

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Л.А. Андриевская

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Монография

Челябинск
2022

УДК 378 : 371.9
ББК 74.480.46 : 74.5
А 65

Андриевская, Л. А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л.А. Андриевская; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2022. – 239 с. – ISBN 978-5-907611-63-4. – Текст: непосредственный.

В монографии представлены и научно обоснованы теоретические аспекты проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов: раскрыта историография проблемы и ее категориально-понятийный аппарат; представлен комплекс моделей и педагогические условия ее эффективного функционирования; описан опыт организации экспериментальной работы по реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. Информация, представленная в монографии, будет полезна студентам, аспирантам и практикующим педагогам, профессиональная деятельность которых связана с инклюзивным образованием.

Рецензенты: Р.А. Литвак, д-р пед. наук, профессор
Е.В. Гнатышина, д-р пед. наук, доцент

ISBN 978-5-907611-63-4

© Л.А. Андриевская, 2022
© Издательство Южно-Уральского
государственного гуманитарно-
педагогического университета, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....5

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов20

1.1. Историография проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....20

1.2. Современное состояние проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов42

1.3. Методологические основы построения комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....64

1.4. Структура и содержание комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов86

1.5. Педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....106

Выводы по первой главе128

ГЛАВА II. Экспериментальная работа по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....133

2.1. Цели, задачи и характеристика экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....133

2.2. Апробация комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогических условий его эффективного функционирования	153
2.3. Итоги и анализ результатов экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.....	177
Выводы по второй главе	203
Заключение	207
Библиографический список	214

ВВЕДЕНИЕ

Особенности профессиональной деятельности педагогов-дефектологов определяются взаимодействием с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В условиях развития инклюзивного образования, компетентностной парадигмы и ежегодного увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья возрастает потребность образования в педагогах-дефектологах, которые готовы и способны оказать квалифицированную помощь и поддержку в обучении и социализации таким детям. Основу заинтересованности, осознания и продуктивности трудовой деятельности педагогов-дефектологов определяют профессиональные ценностные ориентации, формирование которых является значимым и необходимым компонентом профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов и их подготовки к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Модернизация современной системы высшего образования ориентирована на повышение качества подготовки педагогов, способных к эффективному решению задач в широком круге социальных, профессиональных и жизненных ситуаций. Своевременность работы подтверждается рядом обстоятельств:

- во-первых, новыми требованиями государства и общества к подготовке компетентных педагогов специального образования к профессиональной деятельности;
- во-вторых, недостаточной теоретической разработанностью проблемы;
- в-третьих, необходимостью разработки методического обеспечения формирования профессиональ-

ных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в условиях вуза.

Новые требования государства и общества к подготовке компетентных педагогов специального обучения определяют актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне.

По данным Федеральной службы государственной статистики, количество детей с ограниченными возможностями здоровья в России ежегодно увеличивается. По данным Министерства здравоохранения РФ на 2011 год, в целом по России в специализированных учреждениях зарегистрировано 505 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, по Челябинской области – 11 тысяч детей. Из них образовательные учреждения посещают 209 тысяч детей по России и 8 тысяч детей по Челябинской области [172]. Наряду с этим наблюдаются трудности в адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Правительство РФ, научное и общественное сообщества нашли решение сложившейся ситуации в создании и совершенствовании инклюзивной образовательной среды, в которой основные функции, связанные с социализацией и обучением детей с ограниченными возможностями здоровья, выполняют педагоги-дефектологи. Они становятся для детей, их родителей, родственников специалистами, которые готовы и способны обеспечить успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому наряду с востребованностью педагогов специального образования на рынке труда возрастают требования к их профессиональной подготовке. Они выражаются в компетентностной направленности обучения, которая включает в себя формирование профессиональных ценностных ориентаций. Ценностное основание содержа-

ния образования отражено в Конституции Российской Федерации, Посланиях Президента Федеральному собранию, Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Согласно последней, «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [117].

Вышеназванная идея поднимается в обсуждениях депутатов, руководителей и сотрудников министерств и ведомств, федеральных и региональных органов управления образованием, международных и общественных организаций, преподавателей и студентов. Так, в рекомендациях Государственной Думы и Федерального Собрания РФ шестого созыва по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества» от 12.04.2012 года Министерству образования и науки РФ сказано: «рекомендуется внести изменения в Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального педагогического образования, обеспечивающие подготовку педагогов для работы в условиях инклюзивного образования» [133]. Это подтверждается мыслями руководителей государственных органов и учреждений высшего образования (С. Вителис, В. Егоров, В. Кантор и др.). Они поднимают проблемы низкой компетентности педагогов в деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья; необходимости внедрения в образовательный процесс

вузов и систему повышения квалификации педагогов и преподавателей специально разработанных курсов; интеграции профессиональных компетенций учителя и педагога-дефектолога в подготовке кадров [46].

При этом статистика трудоустройства выпускников ЧГПУ по специальности свидетельствует о том, что в 2013 году из 100 % (50 человек) выпускников очного отделения факультета коррекционной педагогики решили работать по профессии 58 % (29 человек), действительно трудоустроились по специальности 50 % (25 человек), остальные 50 % (25 человек) не трудоустроены по семейным обстоятельствам или работают не по профессии. Можно предположить, что данные статистики свидетельствуют о недостаточной профессиональной мотивации студентов, а также несформированности профессиональных ценностных ориентаций как компонента профессиональной компетентности будущих педагогов специального образования. В этой связи социальный заказ заключается в подготовке высококвалифицированных педагогов специального обучения, заинтересованных и готовых к выполнению профессиональной деятельности.

Таким образом, в основу исследования была положена идея о разработке и реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса с целью подготовки к будущей профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность проблемы на теоретико-методологическом уровне вызвана недостаточной теоретической разработанностью проблемы. Несмотря на значительный вклад в изучение смежных аспектов, который внесли Р.Г. Аслаева, О.А. Зими́на, О.А. Коновалова,

Л.А. Коняева, Л.В. Ларионова, Н.Г. Пряникова, И.А. Филатова и др., представленные педагогические исследования не способны решить поднятую проблему, т.к. в них не раскрыты в совокупности особенности профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов, связанные с формированием профессиональных ценностных ориентаций как компонента профессиональной компетентности, со спецификой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с развитием инклюзивного образования.

Актуальность проблемы на содержательно-методическом уровне заключается в необходимости разработки методического обеспечения формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в условиях вуза. Решение этой проблемы может выражаться в разработке комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования.

Теоретико-методологическая основа проблемы

Положения аксиологии как науки о ценностях, категориальный аппарат аксиологии («ценности», «ценностные ориентации») рассмотрены в трудах зарубежных (П. Лапи, Р.Г. Лотце, Р.Б. Перри, А. Ритчль и др.) и отечественных (С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Коган, В.П. Тугаринов и др.) ученых; исследования в области педагогической аксиологии (А.М. Булынин, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, В.М. Полонский и др.); работы отечественных (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.) и зарубежных (А. Маслоу, М. Рокич, Ш. Шварц и др.) психологов, изучающих механизм преломления ценностей в сознании личности; положения методологии и структуры педагогического исследования

(Е.В. Бережнова, Н.М. Борытко, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Л. Коршунова, В.А. Штофф, Н.О. Яковлева и др.); работы о роли ценностных ориентаций в подготовке компетентных и конкурентоспособных специалистов (Н.А. Попованова, И.И. Шевченко и др.); особенности профессиональной подготовки педагогов специального образования (Р.О. Агавелян, В.П. Кащенко, Л.В. Ларионова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.Ф. Сербина, И.А. Филатова, П. Шуман, Е.А. Шумилова и др.); исследования по подготовке педагогов к деятельности с детьми в условиях инклюзивного образования (С.В. Алехина, Н.П. Артюшенко, Е.А. Мартынова, А.А. Наумов, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина и др.).

Анализируя Федеральные государственные образовательные стандарты среднего образования, мы видим, что требования к аксиологическим основам образования школьников закреплены на государственном уровне. Они выражены в обозначенных учеными ценностных ориентациях, которые разнообразны в зависимости от требований к знаниям, умениям и навыкам учеников по предметам. Рассмотрев Федеральные государственные стандарты высшего образования по направлению «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» квалификации бакалавра, мы не обнаружили данного факта в профессиональной подготовке будущих специалистов. Также проанализированы нормативно-правовые акты (Конституция РФ [80], Закон РФ «Об образовании» № 273 от 26.12.12 года [162], Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [163], Указ Президента Российской Федерации № 599 от 7.05.2012 года [161], Послание Президента РФ Федеральному собранию РФ

от 12.12.12 года [152]), изучены современные научные исследования в области профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов Р.Г. Аслаевой, Л.В. Вершининой, Е.Я. Захаровой, Е.А. Загребальной, Л.Ф. Сербиной, И.А. Филатовой и подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования Н.П. Артюшенко, Т.Г. Зубаревой, Е.А. Мартыновой, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной.

Объективно возникают **противоречия** в педагогической теории и практике профессионального образования по изучаемой проблеме:

1. Социально-педагогический уровень: между востребованностью компетентных, конкурентоспособных педагогов специального обучения на рынке труда и недостаточной их подготовленностью к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной заинтересованностью выпускников трудоустройством по профессии.

2. Теоретико-методологический уровень: между позицией, при которой формирование ценностных ориентаций при подготовке школьников к дальнейшей жизни и профессиональному самоопределению занимает одно из основных положений в деятельности педагогов и недостаточным вниманием к формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов при подготовке к трудовой деятельности в условиях вуза.

3. Методико-технологический уровень: между спецификой профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования профессиональных ценностных ориентаций в процессе их профессиональной подготовки в условиях вуза.

На основании анализа научных работ и собственной исследовательской деятельности по данному вопросу сформулирована проблема. Она заключается в целенаправленном решении противоречий между социальным заказом общества и государства в педагогах-дефектологах, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций, и недостаточным теоретико-методологическим и методико-технологическим описанием процесса их формирования и разработки организационно-методического обеспечения.

Идея решения проблемы заключается в разработке и реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса в условиях высшего образования с целью подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов будет эффективным, если:

1) на основе сочетания методологических подходов: системного, средового и деятельностно-аксиологического – разработать, обосновать и реализовать комплекс моделей, включающий:

– содержательно-аксиологическую и структурную модели профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Содержательно-аксиологическая модель представляет алгоритм выявления профессиональных ценностей педагогов-дефектологов; структурная модель состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов;

процессную модель формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса в вузе. Процессная модель отражает взаимодействие студентов и преподавателя, деятельность каждого состоит из этапов: так, деятельность студентов показана через поисково-теоретический, оценочно-ориентированный, проективно-деятельностный, рефлексивно-аналитический этапы, а деятельность преподавателя – через мобилизационно-ориентационный, содержательно-организационный, процессуально-методический и результативно-оценочный этапы;

2) реализовать комплекс через принципы свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативности содержания;

3) выявить и применить следующие педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

В соответствии с гипотезой, а также целью в нашей работе для решения поставленной проблемы обозначены задачи:

1. Предложить историографию проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

2. Проанализировать современное состояние исследуемой проблемы в теории и практике профессиональной подготовки и выявить пути ее разрешения.

3. На основании сочетания методологических подходов – системного, средового и деятельностно-аксио-

логического – разработать и обосновать комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

4. Выявить и экспериментальным путем проверить педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей.

5. Экспериментальным путем реализовать комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и проверить педагогические условия его эффективного функционирования.

6. Предложить рекомендации научно-методического характера для формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций.

Практическое исследование по данной проблеме проводилось в три этапа: с 2010 года по 2015 год в Челябинском государственном педагогическом университете (г. Челябинск) и Тюменском государственном университете (г. Тюмень). В исследовании приняли участие 204 студента третьего и четвертого курсов очного отделения, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

На первом этапе (2010–2011 гг.) была проанализирована литература в области философии, психологии, педагогики и других наук для написания историографии и анализа современного состояния проблемы, изучались нормативно-правовые акты, научные труды, диссертационные исследования, публикации близкой проблематики в периодических изданиях, интернет-источники. На основе полученной информации были сформулированы фундаментальные положения и описано терминологическое поле научной работы. Был проведен констатирующий срез эксперимента с

целью определения проблемного поля. Основные методы исследования на первом этапе:

Теоретические методы: анализ образовательных нормативно-правовых актов, научных трудов, диссертационных исследований, структурирование и резюмирование полученной информации.

Эмпирические методы: констатирующий эксперимент по оценке степени сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, тестирование, самооценка, метод экспертной оценки, наблюдение, беседа, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

На втором этапе (2011–2013 гг.) была определена методологическая база исследования. На ее основе построен комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и определены педагогические условия его эффективного функционирования. В рамках формирующего этапа экспериментальной работы проведена апробация построенного комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования, подведены итоги и сделан анализ полученных результатов, а также их внедрение в практическую деятельность работы университета. Основные методы исследования на втором этапе:

• **Теоретические методы:** анализ, моделирование, структурирование, сравнение, индукция, обобщение.

• **Эмпирические методы:** формирующий эксперимент, тестирование, самооценка, экспертная оценка, наблюдение, беседа, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

На третьем этапе (2013–2015 гг.) проанализированы, обобщены и описаны результаты, уточнены

выводы исследовательской работы, распространен опыт формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, оформлены результаты диссертационного исследования. Основные методы исследования на третьем этапе:

Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, резюмирование.

Эмпирические методы: контрольный эксперимент, тестирование, самооценка, экспертная оценка, наблюдение, беседа, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

В нашей работе мы рассмотрим следующие положения:

1. Профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога – вид профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают эффективную деятельность при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья по их обучению, воспитанию, развитию и социализации.

2. Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов требует использования сочетания теоретико-методологических подходов: системного, средового и деятельностно-аксиологического, которые обеспечивают продуктивное решение изучаемой проблемы.

3. Комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов состоит из содержательно-аксиологической, структурной и процессной моделей, реализованных через принципы свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативности содержания.

4. Педагогическими условиями эффективного функционирования комплекса моделей являются:

1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

Вышеназванные положения исследования характеризуют его научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Научная новизна заключается в следующем:

1. Теоретико-методологическая стратегия изучаемого процесса определена как сочетание системного, средового и деятельностно-аксиологического методологических подходов, обеспечивающее продуктивное решение проблемы недостаточного теоретико-методологического обоснования изучаемого процесса в рамках профессиональной подготовки в условиях вуза.

2. На основе сочетания методологических подходов разработан комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, который состоит из содержательно-аксиологической, структурной и процессной моделей.

3. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

Теоретическая значимость работы представлена расширением представлений в науке о профессиональных ценностных ориентациях педагогов-дефектоло-

гов, особенностях их формирования в условиях вуза и состоит в следующем:

1) представлена историография становления и развития системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в высшем образовании, что обогащает историю педагогики и образования;

2) уточнено содержание понятия «профессиональные ценностные ориентации» и даны авторские определения понятий «профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога», «формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов», что способствует упорядочению терминологической системы педагогики высшей школы в современности;

3) реализовано сочетание системного, средового и деятельностно-аксиологического подходов, что дополняет методологические основы теории формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов;

4) определены специфические этапы реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, что задает общие требования к его использованию в образовательном процессе в современных условиях вуза.

Практическая значимость работы определяется: 1) реализацией комплекса моделей при изучении психолого-педагогических дисциплин и элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» в вузе; 2) характеристикой уровней и критериев сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов; 3) построением диагностического аппарата для оценивания профессиональных ценностных ориентаций будущих

педагогов-дефектологов; 4) разработкой методического обеспечения процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Достоверность полученных результатов и обоснованность выводов исследования подтверждается использованием современных идей и достижений психолого-педагогической науки, обоснованностью методологической базы исследования и теоретических выводов, логичностью экспериментальной работы, репрезентативной выборкой (в совокупности в исследовании приняли участие 204 человека), сбором данных на разных этапах экспериментальной работы, обработкой полученных данных методами статистической обработки с использованием вычислительной техники, обсуждением положений и результатов исследования на научно-практических конференциях и заседаниях кафедр.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ

1.1. Историография проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Современный этап развития общества характеризуется реформированием всех систем, в том числе сферы образования. Реформы общего образования, связанные с созданием инклюзивной образовательной среды, и общая тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стали причинами совершенствования профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. В обществе сформировался новый социальный заказ на высококвалифицированных педагогов специального образования, компетентность которых определяют не только знания, умения, опыт и профессиональные качества, но и профессиональные ценностные ориентации. Они характеризуют специалиста как личность, обладающую умением делать осознанный выбор в ситуации неопределенности и нести ответственность за свои действия, имеющую независимость убеждений, активную профессиональную позицию, способную адаптироваться в условиях инклюзивного образования и готовую оказать профессиональную помощь и поддержку в обучении и социализации детям с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов определяют личностный выбор профессиональной позиции

и обеспечивают постоянство в выполнении профессионального долга.

Для подробного анализа состояния и развития проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов обратимся к истории накопления представлений и знаний о них в России. Рассмотрим и представим историографию изучаемой проблемы, поскольку «история изучения какой-либо проблемы трактуется как историография» [147, с. 203].

При этом для соблюдения логики рассмотрения историографии будем придерживаться следующих положений:

1. Исходной точкой изучения истории становления и развития проблемы нашей монографии считаем возникновение системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования.

