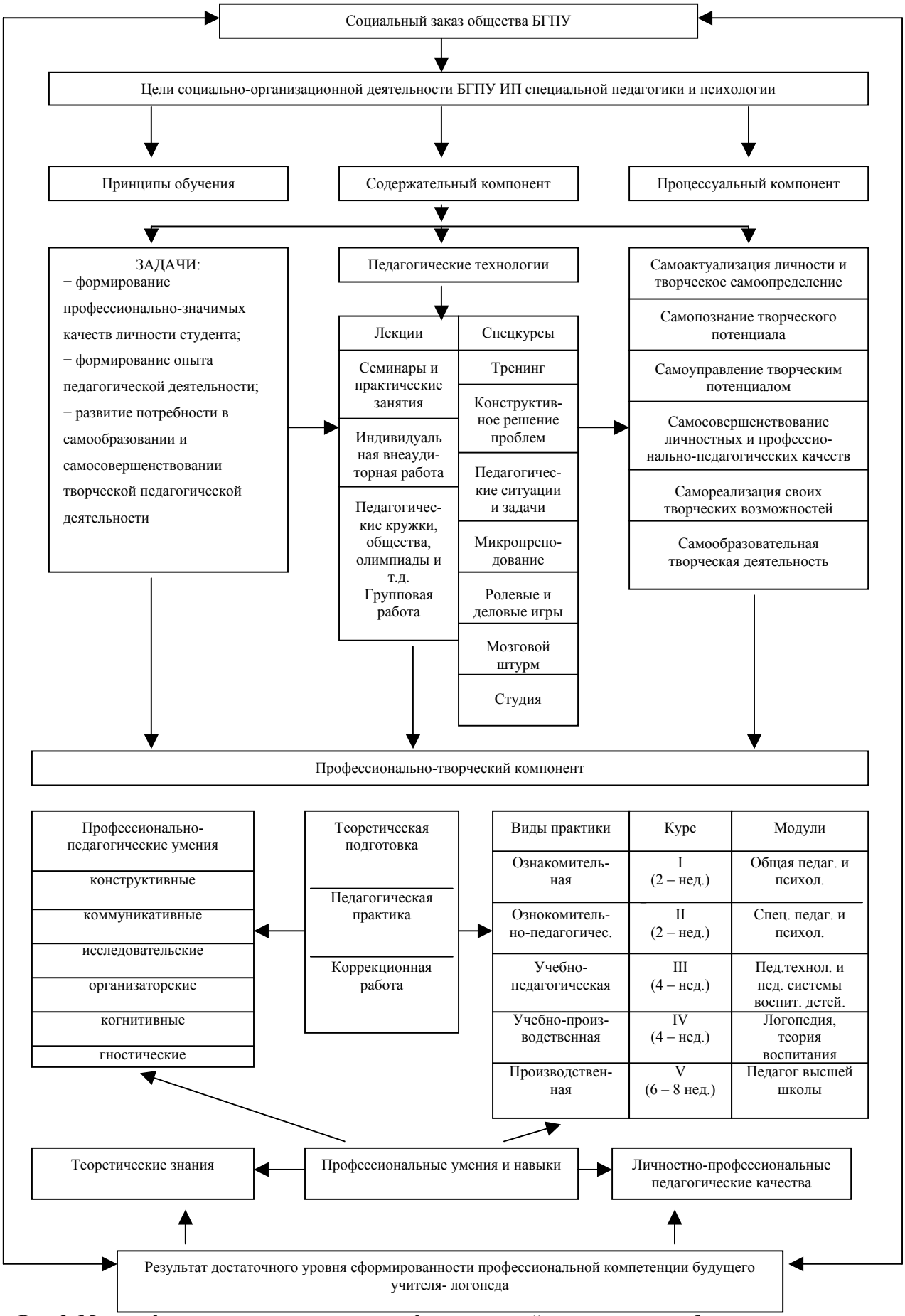

Рис. 2. Модель формирования социально-профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда муниципального образовательного учреждения в процессе учебно-педагогической практики повышенного уровня педагогического университета

Педагогическая практика – связующее звено между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой. Для многих студентов она становится «открытой дверью» в профессию. Включаясь в школьный учебно-воспитательный процесс, студент постигает гражданский и нравственный смысл педагогической деятельности, корректирует личные профессиональные установки, пути саморазвития своей личности. Студенты, не прошедшие определенные виды системной педагогической практики, говорят о том, как было трудно им в начале практики, как не хотелось расставаться с детьми в конце ее, что еще можно было бы сделать, но не хватило времени. В этом и состоит главный смысл, подчёркиваем, системы педагогической практики. Каждый этап педагогической практики – все более самостоятельный и ответственный шаг вхождения будущего специалиста в профессию.

В опытно-экспериментальной работе мы установили, что в процессе прохождения практики, стажер, сталкиваясь в школе с конкретной проблемой, при её решении в первую очередь руководствуется знаниями, опытом, приобретенными в студенческий период. Беседы с начинающими учителями-логопедами свидетельствуют, что сами они критически оценивают свою профессиональную подготовку. При этом отчетливо наблюдается такая тенденция: большинство молодых специалистов дают положительную оценку своей подготовке как учителя-предметника, значительно ниже как учителя-организатора, учителя-воспитателя, преподавателя лицеев, гимназий, вуза. Большинство предложений, высказанных в адрес университета, были такого рода: «следует больше заниматься практической подготовкой студентов»; «надо больше внимания уделять педагогической практике, ориентируясь не только на преподавание предмета, но и на работу классного руководителя»; «трудности вызывает работа с родителями»; «нелегко порой разобраться в сложной ситуации и найти правильный выход, особенно тогда, когда это касается воспитания детей», «сложно работать в гимназиях, лицеях, колледжах, вузах».

Это еще раз убеждает нас в том, что необходимо педагогически, психологически и методически грамотно, системно готовить студентов к наиболее сложным, характерным педагогическим ситуациям, формировать его умения само-совершенствования и, таким образом, помочь им избежать нередких для начинающего педагога ошибок.

Проблему можно решить, как нам кажется, системно используя педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе подготовки к проведению педагогической практики.

Рассматривая вопрос о содержательном и значимом аспектах творчества в педагогической практике и деятельности, учителя (71,0%) и студенты (70,0%) связывают творчество с интересными, оригинальными, нетрадиционными уроками и внеклассными мероприятиями. Определяя фактор, влияющий на развитие (саморазвитие) творчества, большинство студентов (93,0%) и учителей (92%) отмечали, что оно (творчество) развивается в профессионально-педагогической деятельности, но для этого нужно приложить свои усилия, желания и старания, а также наличие условий в школе, это дает основание говорить о проблеме саморазвития их творческого потенциала и путях его формирования и у студентов, и у педагога.

Таким образом, стратегическая цель системы развития профессиональной компетентности будущих логопедов образовательных учреждений – формирование ключевых профессиональных компетенций: мотивационных, когнитивных, деятельностно-практических на основе знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами в процессе профессионального общения, накопления социального и профессионального опыта, в соответствии с высоким уровнем внутренней мотивации и интересом к будущей профессиональной деятельности.

2.2. Результаты опытно-экспериментального исследования формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в процессе учебно-педагогической, производственной практики

Одной из задач нашего исследования было выявление динамики формирования профессиональной готовности выпускников факультета педагогики и психологии к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития, его соответствие современным требованиям и разработка на этой основе целенаправленной программы формирования профессионализма будущих учителей-логопедов. Исследование проводилось в логике: выявление уровня социально-профессиональной готовности студентов на разных этапах обучения в вузе; возможные способы коррекции профессиональной подготовки: создание конструктивного опыта организации учебно-педагогической практико-ориентированного процесса, обоснование психолого-педагогических условий его результативности.

Результативность готовности к деятельности человека характеризуется сложностью процедуры ее измерения и выявления. Это связано прежде всего с многоплановостью самого объекта исследования; объективно-субъективным характером мотивационной сферы человека, определяющим ее конкретные действия; сложными опосредованными связями побудительных причин и реальным поведением и поступками педагога, которые поддаются наблюдению. Поэтому очень высоки требования к методическому обоснованию диагностики различных параметров результативности, характеризующей профессиональную готовность учителя к взаимодействию с учащимися, позволяющей исследовать эту готовность как системное образование. Объективность полученных результатов обеспечивается применением комплекса взаимодополняющих методик.

Таким образом, поиск надежных показателей результативности профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с недостатками речевого развития, которые позволили бы судить об их качественной и количественной определенности, является задачей построения их диагностики, основы-

вающейся на комплексе взаимосвязанных показателей, каждый из которых характеризует определенную форму объекта исследования и дополняет другие.

Показателями, хорошо коррелирующими с готовностью к взаимодействию с детьми, имеющими недостатки речевого развития, могут быть:

– виды деятельности, в которых проявляется готовность; однако сами по себе виды деятельности, а точнее их внешние характеристики, недостаточно объективно отражают готовность;

– наличие мотивационно-ценностного отношения к взаимодействию с детьми, в реальности создающими проблемы, о котором можно судить, изучая характер и содержание деятельности;

– временные параметры (количество времени, которое педагог реально посвящает общению и взаимодействию с детьми с нарушением речи; педагог тратит на обсуждение, разговоры по темам деятельности; педагог желал бы посвятить взаимодействию с детьми с нарушением речи);

– прямая оценка представлений человека о причинах или особенностях дезадаптации детей (когнитивная репрезентация);

– продукты деятельности (психолого-педагогический анализ детских сочинений, рисунков и т.п.; программы жизнедеятельности класса, разработанные педагогом);

– оценка эффективности выполнения деятельности (при прочих равных условиях более высокий уровень готовности соответствуют большей эффективности).

Каждый из названных показателей не является достаточным для выявления содержания и уровня готовности учителя к взаимодействию с детьми с нарушением речи, поэтому необходимо их изучение, обеспечиваемое соответствующим комплексом методов.

В предпринятом нами исследовании процесса формирования профессионализма студентов к взаимодействию с учащимися использовались следующие методы: специально разработанные анкеты для студентов (Приложение 1); индивидуальные и комплексные фиксированные беседы со студентами,

преподавателями, детьми с нарушением речи, учителями школ, руководителями педагогической практики; включенное наблюдение; сравнительный анализ данных, полученных в ходе исследования с данными социологических исследований по проблемам готовности, представленными в научной литературе.

Составленная с целью выявления наличия и уровня сформированности профессиональной готовности к взаимодействию с учащимися анкета самооценки включает также систему методов и приемов исследования: собственно опрос с применением прямых и косвенных, открытых и закрытых вопросов.

Валидность и достоверность результатов опроса подтверждались их сравнением с данными, полученными с помощью других методик исследования. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил не только углубить и конкретизировать представление о профессиональной деятельности студентов, уточнить степень их готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи. Все методы, применяемые в исследовании, кроме собственно диагностических, выполняли актуализирующую функцию, стимулируя у студентов процессы рефлексии, что само по себе плодотворно для формирования профессиональной готовности будущих учителей-логопедов к взаимодействию с детьми с нарушением речи.

При разработке методики опытно-экспериментального исследования формирования профессиональной компетенции будущего учителя-логопеда к взаимодействию с детьми мы исходили из принципа единства сознания и деятельности, содержания и структуры данного отношения, а также учитывали этапы профессионально-педагогической подготовки и социализации будущего учителя-логопеда. Нами была использована комплексная методика, которая позволила раскрыть сущность готовности к взаимодействию, выявить и экспериментально обосновать психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетенции будущих учителей-логопедов к взаимодействию с детьми с нарушением речи; опираясь на результаты исследования, разработать, апробировать и описать технологию формирования профессиональ-

ной готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи, предложить модель организации практико-ориентированного процесса обучения в вузе, высказать научно-практические рекомендации по повышению результативности формирования практической готовности в условиях получения профессии учителя-логопеда.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа, каждый из которых был органично связан с логикой всей работы. В ходе констатирующего эксперимента нами был выявлен исходный уровень профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи по трем составляющим: мотив и психологическая установка на конкретную деятельность, личностные качества, конкретные умения и навыки, характеризующие эту готовность; при этом необходимо было равноценно сформировать экспериментальные и контрольные группы.

Для получения возможно более объективных данных нами использовались анкетирование, экспертные оценки и т.д. Анкетирование проводилось на начальном этапе экспериментальной работы, в ходе ее и по итогам среди выпускников, что позволило нам проследить динамику процесса формирования профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи, выявить некоторые закономерности, соотнести получаемые на каждом этапе результаты с программой коррекционной работы. Это позволило в ходе формирующей части экспериментальной работы разработать и апробировать целостную технологию формирования профессиональной готовности студентов – будущих учителей-логопедов к взаимодействию с детьми с нарушением речи. В связи с этим уже в ходе констатирующей части экспериментальной работы была внесена определенная дифференциация. Предварительно было проведено анкетирование учителей-логопедов, работающих в начальных классах, первых пяти лет работы и студентов 1 курса с целью выявления готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи (Приложение 2).

В качестве методики диагностики взаимодействия учителей с учащимися мы применяли один из методов оценивания педагогических явлений – рейтинг

«компетентных лиц». Это метод косвенного наблюдения, то есть исследователь не сам изучает интересующего его человека, а использует знания о нем лиц, участвующих в процессе общения, совместной деятельности. В данном исследовании «компетентными лицами» были представители администрации, коллеги, хорошо знающие того или иного учителя. Результаты представлены нами в таблице 17.

Таблица 17.

Профессиональная готовность начинающих учителей-логопедов (стаж до5 лет) к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития (%)

Оцениваемые умения	Оценка в баллах (%)				
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Умение наблюдать педагогический процесс, выделять тех детей, которые требуют особого внимания	22	38	26	10	4
2. Умение вырабатывать на основе наблюдений оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с детьми с нарушением речи	21	33	26	12	8
3. Владение методами и приемами выбора стиля общения в зависимости от вида и типа нарушения речи	18	22	36	18	6
4. Умение выявить главное, существенное в системе «учитель – ребенок с нарушением речи»	16	36	28	12	8
5. Умение находить нестандартные методы, оригинальные пути решения возникающих с детьми с нарушением речи проблем, использовать вариативность, учитывать конкретную ситуацию	18	32	21	25	4
6. Умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости наблюдаемых фактов, явлений, ситуаций	16	32	38	11	3
7. Владение обобщенностью, нестереотипностью и диалогичностью педагогических ситуаций	20	33	38	5	4
8. Предвидение и прогнозирование возможных результатов взаимодействия со всем коллективом учащихся, с отдельной личностью в нем	22	20	41	11	6

Как мы видим, далеко не все начинающие учителя обладают сформированными умениями и навыками, необходимыми для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми с нарушением речи младшего

школьного возраста. Поскольку многие учителя испытывали трудности во взаимодействии с детьми по разным основаниям, суммарное количество процентов по всем параметрам превышает 100%.

Аналогичный метод диагностики – рейтинг «компетентных лиц» мы использовали при изучении уровня готовности студентов III курса, вышедших на учебно-педагогическую практику, к педагогически целесообразному взаимодействию с детьми с нарушением речи. Результаты исследования приведены в таблице 18.

Таблица 18.

Готовность студентов III курса к взаимодействию с детьми, имеющими недостатки речевого развития

Оцениваемые умения	**Оценка в баллах (%)**				
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Умение наблюдать педагогический процесс, выделять тех детей, которые требуют особого внимания	-	-	5	28	67
2. Умение вырабатывать на основе наблюдений оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с детьми с нарушением речи	-	-	14	23	63
3. Владение методами и приемами выбора стиля общения в зависимости от вида речевого нарушения	-	6	19	30	45
4. Умение выявить главное, существенное в системе «учитель – ребенок с нарушением речи»	-	-	4	30	66
5. Умение находить нестандартные методы, оригинальные пути решения возникающих с детьми с нарушением речи проблем, использовать вариативность, учитывать конкретную ситуацию	-	-	9	28	63
6. Умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости наблюдаемых фактов, явлений, ситуаций	-	-	9	28	63
7. Владение обобщенностью, нестереотипностью и диалогичностью педагогических ситуаций	-	-	10	23	64
8. Предвидение и прогнозирование возможных результатов взаимодействия со всем коллективом учащихся, с отдельной личностью в нем	-	-	5	28	67

По результатам, изложенным в таблице, мы можем сделать вывод, что по оценкам экспертов, ни одним из перечисленных умений не обладают студенты

в достаточной степени. *Следовательно*, необходимо так организовать подготовку к взаимодействию с детьми с нарушением речи, чтобы студенты приобрели умения наблюдать педагогический процесс, выделять в нем главное, для оптимального взаимодействия с учащимися и прогнозировать возможные результаты взаимодействия.

Нами был использован также тест самооценки затруднений во взаимодействии с детьми с трудностями в учении младшего школьного возраста, данный учителям и студентам. Результаты самооценки затруднений изложены нами в таблице 19.

Таблица 19.

Самооценка затруднений учителей-логопедов и студентов 1 и 5 курса во взаимодействии с младшими школьниками, имеющие недостатки речевого развития до и после процесса прохождения практики повышенного уровня (%)

Умение педагогического общения	**Количество человек, отметивших затруднения**	
	учителя	**Студенты**
1. Намечать способы активизации общения учащихся, превращать их из объекта в субъект общения	34/23	87/45
2. Намечать способы эмоционально-волевого воздействия	28/8	83/30
3. Создавать положительную установку (настрой на ребенка с нарушением речи)	11/3	21/8
4. Намечать способы создания благоприятного климата в коллективе, коррекции межличностных отношений	43/10	92/52
5. Анализировать типичные стили общения с детьми с нарушением речи других педагогов, отношение детей к организованной другими деятельности	12/2	53/15
6. Намечать способы создания атмосферы сотрудничества	8/1	54/12
7. Организовывать общение в разнообразных ситуациях	-	4/1
8. Преодолевать трудности взаимопонимания	9/2	20/5
9. Завоевывать инициативу в общении с ребенком с нарушением речи	3/5	51/8
10. Осуществлять коррекцию поведения детей с нарушением речи	93/-	100/15
11. Соблюдать педагогический такт	-	37/7
12. Анализировать трудности своего общения с ребенком с нарушением речи	13/3	40/12
13. Делать конструктивные выводы об изменениях в деятельности детей с нарушением речи, их поведения	2/8	64/18
14.Составлять программу самовоспитания умений педа-	42/2	90/26

гогического общения и намечать пути и средства ее реализации		

Как мы видим из таблицы 19, учителя испытывают затруднения в организации педагогического общения с детьми, особенно в умении намечать способы создания благоприятного психологического климата в коллективе, коррекции межличностных отношений, общении с детьми с нарушением речи, умении составлять программу самовоспитания умений педагогического общения и намечать пути и средства ее реализации. Студенты затрудняются практически по всем параметрам, из чего следует вывод о необходимости вести целенаправленную работу по формированию у будущих учителей профессиональной готовности к педагогически целесообразному взаимодействию с детьми младшего школьного возраста.

По результатам, изложенным в таблице, мы можем сделать вывод, что по оценкам экспертов, то есть «компетентных лиц», ни одним из перечисленных умений не обладают студенты в достаточной степени, особенно в части владения методикой наблюдения педагогического процесса и прогноза возможных результатов взаимодействия с личностью школьника и коллективом класса (по 95% соответственно). Следовательно, все приведенные умения нуждаются в формировании социально-профессиональной компетентности, и чем раньше эти умения начинаются формироваться, тем лучший результат профессионализма достигается.

В нашем исследовании предпринята попытка так организовать учебно-педагогическую практику будущих учителей-логопедов, чтобы она была содержательно наполненная уже с первого курса, а также по времени была не менее 20 недель в учебных учреждениях и 4 недель на летних стационарах, что позволяет характеризовать педагогическую практику, имеющую повышенный уровень.

Анализ данных диагностического эксперимента позволили нам сгруппировать основные трудности, возникающие в работе начинающих учителей: неумение выявить степень, вид, тип и характер недостатка речи; неумение наладить контакт с ребенком; непонимание внутренней психологической пози-

ции ученика и неумение соотнести ее с поведенческими проявлениями; сложности в управлении общением; неумение выстраивать взаимоотношения, дифференцировать и перестраивать их в зависимости от ситуации; неумение находить нестандартные и оригинальные приемы во взаимодействии с детьми; сложности в управлении собственным психическим состоянием и невладение приемами саморегуляции поведения и эмоционального состояния; трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения.