2. В основу периодов развития проблемы историографии как ключевой единицы, определяющей содержание и смену периодов, положен интерес со стороны общества и науки к предмету исследования – формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

3. Характеристика периодов включает анализ социальных, научно-методических и практических предпосылок становления и развития проблемы исследования.

Для анализа истории становления и развития научных взглядов по предмету исследования – формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов – мы выделили три периода:

– первый период: с конца XIX века до 90-х годов XX века;

– второй период: с 90-х гг. XX века до начала XXI века;

– третий период: с начала XXI века по настоящее время.

На рубеже XIX–XX вв. в России началась профессиональная подготовка педагогов-дефектологов в условиях высшего образования. Предпосылками этого стали:

1) формирование в обществе милосердного отношения и призерения к людям с ограниченными возможностями здоровья под влиянием христианского мировоззрения;

2) развитие научного мышления в период эпохи Просвещения и становление ценности знания;

3) открытие специальных школ и приютов для нуждающихся людей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

4) осознание особенностей профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с отклонениями в развитии, и трудности самостоятельного изучения опыта педагогической деятельности с ними;

5) развитие Европейской системы профессиональной подготовки педагогов специального образования.

Первый период (с конца XIX века до 90-х годов XX века)

До конца XIX века в России не существовала единая система подготовки дефектологов в условиях высшего образования. Специалистов для работы с детьми с ОВЗ готовили на курсах, основываясь на опыте отдельных людей – энтузиастов работы с детьми с отклонениями в развитии. Система подготовки дефектологов в условиях высшего образования начала

формироваться с конца XIX века. Тогда, в 1898 году, под попечительством Государыни Императрицы Марии Федоровны были открыты курсы по подготовке педагогов-дефектологов для работы с глухонемыми детьми. В первые десятилетия XX века происходило становление университетской подготовки педагогов специального обучения. Первыми были Институт детской дефектологии Наркомпроса в Москве и Государственный институт дефективного ребенка в Петрограде. В послереволюционной России в середине 20-х годов в МГУ организована профессиональная подготовка дефектологов в течение четырех лет на базе среднего образования.

В этот период основной упор в профессиональной подготовке дефектологов делается на развитие профессионально значимых научных знаний в области психологии, генетики, физиологии, психиатрии, нейрофизиологии. Они являются основополагающими для профессиональной деятельности дефектологов с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На фоне формирования когнитивной составляющей профессиональной подготовки дефектологов ценностная составляющая находится на втором плане. В этот период создается личностный образ дефектологов, представления о котором основаны на социалистических взглядах. Это связано и с тем, что, во-первых, при подготовке дефектологов становится актуальным формирование комплексных научных знаний для работы с детьми с ОВЗ; во-вторых, акцент в работе делается на их обучение, а не на социализацию, поскольку дети с ОВЗ получают образование в специально созданных учреждениях и их интеграция в социум затруднена; в-третьих, в XX веке происходит становление науки о ценностях – аксиологии. Только в процессе последующего

развития аксиологии формируются представления о профессиональных ценностных ориентациях специалистов, в том числе педагогов-дефектологов.

Термин «аксиология» в 1902 году ввел философ П. Лапи. В основу понятия положено определение «ценность» в трактовке немецких философов Р.Г. Лотце и Г. Когана, введенное в 60-е годы XIX века. Ценность чего-либо стала считаться, в первую очередь, не в денежном, материальном эквиваленте, а в отношении значимости этого предмета или явления действительности для человека. В основу аксиологии была заложена попытка разрешить некоторые вопросы философии, связанные с ценностями: «смысл жизни и истории, направленность и основание познания, конечная цель и оправдание человеческой деятельности» [166, с. 11].

В этот период немецкий теолог А. Ритчль, близкий к Р.Г. Лотце, предложил первое объяснение закономерности формирования ценности в сознании человека. Он утверждал, что в основу формулировок ценностных суждений положено «...любое связанное знание, которое не только сопровождается, но и направляется чувством, и поскольку внимание необходимо для реализации цели познания, воля становится носителем познавательной цели. Но мотивом воли является чувство, делающее вещь или деятельность достойной желаний» [185]. Идею А. Ритчль логично представить в последовательности «знание – чувство – воля – истина». Предложенное философом видение отражает преобразование личности человека посредством формирования ценностных ориентаций как направленности, выбора, принятия личностью решения относительно своей жизни. Другими словами, «ценность, как и истина, являются не свойством,

а отношением между мыслью и действительностью» [62, с. 8].

Продолжение изучения ценностей обогащает в этой области знания. В 20-х гг. XX века Ральф Бартон Перри публикует книгу «Общая теория ценностей» [199], в которой анализирует понятие «ценность» в западной философии, сопоставляет категории «ценность» и «интерес», определяя их место в культуре и роль в обществе. Впоследствии в отечественной науке формируется терминологическое поле аксиологии, которое состоит из понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение», «ценностное взаимодействие», рассмотренные в работах С.Ф. Анисимова [10], А.Г. Здравомыслова [55], В.П. Тугаринова [159]. Определение интересующему нас понятию «ценностные ориентации» дает А.Г. Здравомыслов: «...важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное, для данного человека от незначимого, несущественного» [55, с. 132].

В исследованиях А.В. Кирьяковой, А.М. Булынина и др. разрабатывается новое научное направление – аксиология образования. В работе А.В. Кирьяковой [71] доказано, что ориентации школьников на социально значимые ценности влияют на развитие учащихся, определяя его направление. Автор приходит к мысли, что в реалиях педагогической системы общечеловеческие ценности остаются для школьников на абстрактном уровне. Решение этой проблемы становится возможным в рамках разработки концепции процесса ориентации школьников на социально значимые ценности, в основу которой положена интеграция механизма «поиск–оценка–выбор–проекция». Таким обра-

зом, после переоценки ценностей у школьников происходят изменения ценностных ориентаций. Описанные в работе положения легли в основу нового научного направления – аксиологии образования, в том числе университетского образования, что побудило к изучению вопросов профессиональной подготовки педагогов, в том числе педагогов-дефектологов, и явилось предпосылкой новых исследований в области формирования ценностных ориентаций будущих специалистов.

Не менее ценной в становлении и развитии аксиологии образования является работа А.М. Булынина [27]. Автор представляет содержательный анализ существующих подходов к пониманию ценностей и ценностных ориентаций высшего педагогического образования в историко-теоретическом аспекте. Данное исследование представляет интерес не только для развития высшего образования в целом, но и для профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в частности.

В психологии также возникает интерес к изучению механизма преломления ценностей в сознании личности. В науке появляются различные понятия, которые взаимосвязаны между собой в структуре личности: личностный смысл (А.Н. Леонтьев), установка (Д.Н. Узнадзе), отношение (В.Н. Мясищев), диспозиция (В.А. Ядов), направленность (Л.И. Божович), смысл (Д.А. Леонтьев), метамотивы (А. Маслоу), руководящие принципы жизни (М. Рокич). Именно М. Рокич [200], позднее Ш. Шварц [70; 201], проводят научные исследования и в своих трудах описывают понятие ценностных ориентаций в психологической науке, разрабатывают и апробируют методики их изучения. Широко известны опросник «Ценностные ориентации» М. Рокича и методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца.

В социологии известны исследования ценностей К. Клакхона [198] и В.А. Ядова [193].

Подводя итог вышесказанному, констатируем, что на первом этапе изучения проблемы система подготовки дефектологов и исследования в области аксиологии образования не имеют точек соприкосновения. В этот период происходит становление системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, но речь не идет об актуальности формирования профессиональных ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки дефектологов в условиях высшего образования, хотя исследователей интересуют вопросы, связанные с личностным, нравственным становлением специалистов. Основной упор в профессиональной подготовке дефектологов делается на когнитивную составляющую работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Причинами этого стали:

1. Активное развитие наук: психологии, генетики, физиологии, психиатрии, нейрофизиологии. Они дают общие основополагающие знания, поэтому возникает потребность в профильной профессиональной подготовке педагогов-дефектологов.

2. Система профессиональной подготовки основана на опыте отдельных энтузиастов и находится в стадии развития и совершенствования. Она характеризуется общими представлениями об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья первоочередным является обучение, а не социализация.

4. Становление аксиологии как науки, развитие научных знаний о ценностях, ценностных ориентациях человека.

Второй период (с 90-х гг. XX века до начала XXI века)

Данный период кратковременный, но не менее насыщенный, поскольку в одно десятилетие произошли кардинальные изменения в истории России и самосознании общества. Время реформ 90-х гг. XX века логично, на наш взгляд, выделить в отдельный период историографии. Этот период характеризуется развитием системы подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования и актуализацией вопросов о требованиях к личностно-профессиональной составляющей подготовки.

С 90-х гг. в России происходят серьезные политические реформы, которые отражаются на социальной, экономической сторонах жизнедеятельности граждан. Новое устройство общества оказало влияние и на мировоззрение людей. Влияние европейской и североамериканской культур и науки расширило представления о жизни, человеке, социуме и обусловило изменения в отношении к детям с ОВЗ, которые постепенно стали восприниматься как обычные. Данное положение отражено в Конституции РФ (ст. 43, п. 1): «Каждый имеет право на образование» [80], то есть все дети, независимо от состояния здоровья, имеют право на образование, воспитание и развитие. В международном соглашении – Саламанской Декларации – и Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями от 1994 года руководящим принципом деятельности специалистов обозначено равное отношение ко всем детям. В положениях Саламанской Декларации приняты идеи инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: «В рамках законодательства следует признать принцип равенства возможностей для детей, молодежи и взрослых с физическими и умственными недостатками в области на-

чального, среднего и высшего образования, обеспечиваемого, по мере возможности, в условиях, гарантирующих социальную интеграцию (ст. 16)» [139]. В основу будущей идеи инклюзивного образования положены представления об интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему массового общего образования. Представления об их социальной интеграции были обоснованы за рубежом во второй половине XX века, повлияли на изменения в социальной политике государств и сформировали новое толерантное и равнодушное отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Возникает новое понятие – «интегрированное образование», которое трактуется как «процесс совместного образования обычных и нетипичных детей, установление между детьми разных групп, категорий более тесных взаимоотношений в процессе их обучения и воспитания в одном классе массовой школы» [66, с. 3]. Другими словами, интеграция представляет собой процесс и результат адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям совместного образования с другими детьми для успешной социализации.

Основываясь на трудах С. Кирка, Д. Лернера, К. Ванн Рейсвейка, Н.Р. Шматко, А.А. Наумова [116], которые в своих исследованиях по развитию специальной педагогики разводят понятия интеграции и инклюзии, раскрывают их содержание, мы приходим к выводу, что в отличие от интеграции цель инклюзии заключается в создании благоприятной среды для совместного обучения детей разных категорий, в том числе и с ОВЗ, из чего следует, что интеграция первичнее инклюзии.

Идеи интеграции разрабатывались в России в конце XX века. Позже выяснилось, что не все дети с огра-

ниченными возможностями здоровья могут быть интегрированы в процессе образования в массовую школу. Как правило, успешнее интегрируются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, поэтому в начале XXI века ученые озадачились поиском решения проблемы успешной социализации детей с другими отклонениями в развитии. Для этого была предложена идея включения детей в образовательный процесс через создание благоприятной среды, другими словами – инклюзия. В третьем периоде историографии появляются исследования теоретиков и практиков специального образования, посвященные проблеме создания инклюзивной образовательной среды, которая предполагает включение детей с ОВЗ в равные условия образования с другими детьми. В условиях инклюзивного образования удовлетворяются потребности всех детей без исключения, поскольку каждый ребенок воспринимается как уникальная личность, ценность.

Впоследствии принципы инклюзивного образования были реализованы в отечественной образовательной системе. Теперь цель профессиональной деятельности педагогов специального обучения заключается в необходимости успешной адаптации ребенка с ОВЗ и оказании ему соответствующей помощи. Основной ценностью становится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, способный стать и осознать себя полноценным членом общества. К этому утверждению теории и практики специального образования пришли благодаря развитию специальной педагогики, которая занимается изучением особенностей развития детей с разнообразными физическими и психическими отклонениями. Поскольку в этот период идеология советского общества сменяется идеями капитализма, на первый план выходит не только акаде-

мическое направление профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, но и формирование профессионально-личностного облика специалистов.

Новый подход к специальному образованию потребовал реформирования системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Известно, что до 1995 года не существовало специализации в профессиональной подготовке педагогов специального образования. Обучение проводилось по одной специальности «дефектология». Впоследствии были выделены специализации и новые требования к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов: тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, специальная психология, специальная дошкольная педагогика и психология. Соответственно система профессиональной подготовки расширялась и совершенствовалась. К концу XX века в педагогических университетах существовало уже около 30 факультетов и кафедр, обучающих будущих педагогов-дефектологов по специальностям «логопедия» и «олигофренопедагогика».

Происходили изменения и в представлениях о личностном облике педагогов специального образования, предпосылкой стали положения аксиологического подхода в образовании, который разрабатывали А.М. Булынин [27], А.В. Кирьякова [72], И.С. Ломакина [95], В.А. Слостенин [144], В.П. Тугаринов [159] и др. В частности, терминологическое поле обогащается новым понятием «профессиональные ценностные ориентации». Данное понятие в своих работах рассматривали Е.В. Андриенко [9], И.П. Исаев [67], С.А. Хмара [169], Е.Н. Шиянов [183], позднее Е.Л. Руднева [135]. Основываясь на результатах исследований вышеуказанных авторов, Е.Л. Руднева дает следующее опреде-

ление: «профессиональные ценностные ориентации – элементы внутренней структуры личности, выражающие ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и определенным компонентам профессиональной деятельности» [135, с. 130].

В результате развития науки в дальнейшем будут проведены научные исследования в рамках ценностной направленности подготовки педагогов-дефектологов. Одними из первых акцент на аксиологический аспект в профессиональной подготовке педагогов-дефектологов сделали Р.О. Агавелян [1], Н.Н. Малофеев, [101; 102], Н.М. Назарова [112; 113], Л.Ф. Сербина [142], Н.А. Строгова [154], Л.Е. Шевчук [179]. В своих работах они рассматривали идеи формирования у будущих педагогов-дефектологов духовно-нравственных основ концепции профессиональной деятельности, сущности гуманистической направленности, проводя взаимосвязь между ними и профессиональными знаниями, умениями, навыками. Педагоги специального образования рассматривались как специалисты, способные помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье решить проблемы социальной адаптации и успешно интегрироваться в социум. Для этого дефектологам необходимо ценностное основание профессиональной деятельности, которое базируется на сформированности профессиональных ценностных ориентаций.

Таким образом, возникает потребность и заинтересованность государства в подготовке высококвалифицированных специалистов для работы с данной категорией детей, в том числе в условиях их социальной и образовательной интеграции. Причинами этого стали:

- в обществе: смена политического социалистического строя на капиталистический строй, как след-

ствие – идеологическая перестройка в обществе. Она характеризуется, с одной стороны, ценностным вакуумом, с другой стороны, под влиянием западноевропейского и североамериканского мышления, формируется новое восприятие и отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья;

- в науке: развитие аксиологии образования, в том числе аксиологического подхода, применяемого в педагогических исследованиях;

- в образовании: совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования, поскольку появляются новые самостоятельные специализации.

Третий период (с начала XXI века по настоящее время)

Данный период характеризуется развитием аксиологической составляющей системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, которая заключается в формировании профессиональных ценностных ориентаций как составляющей их профессиональной компетентности. В этот период начинается процесс от интеграции к инклюзии как адаптации образовательной среды к детям с ограниченными возможностями здоровья, в обществе укрепилось восприятие каждого человека как личности, значимости формирования у людей ценностей гражданского общества. Поэтому последствия идеологического вакуума, социально-экономические изменения 90-х годов побудили законодателей России обратить внимание общественности на проблему ценностного основания содержания образования.

Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному собранию РФ от 12.12.2012 года поднимает вопрос о ценностях в российском обществе и ставит проблему демографического и ценностного кризиса.

«...В начале XXI века мы столкнулись <...> с настоящим демографическим и ценностным кризисом. А если нация не способна себя сберечь и воспроизводить, если она утрачивает жизненные ориентиры и идеалы, ей и внешний враг не нужен, все и так развалится само по себе» [152]. Выход из ценностного кризиса заключается в социальных институтах, среди которых – образование. «Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей и исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» [Там же].

В новой редакции Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатели содержательно и с разных сторон дали определение образования, как «единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2)» [162]. Среди всего многообразия перечисленных характеристик результатов образования мы видим указание на ценностные установки, удовлетворение образовательных потребностей на профессиональное развитие личности. Это свидетельствует о значимости изучаемого процесса касательно будущих педагогов-дефектологов.

Социологические исследования (С.О. Елишев [51], Е.Б. Шарова [175]) о роли ценностных ориентаций в становлении личности, ее жизнеустройстве подтвер-

ждают актуальность рассматриваемой проблемы на данном этапе.

Заинтересованность ученых социальных наук в исследовании проблемы формирования ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов прослеживается и в периодической печати. Анализ статей журналов «СОЦИС», «Педагогика», «Ценности и смыслы», «Специальное образование» показал, что вопросы, связанные с ценностями человека или ценностной направленностью образования, по-прежнему освещаются и разрабатываются. Интересны последние исследования социологов (Е.Л. Андреева, А.В. Ратнер, П.Л. Глухих [9], Л.Н. Банникова, Л.Н. Воронина, Ю.Р. Вишневецкий [14], Е.Г. Галицкая, И.И. Иванова, Е.С. Петренко [34], С.В. Явон [191]), которые изучают региональный аспект ценностных ориентаций молодежи в современных условиях жизни в обществе, в том числе место профессиональных ценностных ориентаций в структуре личности. В настоящее время общественность и наука заинтересованы вопросами духовности человека, поэтому появляются статьи ученых (П.И. Пидкасистый, В.Д. Иванов [122], Н.В. Шкляр, Е.С. Дунаева [184]), в которых рассматривается проблема духовности, нравственности. Несомненно, рассматриваемые идеи являются значимыми при подготовке педагогов, в том числе в области специального образования, поскольку положены в основу профессиональной культуры педагогов-дефектологов. Продолжается изучение подходов к определению понятий «ценности», «ценностные ориентации». Профессиональные ценности и ценностные ориентации рассматриваются как фактор творческого и личностного развития, как фактор социальной зрелости педагогов специального образования (Н.Ф. Алиева [6], Л.Г. Набиуллин [111],

О.Г. Нугаева, Ю.Е. Криводонова [120]). Однако в представленных исследованиях и при анализе периодической печати в целом не освещаются вопросы формирования профессиональных ценностных ориентаций педагогов специального образования, при этом мы видим, что формирование профессиональных ценностных ориентаций педагогов занимает важное место в общей профессиональной подготовке.

Проанализировав электронные образовательные ресурсы сети Интернет, мы не обнаружили тематического сайта, посвященного вопросам формирования профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов. В целом на различных сайтах имеют место статьи на тему формирования профессиональной культуры педагогов, где частично рассматриваются вопросы, связанные со значением ценностей в профессиональной деятельности педагога. Интерес, на наш взгляд, представляют: блог российского ученого URL: <http://rupedagog.ru/>, Сайт педагога-исследователя С.В. Сидорова – URL: <http://si-sv.com/>, образовательный сайт Т.Н. Сильченковой – URL: <http://www.silchenkova.ru/>, сайт А.И. Комаровой – URL: <http://анна-комарова.рф/>, сайт педагога Л.Г. Игошиной – URL: <http://igoschinalg.ucoz.ru/> и др.

Научные исследования в области аксиологической подготовки педагогов остаются актуальными, поскольку наблюдается интерес к данному направлению в работах О.А. Зиминной [57], О.А. Коноваловой [79], Л.А. Коняевой [81] и др. А также переходят на новый уровень, так как появляются узконаправленные исследования, в которых изучаются и доказываются положения, касающиеся особенностей профессиональной деятельности специалистов различных направлений, в частности, психологов (Г.В. Строй [155]),

социальных работников (И.А. Гехт [35], А.В. Кучина [90]), учителей (Л.В. Вершинина [31], Н.А. Гущина [39], Н.С. Лапханова [91], А.В. Лысенко [97]), педагогов-дефектологов (Р.Г. Аслаева [12], Л.В. Ларионова [92], Н.Г. Пряникова [131], И.А. Филатова [163]). Обогащению педагогической науки по изучаемой проблеме способствовали работы, в которых авторы рассматривали ценностные ориентации, детально изучая их содержание. Например, в диссертации И.И. Шевченко [178] ценностные ориентации рассматриваются как фактор конкурентоспособности студентов, а в диссертации Н.А. Поповановой [126] доказывается положение о том, что ценностные ориентации являются основой профессиональных компетенций. Вместе с тем в данных работах не представлена целостная картина решения вопроса научно-теоретического и практического обоснования изучаемого процесса и разработки организационно-методического обеспечения реализации в условиях вуза.

Особенности профессиональной подготовки педагогов-дефектологов обусловлены образовательными реформами в системе специального образования. С начала XXI века развиваются идеи создания инклюзивной образовательной среды, которые определяют особенности работы педагогов-дефектологов. В последнее десятилетие публикуются исследования по подготовке педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования (Н.П. Артющенко [11], Е.Г. Самарцева [140], И.Н. Хафизуллина [168] и др.). Авторы приходят к выводу, что интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья происходит эффективнее в рамках инклюзивных образовательных учреждений. В случае «изоляции» ребенка с ограниченными возможностями здоровья от социума по завершении обу-

чения в специализированном учреждении возможна его дезадаптация. Решением данной проблемы может быть инклюзия как «результат соотношения личности и окружающей среды, прежде всего, в социальном измерении» [177, с. 208].

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» под инклюзивным образованием понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2)» [162].

В ситуации создания инклюзивной образовательной среды становится решаемым вопрос социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку инклюзивное образование предполагает создание среды, в которой реализованы условия для образования и удовлетворения потребностей различных категорий детей. В его условиях смогут совместно обучаться дети с нормальным развитием и дети с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи рассматривается вопрос готовности педагогов к деятельности в инклюзивной образовательной среде в массовых общеобразовательных учреждениях. При этом особое внимание уделяется вопросам аксиологической подготовки. «Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов» [4, с. 129], – утверждает С.В. Алехина, директор Института проблем инклюзивного образования МГППУ.

Не менее значимыми становятся исследования Е.А. Мартыновой [104; 105; 106]. Она поднимает проблему доступности высшего образования для лиц

с ОВЗ, решение которой возможно через создание регионального центра образования инвалидов [17]. В нем усилиями педагогов создаются оптимальные условия для получения лицами с ОВЗ профессии, их успешной социализации и профессиональной реабилитации. Для создания таких условий необходима «... пространственная, временная и сущностная организация педагогического процесса, которая должна соответствовать возможностям обучаемого с учетом физических особенностей» [104, с. 56] и формирование усилиями педагогов у субъектов образования особого гуманного, позитивного отношения к лицам с ОВЗ и процессу их профессиональной подготовки.

Основываясь на анализе вышеизложенных результатов исследований, делаем вывод о том, что в образовательных учреждениях создание и функционирование инклюзивной образовательной среды становится необходимым условием успешной социализации детей и лиц с ОВЗ. Этот процесс обеспечивают не только учителя, преподаватели, психологи, но прежде всего в процессе задействованы педагоги-дефектологи. При создании инклюзивной образовательной среды возрастает роль педагогов специального образования, поскольку только использование совместных усилий всех специалистов позволит создать эффективное инклюзивное образовательное пространство. Вследствие этого возникает проблема подготовки компетентных педагогов-дефектологов, способных и готовых работать в современных условиях. Одной из значимых составляющих становится направление: формирование профессиональных ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности.

Таким образом, причинами дальнейшего поиска решения проблемы формирования профессиональ-

ных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности стали:

- новые принципы государственной политики в области ценностного содержания образования;
- влияние европейских тенденций интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и последующее становление инклюзивного образования;
- научный интерес к вопросам аксиологии образования в области социологии, педагогики, психологии.

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов-дефектологов в условиях высшего образования в России началась на рубеже XIX–XX веков и развивается по настоящее время. Первоначально интерес со стороны общества и науки к предмету исследования – формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов – представлял собой разработку идеи о личностном облике педагогов специального образования. С течением времени и развитием научного знания он трансформируется, усложняется, и в науке появляются исследования, связанные с аксиологическим направлением в профессиональной подготовке педагогов, впоследствии педагогов-дефектологов.

Смена политического строя, последовавшие за ним экономические реформы, изменения в мировоззрении людей в обществе, реформы в образовании в разные периоды становились причинами усовершенствования научных знаний о предмете исследования. В настоящее время мы подошли к проблеме разрешения противоречия между возросшей потребностью общества в профессиональной подготовке будущих педагогов-дефектологов, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональных ценностных

ориентаций, и недостаточным теоретико-методологическим и методико-технологическим обоснованием процесса их формирования, разработки организационно-методического обеспечения, которая повлияла на выбор темы исследования.

Резюме:

1. Анализ нормативно-правовых актов, научных трудов и диссертационных исследований, периодических научных и научно-методических журналов, специализированных сайтов показал актуальность изучения темы нашей работы.

2. Составлена историография изучаемой проблемы. Исходя из основных положений историографии, определены три периода истории накопления представлений и знаний о профессиональных ценностных ориентациях педагогов специального образования: первый период – с конца XIX века до 90-х годов XX века; второй период – с 90-х гг. XX века до начала XXI века и третий период – с начала XXI века по настоящее время.

В первый период происходит становление системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, в которой основной упор делается на когнитивную составляющую работы с детьми с ОВЗ. Особое внимание уделяется вопросам, связанным с личностным, нравственным становлением специалистов.

Второй период характеризуется развитием системы подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования и актуализацией вопросов о требованиях к личностно-профессиональной составляющей подготовки, возникает потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов для работы с данной категорией детей, в том числе в условиях их социальной и образовательной интеграции.

Третий период характеризуется развитием аксиологической составляющей системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, которая заключается в формировании профессиональных ценностных ориентаций как основы направленности и составляющей их профессиональной компетентности. В этот же период начинается процесс от интеграции к инклюзии как адаптации среды к ограничениям детей.

1.2. Современное состояние проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

В ходе исторического развития расширяется понятийный аппарат обозначенной проблемы, поэтому ее продуктивное решение невозможно без рассмотрения терминологического поля исследования (рис. 1).



Рис. 1. Терминологическое поле проблемы исследования

В терминологическом поле находятся ключевые для рассматриваемой проблемы понятия: «ценность», «ориентация», «ценностные ориентации», «профессия», «профессиональные ценностные ориентации», «педагог-дефектолог», «профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога», «формирование», «формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов». Рассмотрим данные термины подробно.

В основу понятия «ценностные ориентации» положены термины «ценность» и «ориентация».

Содержание термина «ориентация» (в переводе с лат. «oriens (orientis)» – восток) первоначально обозначало «определение положения человека в пространстве к сторонам света, в частности, к востоку» [147, с. 351].

В историческом контексте понятие трансформировалось и в настоящее время обозначает «умение разобраться в окружающей обстановке; осведомленность в чем-либо; направленность научной, общественной, политической деятельности» [147, с. 351].

Дефиниция «ценность» как значимость, которую обретает действительность для человека, предложена немецким философом Р.Г. Лотце в середине XIX века. В связи с этим происходит разделение понятий «ценность» и «стоимость», которые раньше имело одинаковый смысл.

В современной науке не существует однозначного подхода к определению понятия «ценность».

В философии термин «ценность» используется «для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. В сущности разнообразие предметов деятельности, общественных отношений и включенных в их

круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения, т.е. оцениваться в плане добра и зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.» [167, с. 765].

Дефиниция «ценность» в социологии – «свойство общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества); понятие, с помощью которого характеризуют социально-историческое значение для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности» [134, с. 609].

Научная трактовка дефиниции «ценность» в психологии обозначает «любой объект (в т.ч. и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса)» [119, с. 869]. Если рассматривать ценности в широком смысле, то ими могут выступать материальные блага, имеющие значение для человека. В более узком определении ценности рассматриваются в качестве духовных идей личности, которые формируются в ее сознании и постигаются в процессе освоения культуры.

Позиция В.М. Полонского как представителя педагогической науки: ценности – «абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые как эталоны должного» [124, с. 37]. В педагогике они рассматриваются как достигнутые в процессе образования характеристики и качества личности.

Разумеется, разнообразие трактовок дефиниции «ценность» связано со спецификой каждой науки. При этом заметим, что в целом ценность определяется как феномен (идеал, явление, предмет), который

приобретает значение для человека благодаря своим свойствам, способным удовлетворить потребности личности.

В связи с вышесказанным возникает субъект-объектная характеристика ценности. Субъект, рассматривая свойства феномена, приписывает им значение ценных или неценных в отношении удовлетворения своих потребностей. Сам по себе феномен некорректно назвать ценностью, потому что ценным он становится через оценку и последующий выбор субъекта.

Понятие «ценность» рассматривается исследователями во взаимосвязи с термином «ценностные ориентации». Логическое сопоставление дефиниций «ориентация» и «ценность» определяет следующую трактовку «ценностной ориентации» – это осознанная направленность мыслей, поступков и поведения человека по отношению к себе, деятельности, обществу, основанная на его личностно-значимых ценностях. Ценностные ориентации находятся в основе формирования качеств личности, что подтверждает трактовка понятия «ценность» В.М. Полонского, предложенная выше.

Для обоснования понятия «ценностные ориентации» рассмотрим позиции ученых.

Философы Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов, П.Н. Федосеев в своем словаре предлагают определение А.Г. Здравомыслова, который трактует понятие «ценностные ориентации» как «важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [167, с. 764].

С позиции психологии В. Зинченко, Б. Мещеряков под ценностными ориентациями понимают «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей» [20, с. 596].

Как «разделяемые и внутренне принятые личностью материальные и духовные ценности, предрасположенность к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости» ценностные ориентации рассматривают психологи Л.М. Балабанова, Н.О. Гордеева, В.Н. Копфулина, М.Н. Смирнова [132, с. 584]. Также они отмечают тот факт, что ценностные ориентации выступают опорными установками для принятия решений и регуляции поведения.

В.И. Загвязинский трактует «ценностные ориентации как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении; способ дифференциации человеком объектов по их значимости» [54, с. 55].

В.М. Полонский, анализируя сущность ценностных ориентаций делает акцент на разносторонность ориентиров деятельности человека: «Ценностные ориентации – моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и другие основания, на которые ориентируется человек в поведении, оценке своей и чужой деятельности» [124, с. 58–59].

В определении М.Е. Вайндорф-Сысоевой и Л.П. Крившенко ценностные ориентации рассматриваются как «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [29, с. 164].

Итак, несмотря на разнообразные определения, авторы предложенных трактовок едины в том, что ценности и ценностные ориентации тесно взаимосвязаны. Анализ вышеназванных определений позволяет сделать следующие выводы: 1) ценности влияют на формирование ценностных ориентаций; 2) принятие выбранных ценностей личностью происходит в рамках ценностных ориентаций; 3) ценностные ориентации представляют собой внутриличностные образования, определяющие мотивы, мировоззрение и поведение человека.

В нашем исследовании мы будем поддерживать идею взаимосвязи ценностей и ценностных ориентаций, последние из которых формируются в процессе принятия личностью ценностей.

Таким образом, в определении понятия «ценностные ориентации» мы будем придерживаться точки зрения М.Е. Вайндорф-Сысоевой и Л.П. Крившенко.

Из определения В.М. Полонского мы видим, что существуют различные группы ценностей. Поскольку в основу ценностных ориентаций положены избранные личностью ценности, существуют социальные и профессиональные ценностные ориентации.

Психологи В. Зинченко, Б. Мещеряков в своем исследовании [20] ссылаются на групповую идеологию. Отсюда следует, что ценностные ориентации могут принадлежать определенной профессии или профессиональной группе. Поскольку профессия рассматривается как род трудовой деятельности и характеризуется владением человеком специальными знаниями и навыками, которые приобретены в специальной подготовке и опыте работы [147], постольку особенности профессионального труда и среды, в которой труд совершается, придают специфику потребностям,

представлениям, оценкам человека. Успешное овладение комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков выбранной человеком трудовой деятельности в процессе профессиональной подготовки и практической трудовой деятельности понимается в науке как «профессионализм», который А.А. Деркач и Э.Ф. Зеер рассматривают в единстве профессионализма личности и профессионализма деятельности [41; 56]. Под профессионализмом личности подразумевается «качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических вариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие» [157, с. 24]. Свидетельствуя о сформированных ценностных ориентациях, говорим о специалисте как о профессионале.

Итак, результатом логического соотношения понятий «профессия» и «ценностные ориентации» становится термин «профессиональные ценностные ориентации» – отражение в сознании личности отношений к профессии, к себе как специалисту, направленных на качественное выполнение трудовых функций.

Профессия педагога, в том числе педагога-дефектолога, относится к профессиям системы «человек–человек» [63; 73]. К педагогу-дефектологу предъявляются определенные требования, которые характеризуют профессиональную компетентность.

Основным документом, определяющим требования к результатам, структуре и условиям образования, ориентированным на становление личностных и профессиональных характеристик специалиста, является Федеральный государственный образовательный

стандарт (ФГОС). В основе стандарта высшего образования лежит компетентностный подход, ключевое понятие которого – «компетентность». Она является определяющим показателем готовности выпускника профессионального образовательного учреждения к профессиональной деятельности и состоит из совокупности компетенций. Понятие «компетентность» наряду с когнитивной и технологической составляющими включает мотивационную, нравственную, социальную и поведенческую, что хорошо прослеживается в определении И.А. Зимней. Автор определяет компетенции как внутренне сокрытые потенциальные психологические новообразования, а именно представления, знания, действия, системы ценностей, которые отражаются в компетентностях [58].

Основываясь на работах таких ученых, как В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Н.В. Кузьмина, Е.М. Павлютенков, Н.Ф. Талызина, М.И. Шилова – исследователь Н.А. Попованова [126] доказывает, что профессиональные ценностные ориентации являются основой профессиональной компетентности студента. Автор приходит к следующим выводам:

- профессиональные ценностные ориентации являются аксиологической основой профессиональной компетентности студента;
- в профессиональных ценностных ориентациях отражается направленность студентов на ценности педагогической профессии;
- профессиональные ценностные ориентации определяют мотивацию студентов к профессиональной деятельности;
- профессиональные ценностные ориентации выражают отношение к педагогической деятельности.

Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» под профессиональной деятельностью педагога-дефектолога рассматривается образование детей и взрослых с ОВЗ в образовательных организациях, учреждениях здравоохранения и социальной сферы [129]. В вышеуказанном стандарте профессиональная компетентность делится на общекультурные, профессиональные компетентности, а в проекте ФГОС ВО от 2013 года [130] вводятся общепрофессиональные и профессионально-прикладные компетенции. Профессиональная подготовка будущих педагогов-дефектологов отличается от профессионально-педагогической подготовки, потому что обусловлена спецификой их будущей трудовой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Отсюда и формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов обусловлено спецификой их профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Следовательно, существуют общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные ценности, последние из которых отличаются от остальных. Профессиональные ценностные ориентации как направления на профессиональные ценности могут быть более конкретизированы или ярко выражены в сознании личности, при этом возможны изменения в иерархии профессиональных ценностных ориентаций соответственно особенностям трудовой деятельности.

Как мы отмечали ранее, образ и требования к профессии педагога-дефектолога меняются, основываясь на принципах государственной образовательной политики и достижениях науки.

В настоящее время к педагогам-дефектологам предъявляются новые требования, поскольку развиваются идеи создания инклюзивной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях.

Вследствие этого возникает проблема подготовки компетентных педагогов-дефектологов, способных и готовых работать в современных условиях. Одной из значимых составляющих становится формирование профессиональных ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности педагогов-дефектологов.

Выявление профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов проходило в два этапа.

Первый этап. Для выявления профессиональных ценностных ориентаций нами использовался метод анализа научно-методической литературы и нормативных образовательных документов (ФГОС).

Существенное значение для целей нашего исследования имеют принципы профессиональной деятельности педагогов-дефектологов, обозначенные в специальной педагогике. Они выражают специфику и концептуальные положения работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [42; 150]. В сделанном выше анализе терминологического поля проблемы внимание было обращено на исследования М. Рокича, который рассматривает ценностные ориентации как руководящие принципы жизни. Следовательно, логично предположить, что профессиональные ценности и ценностные ориентации педагогов-дефектологов заложены в принципах их деятельности. Рассмотрим их подробнее:

1. Принцип педагогического оптимизма основывается на положении, что каждый ребенок, независимо от

его особенностей, имеет право и возможность обучаться и успешно социализироваться в обществе. Данный принцип предъявляет высокие требования к личности педагога-дефектолога, а именно к профессионально значимым качествам. По мнению Р.О. Агавеляна [1], педагогам-дефектологам должны быть присущи терпеливость, альтруизм, уверенность, ответственность и др. Это связано с тем, что у детей с ОВЗ процессы обучения и социализации проходят тяжелее, но они реальны с учетом потенциальных возможностей детей. В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как успешно развивающиеся и социально полноценные личности.

2. Принцип ранней педагогической помощи предусматривает раннее выявление отклонений развития у ребенка и своевременную целенаправленную коррекционно-педагогическую помощь. Данный принцип не может быть выполнен без взаимодействия педагогов-дефектологов, родителей и других заинтересованных в помощи лиц. Часто педагоги специального обучения сталкиваются с непониманием со стороны родителей или других людей, поэтому значимой становится ориентация на взаимодействие с целью помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

3. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования основывается на компетентном подходе педагогов-дефектологов к использованию природных возможностей организма с целью компенсации работы поврежденных органов и восполнения недостающих функций организма. Выбор коррекционно-компенсирующей направленности предполагает высокий уровень профессиональных знаний, умений, навыков, опыта деятельности педагогов специального образования, следовательно, в процессе

профессиональной подготовки внимание должно уделяться формированию ценностей знания как истины.

4. Принцип социально-адаптирующей направленности образования предполагает процесс социализации ребенка первичным в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Для успешной социализации выстраиваются и подбираются коррекционно-образовательные программы, образовательные стандарты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В научной литературе и практической деятельности большое внимание уделяется подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья к жизни в социуме. Так, в разработанной РАО концепции Специального ФГОС общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья социализация рассматривается как социокультурная реабилитация средствами образования [151]. Разработчики проекта Специального ФГОС начального образования глухих детей подчеркивают значимость формирования у детей жизненных компетенций: «В содержание обучения глухих детей включается формирование не только образовательной, но и жизненной компетенции, затрагивающей проблемы коммуникации, сотрудничества, управления собственной деятельностью, самооценки, выполнение морально-этических норм и др.» [60, с. 25]. В работе, посвященной проблеме социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, В.А. Бородин предлагает формирование у педагогов-дефектологов профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта [24].

5. Принцип развития мышления, языка, коммуникации – средств специального образования основывается на необходимости развития речи, мышления

и формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья как необходимого условия их успешной социализации. В статьях Н.М. Назаровой, Л.И. Аксеновой, В.В. Коркунова, С.О. Брызгаловой и др. [2; 83; 114] актуализируются вопросы, связанные с интеграцией знаний общей, социальной и специальной педагогики с целью создания оптимальной образовательной среды, которая способствует социализации детей с ОВЗ, а именно – развитию у них речи, мышления и коммуникативных умений. В этой связи возникает необходимость ориентации деятельности педагогов-дефектологов на создание специального коррекционно-образовательного пространства.

6. Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании основывается на использовании предметно-практической деятельности как средства обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный принцип предполагает активное взаимодействие педагогов-дефектологов с обучающимися, что делает процесс подготовки специалистов наполненным не только прохождением практики, но и большим количеством аудиторных и выездных практических занятий в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Здесь большую роль играют опытные педагоги специального образования, которые делятся опытом и мотивируют студентов к профессиональному росту и открытости в трудовой деятельности.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и вариативные подходы к детям с разными уровнями усвоения образовательной программы. Соблюдение данного принципа в специ-

альной педагогике настраивает педагогов-дефектологов на создание инклюзивной образовательной среды и способствует подготовке всех педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства основывается на том, что учебно-познавательная деятельность ребенка с особыми образовательными потребностями сильно отличается от учебно-познавательной работы с обычным ребенком в специальных (коррекционных) или общеобразовательных учреждениях. В этой связи соблюдение принципа заключается в помощи педагогов-дефектологов как профессионалов, обладающих специальной педагогической и психологической готовностью в организации процессов обучения и социализации ребенка. Так, отдельно рассматривается вопрос о психологической готовности педагогов к деятельности с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовании, которая, согласно исследованиям Института проблем интегративного (инклюзивного) образования МГППУ, включает в себя: «эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; готовность включать их в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [4, с. 131]. Психологическая готовность напрямую связана с формированием профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов.

Второй этап. Методом сравнения ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (от 17.01.2011 г.) и ФГОС ВПО по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (от 18.12.2010 г.) [129] определены специфические профессиональные компетенции педагогов-дефектологов:

– способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ (ОП-1);

– способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ, основанная на личностно-ориентированном подходе к детям с ОВЗ (ПК-1);

– готовность к организации коррекционно-развивающей среды (ПК-2);

– осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ (ПК-4);

– способность организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории (ПК-5);

– способность к анализу результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики (ПК-6);

– способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности (ПК-7);

– готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам (ПК-8);

– готовность к формированию общей культуры лиц с ОВЗ и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами ОВЗ и их семьями (ПК-13);

– способность осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения (ПК-14).

В результате получена совокупность профессиональных компетенций, формируемых у студентов – будущих педагогов-дефектологов, где определены профессиональные ценностные ориентации (табл. 1).

Представленные результаты анализа являются авторским видением профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и основаны на логических умозаключениях, исследовании научных трудов и требованиях государства к профессиональной подготовке студентов в вузе.

Таблица 1

Соотношение профессиональных компетенций и профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Профессиональные компетенции	Профессиональные ценностные ориентации
1	2
Способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ (ОП-1)	Здоровье ребенка
	Профессия
Способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ, основанная на личностно-ориентированном подходе к детям с ОВЗ (ПК-1)	Рациональный выбор программ деятельности
	Профессиональная честь

Продолжение табл. 1

1	2
Готовность к организации коррекционно-развивающей среды (ПК-2)	Инклюзивная образовательная среда
Осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ (ПК-4)	Социализация детей с ОВЗ
Способность организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории (ПК-5)	Кооперация с коллегами и специалистами разного профиля
	Самоконтроль и волевое саморегулирование
Способность к анализу результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики (ПК-6)	Профессиональное самосовершенствование
	Объективность результатов психолого-педагогической диагностики
Способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности (ПК-7)	Качество профессиональной деятельности
	Требовательность к себе
Готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам (ПК-8)	Сотрудничество с детьми с ОВЗ и их близкими

Окончание табл. 1

1	2
Готовность к формированию общей культуры лиц с ОВЗ и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами ОВЗ и их семьями (ПК-13)	Помощь и поддержка детей с ОВЗ и их семей
Способность осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения (ПК-14)	Открытость в профессиональной деятельности

Итак, *профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога* – вид профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают эффективную деятельность при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья по их обучению, воспитанию, развитию и социализации.

Перечислим профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов: здоровье ребенка; профессия; рациональный выбор программ деятельности; профессиональная честь; инклюзивная образовательная среда; социализация детей с ОВЗ; кооперация с коллегами и специалистами различного профиля; самоконтроль и волевое саморегулирование; профессиональное самосовершенствование; объективность результатов психолого-педагогической диагностики; требовательность к себе; качество профессиональной деятельности; сотрудничество с детьми с ОВЗ и их близкими; помощь и поддержка детей с ОВЗ и их семей; открытость в профессиональной деятельности и др.

Предложенные ценностные ориентации педагога-дефектолога можно классифицировать:

- в отношении ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- по отношению к себе как специалисту;
- по отношению к профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Классификация профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов

Профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов		
В отношении ребенка с ограниченными возможностями здоровья	По отношению к себе как специалисту	По отношению к профессиональной деятельности
здоровье ребенка; инклюзивная образовательная среда; социализация детей с ОВЗ; объективность результатов психолого-педагогической диагностики; сотрудничество с детьми с ОВЗ и их близкими; помощь и поддержка детей с ОВЗ и их семей	профессиональная честь; профессиональное самосовершенствование; требовательность к себе; самоконтроль и волевое саморегулирование	профессия; качество профессиональной деятельности; рациональный выбор программ деятельности; кооперация с коллегами и специалистами разного профиля; открытость профессиональной деятельности

Анализируя процессы «развитие» и «формирование», мы остановили свой выбор на процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций. Поскольку в словарях «развитие» трактуется как «процесс закономерного изменения» [188, с. 254], то есть «прогрессивное изменение чего-либо, связанное с его совершенствованием, приобретением новых, положительных качеств и свойств» [118, с. 352] процесс развития протекает в естественных условиях как преобразование чего-либо, в том числе личности. При этом на развитие оказывают влияние различные факторы, которые способствуют или затормаживают его протекание.

Другими словами, развитие – процесс, протекающий скорее стихийно, нежели целенаправленный. В отличие от развития, формирование – процесс более целенаправленный. Это видно из определений термина «формирование». Само понятие произошло от глагола формировать – «придавать определенную форму, законченность, организовывать» [188, с. 483], поэтому процесс формирования личности трактуется как один из видов развития личности (второй – ее созревание): изменение (совершенствование) динамической функциональной структуры личности, главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий». [121, с. 648]. Так как профессиональные ценностные ориентации рассматриваются как компоненты структуры личности, то они могут быть развиты в естественных условиях, но данный процесс будет долговременным и стихийным. С другой стороны, выбирая процесс формирования, мы понимаем, что студенты, как будущие педагоги специального обучения могут приобрести профессиональные ценностные ориентации в процессе целенаправленной работы во время получения высшего образования.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов является сложным процессом. Это связано с факторами, которые оказывают влияние на его протекание. Связь профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов с профессиональной компетентностью предусматривает учет требований к педагогам-дефектологам со стороны общества и государства; сферы труда; субъектов образования и со стороны самого специалиста (рис. 2).

Таким образом, формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов – это целенаправленный процесс выбора и присвоения профессиональных ценностей, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Резюме:

1. С течением времени расширяется терминологическое поле проблемы. На сегодняшний день в нем находятся такие понятия, как «ценность», «ориентация», «ценностные ориентации», «профессия», «профессиональные ценностные ориентации», «педагог-дефектолог», «профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога», «формирование», «формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов».

2. На основе изучения и анализа современных источников значимым для решения поставленной проблемы стало представление авторского определена понятия «профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога» – вид профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают эффективную деятельность при работе с детьми с ограничен-

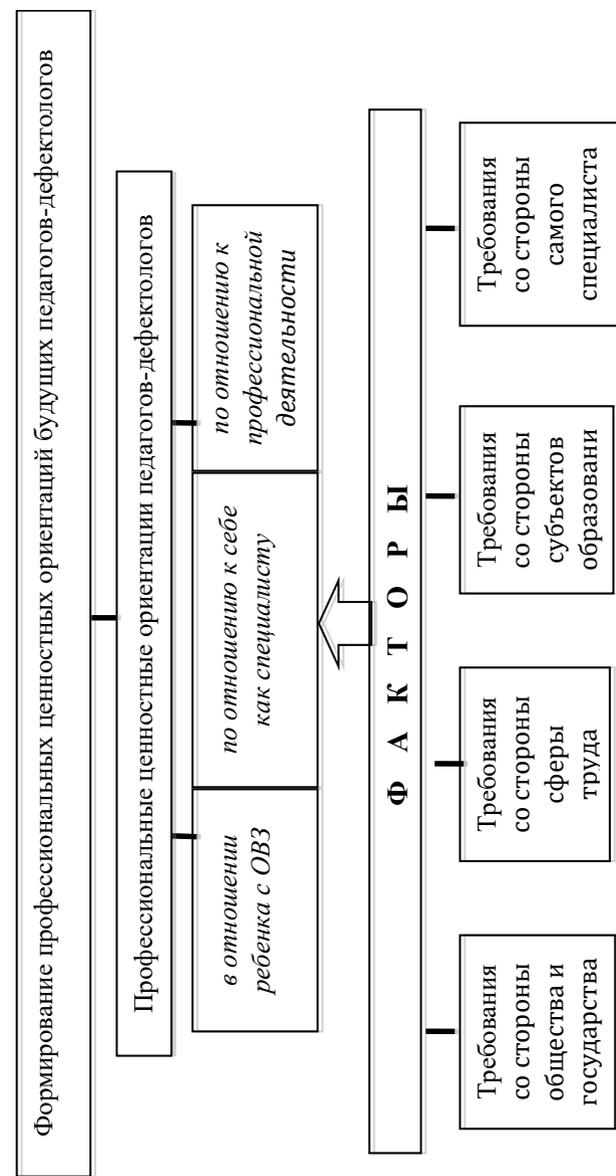


Рис. 2. Факторы, влияющие на процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

ными возможностями здоровья по их обучению, воспитанию, развитию и социализации. Исходя из цели исследования определен авторский перечень профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

3. Исследовав состояние и развитие проблемы, ее терминологическое поле, мы поставили перед собой следующие задачи теоретического изучения темы исследования: определить методологические подходы к решению проблемы исследования; смоделировать процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов; представить педагогические условия результативного функционирования изучаемого процесса.

1.3. Методологические основы построения комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Анализ социальных, научно-методических и практических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов специального образования способствовал выявлению проблемы исследования, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между востребованностью компетентных, конкурентоспособных педагогов специального образования на рынке труда и недостаточной их подготовленностью к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ, а также недостаточной заинтересованностью выпускников в трудоустройстве по профессии.

Для решения выявленной проблемы сформулирована идея исследования. Она заключается в разработке и реализации комплекса моделей формирования

профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса с целью подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В первом параграфе мы определили, что формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов – это целенаправленный процесс выбора и присвоения профессиональных ценностей, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это сложный и необходимый аспект подготовки студентов к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поэтому необходимо смоделировать его реализацию, основываясь на сочетании методологических подходов как выбранной ориентации решения проблемы исследования.

Согласно И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину, методологический подход определяется как «принципиальная методологическая позиция автора, с которой рассматривается объект исследования» [19, с. 74]. Таким образом, методологический подход определяет направление и выстраивает стратегию исследования, поэтому автор, согласно личной научно-мировоззренческой позиции и видению проблемы, из всего многообразия методологических подходов выбирает необходимые для реализации идеи решения проблемы исследования. С другой стороны, следуя многоуровневой концепции методологического знания (П.В. Алексеев, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин) [189], выбранные автором методологические подходы представляют собой взаимодополняющее, логическое сочетание в соответствии с их иерархической значимостью для предмета исследования.

По нашему мнению, наиболее эффективными подходами для решения проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов являются: системный подход как общенаучная основа исследования, средовой подход как теоретико-методологическая основа стратегии и деятельностно-аксиологический подход как практико-ориентированная тактика. Каждый из вышеназванных подходов не решает проблемы в целом, но необходим для получения положительного результата, поэтому в исследовании мы рассматриваем их в сочетании.

Для более глубокого анализа каждого из методологических подходов рассмотрим их в логике соответствия иерархической значимости для предмета исследования:

1. Характеристика подхода.
2. Цель применения в исследовании.
3. Основные положения с проекцией на проблему исследования.

4. Результат применения в нашем исследовании.

Данный план анализа, предложенный Е.А. Шумиловой [187], отвечает целям нашего исследования.

Системный подход представлен как общенаучная основа нашего исследования. Он определяет структуру изучения предмета исследования – профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и направление научного поиска по проблеме исследования.

Исследованием и изучением системного подхода занимались такие ученые, как В.Г. Афанасьев [13], И.В. Блауберг [17], В.Н. Садовский [138], Э.Г. Юдин [189] и др.