Все эти трудности имеют массовый характер, их испытывают в процессе педагогической деятельности и учителя и, особенно, подавляющее число студентов-практикантов на всех этапах педагогической практики.

В своем исследовании мы исходили из того, что эффективность практико-организованной психолого-педагогической подготовки и функционирования системы формирования готовности студентов к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями зависит от ряда принципов. В качестве таких принципов мы выделяем следование нижеприведенным подходам:

1). *Деятельностно-личностный подход*, который предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как самосознательному, ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Это – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком. Данный подход предполагает помощь ребенку в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределений, самореализации и самоутверждения. Этот подход может осуществить только педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества и возможности в каждом ребенке, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями.

2). *Профессионально-целевой подход*, требующий максимальной ориентированности и педагогической направленности всех видов деятельности в

общении студентов в процессе их профессиональной подготовки на достижение высокого уровня готовности во взаимодействии с детьми.

Осуществление этого подхода требует применения специальных методов, приемов и средств, обеспечивающих интенсификацию формирования профессионализма студентов педагогического вуза, являющегося объективной тенденцией высшей школы (С.И.Архангельский, 17, с.163).

Применительно к нашему исследованию интенсификация учебно-воспитательного процесса на основе профессионально-целевого подхода проявляется: а) в организации процесса активного обучения взаимодействию с детьми с нарушением речи, профессионально-педагогической направленности всей системы подготовки, в том числе педагогической практики (Приложение 3); б) в использовании в учебном процессе и на педагогической практике методов, приемов и средств, способствующих мобилизации и развитию коммуникативных способностей будущих учителей-логопедов.

3). *Целостный подход*, который состоит в обеспечении единства и взаимодействия всех компонентов, составляющих процесс формирования профессионализма к взаимодействию с детьми с нарушением речи. Среди них: внешние (содержание, формы и методы обучения и воспитания); внутренние (интеллектуальная, волевая, эмоциональная).

4). *Дифференцированный подход* к формированию готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи означает, что задачи формирования профессионализма к взаимодействию решаются относительно всех студентов, хотя содержание этой работы дифференцируется, а пути и время достижения результатов зависят от исходной ориентированности и возможностей накопления соответствующего опыта на педагогической практике.

Данные анкетирования показали готовность студентов к взаимодействию с детьми, что позволило нам сформировать в процессе социально-профессиональной подготовки психологическую установку на совместную деятельность, общение и взаимодействие с детьми, реализовать методику и технологию этого взаимодействия.

На следующем этапе экспериментальной работы было определено состояние социально-профессиональной готовности студентов экспериментальных и контрольных групп по таким показателям, как профессионально-педагогическая направленность, теоретическая вооруженность личности будущего учителя-логопеда и наличие профессиональной компетентности, необходимой для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми.

Для определения уровня сформированности профессионально-педагогической направленности будущих учителей-логопедов при прохождении учебно-педагогической практики использован на констатирующем и контрольном этапах проведения эксперимента метод самооценки. Студентам была предложена анкета. Результаты изложены в таблице 20.

Таблица 20.

Уровни сформированности социальной профессионально-педагогической направленности студентов на целесообразное взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до эксперим.		После		до эксперим.		После	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	3	2,6	12	10,6	3	2,4	42	33,3
Достаточ.	15	13,2	33	28,9	18	14,3	48	38,3
Средний	75	65,8	60	52,6	81	64,3	36	28,4
Неудовл.	21	18,4	9	7,9	24	19,0	–	–

Чтобы проверить, действительно ли эта разница достоверна, провели статистическую обработку по Пирсону, в которой для сравнения частот двух распределений используется критерий χ^2 («хи-квадрат»), рассчитываемый по формуле:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_i' - f_i'')^2}{f_i' + f_i''},$$ где f_i' f_i'' – частоты двух сопоставляемых выборок.

Полученная сумма сравнивается с табличным значением для того или иного уровня значимости, (таблица V, 254, с.144).

Расчет значимости в уровнях сформированности профессионально-педагогической направленности студентов на взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития, до начала и после эксперимента в контрольной и в экспериментальной группах приводятся в приложении 3. Расчет значимости в уровнях сформированности профессионально - педагогической направленности студентов на взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития, до начала и после эксперимента в контрольной и в экспериментальной группах, а также сравнение контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента приводится соответственно в приводятся в Приложении 4. Различия между профессионально – педагогической направленностью студентов на целесообразное взаимодействие экспериментальной и контрольной групп до эксперимента нет, вычисленное эмпирическое 0,22 < $\chi_{0.5}{}^2$, соответственно для контрольной группы до и после эксперимента 6,25 < $\chi_{0.5}{}^2$ (табличное значение $\chi_{0.5}{}^2(3) = 7{,}81$) значит, различий нет и нулевая гипотеза не подтверждается.

Вычисленное эмпирическое в различиях между профессиональной направленностью студентов на целесообразное взаимодействие с детьми до и после эксперимента в экспериментальной группе 29,4> $\chi_{0.5}{}^2$ значит, статистически значимо, то есть нулевая гипотеза подтвердилась. Различия между профессиональной направленностью студентов на целесообразное взаимодействие с детьми после эксперимента в экспериментальной и контрольной группах статистически значимо, 11,49 > $\chi_{0.5}{}^2$, то есть нулевая гипотеза подтвердилась.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что до организации целеенаправленного процесса формирования профессионально-педагогической направленности на взаимодействие с младшими школьниками, студенты экспериментальных групп и контрольных групп находились приблизительно на

одном уровне профессиональной сформированности и были статистически незначимы. После проведения эксперимента студенты экспериментальных групп показали более высокие результаты, и мы можем сделать вывод о том, что при организации целенаправленного процесса формирования профессиональной направленности на готовность студентов к взаимодействию с детьми с нарушение речи (младший школьный возраст) уровень профессионально-педагогической направленности значительно повышается, и статистически значим на 0,5% уровне.

Поскольку наличие определенных личностных качеств, позволяющих не только взаимодействовать с детьми, но и влиять на их развитие, – один из критериев социально-профессиональной компетентности личности, мы выделили наиболее значимые качества и попросили их ранжировать студентов, экспертов (от наиболее значимых к менее значимым, присваивая места от 1 до 15 соответственно). Результаты приводятся в таблице 21.

Таблица 21.

Распределение по степени значимости профессионально значимых личных качеств (фрагмент)

Качества	Студенты до экспер. работы	Студенты после экспер. работы	Эксперты	Средний показатель
1. Чувство долга	10	6	1	5,6
2. Увлеченность работой	10	2	2	4,6
3. Общая и педагогическая культура	6	2	4	4
4. Эрудиция	5	3	3	3,6
5. Самостоятельность	1	4	15	7
6. Эмпатия	3	5	5	4,3
7. Доброжелательность	2	9	8	5,25
8. Искренность	7	13	9	8,75
9. Справедливость	12	11	14	9,5
10. Наблюдательность	9	10	10	9,25
11. Находчивость	8	8	11	7,75
12. Требовательность	4	7	6	6,5
13. Самокритичность	13	12	7	10,5
14. Привлекательность	14	14	13	11
15. Скромность	8	9	2	5,25

За ранжированием личностных качеств студентов просматривается стремление их обрести самостоятельность и потребность в специальных знаниях. То, что кажется студентам приоритетным, не поддерживается мнением учителей со стажем, например, самостоятельность, доброжелательность, эмпатия. Однако уже сам факт выявления этих качеств позволил скорректировать программу профессиональной подготовки студентов к взаимодействию с детьми, с недостатками речевого развития.

Для определения уровня сформированности знаний у студентов до и после экспериментальной работы, необходимых для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми, мы использовали метод самооценки, рейтинг «компетентных лиц». В данном случае «компетентными лицами» выступали учителя школ, где студенты проходили педагогическую практику.

Определение уровня знаний студентов проводилось по следующим показателям (И.Я.Лернер, 175, с.162): 1) полнота, измеряемая числом основных программных знаний об изучаемом объекте; 2) глубина, характеризуемая совокупностью осознанных студентами существенных связей между знаниями; 3) систематичность, проявляющаяся в осознании состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности в зависимости от избранного угла зрения на них; 4) системность, характеризуемая осознанием студентами знаний по их месту в структуре в научной теории; 5) оперативность, измеряемая числом ситуаций, в которых студент может заведомо применить данное значение, или числом способов, которыми он может его применить; 6) гибкость знаний, проявляемая в готовности студента к самостоятельному нахождению способов применения этих знаний при изменении ситуаций или различных способов при одной и той же ситуации; 7) обобщенность, предполагающая подвести конкретное знание под обобщенную идею; 8) конкретность – способность объяснить, рассмотреть отдельное, частное как проявление общего; 9) свернутость, состоящая из способности личности выразить компактно имеющиеся у неё знания так, чтобы был виден результат уплотнения изложенного материала; 10) развернутость – способность раскрыть систему шагов, ведущую к сжатию, свертыванию знаний; 11) осознанность, выражающаяся в понимании студен-

тами связи знаний и путей получения указанных знаний, в умении их доказывать; 12) прочность, которая состоит в устойчивой фиксации в памяти системы существенных знаний и способов их применения или готовности восстановить в памяти необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях.

Данные самооценки и оценки экспертами до начала эксперимента и после его проведения даны в таблице 22.

Таблица 22.

Уровень сформированности знаний (%)

Группы	**До начала экспериментальной работы**								**После экспериментальной работы**							
	самооценка				**Оценка экспертов**				**самооценка**				**Оценка экспертов**			
	В	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**
Контрольн.	–	18	62	20	–	11	58	31	11	24	66	–	9	27	62	2
Эксперим.	–	16	67	17	–	9	61	30	31	43	26	–	29	39	32	–

Среднее процентное соотношение приводится в таблице 23.

Таблица 23.

Уровень сформированности знаний (средне-процентные показатели)

Группы	**До экспериментальной работы**				**После экспериментальной работы**			
	В	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**
Контрольные	–	15,8	55,3	28,9	10,5	23,7	63,2	2,6
Эксперимент.	–	14,3	57,3	28,4	23,8	40,5	35,7	–

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что уровень сформированности знаний до проведения экспериментальной работы у студентов экспериментальных и контрольных групп был примерно одинаков. После проведения практической работы студенты экспериментальных групп показали результаты намного выше. Это объясняется тем, что в этих группах практика проходила по предложенной программе, направленной на формирование умений и навыков, необходимых для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми с нарушениями речи.

В ходе исследования были выявлены наиболее значимые умения, характеризующие практическую готовность к взаимодействию с детьми, которыми должны владеть студенты (таблица 24).

Таблица 24.

Умения практической готовности к взаимодействию с детьми

Умения	**До эксперимента студентов**	**После эксперимента студентов**
1	**2**	**3**
1.Вести научно-исследовательскую работу на уровне диагностики, наблюдения, анализа своей деятельности.	18	68
2. Создать эмоциональный настрой доброжелательности.	23	81
3. Заинтересовать детей с нарушением речи перспективой совместной деятельности.	14	76
4. Решать педагогические задачи, снимать возможную агрессию, предотвращать конфликты.	7	40
5. Организаторские умения: координировать работу, организовывать взаимодействие внутри микро- и макрогрупп.	28	80
6. Выявлять и соотносить технологические звенья воспитательного процесса.	10	67
7.Адаптировать получаемую информацию к конкретной педагогической деятельности.	12	58
8. Операциональные умения:		
8.1 планировать и определять содержание воспитательной работы в перспективном аспекте;	28	88
8.2 разрабатывать близкие и дальние перспективы развития;	17	61
8.3 соотносить коллективные, групповые и индивидуальные формы взаимодействия	11	84
9. Гностические умения:		
9.1 изучение закономерностей развития ребенка с нарушением речи;	18	50
9.2 прогнозирование результативности воспитательного процесса;	6	29
9.3 отбор содержания в зависимости от педагогических условий;	15	68
9.4самостоятельное формулирование педагогических задач.	14	64
10. Коммуникативные умения:		
10.1 устанавливать отношения;	16	64
10.2 регулировать межколлективные и, особенно, внутриколлективные отношения;	29	83
10.3 быстро устанавливать контакт с детьми с нарушением речи.	20	68

Данные таблицы 24 свидетельствует о низком уровне практической готовности решать студентами практические задачи взаимодействия с учащимися, и прогнозировать результаты этого взаимодействия. Таким образом, данные таблицы свидетельствует о низком уровне практической готовности решать студентами практические задачи взаимодействия с учащимися, и прогнозировать результаты этого взаимодействия.

Выявив уровень сформированности умений, необходимых для взаимодействия с детьми, у студентов контрольных и экспериментальных групп по самооценке и оценке экспертов, получили следующие результаты (таблица 25).

Таблица 25.

Уровни сформированности знаний у студентов в процессе констатирующего и контрольного («до» и « после») эксперимента

Уровни	**Контрольная группа – (38) чел.**				**Экспериментальная группа –(42) чел.**			
	до эксперим.		**после**		**до эксперим.**		**после**	
	колич.	**%**	**колич.**	**%**	**колич.**	**%**	**колич.**	**%**
Высокий	–	–	6	5,2	–	–	30	23,8
Достаточ.	18	15,8	18	15,8	18	14,3	51	40,5
Средний	63	55,3	72	63,2	72	57,3	45	35,7
Неудовл.	33	28,9	18	15,8	36	28,4	–	–

Вычисления уровня сформированности знаний у студентов в процессе констатирующего и контрольного эксперимента (Приложение 5) показывают, что различия в контрольной группе до и после эксперимента статистически незначимы, так как χ^2 =3,7 не превосходит табличного $\chi_{0.5}{}^2$= 7,81. Различия в уровнях сформированности усвоения знаний студентов экспериментальной группы до и после эксперимента статистически значимо: χ^2 =29,3 вычисленное больше табличного значения ($\chi_{0.5}{}^2$= 7,81). Исходный уровень различий в констатирующем эксперименте между контрольной и экспериментальной группами χ^2= 0,111 статистически незначителен, то есть группы исходно близ-

ки. Различия в контрольном эксперименте между контрольной и экспериментальной группами статистически значимы, так как χ^2 =18,66 вычисленное больше табличного значения ($\chi_{0.5}{}^2$ = 7,81).

Следующим показателем профессиональной компетенции студентов – будущих логопедов к взаимодействию с детьми с недостатками речи являются конкретные умения и навыки, необходимые для практической деятельности.

Проводя эту часть экспериментальной работы, нам важно было выявить: наличие умений и навыков до и после экспериментальной работы; потребность в их получении на уровне самоанализа своей деятельности студентов; необходимость их получения на уровне педагогов и руководителей педагогических коллективов, в которых работают студенты.

Выявив уровень сформированности умений, необходимых для взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями, у студентов контрольных и экспериментальных групп по самооценке и оценке экспертов, получили следующие результаты (таблица 26).

Результаты опытно-экспериментальной работы показывает, что уровень сформированности знаний до проведения экспериментальной работы у студентов экспериментальных и контрольных групп был примерно одинаков. После проведения практической работы студенты экспериментальных групп показали результаты намного выше (статистически значимы), что мы объясняем тем, что в этих группах практика проходила по предложенной нами программе, направленной на формирование социально-профессиональной компетентности, необходимой для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми имеющие нарушения речевого развития.

Выявив уровень сформированности умений, необходимых для взаимодействия с нарушениями речи, у студентов контрольных и экспериментальных групп по самооценке и оценке экспертов, получили следующие результаты (таблица 26).

Таблица 26.

Уровень сформированности умений до и после эксперимента контрольной и экспериментальной групп

Уровни	Контрольная группа – (38) чел.				Экспериментальная группа – (42) чел.			
	до эксперим.		после		до эксперим.		после	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	–	–	3	2,6	–	–	36	28,6
Достаточ.	15	13,2	30	26,3	15	11,9	51	40,5
Средний	69	60,5	69	60,6	78	61,9	39	30,9
Неудовл.	30	26,3	12	10,5	33	26,2	–	–

Расчет значимости в уровнях сформированности профессионально-педагогической направленности студентов на взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития, до начала и после эксперимента в контрольной и в экспериментальной группах приводятся в таблицах 33 и 34. Сравнение контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента приводится соответственно в Приложении 6.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента соответственно показывают, что значимость в уровнях сформированности умений взаимодействия с детьми до начала и после эксперимента в контрольной χ^2 = 5,2, что меньше табличного (χ^2 = 7,81) и значит статистически незначимо, а в экспериментальной группе составило χ^2 = 39,3, что больше табличного, следовательно сформированность умений взаимодействия с детьми в контрольных группах осталась на том же уровне, в то же самое время в экспериментальной группе сформированность умения к взаимодействию с детьми статистически значимо. До начала эксперимента группы были примерно одинаковые, так как χ^2 = 0,23. На контрольном этапе эксперимента различия

между контрольной группой и экспериментальной статистически значимо $\chi^2 = 9{,}37$.

Более высокий уровень сформированности умений, необходимых для организации педагогически целесообразного взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями у студентов – будущих логопедов экспериментальных групп мы объясняем формированием профессиональной компетенции этих студентов по специальной программе практики.

Учитывая результаты контрольных срезов, мы можем сделать вывод об эффективности применения специальных методик формирования социально-профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в условиях учебно-педагогической практики, необходимой для взаимодействия с младшими школьниками, имеющие недостатки речевого развития.

Очевидно, уровень готовности к взаимодействию с детьми с нарушением речи значительно возрастает в результате целенаправленной реализации предложенной нами технологии профессиональной подготовки. Просматривается, естественно, тенденция некоторой завышенности самооценки студентов. Но даже скорректированные данные дают ясную картину недостаточной готовности студентов до экспериментальной работы и подчеркивают значение технологии формирования этой готовности.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и внедрена система формирования профессиональной готовности будущих учителей-логопедов к взаимодействию с детьми имеющими речевые нарушения, а так же проведен опрос среди студентов о роли различных звеньев учебно-воспитательного процесса в вузе до и после прохождения педагогической практики у студентов (таблица 27).

Таблица 27.

Роль различных звеньев учебно-воспитательного процесса в подготовке студентов к взаимодействию с детьми с нарушение речи, до и после опытно-экспериментальной работы

Виды учебно-воспитательного процесса в педагогическом университете	Количество студентов, отметивших значимость видов деятельности в их подготовке (%) до / после
1. Изучение педагогических дисциплин	26/53
2.Изучение спецкурсов по взаимодействию с детьми	25/98
3. Общественная деятельность в вузе	50/40
4. Деятельность в период практики	40/76

Как показывают полученные данные, студенты высоко оценивают роль спецкурсов (98%), педагогических дисциплин (53%) и значение педагогической практики (76%).

Анализируя итоги и результативность технологии профессиональной готовности будущих учителей к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями, студенты отмечают положительное воздействие спецкурсов, практики на их профессиональную подготовку, готовность к взаимодействию с детьми с нарушением речи, в свободной формулировке эти оценки выглядят следующим образом. «Большая информативность, много конкретных методик в ходе изучения спецкурса...». «Очень много новых и полезных сведений, тренингов...». «Я получила значительный объем знаний и навыков, необходимых для взаимодействия с детьми с нарушением речи...». Общий лейтмотив всех отзывов: изучение спецкурсов, включение в педагогическую практику специальной системы заданий, использование интересных форм и методов обучения необходимо для формирования готовности к взаимодействию с детьми, так как дает представление о конкретной практической деятельности, вооружает конкретными методиками, методами, умениями и навыками, создает эмоциональный настрой на взаимодействие с детьми, меняет отношение к получению дальнейших знаний.

Отвечая на вопрос, что можно или нужно изменить в учебном процессе, студенты были единодушны: необходима более практическая направленность изучаемых теоретических курсов на взаимодействие с детьми с нарушением речи, особенно это касается психологических дисциплин. Кроме того, нами был проведен рейтинг занятий, проводимых в процессе подготовки в форме тренингов, деловых игр, практических, методических и др. В ходе обработки анкетных данных было отмечено, что предпочтение большая часть студентов отдает тренингам (35%) и методическим занятиям (89%), как наиболее ценным для них, а также практическим занятиям (36%).