Системный подход представляет собой методологический подход, с позиции которого рассмотрение

объектов происходит через ключевую категорию «система».

В общем смысле в философской литературе система определяется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [166, с. 427].

Анализ научной литературы показал характеристику системы как:

– комплекса элементов, взаимодействующих между собой;

– единство взаимосвязанных отдельных частей, которые образуют новое качество с характерными для него специфическими свойствами.

Особенностью системы является такое взаимодействие ее компонентов, при котором различаются функции компонентов, функционирующих самостоятельно друг от друга и комплексно в системе, то есть при объединении компонентов в систему возникают новые функции, удаление компонента влечет риск разрушения системы или неполного ее функционирования.

Педагогическая интерпретация системного подхода представлена в трудах В.П. Беспалько [16], Т.И. Дмитриенко [44], Н.В. Кузьминой [89], В.А. Сластенина [146] и др.

Цель применения системного подхода – рассмотрение процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов как системы взаимосвязанных элементов: профессиональных ценностей педагогов-дефектологов, образовательной среды, взаимодействия субъектов.

Рассмотрим характеристику системного подхода, опираясь на его основные положения [143]:

1. *Любой процесс образования нужно рассматривать как некоторую образовательную систему, другими словами, необходимо выявление его системных свойств и учет открытости по отношению к внешней среде.* Изучение профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов позволяет сделать вывод о том, что их формирование – педагогическая система. Вслед за Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым под педагогической системой мы понимаем «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [77, с. 309]. В науке представлены педагогические системы В.А. Караковского [69], А.С. Макаренко [98] и др.

Исходя из определения профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, процесс их формирования можно рассматривать как педагогическую систему, характеризующуюся наличием признаков: совокупность взаимосвязанных элементов, существующих отдельно благодаря существованию целого; свойства и функционирование элементов не сводится к свойствам и функционированию целого; система преобразует личность. Таким образом, формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов может быть представлено как педагогическая система.

2. *Любую систему можно рассматривать как составляющую метасистемы.* Относительно нашего исследования профессиональные ценностные ориентации будущих педагогов-дефектологов – компонент профессиональной компетентности будущих педагогов специального образования; формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефек-

тологов – компонент профессиональной подготовки в условиях высшего образования; формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов происходит в образовательной среде высшего образования, которое рассматривается как педагогическая система; высшее образование рассматривается как компонент образования в целом.

3. *Система определяется основаниями.* Основанием рассматриваемого нами объекта изучения как педагогической системы является целевой социальный заказ, представленный в нормативно-правовых актах и потребностях субъектов образования, что подробно рассмотрено в предыдущем параграфе.

4. *Учет предельных возможностей системы.* Система формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов имеет определенные возможности, которые ограничены образовательным процессом, поскольку формирование профессиональных ценностных ориентаций – целенаправленный процесс, и необходимо создавать специально организованную образовательную среду. Также система ограничена личностными особенностями субъектов, поскольку принятие профессиональных ценностей находится в зависимости от личности студента, его мотивации, осознанности, выбора и т.д.

Реализация системного подхода в нашем исследовании заключается в системном изучении и организации процесса формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций.

С учетом положений системного подхода мы рассматриваем терминологическое поле проблемы и представляем профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов как компонент профессиональной компетентности; мы предлагаем содержа-

тельно-аксиологическую, структурную и процессную модели формирования у будущих педагогов специального образования профессиональных ценностных ориентаций как комплекса; системный подход влияет на сочетание педагогических условий; системный подход рассматривается как методологическое условие изучаемого процесса и дает возможность рассмотреть систему формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в высшем педагогическом образовании как систему.

Таким образом, определяя направление научного поиска и структуру объекта исследования системный подход является общенаучной основой исследования. Через него формирование у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций рассматривается как педагогическая система, которая имеет системообразующие компоненты.

Однако системный подход не обеспечивает изучение и представление содержания изучаемого процесса, особенностей взаимодействия субъектов.

Возникает потребность рассмотреть средовой подход как теоретико-методологическую стратегию исследования. Стратегия педагогического исследования – представление процесса разработки решения поставленных задач исследования с целью совершенствования профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Концепция средового подхода, с точки зрения Ю.С. Мануйлова, представляет его как «способ организации среды и оптимизации ее влияния на личность» [103, с. 37].

Основная цель применения средового подхода в процессе формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций за-

ключается в использовании образовательной среды, наполнении ее ценностями педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Средовой подход рассмотрен в работах А.Ф. Лазурского [94], Ю.С. Мануйлова [103], О.Б. Рубцовой [135], З.И. Тюмасевой [160], Г.Г. Шека [180] и др. Для решения проблем образования исследователи выявили особенности образовательной среды. К ним относят: системный характер образовательной среды; ее ориентацию на удовлетворение потребностей человека; ее практическая направленность; ее развитие происходит под влиянием человека; она может воздействовать на личность в процессе ее формирования.

В нашей работе мы выделили следующие значимые положения средового подхода:

Управление процессом формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций проходит опосредованно через специально организованную образовательную среду.

Система действий субъектов в образовательной среде направлена на достижение цели исследования.

Влияние средового подхода на процесс социализации личности рассматривается в исследованиях Б.Н. Алмазова [7], В.Г. Бочаровой [25], А.В. Мудрика [149] и др. В изученной литературе становление личности через принятие человеком норм, ценностей общества происходит в процессе социализации, который протекает в социальной среде. Ценности – объективно существующие в социальной среде блага, идеалы, явления, которые в процессе их выбора и присвоения личностью становятся ценностными ориентациями.

Профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов представляют собой компонент профессиональной компетентности и направлены

на ценность педагогической деятельности с детьми с ОВЗ; формируются в процессе профессиональной подготовки; формируются при усвоении социального опыта профессиональной деятельности и проявляются в целях, идеалах, качествах личности, убеждениях, интересах, мотивации и т.д.

Приходим к выводу, что создание и использование специально-организованной образовательной среды профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов влияет на их ориентацию в мире педагогических ценностей, результатом которого становятся профессиональные ценностные ориентации педагогов-дефектологов. Именно поэтому был выбран средовой методологический подход, поскольку значение приобретает образовательная среда, в которой обучаются будущие педагоги-дефектологи.

Среда образовательная – «совокупность духовных (ценности, психологический климат, традиции) и материальных условий существования и деятельности учащихся (студентов) и педагога, активной деятельности субъектов, характера отношений и внешних связей» [54, с. 27].

Исходя из определения образовательной среды, мы можем выделить ее компоненты, которые влияют на достижение цели исследования:

- духовные условия (ценности и психологический климат);
- материальные условия деятельности (материальные средства обучения);
- активная деятельность преподавателя и студентов (применение методов активного обучения);
- характер взаимоотношений и внешние связи.

Реализация системного подхода как теоретико-методологической стратегии исследования предполагает

использование возможностей образовательной среды путем реализации ее компонентов; определение и внедрение педагогических условий эффективного протекания процесса формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций; организацию оценки сформированности у студентов профессиональных ценностных ориентаций через деятельность и поведение.

Таким образом, средовой подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия построения исследования. Он сочетается с системным подходом. С одной стороны, образовательная среда является компонентом педагогической системы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, с другой – образовательная среда определяет условия создания и функционирования данной педагогической системы.

Проблема подготовки педагогов для работы с детьми с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде, несомненно, актуальна. Возникает необходимость разработки соответствующих теоретических аспектов проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов на технологическом уровне.

Для определения теоретико-методологической тактики проведения исследования выбран интегрированный деятельностно-аксиологический подход. Он возник в результате интеграции деятельностного и аксиологического подходов, что дает возможность представить решение проблемы исследования во взаимосвязи категорий «деятельность» и «ценность».

Деятельностно-аксиологический подход – вид методологического подхода, который в результате интеграции деятельностного и аксиологического подходов

рассматривает предмет изучения с позиции присвоения образовательной деятельности аксиологических свойств.

Рассмотрим деятельностный и аксиологический подходы для определения положений интегрированного деятельностно-аксиологического подхода.

Методология деятельностного подхода представлена в трудах Л.П. Бугаевой [26], М.В. Демина [40], В.Н. Сагатовского [137], В.С. Швырева [176], Э.Г. Юдина [189] и др.

Категория деятельности рассматривается в основе деятельностного подхода. В философии деятельность – «специфически человеческий способ отношения к миру, представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу» [166, с. 118]. Из определения следует, в деятельности обязательно присутствует субъективный личностный компонент, выражающийся в ценностном отношении, ориентации человека на объект.

Методологии деятельностного подхода в области педагогики представлена в работах К.М. Дурай-Новиковой [47], В.А. Кан-Калика [68], Н.В. Кузьминой [88], Т.С. Поляковой [125] и др. Деятельность имеет важное значение в социальных науках, в том числе педагогике и психологии.

В психологии понятие «деятельность» характеризуется как «функция индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром» [166, с. 119]. Результатом взаимодействия становится социальная адаптация личности к социальной среде, если личность себя успешно реализует в социальной среде или, наоборот, когда в силу объективных (например, состояние здоровья) или субъективных (например, нежелание, протест) причин личность дезадаптируется и не реализуется в социальной среде.

Для того чтобы процесс взаимодействия личности и социальной среды имел положительный результат – адаптация к условиям среды, в том числе образовательной, существует педагогическая деятельность, через которую педагог способен создать условия для успешной социализации и адаптации каждого ребенка [149]. Педагогическая деятельность – «профессиональная деятельность, направленная на создание оптимальных условий в целостном педагогическом процессе для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого действия» [77, с. 71]. В процессе педагогического взаимодействия субъектов образования происходит формирование идей, ценностей, концепций, знаний, умений и навыков.

Ценность деятельностного подхода заключается в актуализации идеи формирующей и развивающей роли деятельности, идеи моделирования процессов взаимодействия.

Аксиологический подход основан на положениях аксиологии как учения о ценностях, которое имеет глубокие исторические корни. Основы аксиологии заложены в мировых религиях: христианстве, иудаизме, исламе, в аспекте ценностного отношения человека к Богу, окружающему миру и самому себе.

В период развития современной науки аксиологический подход разрабатывали С.З. Гончаров [37], И.И. Докучаев [45], А.Г. Здравомыслов [55], М.С. Коган [76], Д.А. Леонтьев [93], М. Рокич [200], М. Шеллер [181] и др.

В педагогических исследованиях в качестве методологического подхода он представлен в работах А.М. Булынина [27], А.В. Кирьяковой [72], И.С. Ломакиной [95], В.А. Слостенина [144], В.П. Тугаринова [159] и др.

Категория «ценность» положена в основание аксиологического подхода. Ценность – это «отношения значимости» объектов социального и природного мира для личности, коллектива, общества» [76]. Отношение может представлять собой реакцию в виде мыслительных, чувственных, двигательных действий. Отражаясь и закрепляясь в сознании личности, ценность становится ценностной ориентацией, в том числе профессиональной. Поэтому, изучая профессиональные ценностные ориентации будущих педагогов-дефектологов, значимым для целей исследования мы считаем аксиологический подход.

Однако изучение методологии деятельностного и аксиологического подходов в отдельности не дало нам желаемых результатов, и мы пришли к решению разработать и применить интегрированный деятельностно-аксиологический подход.

Деятельностно-аксиологический подход основан на положении, что образовательная деятельность человека обладает аксиологическими свойствами. В сложившейся ситуации многообразия взглядов, культур, информации становится актуальным вопрос ценности истины. Данное положение выдвигает Н.Л. Коршунова: «По свидетельству многочисленных источников науковедческого характера, едва ли не главный изъян традиционного способа теоретизирования в науке (не исключая педагогическую) состоит в его отстраненности от аксиологических отношений «познание» – «ценность». В то же время, когда знание превращается в рукотворную планетарную силу, остро встает вопрос цены, жизнеобеспечения истины» [86, с. 55].

В подтверждение сказанного академик В.В. Краевский в своей работе поднимал вопрос ценностных

ориентаций как стратегии образования и рассматривал содержание образования как категорию, сочетающую в себе педагогически адаптированный социальный опыт, репродуктивную и продуктивную деятельность и эмоционально-ценностные отношения. Основную задачу образования он видел в том, чтобы применять действия, способные сформировать в сознании участников образовательного процесса ценностные ориентации [87].

Причинами интеграции деятельностного и аксиологического подходов стали:

1) повышение роли межнаучного знания (философского, социологического, психологического, педагогического), что приводит к усложнению познавательной деятельности;

2) доступность и обесценивание качества информации, что приводит к уменьшению качества знания и деятельности;

3) большое внимание к аксиологическому подходу в научных исследованиях, что обуславливает значение ценностей в образовательной деятельности и социализации личности.

Цель применения деятельностно-аксиологического подхода заключается в наполнении содержания образовательной деятельности профессиональными ценностями, характерными для работы педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Касательно изучения аксиологического компонента деятельности, в том числе образовательной, можно исследовать разные его стороны, например, ценности, ценностные отношения, ценностные убеждения и т.д. В монографии мы сделаем упор на изучение и формирование ценностных ориентаций студентов, потому что «важнейшим элементом ценностных отношений

в обществе является система ценностных ориентаций личности» [167, с. 765]. Другими словами, ценностные ориентации являются внутриличностными характеристиками человека и влияют на формирование ценностных отношений личности к чему-либо. Они образуют ценностный стержень личности как человека, гражданина, профессионала и т.д. Так, М.Е. Вайндорф-Сысоева подчеркивает, что «развитие ценностных ориентаций – признак зрелости личности, показатель меры ее социализации. Устойчивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и принципов, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели. Противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении» [29, с. 164].

Таким образом, основными положениями деятельностно-аксиологического подхода являются:

1. Образовательная деятельность обладает аксиологическими свойствами.

2. Через деятельность происходит формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

3. Один из механизмов регулирования действий специалиста – ориентация в мире профессиональных ценностей, их принятие.

В нашем исследовании деятельностно-аксиологический подход реализуется через определение профессиональных ценностей и ценностных ориентаций педагогов-дефектологов и наполнение ими содержания процесса профессиональной подготовки; через определение принципов изучаемого процесса; через моделирование его этапов.

Деятельностно-аксиологический подход сочетается с системным и средовым методологическими подходами, поскольку профессиональные ценностные ориентации формируются в образовательной среде, а сам процесс формирования является целенаправленным и может быть организован только в педагогической системе.

Определение сочетания методологических подходов повлияло на выбор и обозначение принципов построения и реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Под принципом мы понимаем «исходное требование к организации педагогического процесса на практическом уровне» [48].

В основе изучаемого процесса положены общие принципы, среди которых обращаем внимание на принципы: природосообразности; культуросообразности; прочности, осознанности и действенности результатов воспитания и обучения; доступности.

Принцип природосообразности заключается в том, что в своей деятельности педагог руководствуется законами естественного биологического и психологического развития человека. По словам Я.А. Коменского: «Порядок, который мы желаем сделать универсальным замыслом для искусства всему учить и всему учиться, – должен быть заимствован и может быть заимствован не из чего иного, как только из указаний природы. Как только это будет точно осуществлено, созданное искусно будет протекать так же легко и свободно, как легко и свободно протекает всё природное» [78]. Он считал, что человек как часть природы должен учитывать в жизни законы, действующие как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе.

В дальнейшем изучении принципа природосообразности занимались Ф.А.В. Дистервег, И.Г. Пе-

сталовци, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский; советские педагоги Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Т.И. Ильина, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Г.И. Щукина и др.

Реализация изучаемого процесса основывается на принципе природосообразности путем соблюдения его правил следующим образом [43]:

1) учет возрастных особенностей: формирование профессиональных ценностных ориентаций рассматривается как процесс и реализуется как деятельность со студентами, получающими профессиональное образование по направлению «специальное (дефектологическое) образование», у которых формируется концепция профессиональной деятельности;

2) восприятие студентов как субъектов обучения и учет индивидуальных особенностей реализуется через индивидуальные консультации и индивидуальные задания;

3) опора на сильные стороны личности рассматривается как фактор эффективного обучения студентов и формирования у них профессиональной позиции, потому что дети с ОВЗ в силу физических или психических отклонений при развитии нуждаются в опоре на сильные стороны личности или организма;

4) выполнение социального заказа общества;

5) учет взаимосвязи педагогики с другими науками, связанными с окружающим миром и природой человека; включение студентов в разнообразную деятельность, соответствующую возрастным, личностным, и, что особенно значимо, ориентированную на освоение профессии деятельностью.

Принцип культуросообразности основан на идее становления из биологического индивида социальной личности путем приобщения человека к культуре обще-

ства, в котором он живет. Ф.А.В. Дистервег считал, что, воспитывая, нужно принимать во внимание культуру: нормы, ценности, идеалы. В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах В.Г. Белинского, М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского.

Для применения принципа культуросообразности в педагогической деятельности в условиях высшего образования учитывается образовательная среда формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Поскольку одной из задач их профессиональной подготовки является формирование активной позиции трансляции норм отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в социум, поэтому возникает необходимость учета образовательной среды и формирования профессионально-педагогической культуры будущего специалиста, так как ее аксиологический компонент образован совокупностью ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. В процессе профессиональной подготовки и практической работы эти ценности становятся профессиональными ценностными ориентациями педагога специального образования.