Большинство студентов указывают также на необходимость увеличения времени на педагогическую практику. Проанализировав все высказывания, пришли к выводу, что совершенствование процесса подготовки к взаимодействию с детьми должно идти за счет интенсификации содержательной стороны, а не за счет увеличения времени.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила наше предположение, что использование представленной технологии на обучающем этапе позволяет развивать творческие способности педагога, учит осмысленному, педагогически целесообразному использованию различных форм и методов взаимодействия с детьми, развивает аналитические и прогностические навыки, которые существенно влияют на готовность педагога к взаимодействию с детьми.

Проведенный анализ материалов исследования позволяет представить общую картину сформированности профессиональной готовности студентов к взаимодействию с младшими школьниками с недостатками речи.

Мы выявили, что большинство студентов имеет стартовый невысокий уровень профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с трудностями в учении, который не является постоянным и меняется в зависимости от адекватности технологии ее формирования. Нами был проведен анализ уровней профессиональной готовности, разработана их качественная характеристика, что в конечном счете позволило проследить динамику и адекватно выст-

роить систему формирования профессиональной компетенции к взаимодействию с детьми с нарушением речи.

Качественная характеристика уровней профессиональной компетенции студентов-логопедов приводится в таблице 28.

Таблица 28.

Качественная характеристика уровней профессионализма студентов - логопедов к взаимодействию с учащимися.

Уровни готовности	Качественная характеристика
1	**2**
Высокий	1) сформированность всех компонентов готовности в их единстве; целостность личностно-профессиональной характеристики будущего учителя-логопеда, постоянное стремление к ее реализации в конкретном педагогическом опыте; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости взаимодействия с детьми с нарушением речи и потребность в этой деятельности; устойчивая психологическая установка на общение и взаимодействие с ними; знание теории, методики и технологии взаимодействия с детьми с нарушением речи, владение методикой диагностики, коррекции и прогнозирования в педагогической деятельности; наличие сформированных умений: организовать и сплотить детский коллектив, регулировать межличностные отношения, использовать индивидуальные, групповые и массовые формы взаимодействия с детьми с нарушением речи; творчески определять содержание деятельности; опираться на личностные качества и специальные способности;
Выше среднего или достаточный	2) неполная сформированность целостной структуры практической готовности, неравномерное развитие отдельных ее компонентов, при наличии тенденции к их устойчивости, взаимосвязи, обогащению, проявлению профессионально значимых потребностей; осознание будущим учителем социальной и профессиональной значимости взаимодействия с учащимися и некоторая потребность в нем; знание теории, методики и технологии взаимодействия с детьми с нарушением речи, частичное использование их в практической педагогической деятельности; наличие сформированных умений организовать и сплотить детский коллектив, регулировать межличностные отношения; недостаток творческого компонента в профессиональной деятельности, целостного восприятия воспитательного процесса, логики составления программы деятельности; не всегда в полной мере использование личных качеств и индивидуальных способностей; выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию с детьми с нарушением речи.
Средний	3) функционирование отдельных компонентов практической готовности, активизированных не внутренней потребностью личности, а внешними требованиями;

Продолжение таблицы 28.

1	2
	имеющиеся знания теории, методики и технологии взаимодействия разрозненны, при отсутствии умений организовать взаимодействие не используются в практической педагогической деятельности; нечетко выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию с детьми с нарушением речи;
Низкий или неудовлетворительный	4) несформированность отдельных компонентов профессиональной готовности нарушает целостность практической готовности, деформирует его функциональную структуру, разрушает его общую профессиональную направленность и действенность; знание общих основ теории, методики и технологии взаимодействия не используются в практике работы; отсутствие психологической установки на общение и взаимодействие с детьми с нарушением речи.

Таким образом, в качественную характеристику уровней профессионально-педагогической готовности к взаимодействию с имеющими недостатки речевого развития детьми включены как личностный, так и процессуальный компоненты, которые соотносятся, во-первых, с таким психическим новообразованием личности, как социальная и профессиональная установка, и интерпретируются как наличие у учителя-логопеда мотивационно-ценностного отношения к осуществлению взаимодействия с младшими школьниками, во-вторых, основными показателями процессуального компонента выступает осознанность, устойчивость, мобильность, адекватность, самостоятельность и точность наполнения педагогических действий, их ситуативность, вариативность и личная адаптированность.

Экспериментальные данные подтвердили эффективность предлагаемой нами системы формирования профессиональной готовности, что и доказано сравнением готовности в контрольных и экспериментальных группах студентов (таблица 29).

Таблица 29.

Уровни сформированности к взаимодействию с младшими школьниками у студентов контрольных и экспериментальных групп в процессе констатирующего и контрольного («до» и « после») экспериментов

Уровни	Контрольная группа – 38 чел.				Экспериментальная группа – 42 чел.			
	до эксперим.		после эксп.		до эксперим.		после экспер.	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	–	–	9	7,9	–	–	36	28,6
Достаточ.	18	15,8	27	23,7	18	14,3	51	40,4
Средний	63	55,3	63	55,2	72	57,3	39	31,0
Неудовл.	33	28,9	15	13,2	36	28,4	–	–

Расчет значимости в уровнях сформированности готовности к взаимодействию студентов с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития до начала и после эксперимента в контрольной и в экспериментальной группах приводится в Приложении 6.

Анализ таблицы 29 показывает, что в исходном состоянии группы подобраны примерно одинаковые, то есть статистически незначимы χ^2=0,24 меньше табличного (χ^2=7,81).На контрольном этапе экспериментальная группа по отношению констатирующего этапа (χ^2=32,6) и по отношению контрольной группы (χ^2=14,74) значение «хи-квадрата» превосходит табличное значение (χ^2=7,81), что статистически значимо.

Таким образом, еще раз подтверждается наша гипотеза о том, что предложенная система, включающая совокупность блоков, операций, форм, их последовательность и обусловленность, позволяет трансформировать знания, получаемые в процессе профессиональной подготовки, в устойчивую форму практической готовности и ее реализации в условиях учебно-педагогической, производственной практики.

Нами сделан вывод о том, что социально-профессиональная компетентность как профессиональная готовность к взаимодействию с детьми с недостатками речевого развития резко возрастает, если процесс формирования профессиональной компетенции систематизирован и смоделирован на технологическом уровне. Опытной проверке были подвергнуты различные варианты моделей и в результате представляется следующая совокупность блоков искомой технологии:

– *адаптационный блок*, предусматривающий формирование внутренней установки на будущую профессию; формирование мотивационно-ценностного отношения к освоению профессиональных знаний и умений, направленности на совместную продуктивную деятельность в структурах «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – ребенок», «студент – младший школьник с недостатками речевого развития», приобщение к студенческой культурной среде;

– *теоретический блок* нацелен на теоретическую работу со студентами в условиях аудиторной подготовки, включающей интеграцию предметов психолого-педагогического цикла, их сочетание с различными формами семинарских занятий, проводимых в форме тренингов, деловых игр, лабораторных и лабораторно-практических работ;

– *технологический блок*, предусматривающий глубокое погружение в многоуровневую модель будущей педагогической деятельности, интегрированная обучающе-формирующая форма организации взаимодействия на разных уровнях в структурах «студент – студент», «преподаватель – студент». Представленная технология взаимозависимости всех компонентов практический готовности (мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный, оценочно-прогностический) ориентирована на обучение в условиях первичного коллектива, что создает возможности для организации внутригруппового взаимодействия и выстроена в логике: формирование мотивационно-ценностного отношения к

предстоящей деятельности, организация взаимодействия, создание положительного эмоционального настроя на совместную деятельность, овладение методикой отдельных форм взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями, предусматривающей выявление уровня профессиональной готовности, установки на приобретение знаний и навыков; освоение технологий взаимодействия с детьми, умения соотносить и выявлять отдельные технологические звенья, адаптировать полученную информацию в практические действия; формирование творческого отношения к педагогическому труду, с учетом его мобильности, вариативности и личной адаптированности; развитие навыков аналитического мышления, анализа результатов прогнозирования, моделирования;

– *учебно-практический блок* обеспечивается непосредственным взаимодействием с детьми с трудностями в учении, в том числе с недостатками развития речи, в процессе педагогической практики, характеризующейся полной самостоятельностью и ответственностью и являющейся системообразующим фактором формирования практической готовности.

Единство, взаимосвязь и взаимообусловленность этих блоков предопределяют формирование профессиональной готовности студентов к взаимодействию с учащимися, имеющими речевые нарушения.

Таким образом, результатом опытно-экспериментальной работы явилось создание системы формирования профессиональной компетенции студентов и готовности их к взаимодействию с младшими школьниками с нарушениями речи, в основе которой находятся личностно-развивающие и личностно-ориентированные педагогические технологии, разработанные и апробированные программы педагогической практики, позволяющие трансформировать получаемые студентами знания в собственный опыт практической деятельности и определить основные тенденции формирования профессиональной компетенции будущих учителей-логопедов.

2.3. Результативные и прогностические показатели формирования профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов (тенденции и перспективы)

В результате нашего теоретико-экспериментального исследования были вскрыты причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме основных тенденций и педагогических условий, которые определяют стратегию процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями, а сформулированные на основе ведущих тенденций принципы определяют тактику профессионального становления педагога. К таким тенденциям относятся пять групп: а) взаимообусловленность формирования профессиональной деятельности и личности педагога; б) акмеологизация; в) гуманистическая направленность; г) творческая саморегуляция; д) технологизация образовательного процесса.

Группа А. Как показала наша опытно-экспериментальная работа, основной тенденцией формирования профессиональной компетенции учителя-логопеда к взаимодействию с детьми с трудностями в учении выступает тенденция взаимообусловленности формирования профессиональной деятельности и личности учителя, которая отражает следующую закономерность: личность развивается и проявляет себя в деятельности. Относительно детей личностные характеристики учителя (это подтверждают наши исследования) доминируют, так как ребенок идет на контакт только при условии личностного восприятия учителя.

В гуманистических философских, социологических, психологических и педагогических концепциях личность – это человеческая ценность, ради которой осуществляется развитие общества. *Личность* – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, продукт общественного развития и включения индивидов в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения. Ориентируясь на гуманистическую стратегию в профессиональном образовании, формировании специа-

листа в педагогическом вузе, в данном случае – учителя-логопеда, мы рассматриваем его как субъект деятельности и как субъект развития и саморазвития.

Характеризуя единство личности и деятельности, Б.Г. Ананьев пишет: «Внутренний мир человека и мера напряженности его работы... является показателем духовного богатства индивидуальности» (10, с.261). Следовательно, он утверждает, что, отражая и осваивая в процессе деятельности внешний мир, человек творит свой внутренний мир, который, в свою очередь, направляет, регулирует, активизирует деятельность.

Сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Вне деятельности нет человека, но его сущность не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена. Соответственно и деятельность педагога, работающего с детьми, не может осуществляться без готовности его к такой деятельности. Кроме того, деятельность педагога невозможна без профессионально значимых для такого взаимодействия качеств личности (эмпатия, такт, терпимость и др.), от которых зависит продуктивность в профессиональной деятельности.

Вместе с тем личность и деятельность имеют относительную самостоятельность и характеризуются несводимостью друг к другу. Личность – это конкретный индивид, являющийся субъектом жизнедеятельности в единстве его индивидуальных свойств и его социальных ролей. Именно единство природного и социального, закономерное и необходимое соответствие социально-типичного и индивидуально-своеобразного наилучшим образом обеспечивают функцию личности как субъекта профессиональной деятельности.

Вхождение в профессиональную деятельность означает для личности новую «социальную ситуацию развития» (Л.И. Божович, Л.С. Выготский), которая оказывает важное формирующее влияние на человека, существенно изменяет и обогащает его мотивационно-потребностную сферу, интересы, способности, качества и свойства личности (46;74).

Данная закономерность обусловливает единство реализации принципов личностного и деятельностного подходов. Отсюда можно утверждать, что бу-

дущий учитель начальных классов должен воспринимать себя такой личностью и видеть ее в каждом из детей. Личностный подход предполагает, что и преподаватели, и студенты должны относиться к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству достижения целей. Это связано с готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право непохожести на других. *Личностный подход* – это и персонализация педагогического взаимодействия, которая требует адекватности включения во взаимодействие преподавателей и студентов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков).

Деятельность педагога не может осуществляться без развития профессионально обусловленных личностных качеств. Качества же воплощаются в профессиональной деятельности, оцениваются и получают развитие с позиций требований деятельности. Деятельность не получает успешного, продуктивного результата без готовности личности ее выполнять. Процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле является двухсторонним. Формируясь в деятельности, приобретая свойственные представителям той или иной социально-профессиональной группы типичные свойства, качества, личность оказывает преобразующее воздействие на деятельность.

«Строя» себя в деятельности, личность формирует и профессиональную среду, общность, осуществляет индивидуально-творческое переосмысление задач, содержания, форм, видов и технологий взаимодействия с детьми с нарушением речи, которые оказались в сложных социальных условиях жизни.

В то же время взаимосвязь и взаимовлияние личности и деятельности педагога показывают их относительную самостоятельность и несводимость друг к другу. *Во-первых*, личность выражается прежде всего в совокупности профессионально необходимых характеристик. *Во-вторых*, все проявления личности, в том числе индивидуальные, не ограничиваются деятельностью, так как личность проявляется во всем многообразии форм жизнедеятельности, а не только

в профессиональном труде. *В-третьих*, личность педагога как человека сама по себе представляет высшую человеческую ценность (247, с.171).

Философы предупреждают о несводимости личности к выражению только в формах деятельности, ибо такое сведение неизбежно ведет к чисто инструментальной трактовке человека как орудия деятельности (80;131). Вместе с тем и деятельность нельзя растворять в личности специалиста, она обладает своими функциями, направленностью, структурой, качественными характеристиками. Однако в длительном, сложном процессе профессионализации осуществляется движение в сторону их единства, понимаемого как взаимовлияние в развитии.

Личность через индивидуальность активно влияет на нормативные требования к деятельности, придает ей индивидуально-творческий, уникальный характер. И только в случае достижения единства профессионально необходимых качеств личности и деятельности педагога можно говорить о явлении профессионализма деятельности.

Таким образом, целевой задачей взаимообусловленности единства личности и деятельности служит идентификация человека с профессией, с его деятельностью. Другими словами, профессионально обусловленные личностные качества и свойства, приобретенные в процессе деятельности, начинают проявляться и во всех других сферах его жизнедеятельности, определяя его отношение к действительности. Это и подтвердило наше опытно-экспериментальное исследование в процессе прохождения студентами учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня.

Важно еще раз подчеркнуть, что этот процесс является двусторонним: имеющиеся и развивающиеся черты, качества, состояния, свойства личности определяют выбор профессии, способствуют формированию профессионализма личности и деятельности. Выбранная же и осуществляемая профессиональная деятельность, в свою очередь, влияет на саму личность, ее основания и особенности ее развития. Сама взаимообусловленность личности и деятельности, их единство, взаимозависимость – это позволяет говорить о потенциаль-

ном развитии личности педагога как субъекта деятельности и о деятельности, способствующей профессионально-личностному развитию субъекта.

По мере профессионализации личности соотношение между внешним воздействием и самоорганизацией в профессиональном становлении меняется в сторону активности самой личности. Создание оптимальных внешних предпосылок усиливает внутренние предпосылки активности личности, повышая ее субъективность, рефлексивность, креативность, что обусловливает ее профессиональное развитие.

Выявленная тенденция взаимодействия подтверждает вывод о том, что единство, взаимосочетание и взаимообусловленность личности и деятельности обеспечивает профессиональное развитие педагога. Вычленение интегративной и рефлексивно-управленческой технологии позволило внешнее «воздействие» осуществлять «прицельно» на определенную сторону личности педагога, особенно значимую для взаимодействия с ребенком, и осуществлять учебно-профессиональную деятельность, формируя профессиональные основания, свойства, качества личности.

Таким образом, личность есть специфическое человеческое образование, которое формируется общественными отношениями и деятельностью. То обстоятельство, что при этом меняются и некоторые ее особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования и развития личности. Внешнее по отношению к личности воздействие, с одной стороны, прямым образом влияет на развитие личности педагога, а с другой стороны, – и это главное, – создает «образовательную среду» для стимулирования самоорганизации, самокоррекции личности. Деятельность выступает и как важнейшая форма активности субъекта и как ведущий способ его существования и развития.

Взаимосвязь и взаимовлияние личности и деятельности педагога показывают, вместе с тем, и их относительную самостоятельность. Однако в сложном и длительном процессе профессионализации осуществляется движение в сторону их идентификации, понимаемой как взаимовлияние, взаимообусловленность в профессиональном развитии. В этой связи мы полностью под-

держиваем идею о невозможности изучать личность в отрыве от ее деятельности и деятельность в отрыве от личности (141;192;265;278).

Создание оптимальных внешних условий (в организации и содержании профессионального обучения) усиливает внутренние предпосылки личности, повышая ее субъектность, творческую активность.

Процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле является двусторонним. Формируясь в деятельности, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность. А деятельность, в свою очередь, создает предпосылки ее развития как профессионала.

Включение в педагогический процесс разработанных нами личностно и практико-ориентированных технологий позволяет внешнее воздействие осуществлять целенаправленно и эффективно, формируя и развивая как личность в целом, так и ее профессионально обусловленные качества, свойства, состояния, доминантно значимые для взаимодействия с детьми. В этом случае педагогический процесс обращает свою направленность непосредственно к личности как субъекту профессиональной деятельности, развивая ее, обеспечивая перспективность и постоянное совершенствование.

Группа Б. В нашем исследовании выявлена также зависимость формирования готовности педагога к взаимодействию с детьми от степени развития уровня личностных акмеологических механизмов.

Предметом акмеологии являются закономерности саморазвития зрелых людей, факторов достижения ими вершин профессионализма, стимулов самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, обучения вершинам профессионализма и коррекции, реорганизации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности зрелых людей и др. (48, с.185). *Акмеология* всесторонне освещает особенности важнейшей ступени, которую проходит человек в своем развитии, – ступени зрелости. Она определяет сходное и различное в ней у разных людей и в таком же ключе проясняет у них своеобразие действия факторов, которые обусловливают индивидуальную картину зрелости» (48, с.201).

Главной задачей акмеологии является разработка методов и технологий, позволяющих личности, субъекту деятельности достичь вершин мастерства в профессиональной деятельности: выявление факторов и условий, содействующих или препятствующих достижению вершин профессионализма. При этом Н.В.Кузьмина рассматривает категорию «фактор» как объективную причину, обусловливающую самодвижение индивидуальности к вершинам профессиональной деятельности, то есть к высоким достижениям. Она выделяет объективные и субъективные факторы, влияющие на развитие профессионализма личности и деятельности. К объективным факторам автор относит качество полученного воспитания и образования, профессиональную среду учебного заведения и производства (учреждения), социально-экономические условия жизни и деятельности, отношение общества к профессии, статус и имидж профессии и т.д.; к субъективным – тип направленности как свойство личности, уровень способностей, компетентность (166).

Акмеологические условия по отношению к субъекту деятельности носят объективный характер, в то время как значительное число акмеологических факторов – субъективны, с точки зрения В.Г.Зазыкина (116, с.58). Той же позиции придерживаются А.А.Деркач и Н.В.Кузьмина, подчеркивая, что факторы и условия выступают или как содействующие, или как препятствующие достижению вершин профессионализма (103;166).

Мы разделяем позицию исследователей, которые считают, что основными слагаемыми совершенствования профессионализма выступают такие условия, как: личностная и профессиональная направленность (мировоззрение, потребности, интересы, ориентации, склонности, способности, качества личности, стиль деятельности и др.); владение знаниями информационно-теоретического и прикладного характера; профессионально-технологический компонент, умения и навыки, способствующие успешному выполнению деятельности.

Акмеологический подход предполагает развитие активности личности, то есть способность сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя.

Наличие и признание объективных факторов создают определенную основу для дальнейшего профессионального развития педагога, достижения (или недостижения) профессионального мастерства в деятельности. Вместе с тем и субъективные факторы способствуют достижению профессионального успеха в деятельности, жизни. Студенту – будущему учителю-логопеду помощь опытного преподавателя в процессе прохождения практики повышенного уровня необходима. Эта помощь может проявляться в различных формах: в коррекции личностных качеств, в развитии профессиональных умений, навыков, в частности, необходимых для взаимодействия с детьми, и др. При этом самое главное состоит в том, чтобы создать условия, ситуации, которые позволяют формировать и развивать готовность личности мотивационно-потребностного характера (31;204;205;211;219;253;290).

Именно единство личности и деятельности, как подтверждают наши исследования, является важным вектором развития профессиональной готовности педагога к взаимодействию с детьми – реальными и возможными жертвами неблагоприятных условий социализации.

Это единство отражается в тенденции акмеологизации профессиональной подготовки, предусматривающей внедрение акмеологических механизмов в процесс формирования целостной личности педагога и его профессиональной подготовки.

В реализации механизмов «акме», в условиях педагогической практики нами выявлены следующие *принципы*: целостность; единство личности и деятельности; непрерывность и взаимообусловленность их развития; активность личности в данном процессе. Сопутствующим механизмом активности личности выступает индивидуально-творческая доминанта в достижении профессионализма, которая начинает формироваться и развиваться с первых лет профессиональной подготовки в вузе при целесообразном педагогическом управлении и создании оптимальных условий.

Разработанные нами и апробированные в процессе исследования личностно-развивающие, практико-ориентированные технологии позволяют педа-

гогу участвовать в своем профессиональном становлении, ставя цель: достижение «акме» – вершины, расцвета профессионализма.

Группа В. Тенденция гуманистической направленности прохождения практики повышенного уровня обоснована поиском принципиально новых подходов к профессиональной подготовке учителя-логопеда, основанных на гуманизации всей системы образования в целом, а также необходимостью признания существования детей – жертв неблагоприятных условий социализации, принятие их как реальности, данности общества, придание им статуса полноправных его членов и, соответственно, формирование профессиональной готовности педагога к субъект-субъектному взаимодействию и общению с ними. В отличие от господствующего технократического подхода, сегодня необычайно актуализирована «гуманистическая парадигма» педагогического образования, сущность которой определяется самой гуманистической природой педагогической деятельности, в центре которой находится формирующаяся личность как «высшая ценность», причем не только полноценная, но и имеющая различные отклонения: физические, некоторые психические или поведенческие.

Именно тенденция гуманистической направленности педагогического образования заключает в себе логику перехода от технократической к антропологической его парадигме, эта тенденция раскрывает зависимость формирования готовности учителя к взаимодействию с учащимися от степени обращенности изучаемого процесса к личности студента, ориентации на личностную компоненту профессиональной подготовки.

Гуманизация педагогического образования в условиях педагогической практики предусматривает, прежде всего, субъектное развитие и саморазвитие личности учителя, готового на профессиональном уровне реализовывать на практике современные педагогические технологии взаимодействия с детьми. В предлагаемой нами технологии формирования профессиональной готовности в целостной системе профессионального образования учителя принцип субъектного развития и саморазвития личности учителя является основополагающим.

Разработанные и апробированные личностно-развивающие, практико-ориентированные технологии в реальном процессе профессиональной педагогической деятельности предусматривают наряду с формированием профессионально значимых качеств личности овладение каждым студентом системными знаниями о закономерных связях человека с природой, государством, о процессах становления личности в реальном социокультурном и образовательном пространстве, развитие творческого потенциала каждого будущего педагога, формирование внутренней установки на самообразование, самовоспитание и саморазвитие. Одним из возможных вариантов реализации этого принципа является самостоятельная творческая педагогическая деятельность, какой в процессе обучения может быть педагогическая практика. Она дает возможность студенту почувствовать себя действительно субъектом своего профессионального становления и субъектом педагогического процесса.

Самостоятельная *профессионально-ориентированная деятельность* должна отвечать трем требованиям: *во-первых*, быть содержательно сложной, но интересной, требующей интеллектуального и эмоционального напряжения, *во-вто-рых*, самоуправляемой, допускающей варианты в способах достижения результата, *в-третьих*, принимающей детей со всеми их проблемами и сложностями. Реализация этих требований в процессе педагогической практики исключает чрезмерную оценку, мелочный контроль, стимулирует развитие социальной ответственности и творческой индивидуальности, препятствует появлению иждивенческих установок, интеллектуального потребительства, ориентации на «идеального ребенка».

Сложившаяся система подготовки педагогических кадров, наработав огромный опыт в области дидактики, ориентирована прежде всего на информативность студента, в то время как педагогический вуз призван развивать умения и навыки познания, труда, общения и взаимодействия с детьми. Важна не столько сумма знаний, их количественная характеристика, сколько качество знаний, умение использовать их в практической профессиональной деятельности. Ориентация педагогического вуза на подготовку учителя-предметника

привела к тому, что будущий учитель-логопед, обладая достаточными теоретическими знаниями, не способен вместе с тем ориентироваться в окружающей социальной среде, видеть детей проблемных, сложных, индивидуально использовать ее воспитательный потенциал для осуществления процесса взаимодействия с детьми, имеющими трудности речевого общения. Проблема состоит в том, что для формирования у подрастающего поколения нового сознания у самого педагога должен быть сформирован высокий профессионализм и современное педагогическое мышление, высокая духовная и коммуникативная культура, толерантность, эмпатийность, тактичность, высокий уровень овладения техникой поведения педагога. То есть задачей профессиональной подготовки должна стать систематизация знаний, расширение профессионального информативного поля, развитие исследовательской направленности личности педагога, практико-ориентированный характер се деятельности.

В совокупности средств, обеспечивающих формирование у студентов профессиональной готовности к взаимодействию с учащимися, достаточно высокую эффективность обнаружили педагогические задачи и ситуации моделирования, проблемные методы, творческие задания, тренинги, деловые и сюжетные и ролевые игры, контекстные методы, используемые в процессе аудиторных занятий и во время практики как интегративной формы преобразования знаний в личностные установки и конкретные навыки педагогической работы. Указанные формы деятельности раскрывают инварианты взаимоотношений и взаимодействий с детьми с трудностями в учении на различных уровнях (методическом, психолого-педагогическом, технологическом, организационном) в зависимости от контекста педагогических ситуаций. Особенность предложенной нами технологии формирования профессиональной компетенции как готовности к взаимодействию с детьми заключается в отходе от принципа максимального информативного насыщения в процессе обучения студентов механизмам овладения самостоятельным поиском знаний, трансформации их в личностные профессиональные установки, на взаимоотношения и взаимодействия педагога и ребенка с трудностями в учении, и личностной адаптации к

педагогической деятельности, то есть реализация принципа приоритета субъективно-смыслового обучения по сравнению с информативным.

Процесс гуманизации профессиональной подготовки к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями предусматривает необходимость персонлизации педагогического взаимодействия как принципиального положения. Такая необходимость продиктована реальным уровнем сформированности готовности студента к взаимодействию с учащимися, имеющими трудности в обучении, который, как мы уже отмечали, у современных выпускников не высок (только одна треть из них получает диплом, обладая достаточным уровнем, а каждый второй имеет невысокий уровень профессиональной готовности). Направленность обучения в вузе на «усредненного» студента, нивелирование творческой индивидуальности, обилие монологовых форм обучения приводит к снижению качества профессиональной подготовки учителей-логопедов.

По данным нашего исследования, выпускников педагогического вуза характеризует сегодня неустойчивость профессиональной позиции, наличие автократизма в общении с детьми (как следствия доминирования субъект-объектных отношений), что значительно усложняет взаимодействие с ними, отсутствие организаторских, коммуникативных, прогностических умений. В их реальной деятельности четко просматривается стремление к подражанию и копированию, ориентации на абстрактного ребенка, давление догм и стереотипов, что вызывает трудности в установлении контакта с учащимися.

Причины неудач своей педагогической деятельности большинство молодых учителей видит во внешних обстоятельствах, и чаще всего – в проблемных детях, что свидетельствует о невысоком уровне ответственности и профессиональной компетентности. Наблюдавшееся противоречие современной практики между индивидуальным творческим процессом профессионального становления учителя и массово-репродуктивным характером его подготовки возможно снять, если в учебный процесс включить нетрадиционные формы профессионально-практической подготовки, дающие возможность студенту самому разработать индивидуальную технологию своей педагогической деятель-

ности, возможность моделировать ее, то есть составить индивидуализированную программу практической педагогической деятельности с детьми с трудностями в учении.

Причины недостатков в формировании профессиональной компетенции студентов – будущих логопедов к взаимодействию с детьми мы видим не в объеме и не всегда в качестве преподавания, а в отсутствии интегративности учебных предметов, недостаточной теоретической обоснованности программы практической подготовки, в отсутствии единства системного и личностно-деятельностного подходов к организации самого учебного процесса. В соответствии с этим принципом процесс формирования профессиональной готовности учителя к взаимодействию с детьми предусматривал построение структурных и функциональных моделей педагогического процесса, облегчающих выработку специальных представлений и понятий, позволяющих лучше понять механизм формирования профессиональной готовности. Кроме того, основное внимание было направлено на выявление и формирование главных интегративных системообразующих свойств личности учителя. Наконец, потребовалось привести во взаимодействие, связать воедино компоненты системы, заставить их работать в одном направлении.

Реализация системного и личностно-деятельностного принципа предусматривает и соблюдение двух значимых условий: во-первых, в содержании профессионально ориентированной деятельности будущего учителя должны быть отражены цели педагогического образования, заключающиеся в непрерывном социально-нравственном общекультурном и профессиональном развитии; во-вторых, возможность выбора системы педагогических средств, стимулирующих активно-положительную мотивацию деятельности студентов, самостоятельное целеполагание и совместное с педагогом решение педагогических задач.

Гуманистическая тенденция, являясь стратегическим направлением профессиональной подготовки, предусматривает обращение к личности ребенка с трудностями в учении и учителя, работающего с ним, придает ему демокра-

тическую направленность, сообщает развивающий характер обучающей и практической педагогической деятельности, реализует творческое саморазвитие и самообразование личности учителя-логопеда.

Группа Г. Выявлена зависимость формирования профессиональной компетенции учителя-логопеда к взаимодействию с учащимися, имеющими речевые нарушения от степени развития профессиональной свободы личности, ее психологической и педагогической гибкости, от раскрытия ее потенциала в реальной педагогической деятельности. Эту зависимость мы определили как тенденцию творческой самореализации личности учителя-логопеда во взаимодействии и общении с детьми, то есть возможность раскрытия творческого потенциала предоставляется в конкретной педагогической деятельности, например, в ходе педагогической практики, которая является возможностью самостоятельной педагогической деятельности во время обучения в вузе.

Тенденция творческой самореализации находит свое выражение в принципах, одним из которых является *принцип индивидуализации и дифференциации* профессиональной подготовки. Реализация этого принципа дает возможность студенту почувствовать себя субъектом своего профессионального становления и субъектом педагогического процесса. В связи с этим самостоятельная профессионально ориентированная деятельность должна быть не только содержательно сложной и интересной, требующей интеллектуального и эмоционального напряжения, но и самоуправляемой, раскрывающей индивидуальность каждого будущего педагога, а способы достижения проектируемого ре-зультата должны быть личностно адаптированы и дифференцированы в зависимости от условий их применения.

Отсюда важнейшим условием готовности к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями является наличие наряду с основательными знаниями и педагогическим мастерством таких качеств, как эмпатия, искренность, толерантность, положительное самовосприятие и восприятие ребенка как высшей ценности в жизни, отсутствие тревожности, неуверенности в себе, раздражительности и т.д.

Разрабатывая технологию взаимодействия педагога с детьми, мы учитывали, что процесс творческой самореализации личности возможен в устранении противоречия между индивидуальным характером профессионального становления учителя и массовым характером профессионально-педагогической подготовки, что предусматривает реализацию принципа единства общего и вариативного. Творческие формы семинарских и практических занятий (тренинги, деловые игры, проблемные столы, конференции и т.д.) предоставляют возможность формировать у студентов еще в рамках теоретического блока профессиональной подготовки на основе знакомства с инвариантами, вариативность подхода к решению самых различных педагогических задач. Однако наибольшая возможность в реализации этого принципа представляется в ходе педагогической практики. *Единство индивидуализации практической профессиональной подготовки и внутрипрофессиональной дифференциации* – это закономерный процесс, характеризующийся в определенной мере разделением труда, выражающимся не столько в дроблении, сколько в развитии более совершенных обособленных видов деятельности в пределах педагогической профессии, диалектика же развития которой такова, что объективные процессы дифференциации тесно связаны с интеграционными процессами, требующими от учителя осуществления целостной педагогической деятельности, которая придает им общие черты в сочетании с выраженным индивидуальным способом достижения результата.

Диагностика профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с трудностями в учении на различных этапах вузовского обучения подтвердила динамичность психологического новообразования личности, взаимосвязанность всех его компонентов, вариативность его формирования в зависимости от индивидуальных особенностей личности каждого студента, а также зависимость развития профессиональной готовности к взаимодействию от ее исходного состояния и от содержания учебной работы на протяжении всего процесса обучения в вузе.

Мы уже подчеркивали, что любая деятельность являлась системообразующей, должна быть коллективной, творческой, личностно значимой. В процессе

деятельности формируются межличностные отношения, которые могут быть благоприятными, если будут носить субъект-субъектный характер, иметь гуманистическую направленность и будут основаны на сотрудничестве и взаимодействии учителя и ребенка.

В нашем исследовании большое значение для разработки программы опытно-экспериментальной работы имело обращение к изучению сущностных характеристик субъектов процесса подготовки учителя-логопеда к их взаимодействию. При этом мы исходили из признания за студентом – будущим логопедом имманентно присущей ему субъектности. *Компоненты* содержания готовности учителя-логопеда к взаимодействию с ребенком, имеющим недостаток речевого развития (*когнитивный, операциональный и мотивационный*), проявляются через видимые педагогические умения: организаторские, коммуникативные. Их критериальными показателями являются соответствующие мобилизационные, информационные, ориентационные, развивающие умения, социально-перцептивные умения, умения общения и педагогическая техника. Креативность как способность и готовность к продуктивному педагогическому творчеству с наибольшей полнотой проявляется на практике через способы решения творческих, практических педагогических задач.

В связи с этим важно не столько организовать деятельность будущего учителя-логопеда, сколько решить задачу организации профессиональной практической деятельности на основе знания ее структуры, видов, педагогических средств, условий освоения и эффективного функционирования, и с позиции личностного (субъективного) подхода важно связать эти компоненты с конкретной личностью студента: уровнем его знаний, умений, творческих способностей и особенностей развития его мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сферы.

Возможность творческой самореализации личности педагога в процессе его профессиональной подготовки предусматривает включение студентов в инновационную деятельность на разных этапах его обучения. Это имеет принципиальное значение для развития творческой активности педагога.

Группа Д. Процесс формирования профессиональной компетенции к взаимодействию с детьми может быть управляемым, если он реализуется как *технологический процесс*, отвечающий требованиям диагностичности (измеряемости), интенсивности, воспроизводимости, социально-игровой контекстности, моделирования профессиональных ситуаций, сочетания дидактических, коммуникативных и личностно-смысловых функций, субъективности и избирательности, роли творческой индивидуальности педагога. Наша исследовательская и опытно-экспериментальная работа показала, что наибольшую эффективность обеспечивают личностно- и практико-ориентированные педагогические технологии, подтверждая вывод о том, что ведущей тенденцией формирования профессиональной компетенции является тенденция технологизации педагогического образования. Определяя технологизацию педагогического образования как стратегическую линию, мы выделяем тактические элементы – принципы, основанные на данной закономерности. Принципиально важным является при разработке различных технологических звеньев и блоков учет противоречивого единства теории и практики.

Разрабатывая технологию формирования профессиональной компетенции педагога к взаимодействию с детьми, мы исходим из того, что противопоставление теоретической и практической подготовки учителя – логопеда не только неправомерно, но и противоречиво. Теоретическая подготовка включает не только теорию, систему понятий, тенденций, противоречий, законов и закономерностей, но и их глубокие взаимосвязи и взаимозависимости, изучение динамики которых позволяет формировать у студентов системность. В процессе теоретического познания осуществляется выделение реальных, действительных элементов явления или процесса, выступающих в мышлении в форме определенных понятий. В этих внутренних процессах мышления проявляется творчество, предвидение, прогнозирование, которые непосредственно отражаются в практике в виде умений, то есть мышление студента приобретает практическую направленность.

Непременным условием формирования профессиональной компетенции, проявляющегося в готовности к взаимодействию, должна стать психолого-педагогическая система, включающая в себя ряд вероятных компонентов учебной и внеучебной деятельности. К таковым мы относим: вариативный подход к преподаванию психолого-педагогических дисциплин, их педагогизация, разработка системы преподавания психолого-педагогических предметов, объединенных единой идеей, единой программой практической подготовки.

Наша исследовательская и опытно-экспериментальная работа была направлена на поиск технологии формирования профессиональной компетенции в условиях учебно-педагогической практики в контексте целостного педагогического процесса с учетом неразрывного единства теоретической и практической профессиональной подготовки.

Результативность процесса формирования профессиональной компетенции обеспечивается посредством совокупности психолого-педагогических условий, необходимость которых обоснована в ходе исследовательской и опытно-экспериментальной работы. Важнейшим условием эффективности формирования профессиональной компетенции является использование в целостном процессе профессиональной подготовки личностно практико-ориентированных технологий, учитывающих социальные психологические истоки, типы и виды недостатков речевого развития; примером исследования подобных технологий могут быть интегративная и рефлексивно-управленческая технологии, которые в процессе формирования будущих учителей-логопедов доказали свою эффективность.

Используемые педагогические технологии создавали условия, когда педагогу предоставлялась возможность самому формировать образцы профессионального поведения, адекватные личностной позиции по отношению к проблемным детям, ориентации на неоднородный состав класса, творческому потенциалу, предусматривающему реализацию принципов успешности взаимодействия (ситуативность, вариативность, адаптированность и целесообразность). Это создает возможности личностного «вживания» в профессию, адап-

тации, самореализации, самоуправления учителя в конкретной деятельности, а также придает этому процессу целостность, динамизм, вариативность, последовательность, системность, гибкость, альтернативность выбора методов и форм организации и содержания учебного и производственного процесса.

В основе рефлексивно-управленческой технологии находится полу-субъектный (диалогический) подход, обеспечивающий приоритет «субъект-субъектных» отношений в процессе учебной, учебно-производственной, профессиональной деятельности. При таком подходе кардинально меняется цель, методика преподавания, поведение преподавателя, который активизирует, стимулирует стремление студентов к общему и профессиональному развитию, помогает им в движении к профессиональному и личному расцвету.

Такой подход предполагает определенную динамику и последовательность: от максимальной помощи преподавателя обучающимся до их полной самостоятельности в профессиональной подготовке. Как показывает наше исследование, именно эта позиция обеспечивает последовательность, становление и развитие профессионально-личностных новообразований до уровня рефлексивных.

Использование интерактивной технологии в профессиональной подготовке педагогов способствует формированию профессионального сознания. Здесь необходимо отметить следующие *обстоятельства*. 1) Рассматриваемая технология предусматривает интеграцию учебных дисциплин, вычленение предметов локального пролонгированного характера, альтернативность выбора содержания учебного материала, методов, форм, видов контроля, практик, творческих работ, самостоятельных заданий и т.д. 2) Профессиональная подготовка учителя-логопеда уже с младших курсов вузовского обучения должна быть направлена на будущую профессиональную деятельность и иметь фундаментальный, практико-ориентированный характер учебного материала, методов, форм, видов контроля.

Рефлексивно-управленческая технология способствует тому, чтобы педагогические цели были внутренне приняты и усвоены студентами.

Преподаватель же создает условия, помогая осваивать способы достижения этих целей, оценивая их результаты.

Нами обосновано еще одно условие эффективности формирования профессионалной компетенции – это учет взаимозависимости глубины теоретического осознания психолого-педагогического явления и практической готовности к реальному общению и взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями.