Принцип прочности, осознанности и действительности результатов воспитания и обучения – овладение знаниями, умениями, навыками и мировоззренческими идеями – достигается, когда они обстоятельно осмыслены и хорошо усвоены, продолжительно сохраняются в памяти. Основные правила применения принципа: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понять рассудком» (Я.А. Коменский); «Воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на новый этаж» (К.Д. Ушинский) [77, с. 269].

Реализуется принцип путем формирования мотивации студентов как фундамента прочного сохранения знаний, а также постоянного и систематического повторения полученных знаний, умений и навыков и правил поведения, которое происходит при переходе от темы к теме, в начале и завершении занятия с помощью блиц-игр или метода рефлексии.

Принцип доступности заключается в подаче информации как доступной для обучения, находящейся в «зоне ближайшего развития» студента (Л.С. Выготский) [54, с. 70]. Информацию необходимо получить, понять и осмыслить с целью ее прочного усвоения. Поэтому информация о профессиональных ценностных ориентациях и другие знания, которые относятся к данной тематике, представлены на доступном языке для понимания студентами, умения и навыки отрабатываются как традиционными способами, так и методами активного обучения, например, тренинговыми упражнениями или деловыми играми, доступными и интересными для студентов.

Частные принципы исследования отражают особенности изучаемого процесса и являются основанием для дальнейшего его моделирования и реализации [194; 3]. Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов индивидуален и зависит от активности, желания и самостоятельности студентов, поэтому мы обозначили следующие принципы:

1. *Принцип свободы выбора.* Он предполагает предоставление студентам свободы выбора действовать в соответствии со своими мотивами, интересами и целями. Для этого учитываются индивидуальные и потенциальные возможности студентов. Профессиональная подготовка строится с использованием модульно-рей-

тинговой технологии обучения. Занятия проводятся в формах «круглого стола», дискуссии, конференции, метода «шесть шляп» и др. Создается образовательная среда, в которой каждый студент может высказать свое отношение к рассматриваемой проблеме, выслушать другие точки зрения, вести диалог, занять несвойственные им позиции, попробовать себя в непривычной роли. Несомненно, это способствует формированию профессиональных ценностных ориентаций у студентов как будущих педагогов, деятельность которых связана с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

2. *Принцип профессиональной сознательности и активности.* Профессиональные ценностные ориентации представляют собой психологические образования, которые возникают в процессе интериоризации ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Предполагается, что студент решает образовательные задачи не спонтанно, а осознанно, с пониманием, что их решение представляет собой путь профессионального становления. Сознательность и активность связаны с мотивацией, поэтому в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов целесообразно подкреплять их мотивацию методами примера, убеждения, стимулирования деятельности и приемами: бонусы, конкурсы, оценка, создание ситуаций чувственного переживания путем просмотра и обсуждения фрагментов художественных и документальных фильмов, формами: встречи с практикующими дефектологами, экскурсии в специальные (коррекционные) и общеобразовательные учреждения; совместной деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особая

роль отводится творческому опыту студентов как источнику познавательной активности. Для этого на занятиях используются формы и методы работы, развивающие творческие способности, например, создание коллажа или кластера в соответствии с тематикой занятия и с опорой на опыт учебно-профессиональной деятельности студентов.

3) *Принцип открытой вариативности содержания.* Он предполагает разнообразие заданий для студентов и приемов работы с ними в условиях открытости образовательного процесса. Задания внеаудиторной самостоятельной работы делились на вариативную и инвариантную части по уровню сложности. Вариативная часть предполагала выполнение заданий, обязательных для всех. Задания инвариантной части носили более сложный и творческий характер, поэтому их решение представляло собой дополнительную нагрузку для студентов, претендующих на высокое освоение профессиональных компетенций. Открытость содержания образовательного процесса реализуется путем поощрения участия студентов в научно-практических конференциях, публикаций результатов исследований, путем выполнения творческих отчетов, самоанализов по учебно-профессиональным практикам, с помощью создания профильных и тематических групп в социальных сетях и обеспечения доступа студентов к образовательным ресурсам. Выполнение заданий самостоятельной работы предполагало представление ее результатов в форме публичных выступлений, в том числе с презентациями проектов, видеороликов социальной рекламы с последующим обсуждением.

Таким образом, учет совокупности общих и частных принципов: свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативно-

сти содержания – обеспечивает организацию процесса формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций в современных условиях вуза.

Резюме:

1. Методологическая основа решения проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов представлена сочетанием системного, средового и деятельностно-аксиологического подходов. Системный подход выбран как общенаучная основа исследования. Цель его применения – представление процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций как системы взаимосвязанных элементов: профессиональных ценностей педагогов-дефектологов, образовательной среды, взаимодействия субъектов. Средовой подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия исследования. Цель его применения – использование возможностей образовательной среды для реализации изучаемого процесса. Значение образовательной среды состоит в том, что профессиональные ценностные ориентации формируются путем принятия профессиональных ценностей, носителями которых являются субъекты среды. Деятельностно-аксиологический подход представлен как интегрированный подход, основанный на сочетании категорий деятельности и ценности. В настоящем исследовании он определяет теоретико-методологическую тактику исследования. Деятельностно-аксиологический подход основан на положении, что образовательная деятельность обладает аксиологическими свойствами. Цель его применения – наполнение содержания профессиональной подготовки студентов профессиональными ценностями педагогов-дефектологов.

2. Предложенные методологические подходы взаимосвязаны друг с другом, поэтому мы рассматриваем их в сочетании. Деятельностно-аксиологический подход взаимосвязан с системным и средовым подходами, потому что профессиональные ценностные ориентации формируются в образовательной среде, а сам процесс формирования является целенаправленным и может быть организован только в педагогической системе. Также прослеживается взаимосвязь системного и средового подходов, потому что образовательная среда является компонентом педагогической системы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, и она определяет условия создания и функционирования данной педагогической системы.

3. Предложены частные принципы, которые повлияли на построение и применение комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. К ним относятся принципы: свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативности образования.

1.4. Структура и содержание комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Сочетание системного, средового и деятельностно-аксиологического подходов является методологической основой моделирования процесса формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций, который представляет собой комплекс содержательно-аксиологической, структур-

ной моделей профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и процессной модели их формирования.

Во взаимосвязи содержательно-аксиологическая, структурная и процессная модели образуют комплекс, поскольку объединены предметом исследования и раскрывают его с разных сторон.

Содержательно-аксиологическая модель выполняет в комплексе моделей функцию осмысления и представления профессиональных ценностей педагогов-дефектологов, деятельность которых связана с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что придает специфические черты личности специалистов.

Структурная модель основана на положениях системного и средового подходов. Значение данной модели – показать взаимосвязанные компоненты профессиональных ценностных ориентаций.

Процессная модель основана на сочетании системного, средового и деятельностно-аксиологического подходов и в комплексе отражает процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций, в котором прослеживается взаимодействие преподавателя и студентов, этапы их деятельности и содержательное наполнение этих этапов.

Рассмотрим схематично сочетание методологических подходов в их взаимосвязи с комплексом моделей изучаемой проблемы (рис. 3).

Выбор процесса моделирования в нашем исследовании связан с его возможностями наглядного и схематичного представления модели реально изучаемого процесса, который сложно представить в другом виде. «Свойство педагогической модели отражает не только реально действующий процесс, но и идеальный вариант его протекания», высказывает и подтверждает

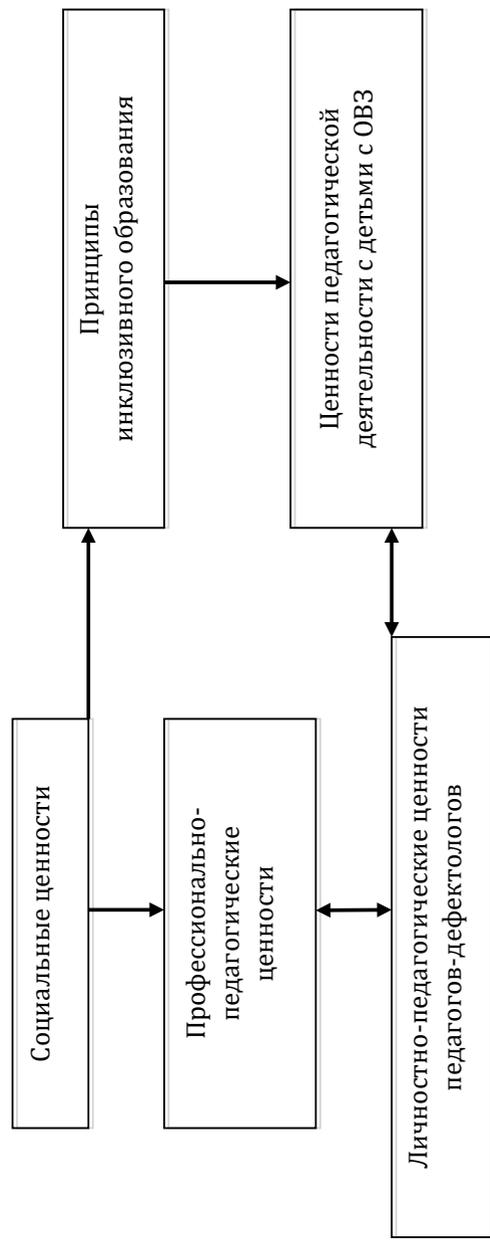


Рис. 4. Содержательно-аксиологическая модель профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Социальные ценности признаются современным цивилизационным обществом – это ценности любви, жизни, свободы, равенства, человека. Человек рассматривается как активная и признаваемая личность. Об этом свидетельствуют научные исследования. Так, Э. Фромм подчеркивал, что «Главная жизненная задача человека – дать жизнь самому себе, стать тем, кем он является» [109, с. 300]. Идея ценностного отношения к человеку, которая заключается в его принятии таким какой он есть, предложена французским философом Э. Левинасом [115], который подтверждает вышесказанную мысль.

Профессиональные ценности характерны для группы специалистов и отражают особенности их деятельности. Индивидуальные – характерны для специалистов, клиентов и т.д. Когда профессиональные ценности становятся индивидуальными, можно говорить о сформированности профессиональных ценностных ориентаций.

Профессия педагога-дефектолога относится к педагогическим профессиям, поэтому значимой для нас является классификация профессиональных педагогических ценностей. В ней различают личностные, групповые и социально педагогические ценности.

Профессиональные ценности педагогов – нормы, регулирующие педагогическую деятельность: ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания. Ценности-средства – это профессиональные действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые подразделяются на группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания. Ценности-отношения определяют организацию педагогического процесса и взаимодействия его субъектов. Ценности-качества рассматриваются

как личностные и профессиональные характеристики педагога, в том числе личностные и профессиональные качества. Ценности-знания – это степень осознания и выбора психолого-педагогических знаний [145]. Они также, как и социальные ценности, основаны на личности человека, только педагогические ценности ориентированы на личность ребенка и педагога и особенности их взаимодействия (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский и др.).

Впоследствии учеными предложена более подробная узкопрофессиональная классификация педагогических ценностей: «ценности, раскрывающие профессиональный статус педагога, ценности, показывающие степень вовлеченности личности в педагогическую профессию, ценности, отражающие цели педагогической деятельности» [27, с. 52], которые обращают внимание науки, общества и государства на личность педагога и предъявляют следующие требования: эмпатийное восприятие ребенка, развитое творческое мышление, самоорганизованность и самосовершенствование, коммуникабельность в общении, высокая профессиональная компетентность и др. [Там же].

Личностно-педагогические ценности являются психологическими образованиями, в которых отражаются идеалы, мотивы и цели профессиональной деятельности. Они могут рассматриваться как профессиональные ценностные ориентации педагогов, которые «с одной стороны, прививаются человеку социумом, но, с другой стороны, и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом» (Л.Л. Черняева) [172, с. 364].

В настоящее время профессионально-педагогические ценности широко рассматриваются и изучаются,

однако ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ являются малоизученным и актуальным вопросом, который необходимо исследовать.

И.А. Филатова, основываясь на анализе работ отечественных (Х.С. Замкого, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, В.И. Селеверстога и др.) и зарубежных (Р. Гримма, У.Б. Брака, Р. Джексона, О. Шпека и др.) исследователей представила ценностные подходы применительно к людям с ограниченными возможностями здоровья и выделила ценностные основания этих подходов:

- «равенство людей и любовь к ближнему;
- развитие, которое людям с проблемами обеспечит чувство достоинства и свободы;
- прагматическая социальная помощь;
- формирование бытия людей с проблемами в развитии как субъектов деятельности и коммуникации;
- человек с его проблемами обучения и жизнедеятельности;
- человек с ограниченными возможностями здоровья и его естественное право на социальную инклюзию» [163, с. 107].

В настоящее время, социальная инклюзия становится нормой, и принципы инклюзивного образования, представленные А.А. Наумовым, определяют, какой должна быть среда жизнедеятельности детей с ОВЗ. К ним относятся:

- «ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся – достижение прогресса;
- разнообразие активизирует все стороны жизни» [116, с. 20].

В настоящее время принципы инклюзивного образования во многом определяют ценности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья воспринимается как самостоятельная и способная к социализации личность, поэтому отношения педагогов-дефектологов с детьми должны выстраиваться на уровне помощи ребенку самостоятельно организовать свою жизнь. Отсюда, ценности педагогической деятельности педагогов-дефектологов [163]:

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья;
- независимая и социально активная жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- доступность для ребенка с ограниченными возможностями здоровья всех возможностей социокультурной среды и пространства жизнедеятельности;
- уважительное восприятие и защищенность со стороны окружающих людей.

Таким образом, при формировании профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки происходит актуализация указанных ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. Эти ценности определяют содержание деятельности педагога-дефектолога.

Определившись с содержательным наполнением изучаемого процесса, рассмотрим структурную модель

профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Структурная модель – наглядно и схематично представленная совокупность компонентов изучаемого предмета в их последовательности и взаимосвязи. В данной модели показаны компоненты ценностной ориентации, их сочетание и последовательность (рис. 5).



Рис. 5. Структурная модель профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

В научных исследованиях современных авторов представлены структуры профессионально-ценностного самоотношения (И.С. Трифонова [158]), профессионально-гуманистической направленности (Л.В. Ларионова [92]), ценностных ориентаций личности подростков (Н.Ю. Зубенко [59]) и др. Анализируя различные научные психолого-педагогические исследования, мы не обнаружили модели, которая отражает структуру профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Поэтому возникла потребность разработать и представить такую модель.

Логика построения структурной модели профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов основана на выводах Е.Ф. Яценко

[197]. В модели самосознания личности она определила место ценностных ориентаций, которые формируются в заключительный ценностно-смысловой период самоактуализации личности. До этого в сознании личности формируется система установок о себе, Я-образ, иерархия потребностей, идентичность, далее – самооценка, личностные качества, направленность, социальная адаптация и после – ценностные ориентации, наряду с личностным и профессиональным мировоззрением.

Рассмотренное поэтапное преобразование личности и выводы ранее указанных исследований послужили основанием для выделения структуры профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Она состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов. Как отмечает Л.В. Ларионова, ценностные ориентации являются «многокомпонентным личностным новообразованием и проявляются во всех сферах личности (сознании, отношении, поведении)» [92, с. 9].

Познавательный компонент содержит полученные и принятые знания относительно ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Знания преобразуются в познавательный опыт, поскольку знания анализируются, сравниваются, синтезируются, принимаются или отвергаются.

Аффективный компонент состоит из эмоционально-волевых структур личности и характеризуется переживанием, оценкой профессиональных ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.

Поведенческий компонент содержит действия и планы действий в педагогических ситуациях.

О сформированности профессиональных ценностных ориентаций можно говорить только в результате

анализа их сформированности в поведении через профессиональные знания, отношения, качества, реакции, высказывания и т.д. Если же профессиональные ценностные ориентации сформированы только на одном или двух уровнях, то вернее прийти к выводу, что ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ приняты частично. Студент может иметь ценностное знание, но не разделять его или не реализовывать в действии.

При оценке сформированности профессиональных ценностных ориентаций мы обращали внимание на совокупность компонентов, представленных в структурной модели. Компоненты профессиональных ценностных ориентаций всегда ориентированы на ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ, представленными в содержательно-аксиологической модели.

Несмотря на то, что в каждом компоненте происходит специфический процесс формирования психологического образования, компоненты находятся в логической взаимосвязи: осмысление–переживание–проекция.

Так, в познавательном компоненте результатом является формирование ценностного сознания; в аффективном компоненте – формирование ценностного отношения; в поведенческом компоненте – формирование ценностного поведения [126].

Данная структурная модель имеет *свойство персонифицированности*, поскольку формирование профессиональных ценностных ориентаций происходит внутрилично, следовательно – индивидуально. Это зависит от потребностей, мотивации, характера отдельно взятой личности.

Анализ научных исследований, раскрывающих механизм преломления ценностей в сознании личности, по-

казал, что процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций нелинейный. Он предполагает осознание, пробное проявление, неустойчивое проявление, отвержение ценностей, возврат к предыдущему компоненту, устойчивое проявление. Следовательно, в структурной модели предполагаем рефлексия как самооценку, самоощущение, самовосприятие, самокоррекцию, самосовершенствование и др.

Следуя логике изложения, рассмотрим процессную модель формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций, которую невозможно представить и смоделировать без содержательно-аксиологической и структурной моделей исследуемого феномена.

Процессная модель в наглядной и структурированной форме представляет собой образ изучаемого процесса и характеризуется [195]:

- последовательностью перехода изучаемого явления из одного состояния в другое;
- установлением единицы процесса, например, педагогической задачей;
- представлением структуры этапов процесса и взаимосвязей между ними.