Сложность выполнения этого условия заключается в интегративности процесса накопления знаний и трансформации их в конкретные практические умения и навыки. Здесь должно быть предусмотрено разнообразие форм обучающей работы: лекции, лекции-беседы, семинары по отдельным общетеоретическим проблемам, практические занятия, занятия-тренинги, позволяющие моделировать педагогические ситуации, занятия-деловые игры, занятия-рефлексии. Кроме того, необходимо обеспечить единство и целостность всех звеньев системы: теоретической подготовки по педагогическим дисциплинам, внеучебной воспитательной деятельности в вузе и педагогической практики в школе, активизировать позицию студента в процессе освоения деятельности.

Нами также была предпринята попытка пересмотреть принципиальные позиции проведения педагогической практики, в программе которой, на наш взгляд, должны быть выделены *основные составляющие*: преобразование мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии в целом и к взаимодействию с младшими школьниками в более устойчивые и непосредственные мотивы, формирование коммуникативной культуры труда учителя-логопеда, овладение технологией взаимодействия с детьми и операциональными навыками, а также апробация технологии взаимодействия, овладение методами диагностики и коррекции, анализа, прогноза и педагогической рефлексии.

Мы рассматриваем *учебно-педагогическую, производственную практику повышенного уровня* как единственную возможность самостоятельного общения студентов с детьми, имеющими речевые нарушения, в ходе которой создаются реальные условия трансформации приобретенного знания в конкретные педагогические умения и навыки. В профессиональном становлении учи-

теля-логопеда такое взаимодействие с детьми возможность освоить технику поведения учителя, глубоко проникнуть в технологию педагогического процесса, овладеть навыками отбора содержания воспитательного процесса, сотнесение его с целью, с конкретным уровнем воспитанности детей. Эффективность практики зависит от двух важнейших показателей: от качественной ее подготовки, в максимальной степени приближенной к условиям непосредственной работы; от обеспечения методической помощью в период непосредственной работы с детьми.

Следующим условием результативности формирования профессиональной компетенции личности студентов, как мы выявили в ходе опытно-экспериментальной работы, является педагогически целесообразное сочетание индивидуальных и групповых форм взаимодействия при несомненной значимости в работе с детьми имеющие речевые нарушения, индивидуализации воспитательного воздействия. Личностно и практико-ориентированные технологии реализуют этот принцип в сочетании с еще одним значимым принципом реалиизации в целостном педагогическом процессе особенностей успешности взаимодействия с детьми: ситуативности, вариативности и личностной адаптированности и педагогической целесообразности форм и методов. Формирование умений будущего учителя выбрать форму или метод взаимодействия с ребенком, точно спроектировав их на ситуацию, использовав вариативность их реализации, а также адаптировать их на личность учащегося и на себя – залог результативности педагогической деятельности.

Важнейшим условием эффективности профессионализации является приоритет субъект-субъектных отношений, особенно значимых для детей с недостатками речевого развития. Успешность реализации этого условия зависит от уровня развития самостоятельности творческой деятельности, которой в программе педагогической практики мы отводим значимое место, предоставляя студенту возможность почувствовать себя действительно субъектом своего профессионального становления, субъектом педагогического процесса.

В связи с этим самостоятельная педагогическая деятельность должна быть содержательно сложной, но интересной, требующей постоянного интеллектуального и эмоционального напряжения, а также самоуправляемой, допускающей варианты в способах достижения жестко контролируемого результата. Соблюдение этих условий исключает мелочную опеку и постоянный внешний контроль, нивелирующий индивидуальность, снижающий уровень социальной ответственности личности и способствующий формированию иждивенческих установок у студентов.

Реализуя нашу технологию формирования профессиональной готовности, мы пришли к выводу о том, что ее эффективность будет достигнута при условии включения в процесс профессиональной подготовки форм работы, развивающих перцептивные навыки восприятия человека как высшей ценности, чему способствуют проведение семинаров-тренингов, лабораторно-методических занятий, практикумов, деловых, сюжетных, ролевых игр и т.д.

И, наконец, еще одним условием результативности является всемерное обогащение творческого опыта практических отношений с детьми с речевыми нарушениями в системе педагогических коммуникаций.

Таким образом, в итоге теоретико-экспериментального исследования были установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, которые выступают как стратегия формирования профессиональной компетенции студентов к взаимодействию с учащимися, имеющими речевые нарушения. Сформулированные на основе ведущих тенденций принципы «сотворчества» преподавателей и студентов в целостном педагогическом процессе определяют тактику формирования профессиональной компетенции как готовности будущего учителя-логопеда к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Педагогическая практика – связующее звено между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой. Для многих студентов она становится «открытой дверью» в профессию. Включаясь в школьный учебно-воспитательный процесс студент постигает гражданский и нравственный смысл педагогической деятельности, корректирует личные профессиональные установки, пути саморазвития своей личности.

Как и при проведении занятий по педагогическим дисциплинам, в период практики необходимо ставить перед студентами четкую цель, предопределяющую овладение профессионально-педагогическими умениями, раскрывать этапы их формирования, а также комплекс последовательных действий, составляющих то или иное умение. Овладение этим комплексом действий для каждого умения достигается через неоднократные упражнения в сходных действиях, при изменяющихся действиях, в различных ситуациях.

При организации учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня необходимо, чтобы задания соответствовали деятельности по осуществлению процесса формирования практической готовности студентов к взаимодействию с детьми с нарушениями речи и носили творческий характер.

В результате реализации такого подхода на педагогической практике студенты – будущие логопеды не только овладевают навыками диагностики детей с нарушением речи, методикой коррекционной работы, но и устанавливают обратную связь в общении с детьми и с педагогами, учатся анализировать и прогнозировать педагогическую деятельность, в итоге у них развивается и профессиональная мотивация, и социально-профессиональная компетентность, и педагогическая рефлексия.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что если достаточного и среднего уровней сформированности взаимодействия с детьми до эксперимента достигали в контрольной и опытной группах 71,1% и 71,3 % студентов соответственно, то после эксперимента эти показатели составили

78,9% в контрольной и 71,4 в опытной группах. При этом если низкий уровень до эксперимента имели 28,9% студентов контрольной группы и 28,4 опытной, то после эксперимента в контрольной группе их оставалось 13,2%, а в опытной ни одного студента. Эти показатели статистически значимы на пятипроцентном уровне. Высокого уровня до эксперимента не достигали как контрольная, так и опытная группы. После проведения опытно-экспериментальной работы высокого уровня достигли в контрольной группе лишь 7,9%, в опытной этот показатель составил 28,6% или в четыре раза больше.

В результате нашего теоретико-экспериментального исследования были вскрыты причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций и педагогических условий, которые определяют пути формирования профессиональной компетенции будущих учителей-логопедов к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями, а сформулированные на основе ведущих тенденций принципы определяют тактику профессионального становления педагога. К таким тенденциям относятся: взаимообусловленность формирования профессиональной деятельности и личности учителя-логопеда, акмеологизация, гуманистическая направленность, творческая саморегуляция и технологизация образовательного процесса.

Основными условиями совершенствования профессионализма и развития профессиональной компетентности, как показало исследование, выступают личностная и профессиональная направленность (мировоззрение, потребности, интересы, способности, качества личности, стиль деятельности); владение знаниями информационно-теоретического и прикладного характера; профессионально-технологический компонент, знания и умения, способствующие успешному выполнению деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня в системе высшего педагогического образования России происходят существенные изменения, вызванные глубокими социально-политическими и экономическими преобразованиями в государстве. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке находят свое отражение самые различные вопросы, имеющие непосредственное отношение к системе профессиональной подготовки современного педагога. В отличие от господствующего технократического подхода сегодня актуализируется «гуманистическая парадигма» педагогического образования. Ее сущность определяется самой гуммanистической природой педагогической деятельности, в центре которой находится формирующаяся личность как «высшая ценность». Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, на творчество в профессиональной деятельности, на развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество.

Как показало наше исследование, выпускников педагогических вузов характеризуют сегодня неустойчивость профессиональной позиции, автократизм в общении, низкий уровень рефлексии, организаторских, коммуникативных, прогностических умений, подражательность, боязнь принимать самостоятельные творческие решения. Происхождение этих явлений непосредственно связано с просчетами в формировании у учителей профессиональной готовности к педагогической деятельности, в частности, к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями.

В итоге теоретического анализа сделан вывод о том, что проблема формирования профессиональной компетентности учителя-логопеда вовзаимодействии с учащимися, в процессе учебно-педагогической, производственной практике до последнего времени не получила однозначного и аргументированного решения, хотя накоплен обширный научный фонд по различным вопросам подготовки студентов к работе в школе. В этих условиях возникла и была

осознана необходимость разработать целостное представление о формировании профессионализма и профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов как части первого. В нашем исследовании профессиональная готовность учителя к взаимодействию с детьми имеющие речевые нарушения, трактуется как целостное личностное образование, соединяющее в себе мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогносический компоненты.

С учетом изложенных теоретических предпосылок наша опытно-экспериментальная работа была задумана и осуществлена как опыт моделирования и эмпирической проверки психолого-педагогических условий, в процессе прохождения учебно-производственной практике необходимых и достаточных для формирования у студентов профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями. Ее критериальными характеристиками выступают мотивационно-ценностное отношение к взаимодействию, интеллектуальная и коммуникативная активность, рефлексивность, гибкость и широта переноса организаторских, коммуникативных, мобилизационных, информационных, ориентационных, развивающих и социально-перцептивных умений в реальное взаимодействие педагога с детьми с речевыми нарушениями, креативность как способность и готовность к продуктивному творчеству в процессе решения практических педагогических задач.

Диагностика формирования профессиональной компетентности на различных этапах вузовского обучения и практики повышенного уровня подтвердила динамичность этого процесса, взаимосвязанность всех его компонентов, вариативность его формирования в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, а также зависимость развития профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями от ее исходного состояния и от содержания учебной работы на протяжении всего процесса обучения в вузе.

В исследовании разработана и апробирована технология формирования профессиональной готовности студентов-логопедов к взаимодействию с детьми имеющими недостатки речевого развития. В процессе опытно-экспериментальной работы были подвергнуты адаптационный, теоретический, технологический, учебно-практический блоки системы. Единство, взаимосвязь и взаимообусловленность этих блоков предопределяют формирование практической готовности студентов к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями в условиях учебно-педагогической производственной практике.

Результатом исследования явилось создание модели формирования профессиональной готовности студентов к взаимодействию с учащимися, имеющими речевые нарушения, включающей личностно-развивающие, практико-ориентированные педагогические технологии.

В итоге теоретико-экспериментального исследования были установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме основных тенденций, которые выступают как стратегия формирования профессиональной готовности учителя к взаимодействию с учащимися, имеющими речевые нарушения.

Включение в педагогический процесс личностно-профессионально ориентированных технологий позволяет осуществлять внешнее воздействие целенаправленно и эффективно, формируя и развивая личность в целом, ее профессионально обусловленные качества, свойства, состояния. В этом случае педагогический процесс обращает свою направленность непосредственно к личности, субъекту деятельности, развивая личность, профессиональную деятельность в плане движения их к профессионализму.

Наше исследование выявило правомерность первоначально выдвинутой гипотезы. Установлено, что процесс формирования профессиональной компетенции будущего учителя-логопеда к взаимодействию с детьми, имеющими речевые нарушения, может быть обеспечен, если: а) подготовка учителя-логопеда к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями осуществляется с первого по выпускной курс обучения в вузе и выступает средством обеспечения готов-

ности будущего педагога к нему как сущностной характеристики профессиональной деятельности; б) в подготовке будущего учителя к взаимодействию с учащимися, активно используются все компоненты образовательного процесса в вузе, а формирование профессиональной готовности к работе с этой категорией детей адекватно отражает коммуникативную природу педагогической деятельности, ее гуманистические ценности и духовно-нравственные основания; в) процесс профессионального становления учителя моделирует в возможной мере систему субъект-субъектных отношений, что создает условия для формирования у студентов установки на взаимодействие с детьми с трудностями в учении как необходимую для решения профессиональных задач воспитания учащихся, а также для накопления ими первоначального педагогического опыта взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями; г) формирование профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения, протекает с соблюдением совокупности психолого-педагогических условий: глубокое теоретическое познание логопедии как социального и психолого-педагогического феномена; готовность к взаимодействию и практическая подготовленность к работе с детьми с речевыми нарушениями; создание в процессе профессиональной подготовки условий для развития у студентов перцептивных, коммуникативных и других умений.

Выполненное исследование дает основание считать, что разработанные в нем теоретические основы формирования профессиональной готовности учителя к взаимодействию с младшими школьниками с речевыми нарушениями открывают новое направление научно-педагогических исследований, в русле которого необходимо решить целый ряд проблем, которые ждут своего решения, в частности: в более детальном исследовании нуждается использование нетрадиционных форм обучения студентов; разработка практико-ориентированного подхода в преподавании психолого-педагогических дисциплин; обновление технологий и содержания образовательного процесса с учетом региональной специфики; влияние социально-психологических, социально-куль-

турных, этно-национальных условий на процесс обучения ребенка с трудностями в учении; разработка содержания, способов и методов оказания индивидуальной помощи младшим школьникам с речевыми нарушениями в педагогическом процессе.

В целом проведенное нами исследование позволяет утверждать, что реализация модели формирования профессиональной компетенции и реализация программы учебно-педагогической, производственной практики повышенного уровня, могут быть использованы при подготовке студентов к освоению профессии учителя-логопеда**.** Полученные результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтверждают гипотезу исследования.

Проблема соотношения теоретической и практической составляющей профессиональной подготовки, которая в наибольшей степени привлекает ученых исследователей, является методологически важной.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и позволяют сформулировать основные выводы.

1. В системе высшего педагогического образования России происходят существенные изменения, вызванные глубокими социально-политическими и экономическими преобразованиями в государстве, которые требуют адекватной модернизации содержания и процессуального обеспечения подготовки современного педагога, поскольку выпускников педагогических вузов характеризуют сегодня неустойчивость профессиональной позиции, низкий уровень рефлексии, специфических организаторских, коммуникативных, прогностических умений для работы с детьми с нарушениями речи, подражательность, боязнь принимать самостоятельные творческие решения. Происхождение этих явлений мы непосредственно связываем с просчетами в формировании у учителей профессиональной компетентности.

2. В итоге теоретического анализа сделан вывод о том, что проблема формирования профессиональной компетентности учителя к взаимодействию с учащимися имеющие речевые нарушения до последнего времени не получила однозначного и аргументированного решения, хотя накоплен обширный науч-

ный фонд по различным вопросам подготовки студентов к работе в школе. В этих условиях возникла и была осознана необходимость разработать целостное представление о профессиональной компетентности студентов – будущих учителей. Она может быть структурирована, *во-первых*, как наличие у учителя личностных качеств, включающих в себя положительное отношение к общению и взаимодействию с учащимися, доброту, эмпатию, общительность, коммуникативность, когнитивность, доброжелательность, устойчивые профессионально значимые особенности восприятия, памяти, мышления, внимания, эмоционально волевых качеств и т.д., *во-вторых*, как предстартовая активизация психических функций, как оптимальное рабочее состояние, характеризующееся длительным сохранением работоспособности, наиболее скорой врабатываемостью и восстановлением сил, адекватной реакцией на внешнее воздействие, слаженностью в работе всех систем, ритмичностью, синхронностью.

3. С учетом изложенных теоретических предпосылок экспериментальная часть исследования была задумана и осуществлена как опыт конструирования пространства моделируемой профессиональной деятельности и проверки педагогических условий, необходимых и достаточных для формирования у студентов формирование профессиональной компетентности. Ее критериальными характеристиками выступают мотивационно-ценностное отношение к взаимодействию, интеллектуальная и коммуникативная активность, рефлексивность, гибкость и широта переноса организаторских, коммуникативных, мобилизационных, информационных, ориентационных, развивающих и социально-перцептивных умений в реальное взаимодействие педагога с детьми, креативность как способность и готовность к продуктивному творчеству в процессе решения практических педагогических задач.

4. Диагностика профессиональной компетентности на различных этапах вузовского обучения подтвердила динамичность этого процесса, взаимосвязанность всех его компонентов, вариативность его формирования в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, а также зависимость развития профессиональной компетентности от ее исходного состояния и от содер-

жания учебной работы на протяжении всего процесса обучения в вузе. В исследовании разработаны и апробированы конкретные направления деятельности по реализации модели формирования профессиональной компетентности студентов как специально организуемой педагогической системы. Опытной проверке были подвергнуты следующие блоки системы: адаптационный, теоретический, технологический, учебно-практический. Единство, взаимосвязь и взаимообусловленность этих блоков предопределяют формирование практической готовности студентов к взаимодействию с детьми с речевыми нарушениями.

Теоретической основой опытно-экспериментальной работы явились личностно-развивающий, компетентностный, практико-ориентированный подходы в профессиональной подготовке и формировании личности педагога, что позволило выделить педагогическую практику как системообразующий фактор профессиональной подготовки и пространство зримого и эффективного отслеживания динамики этого процесса. При такой подходе обоснование педагогических условий осуществляется в ключе ведущих тенденций формирования исследуемого феномена.

5. В итоге теоретико-экспериментального исследования были установлены причинно-следственные связи и зависимости, которые предопределяют стратегию формирования профессиональной компетентности учителя. Сформулированные н принципы «сотворчества» преподавателей и студентов в целостном педагогическом процессе определяют тактику формирования профессиональной готовности будущего учителя к взаимодействию с младшими школьниками имеющие речевые нарушения.

6. Включение в педагогический процесс личностно-профессионально-ориентированных технологий позволяет осуществлять внешнее воздействие целенаправленно и эффективно, формируя и развивая личность в целом, ее профессионально обусловленные качества, свойства, состояния. В этом случае педагогический процесс обращает свою направленность непосредственно к лич-

ности, субъекту деятельности, развивая личность, профессиональную деятельность в плане движения их к профессионализму.

Признание зависимости процесса формирования готовности учителя-логопеда к профессиональной деятельности от степени обращенности изучаемого процесса к личности студента, ориентации на личностную компоненту профессиональной подготовки стимулирует необходимость пересмотра существующей системы подготовки и переподготовки учительских кадров с учетом субъектного развития и саморазвития личности будущего учителя, приоритета субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, персонализации педагогического взаимодействия, единства системного и деятельностно-личностного подходов, что легло в основу разработки Программы педагогической практики повышенного уровня, обеспечивающей качественное форми-рование профессиональной компетентности и развитие будущего учителя-логопеда.

7. Творческая самореализация как проявление профессиональной компетентности находит свое выражение в результатах индивидуализации и дифференциации, единства общего и вариативного, субъектного и субъективного, рефлексивное управления процессом общего и профессионального развития студентов. Технологическая и инструментальная оснащенность педагогического процесса, ориентация на раскрытие психологических резервов личности, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения, полисубъектный (диалогический) подход, преобразование суперпозиции преподавателя и субординизированной позиции студента в личностно равноправные позиции, ситуационное проектирование, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия, опора на методы контекстного и проблемно-диалогового обучения являются ключевыми моментами инновационного образовательного процесса в педвузе.

Выполненное исследование дает основание считать, что разработанные в нем теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда открывают новое направление научно-педагоги-

ческих исследований, в русле которого необходимо решить целый ряд проблем: в более детальном исследовании нуждается проблема влияния социально-психологических, социально-культурных, этнонациональных условий на процесс развития студента – будущего учителя-логопеда; проблема разработки содержания, способов и методов оказания индивидуальной помощи школьникам имеющие речевые нарушения в процессе прохождения различных видов педагогической практики.