Так же процессные модели используются для отображения двух и более взаимодействующих процессов.

В нашем исследовании изучаемый процесс рассматривается в деятельности преподавателя и студентов, поэтому используем процессную модель (рис. 6).

Этапы деятельности студентов основаны на механизме формирования ориентации личности в мире ценностей, предложенном А.В. Кирьяковой. Автор разъясняет его следующим образом: «Соединение этих механизмов как обязательных компонентов ори-

ентации в единую цепочку механизмов обеспечивает весь цикл ориентации: от побуждающей к поиску потребности, которая при «встрече» с объектом поиска дополняется необходимостью эмоциональной и когнитивной оценки, приводит к необходимости выбора данного объекта как значимого (оценочного), как имеющего личностный смысл и определяющего новый виток развития потребности – проекцию ценностного действия, продолжающегося на новом уровне поиска – оценки – выбора – проекции. Своеобразная передача (эстафета) потребности поиска – оценки – выбора – проекции (определения зачем, где, когда встреченный объект-ценность нужна) есть процесс получения личностью информации (знания) – осознания – оценки (переживания)-выбора (присвоения) и экстраполяции – проекции, ведущей к построению новой желаемой цели на основе удовлетворения потребности» [71, с. 23].

В нашей работе механизм поиска реализуется на поисково-теоретическом этапе, целью которого является формирование ценностного знания. Деятельность студентов – познавательная, целью которой является изучение профессиональных ценностей педагогов-дефектологов.

Механизмы оценки и выбора объединены в оценочно-ориентированный этап. Его цель – формирование ценностного отношения в ситуации выбора. Именно выбор определяет осознанность и прочность решения [107; 65]. Деятельность студентов – прогностическая, целью которой является утверждение и принятие на уровне эмоций и воли профессиональных ценностей педагогов-дефектологов. Большую роль здесь играет заинтересованность студентов.

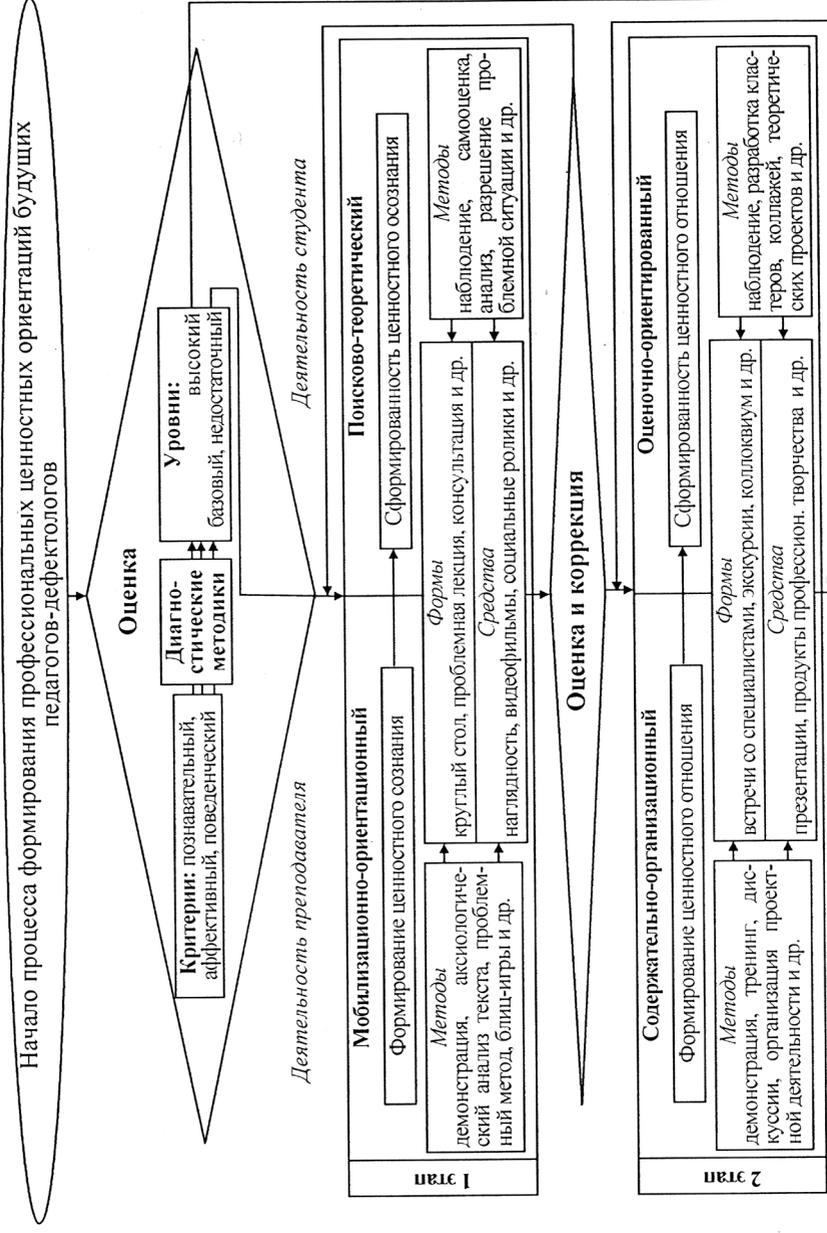
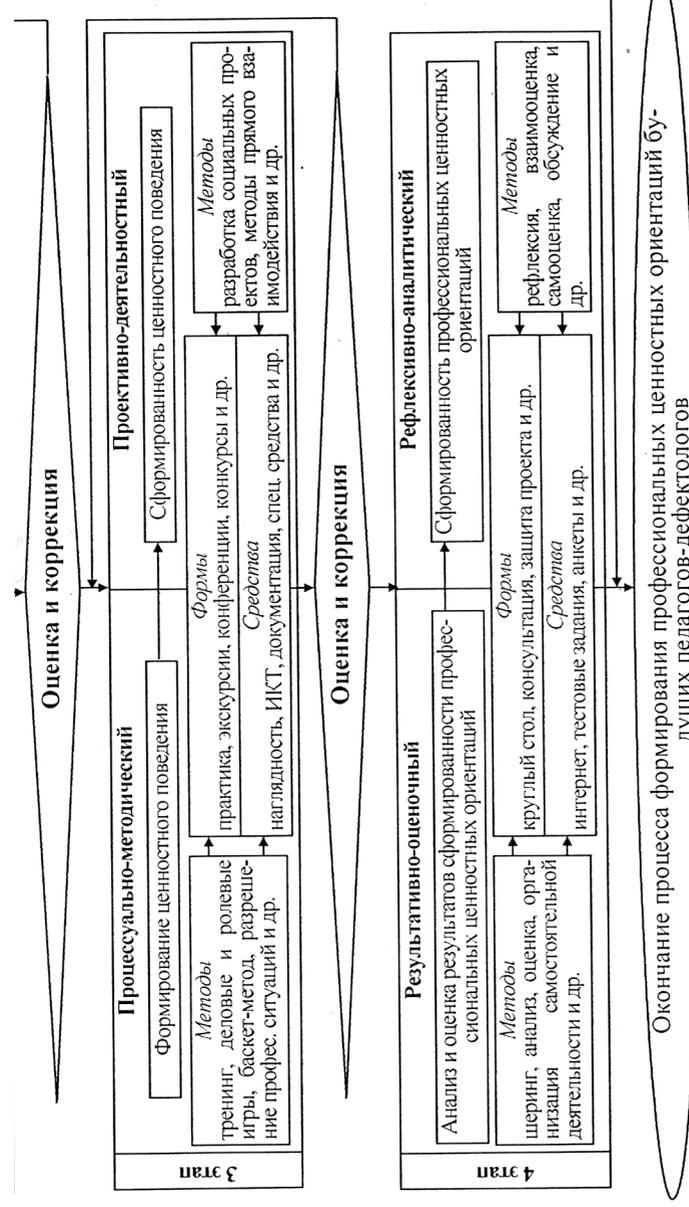


Рис. 6. Блок-схема процессной модели формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов



Реализация механизма экстраполяции или проекции характерна для проективно-деятельностного этапа, цель которого заключается в построении проектов профессиональных ситуаций, деятельности в целом. Данный механизм наблюдается через отдельные действия студентов и поведение в целом. Здесь уместно говорить о профессионально ценностных умениях, навыках, опыте деятельности.

Целью рефлексивно-аналитического этапа является самоанализ студента с позиции профессионала. Этот этап может сформировать новые потребности, которые, в свою очередь, способствуют совершенствованию ориентации студентов в профессиональных ценностях педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность преподавателя представляет собой процесс поэтапного достижения главного результата – сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций происходит в условиях вуза в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов.

В представленной процессной модели рассмотрены этапы деятельности преподавателя: мобилизационно-ориентационный, содержательно-организационный, процессуально-методический и результативно-оценочный. Каждый этап состоит из необходимых и приемлемых на конкретном этапе цели и запланированного результата, методов, форм и средств работы. Так, например, цель мобилизационно-ориентационного этапа – формирование ценностного сознания. Она достигается путем организации образовательного процесса в единстве методов (вводная беседа, круглый

стол, проблемно-поисковый метод, мозговой штурм, демонстрация наглядных материалов, блиц-игры, аксиологический анализ текста), форм (проблемная лекция, консультация) и средств (презентации, видеофильмы, социальные ролики, раздаточный материал) взаимодействия студентов и преподавателя в процессе первого этапа формирования профессиональных ценностных ориентаций. Запланированный результат – сформированность ценностного осознания.

На протяжении всего процесса у будущих педагогов-дефектологов периодически должны проводиться оценочные срезы и необходимая коррекция. Это также связано с персонифицированностью и нелинейностью данной модели и изучаемого процесса в целом. Итак, в предложенной модели расположен блок оценки и коррекции. Коррекция предполагает возврат на предыдущий этап, а оценка происходит по обозначенным критериям и показателям с использованием отобранного диагностического инструментария. Для точности исследования подобные оценки происходят после каждого этапа.

Под критерием мы понимаем «признак, на основании которого производится оценка, мерило оценки» [148, с. 656]. Критерий (греч. *criterion* средство для суждения) – обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, а также основание для классификации и оценки. Предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определить критерийные показатели. Критерий – ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка. Критерий может быть разбит на показатели [54, с. 42]. Показатель – «измеряемая характеристика какой-то одной стороны «ключевого признака (критерия) изучаемого объекта, дающая количествен-

ную или качественную информацию о его конкретном свойстве» [Там же, с. 49].

В нашем исследовании критериями являются компоненты профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, а показатели выступают в качестве характеристики критериев (табл. 3).

В совокупности критерии и показатели отражают формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и определяют содержание экспериментальной работы.

Таблица 3

Критерии и показатели сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Критерий	Показатель
Познавательный	Осознание ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ценностное знание)
Аффективный	Переживание и присвоение ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ценностное отношение, мотивация и профессионально значимые качества личности)
Поведенческий	Проекция ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья на практике (владение профессиональными действиями и демонстрация профессионального поведения)

Таким образом, разработка содержательно-аксиологической, структурной и процессной моделей способствует подробному представлению и изучению процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Объединение одной целью и взаимодополнение характеризуют предложенные модели как комплекс.

Эффективное функционирование комплекса моделей обусловлено специальной разработкой и внедрением педагогических условий, которые изложены в следующем параграфе данного исследования.

Резюме:

1. Сочетание методологических подходов обусловило построение комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Системный подход положен в основание построения структурной и процессной моделей, средовой – структурной и процессной модели, деятельностно-аксиологической – содержательно-аксиологической и процессной моделей.

2. Во взаимосвязи содержательно-аксиологическая, структурная и процессная модели образуют комплекс, поскольку объединены предметом исследования и раскрывают его с разных сторон.

3. Представленный комплекс моделей отображает процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Содержательно-аксиологическая модель определяет место и содержание профессиональных ценностей педагогов-дефектологов в системе ценностей. В структурной модели представлена структура профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов, которая состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов с обязатель-

ной актуализацией профессиональных ценностей педагогов-дефектологов, связанных с деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Процессная модель отражает взаимодействие преподавателя и будущих педагогов-дефектологов в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций. Деятельность преподавателя состоит из мобилизационно-ориентационного, содержательно-организационного, процессуально-методического, результативно-оценочного этапов. Деятельность студентов представлена поисково-теоретическим, оценочно-ориентированным, проективно-деятельностным и рефлексивно-аналитическим этапами.

1.5. Педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов является сложной педагогической системой. Для ее слаженного функционирования был представлен комплекс моделей, разработанный на основе системного, средового и деятельностно-аксиологического методологических подходов. Поскольку мы стремимся к положительному решению проблемы исследования, то пришли к выводу о необходимости выделения и обоснования педагогических условий результативного функционирования комплекса моделей, которые будут способствовать достижению высокого результата в работе – формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций.

В философских и филологических словарях [166; 167; 188] под условиями понимается то, что извне оказывает влияние на предмет, другими словами – это среда, окружающий мир. В педагогической литературе понятия «условие» и «фактор» зачастую предстают синонимами. Разводит эти понятия В.И. Загвязинский, по мнению которого педагогические условия – «внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития» [54, с. 30]. Значимость педагогических условий подчеркивают в своем исследовании Е.В. Яковлев и О.Н. Яковлева: «педагогические условия направлены на повышение эффективности педагогического процесса» [194].

Анализ определений позволяет нам рассматривать педагогические условия как составляющие элементы образовательной среды, благоприятствующие формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Изучение научных исследований, близких по проблематике [12; 85; 92; 141; 158; 192], позволило оценить разнообразие педагогических условий процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций специалистов и выделить критерии, которые положены в основу нашего выбора педагогических условий.

Критериями выбора педагогических условий результативного функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций стали:

1. Положения средового подхода как методологической стратегии исследования.
2. Особенности содержания разработанного комплекса моделей.
3. Учет особенностей профессиональной подготовки и специфики формирования профессиональных

ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

4. Соответствие современным тенденциям образования, которые заключаются в индивидуализации, вариативности и практико-ориентированности образования.

5. Средства реализации педагогических условий экономически целесообразны и незначительно затратны, поскольку направлены на повышение результативности, а не торможения функционирования представленного комплекса моделей.

6. Получение высокого положительного результата обеспечивает совокупность педагогических условий.

Основываясь на критериях выбора, анализе психолого-педагогической литературы и опыте работы учреждений высшего образования для реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, мы выделили три педагогических условия его результативного функционирования, которые необходимы для осуществления изучаемого процесса как неотъемлемые составляющие получения положительного результата:

1. Тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов.

2. Реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов.

3. Реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

4. Рассмотрим подробнее содержание выбранных педагогических условий.

Условие 1. Тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов

В связи с процессами инновационного развития образования в России [8], связанными со вступлением и повсеместным расширением Болонской системы в образовательных организациях высшего образования прослеживается тенденция сокращения аудиторных занятий и увеличения внеаудиторной самостоятельной нагрузки студентов. Это послужило первой причиной выбора данного условия. Вторая причина заключается в том, что задания для самостоятельной работы должны быть равноценными по содержанию и эффективности заданиям на аудиторных занятиях. В связи с этим студенты нуждаются в помощи и контроле при их выполнении. Поэтому возникла необходимость наполнения образовательной среды новыми субъектами – тьюторами. В учреждениях высшего образования функции тьютора, как правило, выполняет преподаватель.

Тьюторство возникло в английской системе образования – Оксфорде и Кембридже – в XIV в. И было направлено на индивидуализацию процесса обучения. Причиной появления тьюторства стала свобода выбора, которая является отличительной чертой университетского сообщества того времени и объединяющей всех ценностью. Каждый студент самостоятельно выбирал предметы и курсы для посещения и изучения. Роль тьютора, в основном, выполняли бакалавры, которые не получили должности при университете. Они оказывали помощь абитуриентам в профессиональном самоопределении и младшим студентам – в построении индивидуальной траектории образования. Таким образом, тьюторы осуществляли функции помощи, ориентации, посредничества между субъектами образовательного процесса университета [74].

В истории образования России тьютором называли надзирателя в учебном заведении XIX века [77, с. 358]. В настоящее время понятие «тьютор» трактуется как «методист, преподаватель или консультант-наставник, входящий в профессорско-преподавательский состав системы дистанционного обучения, осуществляющий методическую и организационную помощь обучающимся в рамках конкретной образовательной программы» [54, с. 177].

Тьюторское сопровождение включает в себя не только образовательный аспект, но и ценностный, что значимо для организации образовательной среды формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. По мнению Э. Гордона и Э. Гордон, тьюторство «заключает в себе академический, нравственный и философский рост отдельно взятого ребенка» [38, с. 12].

Тьютор индивидуально организует деятельность с каждым студентом, ориентируясь на его реальные и потенциальные возможности и интерес. Поэтому, как отмечает Т.М. Ковалева, осуществлять тьюторское сопровождение можно только в открытом образовательном пространстве, в нашей работе – в образовательном пространстве высшего образования, целью которого является – научить студента использовать его ресурсы для построения своей образовательной траектории; ориентироваться в мире профессиональных ценностей. По мнению Т.М. Ковалевой, «тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы» [75].