За рамками исследования остается проблема детерминант, которые напрямую обусловливают наполнение конкретным содержанием практическую и теоретическую подготовку, определяют логику ее выстраивания в последующем развитии системы высшего педагогического образования. При этом если рассмотрение инвариантной структуры деятельности человека не имеет принципиальных разночтений, хотя и существуют различные подходы, то выделение инвариантного объекта в системе высшего образования требует особого внимания и нуждается в дальнейшей разработке.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. − М: Просвещение, 1989. − 175с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений − 2-е изд., перераб. и доп. − М.: Просвещение, 1990. − 141с.
3. Аслаева Р.Г., Султанова Р.М., Туктарова М.И. Формирование профессиональных навыков будущих учителей-логопедов в период прохождения практики / Серия «Учись быть логопедом», Вып.1 − Уфа: Изд-во МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. − 335с.
4. Аверин В.А. Психология личности. − СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. − 89 с.
5. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. − М.: Изд-во МГУ, 1990. − 240 с.
6. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. − М.: Просвещение, 1979. − 255 с.
7. Азбукин Д.И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов // Ученые записки МГПИ. − М., 1950. − Т. LXI. − С. 143-148.
8. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Дис... д-ра пед. наук. − М., 1998. − 448 с.
9. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. Претесты: Метод. пособ. − М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. − 21 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2 − М.: Педагогика, 1980. − 287 с.
11. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 1: − Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1996. − 567 с.
12. Андреева Г.И. Социальная психология: Учебник для высш. учеб. заведений. − М.: Аспект ПРЕСС, 1996. − 376 с.

13. Андриенко Е.В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. − М., 1994. − 16 с.
14. Анисимов В.В. Университеты и новые организационные структуры со временного российского образования.//Вестник Московского гор. пед. ун-та. − 2001. − №1. − С. 25-29
15. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологич. центр. − М.: Экономика, 1991. – 416 с.
16. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. − М.: Ин-т психологии, 1991. − С. 27-43.
17. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. − М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
18. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихол. анализа − М.: Изд-во МГУ, 1990. − 367 с.
19. Асадуллин Р.М., Бенин В.Л. Антропологические основания педагогического образования. − Москва − Уфа: БГПУ, 2000. – 96 с.
20. Асадуллин Р.М., Хазиев В.С., Хамитов Э.Ш. Профессиональная педагогическая подготовка в переломные периоды развития общества: Монография. − Уфа: Китап, 2001. – 263 с.
21. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. − М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. − М.: Просвещение, 1982. – 182 с.
23. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. − Усть-Каменогорск, 1991. – 43 с.
24. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография. − Новгород: Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.

25. Бакланова Н.К.Профессиональное мастерство работника культуры: Учебное пособие. − М.: Издательство Московского государственного института культуры, 1994. – 120 с.
26. Баляева С.А., Решетова З.А. Проблемы единства фундаментальных и профессиональных знаний и построение учебного предмета в вузе // Современная высшая школа. (Варшава). − 1985. − №4 (52). − С. 205-217.
27. Банкуров И.Н. Формирование социально-политической активности студентов педвузов в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. − М, 1990. – 18 с.
28. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
29. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. − М.: Наука, 1969. − С. 73-144.
30. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М.: Высш. школа, 1980. – 456 с.
31. Батурина Г.И. К вопросу о сущности критериев эффективности обучения // Новые исследования в пед. науках. − 1973. − № 7. − С. 26-27.
32. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 1920г. − Киев, 1994. − 240 с.
33. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. − М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
34. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций 4.1 − М.: – Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. − 317 с.
35. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. − Екатеринбург: Уральский гос. пед. ин-т, 1993. – 125 с.
36. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
37. Бердяев Н.А. Философия свободы: Смысл творчества. − М.: Правда,

1989. – 607 с.

38. Бердяев Н.А. Самопознание. − М.: Книга, 1991. – 445 с.
39. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. − М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
40. Баряева Л., Зарин А. Опыт организации коррекционной помощи детям с интеллектуальным недоразвитием // Дошкольное воспитание. −1998. – №2 – С. 71-75.
41. Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования: Учеб. пособие.− 2-е изд., перераб. и доп. − Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 326 с.
42. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. − М.: Изд-во ин-та проф. образования М-ва образования России, 1995. – 490 с.
43. Библер И.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. − М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
44. Битянова М. Р. Психология личностного роста. − М., 1995. – 64 с.
45. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. − М.: МГУ, 1977. − 185 с.
46. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. − М.: Международная пед. академия, 1995. – 209 с.
47. Бодалев А.А. Личность и общение. − М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
48. Бодалев А. А. Акмеология как учебная дисциплина. − М., 1993.
49. Бодалев А.А.О субъективных факторах творческой деятельности человека // Педагогика. − 1995. −№3. −С. 19-23.
50. Большакова З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: Монография. − Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 292 с.
51. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. − Ростов н / Д: РГПУ, 1995. – 172 с.
52. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентирован-

ного образования // Педагогика. − 1997. − №4. − С. 11-17.

53. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. − М., 1995. – 38 с.
54. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. − М., 1991. – 42 с.
55. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. − М., 1994.
56. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
57. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. − М., 1994. –109 с.
58. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избр. психол. труды. − М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
59. Буева Л.П. Человек: Деятельность и общение. − М.: Мысль, 1978. – 216 с.
60. Буткевич В.В.Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990 г.г.): Дис... д-ра пед. наук. − М., 1994.– 341с.
61. Бухарова Г.Д. Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза: Монография, − Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 136 с.
62. Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа-Реймон М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. − 1996. – № 4 – С.128-135. – №5. – С.140-147.
63. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. − 1997. − № 3. − С. 15-19.
64. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Дис. ... д-ра пед. наук. − М., 1999. – 352 с.
65. Васильева Э.А. Учебно-исследовательская работа как средство формирования творческой личности будущего учителя // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. тр. / Под ред.

Т.А.Хмель. − М., 1990. − С. 38-44.

66. Василевская И.В. Развитие творческой индивидуальности студента в процессе консультирования (опыт высшей школы США) // Профессионально-творческая подготовка специалистов в вузе: Сб. науч. тр. / Под ред. Т.А.Хмель. − М, 1990. − С. 111-116.
67. Венедиктова Т.А. Индивидуализация повышения квалификации подготовки кадров в профессиональном лицее: Дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 173 с.
68. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. − М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
69. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии. – Л.: Знание, 1988. – 31 с.
70. Виленский М.Я., Зайцева С.Н. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: Учеб. пособие. − М.: Прометей, 1993. – 115 с.
71. Волкова Л.С. Кафедра логопедии им. А.И.Герцена: ее настоящее и проблемы будущего // Учитель-дефектолог: совр. проблемы подготовки и совершенствования работы / Под ред. В.А.Лапшина, В.И.Селиверстова. − М., 1990. – С. 23-27.
72. Воробьева Т.А. Соотношение профессиональной пригодности и профессиональной направленности в подготовке специалистов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. − Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. − С.12-13.
73. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – 2-е. изд. – М.: Изд-во «Магистр», 1999. – 112 с.
74. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. − М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
75. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. − М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 244 с.
76. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. − М.: Прогресс, 1988. – 700 с.

77. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. − М.: Наука, 1966. – С. 236-277.
78. Гаязов А.С., Баязитов С.Б., Амиров А.Ф. Социализация личности гражданина в пространстве муниципального образования: Монография. − Уфа: БГПУ, 2000. – 198 с.
79. Гаязов А.С Динамика развития современного образования: ситуации и характеристики // Образование и наука. − 2001. − №4. − С. 67-76.
80. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: Т. 1. Наука логики. − М.: Мысль,1975. – 452 с.
81. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие для самообразования. − 2-е изд., перераб. и доп. − М.: Пед. общество России, 2002. – 512 с.
82. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев − М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
83. Гильмеева Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. − Казань, 1999. – 459 с.
84. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. − Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 142 с.
85. Глотова Г.А. Профессиональная зрелость выпускников вуза и проблемы творчества // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов: Сб. науч. тр./Редкол.: В.Д.Семенов и др. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1985. − С. 154-160.
86. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. − СПб, 1996. – 48 с.
87. Голубева В.Н. Психологические основы формирования профессиональной направленности студенческого коллектива: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. − М., 1979. – 18 с.
88. Голубева И.К. Индивидуализация обучения как условие трудов / Под ред.

Т.А.Хмель. − М., 1990. − С. 52-60.

89. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. – Курск: Изд-во; Курского гос. пед. ун-та, 1998. – 137 с.
90. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. − М.: Логос, 1995. – 383 с.
91. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Утвержден МОРФ от 14.04.2000г. № 367. −М., 2000.
92. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. − М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
93. Гребнев Л.С. Проблемы реформирования высшего профессионального образования и обеспечения его качества // Тезисы докладов совещания проректоров по учебной работе высших учебных заведений РФ 29-30 янв. 2002 г. М., 2002г., − С. 5.
94. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. − М.: Просвещение, 1990.– 144 с.
95. Гришин Э.А. Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Владимир, 1973. – 312 с.
96. Громкова М.Т. Мастерство − это технология плюс творчество // Высшее образование в России. − 2000. − №6. − С. 74-80.
97. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М.: Институт учебника Пайдейя, 1998. – 560 с.
98. Гурина Т.П. Особенности реабилитационно-коррекционной работы с «трудными» детьми. − М., 1995. – 29 с.
99. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. − М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. – 223 с.
100. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой теория и практика. − М., 1995. – 250 с.
101. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и

экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

102. Данильченко В.М. Педагогические условия индивидуально-творческой подготовки будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 236 с.
103. Деркач А.А., Ситников А. П**.** Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: Социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 2. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
104. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
105. Диагностика и коррекция нарушений социальной адаптации подростков / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова. – М.: Социальное здоровье России, 1997. – 189 с.
106. Дмитриев Ю. Деловые игры // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 12. – С. 49-52.
107. Дошкольная педагогика: технология обучения на семинарских, практических и лабораторных занятиях / Под ред. В.П.Дубровой. – Минск, 1997. – 111с.
108. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
109. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
110. Епифанова О. Организация логопедической работы в дошкольных образовательных учреждениях // Дошкольное воспитание. – 1999. – №8. – С. 65-69.
111. Ефимов В.М, Пельман Г.Л., Чахоян В.А. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 56 с.
112. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растенников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

113. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.
114. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
115. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
116. Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 36 с.
117. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. / Науч.- исслед. ин-т общей и пед. психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
118. Закон Республики Башкортостан об образовании. – Уфа, 1997. – 68 с.
119. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ИНФРА – М, 2000.– 52 с.
120. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
121. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф. - пед. ун-та, 1998. – 126 с.
122. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - 2-е изд., доп., испр. и пер. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
123. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
124. Игнатова В.А. Синергетика как метод познания природы и общества // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 23-25
125. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
126. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.

127. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 192 с.
128. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
129. Казакова Е.И. Формирование ориентации на профессию учителя у студентов младших курсов педагогических институтов в ходе практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1986. – 24 с.
130. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
131. Кант И. Критика чистого разума: Пер. с нем. Н.О. Лосского. – СПб.: Изд-во «ТАЙМ-АУТ», 1993. – 477 с.
132. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163-231.
133. Карпетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 192 с.
134. Карпов В.В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1992. – 16с.
135. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1994. – 223с.
136. Кедров Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания. – М.: Госполитиздат, 1963. – 295 с.
137. Кикнадзе Л.Т. Роль педагогической практики в оптимизации подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1986. – 23 с.
138. Кисельгоф С.И., Окрокверцхова П. А. Опыт проведения педагогической практики в Ленинградском гос. ун-те им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 53 с.

139. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
140. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
141. Князева Е.Н., Курлюмов СП. Антропный принцип в синергетике // Вопр. философии. – 1997. – № 3. – С. 145.
142. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1967. – 159 с.
143. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
144. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М., 1996. – 224 с.
145. Козина И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 69-75.
146. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск, Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
147. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Учпедгиз, 1955.– С. 164-446.
148. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
149. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Сов. Педагогика – 1984. – №5.– С. 75-79.
150. Копошилко С.Б. Предпосылки целостного педагогического процесса (Вопросы теории и практики) // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. трудов / Под ред. Т.А.Хмель. – М., 1990. – С. 4-20.
151. Корнилова А.Г. Этнические традиции как фактор социального воспитания // Наслежно-улусное воспитание. – М., 1997. – Ч. 1 - 2. – С. 16-22.
152. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 62-69.

153. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 114 с.
154. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – 252 с.
155. Кравчук П.Ф., Гондза Л.Г. Научно-исследовательская работа студентов как фактор формирования творческих способностей // Сов. педагогика – 1983.– № 1. – С. 68-70.
156. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика: Учеб. пособие /В.В. Краевский, В.М. Полонский. – М.; Волгоград: Перемена, 2001. – 323 с.
157. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 992 с.
158. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
159. Кручинина Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения. – М: МПГУ, 1996. – 176 с.
160. Крысько В.Г.,Этническая психология: Учебное пособие.– М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 313 с.
161. Крюков М.М., Крюкова Л.И. Деловая игра как явление культуры // Деловые игры и их программное обеспечение: Тез. докл. Всесоюзного семинара. – М.: ЦЭМИ, 1987. – С. 10-12.
162. Кудрявцев Т. В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 104-111.
163. Кузнецова О.З. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетентности педагога: Дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2000. – 167 с.

164. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
165. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М: Высшая школа, 1990. – 119 с.
166. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии образования // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. – М.; Шуя; 1998. – Вып. 1. – С. 5-22.
167. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1995. – 128 с.
168. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы. – 1988. –№ 1. – С.33.
169. Леванова Е.А. Формирование практической готовности учителя к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1995. – 32 с.
170. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высших пед. учебых заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 271 с.
171. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
172. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.
173. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НАЛЬЧИК: Изд. центр «Эльфа», 1996 – С. 95.
174. Леонтьев А.Н. Избр. психол. пр.: В 2-х т. – М: Педагогика, 1983. – Т.1.– 391 с. – Т. 2. – 318 с.
175. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
176. Лидерс А.Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6-8 лет: Учеб.-практ. пособие. – Волгоград: Перемена, 1995. – 78 с.
177. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. –

144 с.

178. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
179. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
180. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетенция учителя // Педагогика. 2001. № 10. – С. 56-61.
181. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
182. Макаренко А.С. О моем опыте // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калиниченко. – М., 1988. – С. 364 - 381.
183. Мальская О.Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 170 с.
184. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.- 2-е изд., изм. и доп. – М.: Прогресс. Культура, 1992. – 414 с.
185. Марев И. Методологические основы дидактики. – М.: Педагогика, 1987. – 221 с.
186. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55 - 63.
187. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 309 с.
188. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
189. Матушевская Г.В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов – будущих учителей в вузах Франции: Дис. … канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 167 с.
190. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208с.
191. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
192. Методологические основы педагогического исследования: Пособие для докторантов, аспирантов, соискателей и молодых исследователей / Сост. К.Ш.Ахияров, А.А. Амиров, Г.Х. Валеев. – Уфа: БГПУ, 2000. – 60 с.

193. Минияров В.М. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя к коррекционно-диагностической работе с учащимися: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1995. – 38 с.
194. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: Психологические проблемы. – М.: Дело, 1994. – 215 с.
195. Мищенко А.И., Мищенко Л.И., Шиянов Е.Н. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования. – М.: Педагогика, 1991. – 291 с.
196. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под рук. Кулюткина Ю.И., Сухобской Г.С. – М.: Педагогика, 1984. – 120 с.
197. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365с.
198. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.И.Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М..: Педагогика, 1990. – 104 с.
199. Нацаренус Н.Н. Формирование профессиональной педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания пед. вузов (на пример изучения курса «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста»): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 148 с.
200. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание а рубеже тысячелетий. – М.: Пед. общество России, 2000. – 303 с.
201. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Пед. общество России, 2000. – 303 с.
202. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. - 3-е изд. – М.: Изд-во «Эгвес», 1999. – 104 с.
203. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Т.А. Кравченко, Н.А.Морозова: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 1999. – 66 с.
204. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.

205. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н. Непрерывное образование – приоритетное направление науки // Сов. пед. – 1989. – № 3. – С. 86-90.
206. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы: Приказ МОРФ от 24.04.2001№ 1818. – 27 с.
207. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. № 2. С. 5-18.
208. Орлова Е.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента в период педагогической практики: Дис... канд. пед. наук. – Иваново, 1978. – 190 с.
209. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. 1992. № 3-4. – С. 53-57.
210. Остапчук Н.В. Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога (на примере вузовской подготовки специалистов дошкольного образования): Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 171 с.
211. Панкратов Т.К. Некоторые методические вопросы развития интересов студенчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 48 с.
212. Педагогика и психология: Учеб. пособие / С.В. Дубович, А.К. Маркова, З.К.Шнекендорф и др. – М.: МАЭП: ИИК «Калита», 2000. – 117с.
213. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во 1989. – 216 с.
214. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
215. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учеб. пособие. – М.: Роспедагенство, 1996. – 268 с.
216. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 254 с.
217. Подосенова Е.А. Ориентированность на творчество в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. тр. / Под ред.

Т.А.Хмель. – М., 1990. – С. 29-38.

218. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

219. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

220. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 204 с.

221. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 78 с.

222. Практикум по дошкольной логопедии / Под ред. В.И.Селиверстова. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.

223. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых: Актуальные проблемы логопедии: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И.Селиверстова, С.Н.Шаховской. – М.: МГПИ, 198. – 140 с.

224. Проблемы воспитания и образования: Хрестоматия для студентов педвузов // Под ред. Л.Н.Куликовой. – Хабаровск: Изд-во ДВ АГП, 2000. – 202 с.

225. Проданов И.И.Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 34 с.

226. Проектирование профессионального педагогического образования // Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 66-72.

227. Психологические основы педагогической практики студентов: Учеб. пособие для студентов высш. и средн. спец. пед. учеб. заведений / Под ред. А.С.Чернышева. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.

228. Расчетина С.А. Современная социокультурная ситуация и стандарт образования: (Методологический аспект) // Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. – СПб.: Образование, 1995. – С. 65-71.

229. Рау Ф.А. Профиль подготовки специалиста-логопеда // Ученые записки МГПИ. – М, 1950. – Т. LXI. – С. 151-155.

230. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология: Наука о закономерностях достижения проф. вершины. – Уфа: Башк. гос. пед. ин-т, 1999. – 245 с.
231. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
232. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
233. Решетова З.А., Самоненко Ю.А. Системный тип ориентировки в предмете и эвристические возможности учащихся // Вестник МГУ. Сер. 24. Психология. – 1982. – № 1. – С. 20-29.
234. Решетова З.А., Шамсутдинова И.Г. Значение метода системного анализа для эвристического решения задач студентами. – М.: Знание, 1984. – 98 с.
235. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
236. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 48 с.
237. Розин В.М. Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания // Вопр. философии. 1986. №6. С. 66-74.
238. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
239. Рувинский Л.И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителей // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя. – Казань, 1988. – С. 3-6.
240. Руднева Т.И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 20 с.
241. Селиверстов В.И. Кафедра дошкольной дефектологии (специальной педагогики и психологии) МПГУ им. В.И.Ленина // Информационные ма-

териалы. – М., 1994. – С. 3-11.

242. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высших пед. учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 235 с.

243. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

244. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

245. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

246. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз.сб. науч. тр. – М.: Прометей, 1991. – 246 с.

247. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: Учеб. пособие. – М: Прометей, 1997. – 200 с.

248. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.

249. Соглаев В.В.Педагогические условия формирования готовности курсантов ВВУЗа к воспитательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 222 с.

250. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.

251. Современный словарь по педагогике / Автор-сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Соврем, слово, 2001. – 927 с.

252. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы.: Монография. – Н.Новгород, 2002. 167 с.

253. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала: Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

254. Сосновский Б.Л. Лабораторный практикум по общей психологии. – М.: Просвещение, 1979. – 156 с.

255. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспита-

тельных ситуаций в решении педагогических задач. – Ярославль, 1974. – 130 с.

256. Субетто А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их решения. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 70 с.
257. Сухомлинский В.А. Верьте в человека. – М., 1960. – С. 4-5.
258. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Пер. с укр. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 335 с.
259. Татур Ю.Г., Байденко В.И., Розина Н.М. Государственные образовательные стандарты в среднем и высшем профессиональном образовании // Стандартизация образования. – М.,1997. – С. 7-10.
260. Терегулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э. Образование - новый взгляд: теория, технология, практика. – Уфа, 1998. – 232 с.
261. Толстой Л.Н. О воспитании (Ответ на письмо В.Ф.Булгакова) // Полное собрание сочинений. – М., 1936. – Т.38. – С. 62-69.
262. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт пед. антропологии. Предисловие // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 229-263.
263. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве - времени Детства. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 1997. – 160 с.
264. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М., 1993. – 232 с.
265. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, А.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
266. Франк С.Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 607 с.
267. Фридман Л.М. Дидактические основы применения задач в обучении: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1971. – 423 с.
268. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. П.С.Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

269. Хамитов Э.Ш. Проблемы модернизации содержания педагогического образования // Содержание и технологии современного педагогического образования: Сб.ст. / Под ред. Э.Ш.Хамитова, Р.М. Асадуллина. –Уфа: Изд-во БГПУ, 2002 . – С. 3-7.
270. Хараш А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» // Общение и развитие психики. – М., 1986. – С.31-46.
271. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие для вузов по пед. специальностям. – М.: Гардарики, 1999. – 516 с.
272. Хватцев М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей. – М.: Аквариум; СПб.: Дельта, 1996. – 380 с.
273. Цокур О.С. Формирование педагогического мышления у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – М, 1990. – 180 с.
274. Чеботаревский Ю.В. Новый образовательный стандарт подготовки специалистов по интегрированным программам среднего и высшего профессионального образования в университетском комплексе // Тезисы докладов совещания, проректоров по учебной работе высших учебных заведений РФ 29-30 янв. 2002 г. – М., 2002, – С. 15-17.
275. Чиркина Г.В., Орлова О.С. 3-й конгресс Постоянного комитета речевых терапевтов и логопедов // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 90-93.
276. Чошанов М.А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 86-91.
277. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: (Психологические основы развивающего обучения). – М.: АО «Столетие», 1994. – 192 с.
278. Шадриков В.Д. Способности человека: Монография. – Москва - Воронеж, 1997. – 288 с.
279. Шацкий С.Т. Пед. соч. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1995. – Т. 4. – 328 с.
280. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
281. Шмакова О.В. Деловая игра в процессе обучения как средство развития

творческих способностей студентов в высшей школе США // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. трудов / Под ред. Т.А.Хмель. – М, 1990. – С. 103-110.

282. Шмаков С.А. Ее величество игра. – М.: Магистр, 1992. – 160 с.
283. Штейнберг В.Э. Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество. – Уфа: БИРО, 1998. – 171 с.
284. Шутенко А.И. Строение и развитие профессионального самосознания учителя: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1994. – 221 с.
285. Щедровицкий Г.П. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51.
286. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе. – Л.: ЛГПИ, 1988.– 168 с.
287. Эведон Э.М. Игра, игры и технический прогресс // Импакт. – 1984. – № 2. С.19.
288. Эверет П. Критерии мастерства учителя // Директор школы. – 1997. – № 25. – С. 39-40.
289. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. труды. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 143-156.
290. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.
291. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
292. Яковлев И.П. Интегративные процессы в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 113 с.
293. Якунин В.А. Контрасты современной педагогики // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности: Сб. науч. тр. – Усть-Каменогорск – Л., 1989. – С. 13-15.

294. Adler, Susan A. Teacher education: research as reflective practice // Teacher education. - vol. 9 - 1993. - № 2. - P. 159 - 167.
295. Astin Al. W. Achieving Educational Excellence. - San- Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.- P. 485.
296. Avedon E., Sutton S. The Study of Games. - New York: John Wiley and Sons,1981.- P. 23-24.
297. Gehris D.O. The use of simulation in business education// Business education. 1982.-№7.- P. 136-138.
298. Lowton Denis. The changing role of the teaching: consequences for teacher education and training // Prospekts. - 1987. - № 1. - P. 15 - 18.
299. Shakice, Beveriy D. Inquiry Based Teacher Preparation: the Academically Talented Teacher Education Program (Attempt) // Presented at Moscow Pedagogical State University Conference on Education for the XXI Century. Moscow. - 1994. - April 13 - 16. - P. 18.
300. Shishov S. Monitoring quality in education. Management planning of education in Russia EU – TACIS // Final reports and policy documents on quality control(higher) education. - Publisher: Bureau CROSS, Frederiksborg County, AF Forum, 1997.-Vol. 23-24.

Таблица 1.

Группы ключевых компетентностей учителя-логопеда

Группа	Содержание
1	**2**
социальная	Способность ориентироваться в социально-экономических условиях региона, взаимодействовать с людьми разных социально-профессиональных групп, этнической и религиозной принадлежности;
учебно-методическая	Способность самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий, а также постоянно обогащать свою профессиональную компетентность;
специальная	свободное владение способами выполнения обобщенных действий, необходимых в конкретной специальности.

Таблица 2.

Соотношение основных понятий, используемых в сфере профессионализации личности

Понятия	Содержание
Квалификация	Степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы
Ключевые квалификации	Общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий
Ключевые компетенции	Это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Они имеют экстрафункциональный характер
Профессиональная	Хорошее владение профессией, то есть владение ею на высоком квалификационном уровне. Она соотносится с индивидуальными особенностями человека, с тем, что обеспечивает человеку реальные преимущества в профессиональном становлении и профессиональном росте

Таблица 3.

Авторский состав исследователей, давших определения понятия «профессионализм» и его модификаций

Авторы	Термин
1	2
1. Буткевич В.В. (пед., 1994); 2. Венедиктова Т.А. (пед., 1998); 3. Горбенко В.В. (пед., 1998); 4. Климов Е.А. (психол., 1995); 5. Кузьмина Н.В. (пед., 1989, 1990); 6. Марина Т.А. (пед., 1993); 7. Маркова А.К. (психол., 1996); 8. Мухина Г.А. (воен., 1998); 9. Овсяник О.А. (психол., 1999); 10. Прода- нов И.И. (пед., 1998); 11. Светличный В.И. (воен., 1998); 12. Соложин А.В. (пед., 1997); 13. Старкова Е.Н. (пед., 1993);	Профессионализм
1. Бастриков М.В. (воен., 1999); 2. Друганов Б.Н. (воен., 1983); 3. Калита В.С. (пед., 1999); 4. Карпетова М.Н. (пед., 2000); 5. Костылева Н.Е. (пед., 1997); 6. Кривцов Л.Ю. (воен., 1996); 7. Кривчанский И.Ф. (пед., 1999); 8. Кузнецов Ю.Г., Толмачев А.А. (психол., 1990); 9. Морозова В.Е. (пед., 2000); 10. Наперов В.А. (пед., 1999);	Профессиональная компетентность
1. Бакланова Н.К. (психол., 1994); 2. Барабанщиков А.В. (воен., 1986); 3. Венедиктова Т.А. (пед., 1998); 4. Деркач А.А. (психол., 1999);	Профессиональное мастерство
1. Ануфриев А.Ф. (психол., 1978); 2. Володарская И.А. (пед., 1993); 3. Котлярова И.О. (пед., 1999); 4. Ломов Б.Ф. (воен., 1970); 5. Орестов Р.О. (психол., 1989);	Квалификация
1. Мишин В.А. (психол., 1994); 2. Поваренков Ю.П. (психол., 1991);	Профессионализация
1. Фонарев А.Р. (психол., 1997);	Профессиональное становление
1. Галаганов Л.Е. (пед., 1998); 2. Гребенщиков И.А. (воен., 1998); 3. Кудрявцев Т.В. (психол., 1983);	Профессиональное самоопределение
1. Воробьев К.С. (воен., 1999); 2. Иванченко Д.О. (воен., 1997); 3. Кандыбович Л.А. (воен., 1982); 4. Коротич В.К. (воен., 1998); 5. Соглаев В.В. (воен., 1997); 6. Банков С.А. (психол., 1988);	Профессиональная и психологическая готовность
1. Большов В.М. (пед., 1998); 2. Ганиева Л.А. (психол., 1986); 3. Ломов Б.Ф. (воен., 1984); 4. Платонов Ю.П. (психол., 1988);	Профессиональная направленность
1. Водолазская Т.П. (психол., 1991); 2. Волгина Н.П. (пед., 1998); 3. Гостев А.Н. (воен., 1994); 4. Ермолаева М.Г. (пед., 1998); 5. Климовец В.Н. (воен., 1997); 6. Рысев В.П. (воен., 1997); 7. Семенов А.А. (воен., 1999); 8. Сидорович Н.А. (воен., 1998); 9. Шпак Г.И. (воен., 1998);	Профессиональная подготовка
1. Галочкин А. А. (воен., 1998);	Профессиональное самосовершенствование
1. Голобородько С.А. (воен., 1998); 2. Мельников В.А. (воен., 1998);	Профессиональная адаптация
1. Кузнецов В.Г., Паламарчук М.А., 2. Ступницкая С.Ф. (воен., 1986);	Профессиональные способности
1. Кашапов М.М. (психол., 2000);	Профессиональное мышление
1. Калашников М.О. (воен., 1996); 2. Воробьева Т.А. (пед., 1970);	Профессиональная пригодность

Таблица 4.

Трактовки понятия «профессионализм» в научной литературе

Автор	Трактовка понятия
Маркова А.К. (1996)	Профессионалом можно считать человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальности средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; который стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе(187, с.254.).
Кузьмина Н.В. (1970)	Профессионализм характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения. Таким образом, для нас наиболее важным показателем качества подготовки специалиста в вузе является профессионализм в решении специальных задач, т. е. в области интеллектуальной деятельности и творчества (профессиональной эвристике) (164, с. 49) Попробуем определить мастерство как владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи исходя из этой ситуации и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством. В таком случае критериями мастерства должны быть алгоритмы продуктивного решения профессиональных задач, которые в свою очередь могут быть найдены в процессе предварительных исследований (164, с. 51)
Воробьева Т.А. (1970)	Профессиональная пригодность нечто значительно большее, чем сумма знаний, навыков и умений, приобретаемых в ходе профессионального обучения. Профпригодность обязательно включает еще и определенные стороны личности, и общую культуру, и общее развитие, и некоторую систему жизненных ценностей, и, наконец, морально-психологическую готовность к труду (7, с. 4) Окончание учебного заведения еще не дает специалиста, обладающего вполне удовлетворительной профпригодностью. До ее достижения требуется еще этап приобретения профессионального мастерства, обязательно включающий процесс профессиональной адаптации. В ходе приобретения мастерства (3 – 5 лет) закрепляются умения и навыки, полученные в процессе обучения, и вырабатывается способность самостоятельно и достаточно быстро создавать алгоритмы решения профессиональных задач в соответствии с конкретными условиями. Т.о., происходит приспособление, привыкание к требованиям профессии и выработка личностных характеристик, необходимых для успешной работы (7, с. 15)

Таблица 5.

Взаимосвязь понятий профессионализма и профессионального мастерства

Автор	Понятие профессионализма
Бакланова Н.К. (1994)	Мы определяем деятельность профессионала-мастера как профессионально целесообразную, индивидуально-творческую и оптимальную, а профессиональное мастерство – как качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения (25, с. 9) На основе анализа профессионального мастерства в разных сферах деятельности в качестве его основных компонентов выделяем систему профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности. Мастерство невозможно без профессионализма, без овладения суммой необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, без школы, но оно никогда не сводится к профессионализму (25, с. 16)
Деркач А.А., Ситников А. П. (1993)	Понятие мастерства относится не к отдельному (пусть и совершенному) умению, а к некоторой совокупности умений, может быть, на разных уровнях сформированных, которые делают сам процесс деятельности качественно своеобразным, индивидуализируют его. Высшим проявлением мастерства является искусство, творчество(103, с. 10).
Буткевич В. В. (1994)	Профессионализм представляет собой отражение требований профессии в личности и деятельности специалиста, в способах не только формирования и решения профессиональных задач, но и в способах анализа результатов от найденного решения, самодиагностики причин, приведших к тем или иным результатам, способности к саморазвитию и самокоррекции деятельности. Профессионализм, как устойчивое свойство личности и деятельности, закладывается в процессе общего и профессионального образования (в отличие от мастерства, которое может быть накоплено в опыте и подражании).
Проданов И.И. (1998)	Профессионализм представляет собой интегративное свойство личности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и мастерства. Педагогическое мастерство – отражает качественную определенность, указывающую на наличие профессионально-личностной уникальности (225, с. 13)

Таблица 6.

Определения профессионализма педагогической деятельности

Автор	Понятие профессионализма
1	**2**
Венедиктова Т.А. (1998)	Профессионализм педагогической деятельности состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета. Педагогическое мастерство должно рассматриваться не только как высокая степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и как соответствие определенной совокупности требований, выдвигаемых перед учителем конкретной системой образования. Повышение квалификации – это получение дополнительных знаний и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний (67, с. 40, 63, 69)
Карпетова М.Н. (2000)	Педагогическая компетентность – совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося. Формирование педагогической компетентности идет по трем направлениям: а) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности); б) изменение личности субъекта (моторика, речь, формы общения, эмоциональность, внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера); в) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к объекту, осознание его значимости, познание своих реальных возможностей влияния на объект) (133, с. 105.)
Соглаев В. В. (1979)	Интегральным показателем способности офицеров решать сложные задачи по воспитанию подчиненных может служить готовность к воспитательной деятельности. Под готовностью к воспитательной деятельности в исследовании понимается сложное, интегративное, устойчивое личностное образование, выражающее стремление офицера, на основе имеющихся личностных качеств, знаний и умений, успешно решать задачи по воспитанию подчиненных. В структуру готовности входят мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты **(**249, с. 104.)
Костылева Н.Е. (1997)	Профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности. Профессионализм, а особенно педагогический, связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности. Таким образом, чтобы сформировать педагога профессионала необходимо сформировать индивидуальный стиль, который представляет собой систему индувидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешное выполнение учителем его деятельности (154, с. 24, 33.)

Таблица 7.

Виды профессиональной компетентности

Виды компетентности	Содержательная характеристика
1	**2**
Специальная	владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие
Социальная	владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения;
Личностная	владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности
Индивидуальная	владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости (121, с.78)

Таблица 8.

Основные значения понятия «профессия»

Значения	Содержание
1	**2**
Первое	Область приложения сил человека или область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда.
Второе	Общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями.
Третье	Подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнить определенного рода трудовые функции.
Четвертое	Деятельность, работа профессионала, то есть сам процесс реализации трудовых и притом профессионально выполняемых функций.

Таблица 9.

Взаимосвязь этапов профессионализации с основными направлениями и периодами образовательного процесса педагогического вуза

Этапы профессионализации	Период	Основные направления
1	**2**	**3**
1. Профориентация и профотбор	Вступительные экзамены	Отбор должен включать медицинский, психологический, социальный, физический и умственный аспекты (Б.Ф.Ломов) Наши психолого-педагогические исследования показывают, что у первокурсников невысокая профессиональная мотивация
2. Профадаптация	1 курс	По результатам наших психолого-педагогических исследований трудности адаптации в основном преодолеваются к середине первого курса
3. Профобразование	1 – 5 курс	Мотивационная сфера – профессиональные направленность и этика, менталитет Операциональная сфера – формирование естественно-гуманитарного мышления
4. Включение в профессиональную деятельность	С момента прибытия на стационарные пункты вспом. и общие школы, летние детские лагеря	Формирование педагогических и специальных навыков и ответственности за принятое решение и коррекционную работу с младшими школьниками, имеющими речевые недостатки

Таблица 10.

Этапы прохождения профессионального становления специалиста

Этапы (фазы)	Содержание
Оптант (или фаза оптанта, оптации)	Этап выбора профессии
Адепт (или фаза адепта)	Это человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (обучение в специализированном учебном заведении: вузе, училище)
Адаптант (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе)	Адаптации требует вхождение во многие тонкости работы. Деятельность педагога связана со множеством непредвиденных ситуаций (хотя их типы в общем-то ограничены), для разрешения которых требуется определенный навык. Считается, что для учителя эта фаза длится 3 – 5 лет
Интернет (или фаза интернала)	Это опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Он уже как бы внутри профессии, стал своим как в сознании других, так и в самосознании
Мастер (или фаза мастерства)	Работник выделяется какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, он имеет основания считать себя незаменимым работником
Авторитет (или фаза авторитета)	Это мастер своего дела, известный широко в своем кругу или за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). Профессионально-производственные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками
Наставник (или фаза наставничества)	Авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников. Он передает опыт молодым, следит за их ростом. Его жизнь наполнена осмысленной перспективой

Таблица 11.

Этапы профессионализма

Этапы	Содержание
Адаптация к профессии	первичное усвоение человеком норм, менталитетов, необходимых приемов, техник, технологий профессии; этот этап может завершиться быстро за первые 1-2 года начала работы или растянуться на годы, проходить болезненно;
Самоактуализация в профессии	осознание человеком своих возможностей выполнения профессиональных норм, начало саморазвития себя средствами профессии, осознание человеком своих индивидуальных возможностей выполнения профессиональной деятельности, осознанное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля, максимальная самореализация своих возможностей в профессиональной деятельности;
Свободное владение профессией	проявляется в форме мастерства, гармонизации человека с профессией, здесь происходит усвоение высоких стандартов, воспроизведение на хорошем уровне кем-то ранее созданных методических рекомендаций, разработок, инструкций.

Таблица 12.

Виды мышления в профессиональной деятельности

Виды мышления	Содержание
1	**2**
теоретическое	направленное на выявление отвлеченных законномерностей, правил, на системный анализ развития данной области труда
практическое	прямо включенное в практику человека, связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов, нередко развертывающееся в условиях жесткого дефицита времени, информации; сопровождающееся «чутьем» ситуации («чувство станка», «чувство самолета», «чувство класса» и др.;
репродуктивное	воспроизводящее определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу;
продуктивное, творческое	в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда, противостояние экстремальным ситуациям;
наглядно-образное	означает представление ситуации и изменений в ней, которые человек хочет получить в результате своей профессиональной деятельности;
словесно-логическое	решение профессиональных задач связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков;
наглядно-действенное	решение профессиональных задач происходит с помощью реального изменения ситуации на основе наблюдаемого двигательного акта;
аналитическое, логическое	включает развернутые во времени, имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека;
интуитивное	характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Таблица 13.

Анализ взаимоотношений «учитель − практикант»

Вопросы анкеты	Предпочитаемый вариант ответа
I. Как вы можете охарактеризовать стиль взаимоотношений, сложившийся с учителем?	а) сотрудничество; б) авторитарность; в) попустительство
2. В качестве кого, на ваш взгляд, выступал учитель?	а) наставник-помощник; б)посторонний наблюдатель; в) карающее лицо
3. Как вы можете охарактеризовать взаимоотношения с практикантами?	а)постоянная взаимопомощь; б) ситуативная поддержка; в) разобщенность; г) недоброжелательная критика.

Таблица 14.

Иерархия предпочтений по степени значимости критериев педагогического мастерства

№ п/п	Критерии педагогического мастерства
1	Знание предмета
2	Авторитет преподавателя
3	Умение излагать материал
4	Любовь к своему предмету
5	Установление дисциплины
6	Высокий уровень подготовки к педагогической деятельности
7	Педагогическое диагностирование
8	Эрудиция, общая культура
9	Активизация учащихся
10	Воспитание в процессе обучения
11	Контакт с аудиторией, культура общения
12	Умение оптимизировать учебный процесс
13	Совершенствование педагогического мастерства
14	Индивидуальная работа с учащимися
15	Научно-организационный труд учителя
16	Контакт с коллегами по работе

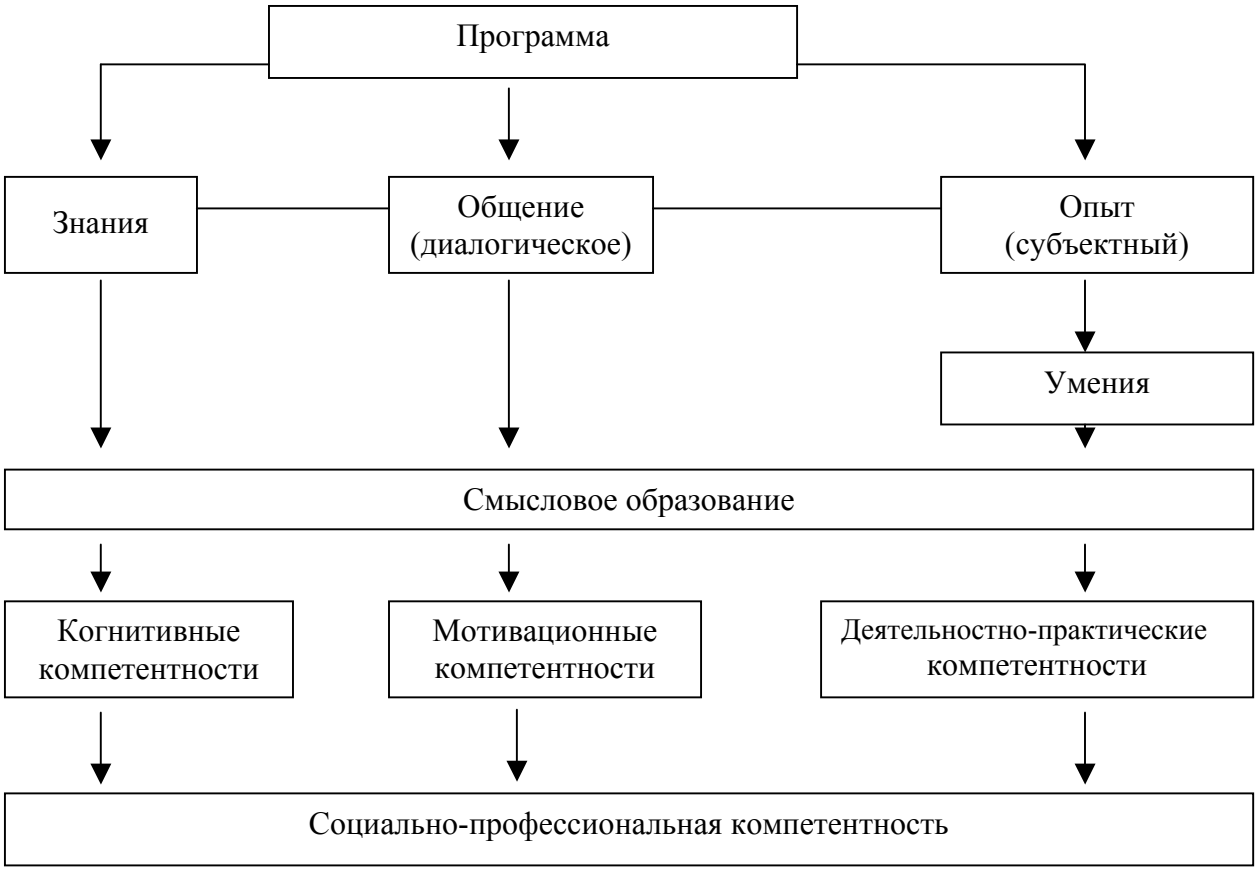

Рис 1. Экспериментальная структура системы развития социально-профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов педагогического университета

Таблица 15.

Сформированность профессиональных умений у студентов 4–5 курсов в начале практики

№	Содержание показателя	% до и после
1	**2**	**3**
1.	Гностические умения	55/65
2.	Коммуникативные умения	10/25
3.	Конструктивные умения	8/12
4.	Когнитивные умения	9/26
5.	Исследовательские умения	10/40
6.	Организаторские умения	8/15

Таблица 16.

Экспериментальная технология формирования и развития социально-профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда

Этап	Сроки	Цель	Содержание
1	**2**	**3**	**4**
Подготовительный адаптация	Первые 2 недели сентября	Взаимное привыкание: повышение восприимчивости, внимания к своим чувствам, словам и сотнесение своих намерений с действиями других. Создание доверительного общения, положительного настроя на игру.	1. Тренинги общения 2. Упражнения на развитие наблюдательности, интуиции, чувствительности к повелению друг друга 3. Упражнения на релаксацию, оптимизацию эмоционального состояния и настроения 4.Заполнение индивидуальной карты студента с самоанализом уровня формирования ключевых профессиональных компетентностей
Навыки общения	Вторые 2 недели сентября	Установление и развитие контактов между студентами и преподавателем в процессе совместной деятельности: обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.	1. Индивидуальные и групповые упражнения по воспитанию навыка восприятия других людей и развития собственной рефлексии 2.Групповые упражнения и тренинги по овладению навыками коммуникации в игровом взаимодействии 3. Психотехнические игры по формированию уверенности в себе

Продолжение таблицы 16.

1	2	3	4

Диалог-дискуссия	Октябрь (1 месяц)	Освоение навыков диалогичного общения, способствующего сближению смыслов участников дискуссии, побуждающего студентов к осознанию различий между ними, умению их соотносить, объединять, адаптироваться к новому смыслу.	1.Анализ конкретных педагогических ситуаций 2. Решение педагогических задач 3. Метод «инцидента» 4. Обсуждение проблем в микрогруппах (семинар-брифинг) 5. Обсуждение проблем с разных позиций (модель позиционного обучения) 6. Интеллектуально-познавательные игры
Ролевая игра в форме дискуссии	Ноябрь (1 месяц)	Приобретение опыта ролевого взаимодействия; обобщение и углубление теоретической подготовки; творческое самовыражение и самоутверждение.	1. Семинар-игра типа «Что? Где? Когда?» или «Брейнг-ринг» 2. Семинар-шоу 3. Заседания клуба знатоков логопедии 4. Семинар-аукцион 5. Игра-путешествие 6. Познавательный ринг «Качели» 7. Урок-спектакль
Специаль-ные ролевые игры	Декабрь, февраль (2 месяца)	Освоение принятой роли; обучение умениям и навыкам, необходимым для успешного решения профессиональных задач.	1 . Дидактический тренинг 2. Ролевое разыгрывание ситуаций профессиональной деятельности учителя логопеда образовательного учреждения
Имитацио-нные игры	Март − май (3 месяца)	Выработки способности к творческому взаимодействию: формирование целостной структуры профессиональной деятельности; приближение подготовки специалистов к условиям реальной социальной действительности.	I. Игровое проектирование. 2. Педагогические имитационные игры (учебные деловые игры): «Психолого-медико-педагогическая консультация»; «Индивидуальное логопедическое занятие»; «Фронтальное логопедическое занятие»; «Родительское собрание»; «Логопедическое методобъедине-ние»; «Логопедическая научно-практическая конференция».
Производ-ственная практика	Июнь − август (3 месяца)	Адаптация к условиям будущей профессиональной деятельности.	а) коррекционно-логопедическая работа в ДОУ, школе; б) социально-педагогическая работа в социуме; в) исследовательская деятельность.

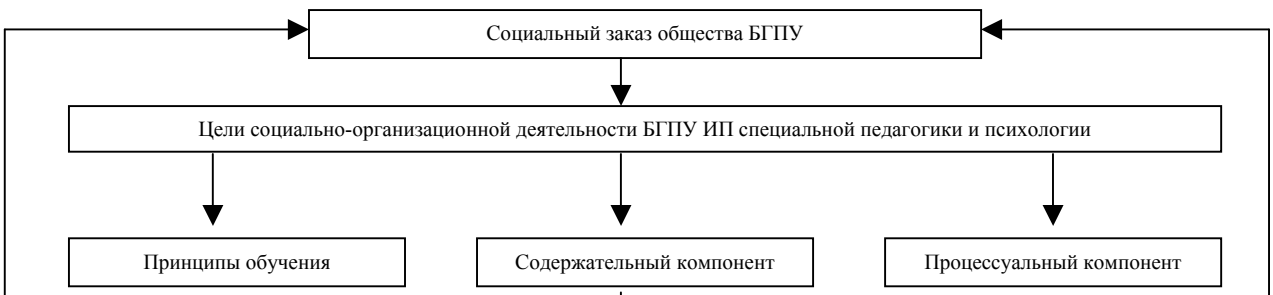

Рис. 2. Модель формирования социально-профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда муниципального образовательного учреждения в процессе учебно-педагогической практики повышенного уровня педагогического университета

Таблица 17.

Профессиональная готовность начинающих учителей-логопедов (стаж до5 лет) к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития (%)

Оцениваемые умения	Оценка в баллах (%)				
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Умение наблюдать педагогический процесс, выделять тех детей, которые требуют особого внимания	22	38	26	10	4
2. Умение вырабатывать на основе наблюдений оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с детьми с нарушением речи	21	33	26	12	8
3. Владение методами и приемами выбора стиля общения в зависимости от вида и типа нарушения речи	18	22	36	18	6
4. Умение выявить главное, существенное в системе «учитель – ребенок с нарушением речи»	16	36	28	12	8
5. Умение находить нестандартные методы, оригинальные пути решения возникающих с детьми с нарушением речи проблем, использовать вариативность, учитывать конкретную ситуацию	18	32	21	25	4
6. Умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости наблюдаемых фактов, явлений, ситуаций	16	32	38	11	3
7. Владение обобщенностью, нестереотипностью и диалогичностью педагогических ситуаций	20	33	38	5	4
8. Предвидение и прогнозирование возможных результатов взаимодействия со всем коллективом учащихся, с отдельной личностью в нем	22	20	41	11	6

Таблица 18.

Готовность студентов III курса к взаимодействию с детьми, имеющими недостатки речевого развития

Оцениваемые умения	Оценка в баллах (%)				
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Умение наблюдать педагогический процесс, выделять тех детей, которые требуют особого внимания	-	-	5	28	67
2. Умение вырабатывать на основе наблюдений оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с детьми с нарушением речи	-	-	14	23	63
3. Владение методами и приемами выбора стиля общения в зависимости от вида речевого нарушения	-	6	19	30	45
4. Умение выявить главное, существенное в системе «учитель – ребенок с нарушением речи»	-	-	4	30	66
5. Умение находить нестандартные методы, оригинальные пути решения возникающих с детьми с нарушением речи проблем, использовать вариативность, учитывать конкретную ситуацию	-	-	9	28	63
6. Умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости наблюдаемых фактов, явлений, ситуаций	-	-	9	28	63
7. Владение обобщенностью, нестереотипностью и диалогичностью педагогических ситуаций	-	-	10	23	64
8. Предвидение и прогнозирование возможных результатов взаимодействия со всем коллективом учащихся, с отдельной личностью в нем	-	-	5	28	67

Таблица 19.

Самооценка затруднений учителей-логопедов и студентов 1 и 5 курса во взаимодействии с младшими школьниками, имеющие недостатки речевого развития до и после процесса прохождения практики повышенного уровня (%)

Умение педагогического общения	Количество человек, отметивших затруднения	
	учителя	Студенты
1. Намечать способы активизации общения учащихся, превращать их из объекта в субъект общения	34/23	87/45
2. Намечать способы эмоционально-волевого воздействия	28/8	83/30
3. Создавать положительную установку (настрой на ребенка с нарушением речи)	11/3	21/8
4. Намечать способы создания благоприятного климата в коллективе, коррекции межличностных отношений	43/10	92/52
5. Анализировать типичные стили общения с детьми с нарушением речи других педагогов, отношение детей к организованной другими деятельности	12/2	53/15
6. Намечать способы создания атмосферы сотрудничества	8/1	54/12
7. Организовывать общение в разнообразных ситуациях	-	4/1
8. Преодолевать трудности взаимопонимания	9/2	20/5
9. Завоевывать инициативу в общении с ребенком с нарушением речи	3/5	51/8
10. Осуществлять коррекцию поведения детей с нарушением речи	93/-	100/15
11. Соблюдать педагогический такт	-	37/7
12. Анализировать трудности своего общения с ребенком с нарушением речи	13/3	40/12
13. Делать конструктивные выводы об изменениях в деятельности детей с нарушением речи, их поведения	2/8	64/18
14.Составлять программу самовоспитания умений педагогического общения и намечать пути и средства ее реализации	42/2	90/26

Таблица 20.

Уровни сформированности социальной профессионально-педагогической направленности студентов на целесообразное взаимодействие с младшими школьниками, имеющими недостатки речевого развития

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	до эксперим.		После		до эксперим.		После	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	3	2,6	12	10,6	3	2,4	42	33,3
Достаточ.	15	13,2	33	28,9	18	14,3	48	38,3
Средний	75	65,8	60	52,6	81	64,3	36	28,4
Неудовл.	21	18,4	9	7,9	24	19,0	–	–

Таблица 21.

Распределение по степени значимости профессионально значимых личных качеств (фрагмент)

Качества	Студенты до экспер. работы	Студенты после экспер. работы	Эксперты	Средний показатель
1. Чувство долга	10	6	1	5,6
2. Увлеченность работой	10	2	2	4,6
3. Общая и педагогическая культура	6	2	4	4
4. Эрудиция	5	3	3	3,6
5. Самостоятельность	1	4	15	7
6. Эмпатия	3	5	5	4,3
7. Доброжелательность	2	9	8	5,25
8. Искренность	7	13	9	8,75
9. Справедливость	12	11	14	9,5
10. Наблюдательность	9	10	10	9,25
11. Находчивость	8	8	11	7,75
12. Требовательность	4	7	6	6,5
13. Самокритичность	13	12	7	10,5
14. Привлекательность	14	14	13	11
15. Скромность	8	9	2	5,25

Таблица 22.

Уровень сформированности знаний (%)

Группы	До начала экспериментальной работы								После экспериментальной работы							
	самооценка				Оценка экспертов				самооценка				Оценка экспертов			
	В	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**
Контрольн.	–	18	62	20	–	11	58	31	11	24	66	–	9	27	62	2
Эксперим.	–	16	67	17	–	9	61	30	31	43	26	–	29	39	32	–

Таблица 23.

Уровень сформированности знаний (средне-процентные показатели)

Группы	До экспериментальной работы				После экспериментальной работы			
	В	**Д**	**С**	**Н**	**В**	**Д**	**С**	**Н**
Контрольные	–	15,8	55,3	28,9	10,5	23,7	63,2	2,6
Эксперимент.	–	14,3	57,3	28,4	23,8	40,5	35,7	–

Таблица 24.

Умения практической готовности к взаимодействию с детьми

Умения	До эксперимента студентов	После эксперимента студентов
1	**2**	**3**
1.Вести научно-исследовательскую работу на уровне диагностики, наблюдения, анализа своей деятельности.	18	68
2. Создать эмоциональный настрой доброжелательности.	23	81
3. Заинтересовать детей с нарушением речи перспективой совместной деятельности.	14	76
4. Решать педагогические задачи, снимать возможную агрессию, предотвращать конфликты.	7	40
5. Организаторские умения: координировать работу, организовывать взаимодействие внутри микро- и макрогрупп.	28	80
6. Выявлять и соотносить технологические звенья воспитательного процесса.	10	67
7.Адаптировать получаемую информацию к конкретной педагогической деятельности.	12	58
8. Операциональные умения:		
8.1 планировать и определять содержание воспитательной работы в перспективном аспекте;	28	88
8.2 разрабатывать близкие и дальние перспективы развития;	17	61
8.3 соотносить коллективные, групповые и индивидуальные формы взаимодействия	11	84
9. Гностические умения:		
9.1 изучение закономерностей развития ребенка с нарушением речи;	18	50
9.2 прогнозирование результативности воспитательного процесса;	6	29
9.3 отбор содержания в зависимости от педагогических условий;	15	68
9.4самостоятельное формулирование педагогических задач.	14	64
10. Коммуникативные умения:		
10.1 устанавливать отношения;	16	64
10.2 регулировать межколлективные и, особенно, внутриколлективные отношения;	29	83
10.3 быстро устанавливать контакт с детьми с нарушением речи.	20	68

Таблица 25.

Уровни сформированности знаний у студентов в процессе констатирующего и контрольного («до» и « после») эксперимента

Уровни	Контрольная группа – (38) чел.				Экспериментальная группа –(42) чел.			
	до эксперим.		после		до эксперим.		после	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	–	–	6	5,2	–	–	30	23,8
Достаточ.	18	15,8	18	15,8	18	14,3	51	40,5
Средний	63	55,3	72	63,2	72	57,3	45	35,7
Неудовл.	33	28,9	18	15,8	36	28,4	–	–

Таблица 26.

Уровень сформированности умений до и после эксперимента контрольной и экспериментальной групп

Уровни	Контрольная группа – (38) чел.				Экспериментальная группа – (42) чел.			
	до эксперим.		после		до эксперим.		после	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Высокий	–	–	3	2,6	–	–	36	28,6
Достаточ.	15	13,2	30	26,3	15	11,9	51	40,5
Средний	69	60,5	69	60,6	78	61,9	39	30,9
Неудовл.	30	26,3	12	10,5	33	26,2	–	–

Таблица 27.

Роль различных звеньев учебно-воспитательного процесса в подготовке студентов к взаимодействию с детьми с нарушение речи, до и после опытно-экспериментальной работы

Виды учебно-воспитательного процесса в педагогическом университете	Количество студентов, отметивших значимость видов деятельности в их подготовке (%) до / после
1. Изучение педагогических дисциплин	26/53
2.Изучение спецкурсов по взаимодействию с детьми	25/98
3. Общественная деятельность в вузе	50/40
4. Деятельность в период практики	40/76

Таблица 28.

Качественная характеристика уровней профессионализма студентов - логопедов к взаимодействию с учащимися.

Уровни готовности	Качественная характеристика
1	**2**
Высокий	1) сформированность всех компонентов готовности в их единстве; целостность личностно-профессиональной характеристики будущего учителя-логопеда, постоянное стремление к ее реализации в конкретном педагогическом опыте; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости взаимодействия с детьми с нарушением речи и потребность в этой деятельности; устойчивая психологическая установка на общение и взаимодействие с ними; знание теории, методики и технологии взаимодействия с детьми с нарушением речи, владение методикой диагностики, коррекции и прогнозирования в педагогической деятельности; наличие сформированных умений: организовать и сплотить детский коллектив, регулировать межличностные отношения, использовать индивидуальные, групповые и массовые формы взаимодействия с детьми с нарушением речи; творчески определять содержание деятельности; опираться на личностные качества и специальные способности;
Выше среднего или достаточный	2) неполная сформированность целостной структуры практической готовности, неравномерное развитие отдельных ее компонентов, при наличии тенденции к их устойчивости, взаимосвязи, обогащению, проявлению профессионально значимых потребностей; осознание будущим учителем социальной и профессиональной значимости взаимодействия с учащимися и некоторая потребность в нем; знание теории, методики и технологии взаимодействия с детьми с нарушением речи, частичное использование их в практической педагогической деятельности; наличие сформированных умений организовать и сплотить детский коллектив, регулировать межличностные отношения; недостаток творческого компонента в профессиональной деятельности, целостного восприятия воспитательного процесса, логики составления программы деятельности; не всегда в полной мере использование личных качеств и индивидуальных способностей; выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию с детьми с нарушением речи.
Средний	3) функционирование отдельных компонентов практической готовности, активизированных не внутренней потребностью личности, а внешними требованиями;

Продолжение таблицы 28.

1	2
	имеющиеся знания теории, методики и технологии взаимодействия разрозненны, при отсутствии умений организовать взаимодействие не используются в практической педагогической деятельности; нечетко выраженная психологическая готовность к общению и взаимодействию с детьми с нарушением речи;
Низкий или неудовлетворительный	4) несформированность отдельных компонентов профессиональной готовности нарушает целостность практической готовности, деформирует его функциональную структуру, разрушает его общую профессиональную направленность и действенность; знание общих основ теории, методики и технологии взаимодействия не используются в практике работы; отсутствие психологической установки на общение и взаимодействие с детьми с нарушением речи.

Таблица 29.

Уровни сформированности к взаимодействию с младшими школьниками у студентов контрольных и экспериментальных групп в процессе констатирующего и контрольного («до» и « после») экспериментов

Уровни	**Контрольная группа – 38 чел.**				**Экспериментальная группа – 42 чел.**			
	до эксперим.		**после эксп.**		**до эксперим.**		**после экспер.**	
	колич.	**%**	**колич.**	**%**	**колич.**	**%**	**колич.**	**%**
Высокий	–	–	9	7,9	–	–	36	28,6
Достаточ.	18	15,8	27	23,7	18	14,3	51	40,4
Средний	63	55,3	63	55,2	72	57,3	39	31,0
Неудовл.	33	28,9	15	13,2	36	28,4	–	–