На сегодняшний день в России должность тьютора утверждена Приказом Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого

квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» [128]. Тьютору вменяются должностные обязанности, связанные с формированием у обучающихся способности к самостоятельным действиям, ориентации в информационном и образовательном пространствах, способности устанавливать партнёрские отношения и взаимодействовать с людьми, анализе целей и результатов деятельности; помощью обучающимся в определении и организации индивидуальной образовательной траектории (выборе элективных курсов, направления научного исследования и др.), в дистанционном образовании, в выполнении аттестационных работ (проверка и оценка), в решении академических проблем; оказанием психолого-педагогической поддержки обучающимся в вопросах профессионального самоопределения, карьерного роста и др.; формированием общей и профессиональной культуры личности, успешной социализации.

Тьюторское сопровождение как фактор, направление, педагогическое условие организации образовательного процесса рассматривается в работах Н.В. Алехиной [4], А.А. Богдановой [20], Н.Е. Поповой [126], Г.В. Цветковой [172] и др.

Исходя из научных взглядов и нормативно-правовых актов, тьютор выполняет следующие функции:

1. Организация открытой образовательной среды.
2. Формирование и поддержка учебно-профессиональной мотивации.
3. Поддержка в организации самостоятельной образовательной деятельности.

4. Помощь в поиске информации и использовании источников ее получения.

Организация тьюторского сопровождения учебной работы студентов как педагогического условия реализации процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций осуществляется в следующих формах:

- групповые консультации;
- индивидуальная работа;
- организация совместных мероприятий с практикующими педагогами-дефектологами;
- медиасопровождение (создание студенческого сообщества в социальных сетях);
- электронная переписка.

Таким образом, тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов помогает будущим педагогам-дефектологам ориентироваться в мире профессиональных ценностей, самоопределяться и самостоятельно строить свою образовательную траекторию.

Условие 2. Реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов

Концепция контекстного обучения была разработана А.А. Вербицким в 1991 году [30]. На сегодняшний день активно используется в профессиональной подготовке специалистов как средство, форма активного обучения [50; 52].

Контекстное обучение (знаково-контекстное обучение), с позиции А.А. Вербицкого, – «имитационная модель обучения, в которой задачи профессионального обучения решаются в учебных или учебно-игровых ситуациях, имитирующих реальные условия в ситуации профессиональной деятельности» [54, с. 62].

Согласно идее автора, контекстное обучение характеризуется:

1) взаимосвязью теоретического и практического обучения с будущей профессиональной деятельностью, при наполнении содержания обучения актуальной информацией, соответствующей особенностям той или иной профессии;

2) основным элементом в контекстном обучении является не информация, а ситуация, характерная для будущей профессиональной деятельности;

3) решение ситуаций возможно через активность человека, которая способствует формированию профессионально значимых качеств личности;

4) основано на принципах проблемности обучения, активности личности, единства обучения и воспитания;

5) переходами базовых форм деятельности от учебной академической деятельности к учебно-профессиональной через квазипрофессиональную деятельность.

В нашем исследовании контекстное обучение трактуется как форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая через использование контекста и насыщения образовательного процесса компонентами профессиональной деятельности» [50, с. 82].

Взаимосвязь теории и практики в подготовке педагогов к работе с детьми с ОВЗ рассматривается как возможное педагогическое условие в диссертационных исследованиях [36; 92]. Профессиональная подготовка, на наш взгляд, не должна ограничиваться только прохождением студентами практики в образовательных организациях или моделированием и проигрыванием проблемных ситуаций профессионально-педа-

гогической деятельности, а рассматривать учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность в непрерывном процессе.

Согласно учебному процессу в высшей школе, для подготовки будущих педагогов-дефектологов предусмотрены практики. Также преподаватели применяют в качестве формы обучения экскурсии в специализированные образовательные организации, что усиливает взаимосвязь теоретического обучения с реальной профессиональной деятельностью педагогов специального образования.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта деятельности преподавателей высшей школы показывает, что этого недостаточно для формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, поскольку образовательный процесс всегда должен быть связан с будущей профессиональной деятельностью. Это противоречие можно преодолеть путем применения контекстного обучения. В этом случае на аудиторных занятиях студент будет находиться в специально созданной среде педагогических ценностей, связанных с работой с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которая обеспечит непрерывный процесс формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций.

Итак, применение контекстного обучения в образовательном процессе подготовки будущих педагогов специального образования – наблюдение, моделирование и проигрывание ситуаций, приближенных к реальной профессионально-педагогической деятельности с целью максимального погружения студентов в профессиональную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья и адаптации к ее

особенностям – является, безусловно, необходимым.

Основными задачами работы с будущими педагогами специального образования через реализацию контекстного обучения являются:

- закрепление знаний, совершенствование умений и освоение опыта деятельности педагога-дефектолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие мотивации и интереса к профессиональной деятельности педагога-дефектолога;
- развитие потребности в самосовершенствовании и самообразовании;
- формирование и закрепление ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование профессионально значимых качеств личности;

Эффективными методами контекстного обучения в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья считаются деловые игры, ролевые игры, тренинговая деятельность, кейс-метод, баскет-метод и др. [196].

Рассмотрим содержание и значение данных методов в контекстном обучении будущих педагогов-дефектологов.

Тренинговая деятельность – деятельность, специально организованная в процессе обучения и направленная на получение необходимых умений через выполнение действий и последовательных заданий.

Этот метод контекстного обучения способен дать студентам информацию, сформировать умения и навыки, характерные для профессиональной деятельности и поведения с целью решения педагогических задач.

Общепринятым достоинством тренинговой деятельности признано активное вовлечение всех студентов в процесс подготовки к профессиональному общению и взаимодействию.

Большое значение в формировании профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов занимают деловые и ролевые игры как методы контекстного обучения. Деловые и ролевые игры являются прообразами реальных профессиональных ситуаций. Именно в таких играх решение заданных задач в специально созданных условиях способствует получению новых знаний, формированию умений и навыков будущей реальной профессиональной деятельности.

Цель применения ролевых игр заключается в использовании ее направленности на развитие личностных профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: целеустремленности, самостоятельности, ответственности, эмпатии, коммуникативности и др.

Использование деловых игр необходимо с целью формирования мотивации и интереса к выбранной профессии, актуализации творческого потенциала будущих педагогов специального образования.

Следующий актуальный метод контекстного обучения – кейс-метод, который представляет собой способ обучения путем решения ситуаций, характерных для профессиональной деятельности. Значение применения этого метода в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов заключается в его сущности: коллективный анализ предложенной ситуации, поиск и выбор способа ее решения, защита публично пред-

ставленного способа решения. Неоднозначность и разнообразие решений возникшей проблемы создают ситуации обсуждения, аргументации позиций и выбора оптимального пути решения проблемы. Применение данного метода способствует закреплению теоретических знаний и практических умений, а также формированию профессионально значимых качеств личности у студентов. Рассматриваемые ситуации, как правило, взяты из реальной профессиональной деятельности, подкреплены подобранными материалами: информацией, социологическими данными, наглядными материалами и др.

Итак, изучение и анализ реальных ситуаций, взятых из профессиональной деятельности педагогов специального образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, способствует формированию у студентов активной жизненной позиции, обогащению знаний, умений, формированию мировоззрения и навыков решения профессиональных задач, что продуктивно сказывается на становлении и повышении их профессиональной компетентности.

Баскет-метод – способ обучения, основанный на моделировании наиболее характерных для профессиональной деятельности ситуаций, при участии в которых студент оперативно выполняет еще и не запланированные действия. Содержание этого метода заключается в следующем: студент получает описание ситуации, в которой он оказывается, или роли, которую нужно сыграть; предоставляет сопутствующие материалы для выполнения упражнения; выполняет необходимые действия; в заключение проводится итоговое обсуждение.

Отличие данного метода от вышеназванных в том, что он предполагает разработку подробного тактического плана поведения в ситуации и сценария распределения ролей.

Итак, использование методов контекстного обучения в работе с будущими педагогами специального образования позволит повысить качество профессиональной подготовки путем отработки способов выбора решений и поведения в ситуациях, типичных для будущей трудовой деятельности.

Условие 3. Реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования

Компетентностная парадигма высшего образования реализуется через введение Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых присутствует блок вариативных дисциплин – элективных курсов. В переводе с латинского языка «элективный» обозначает избирательный [147]. Отсюда следует вывод, что элективный курс представляет собой дисциплину, целью которой является дополнение, углубление, закрепление знаний, умений, навыков, формирование личности будущего специалиста. Другими словами, необходимо обеспечить формирование способности и готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности. Элективные курсы являются дополнением базовых дисциплин и выбираются студентами, поэтому они должны быть интересными и практически значимыми.

При решении проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов различных специализаций исследователи рассматри-

вают элективные курсы в качестве педагогического условия продуктивной подготовки к трудовой деятельности [35; 90; 31; 39; 91; 97]. Такие курсы помогают осветить проблему формирования профессиональных ценностных ориентаций будущего специалиста с разных сторон, однако они не учитывают современных требований и специфики работы педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья и поэтому не способны решить проблему формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. Поэтому возникла необходимость разработки и реализации элективного курса, методика и содержание которого нацелены на формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов под названием «Профессиональная культура педагога-дефектолога».

Название курса не случайно содержит в себе термин «профессиональная культура». Термин «культура» многоаспектен, и на сегодняшний день не существует единой трактовки. Для нашего исследования значим философский подход В.И. Плотникова [123], который рассматривает культуру в двух аспектах: как продукт человеческой деятельности и, что важно, фактор формирования человека, следовательно, культура напрямую связана со становлением личности. С течением времени в обществе возникла потребность разделения труда, вызвавшего появление многообразия видов профессиональной деятельности. Это стало причиной возникновения профессиональной культуры, которая отражает специфику каждой профессии отдельно. В трудах Е.В. Бондаревской [22], Г.И. Хозяинова [171] и др. рассматривается педагогическая культура, которая включена в практику педагогической деятельности.

Согласно определению, профессиональная культура педагога (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев) [67; 145] как системное образование состоит из технологического, личностно-творческого и аксиологического компонентов, в которых раскрываются характеристики разнообразных видов педагогической деятельности, развиваются интересы и потребности, формируются ценностные ориентации и способности личности относительно профессиональной деятельности.

Профессиональные ценностные ориентации формируются в структуре личности специалиста посредством осознания ценностей, эмоционально-волевого принятия их и закрепления в поведении и деятельности [59; 92; 126]. Поэтому мы рассматриваем компоненты профессиональной культуры педагога в совокупности и особое внимание уделяем аксиологическому компоненту.

Рассматривая требования к педагогу специального образования, ученые пришли к выводу, что ему присуща профессиональная культура, которая имеет свои особенности, связанные с деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1; 113; 165]. Логика прохождения элективного курса предполагает на основе изучения основополагающих понятий углубиться в содержание и изучить особенности профессиональной культуры педагога-дефектолога.

Структура и содержание элективного курса построены по модульно-рейтинговой технологии обучения. Курс включает три модуля, как части учебной дисциплины, имеющие определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения:

Модуль 1. Профессиональная культура педагога.

Модуль 2. Ценностные основы становления личности педагога.

Модуль 3. Профессиональные ценности педагога-дефектолога.

Цель элективного курса – формирование у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций как составных частей профессиональной компетентности, положенных в основу успешной педагогической деятельности.

Задачи курса:

1) сформировать у студента знания о сущности, содержании и структуре профессиональной культуры педагога, педагогической аксиологии, о современных подходах и концепциях в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

2) сформировать у студентов умения прогнозировать и ставить профессиональные задачи при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения;

3) сформировать у студентов навыки владения приемами и методами взаимодействия для организации и совершенствования профессиональной деятельности психолого-педагогического сопровождения процессов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно ФГОС ВО от 2013 года элективный курс «Профессиональная культура педагога-дефектолога» направлен на решение профессиональных задач и формирование профессиональных компетенций у студентов (табл. 4):

Соотношение профессиональных задач и профессиональных компетенций (ФГОС ВО от 2013 года)

Профессиональная задача	Профессиональная компетентность
Коррекция нарушений развития в условиях личностно ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья	Способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ПК-1)
Осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации	Готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7)
Изучение, образование, развитие, реабилитация, социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты	Готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2)

Подробнее рассмотрим содержание модулей элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога».

Модуль 1. Профессиональная культура педагога

Профессия педагога-дефектолога относится к педагогическим профессиям, поэтому в рамках первого модуля мы предлагаем рассматривать понятие и компоненты профессиональной культуры педагога, каждый из которых имеет свое значение. Технологический компонент включает в себя особенности педагогической деятельности и ее связь с ценностями. Личностно-творческий компонент характеризуется воплощением в профессиональной деятельности педагогического творчества, а также формированием и развитием профессионально значимых качеств личности. Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, которые в процессе обучения становятся профессиональными ценностными ориентациями педагога.

Модуль 2. Ценностные основы становления личности педагога

Согласно поднятой нами проблеме особое внимание мы уделяем аксиологическому компоненту. В рамках данного модуля освещаются вопросы, раскрывающие понятие педагогических ценностей, их классификацию, значение системы ценностей в деятельности педагога, идеалы и цели в педагогической деятельности, роль педагога в обществе, ценностный аспект образования, ценностные основания и содержание современных образовательных технологий.

Модуль 3. Профессиональные ценности педагога-дефектолога

Вопросы модуля раскрывают особенности личности и деятельности педагога, работающего с детьми

с ОВЗ. Известно, что при активном создании инклюзивной образовательной среды каждый воспитатель, учитель, преподаватель взаимодействуют с ними, следовательно данный модуль (и курс в целом) интересен и полезен студентам различных педагогических специальностей. В рамках модуля рассматриваются темы: система и иерархия профессиональных ценностей педагога-дефектолога; деонтология в деятельности педагога специального образования.

В целом программа модуля представлена в параграфе 2.2, а ее методическому наполнению способствовало изучение работ отечественных ученых (Е.Н. Бондаренко [23], Е.В. Евплова [49], З. Корзина [82], Л. Корнеева [84], Л.А. Воденникова [32], Т.Ю. Макаренкова [99], С.А. Мухина [110], Е.Л. Руднева [135], С.С. Степанов [153], З.Ю. Юлдашев [190] и др.).

Элективный курс состоит из аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов, согласно модульно-рейтинговой технологии обучения, состоит из вариативной и инвариантной частей, что стимулирует студентов к активности, инициативе повышать свой уровень профессиональной компетентности. Следовательно, через выполнение самостоятельной работы закрепляются профессиональные ценности, формируются профессиональные ценностные ориентации и развиваются профессионально значимые качества личности специалиста.

Организация учебной работы студентов в рамках элективного курса имеет тьюторское сопровождение со стороны преподавателя. В этом мы видим взаимосвязь педагогических условий. Взаимосвязь прослеживается и с педагогическим условием использования контекстного обучения, на основе которого построен элективный курс. Идея его создания – побудить студен-

тов, заинтересовать их, научить искать, понимать и создавать, поэтому на аудиторных занятиях применяются методы активного обучения, которые действительно нравятся студентам, и с помощью них достигается хороший результат. Этому мы посвятили вторую главу нашей монографии.

Аудиторные занятия проходят в лекционной и/или практической форме. Поскольку, как было отмечено в параграфе 1.2, профессиональные ценностные ориентации формируются через получение знаний, переживания, определение отношения, закрепление в деятельности и отражение в поведении профессиональных ценностей педагога-дефектолога, недостаточно использовать традиционные формы проведения аудиторных занятий. Поэтому при реализации данного курса актуально и более результативно применять нетрадиционные формы: лекции-презентации, лекции-шоу, проблемные семинары и др. Методика их проведения широко представлена в научно-методической литературе. В любом случае, независимо от формы проведения лекции, целесообразно разнообразить ее и цитатой, и анекдотом, и афоризмом, и статистическими данными и т.д.

Выбор методов обучения для применения в курсе «Профессиональная культура педагога-дефектолога» основан на положениях деятельностно-аксиологического подхода, в соответствии с которыми широко использовались активные и интерактивные методы обучения, наполненные соответствующим ценностным содержанием: круглые столы, методы проблемного и проектного обучения, эвристические беседы, дискуссии и др.

Рациональный отбор форм и методов обучения требует и отбора средств обучения и воспитания. Вместе с традиционными средствами (наглядные по-

собия, литература, раздаточный материал и др.) эффективно использовать компьютерные средства обучения, например, видеофильм, видеоролик, информационно-коммуникационные технологии и др., а также глобальную сеть Интернет.

После каждого занятия курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» целесообразно проводить у студентов рефлексию профессионально значимых качеств личности, необходимых педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Именно с включением механизмов рефлексии как отражения, размышления, анализа собственных психических состояний [64; 147], процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов становится более успешным и управляемым.

Итак, нами представлены педагогические условия, повышающие эффективность функционирования модели формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Новизна представленных педагогических условий заключается в их применении для предмета нашего исследования, в их содержательном наполнении, в их комплексном использовании.

Резюме:

1. В качестве педагогических условий эффективно функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов представлены: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

2. Тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов необходимо для организации взаимодействия субъектов образовательной среды (студентов и преподавателей), в формировании и поддержке учебно-профессиональной мотивации, для помощи в организации самостоятельной образовательной деятельности, помощи в поиске информации и использовании источников ее получения. Выполнение преподавателем функций тьютора облегчает процесс взаимодействия со студентами и повышает эффективность процесса ориентации последних в профессиональных ценностях педагогов-дефектологов.

3. Реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов рассматривается как педагогическое условие, поскольку использование методов контекстного обучения в работе с будущими педагогами специального образования позволит повысить качество профессиональной подготовки путем отработки способов выбора решений и поведения в ситуациях, типичных для будущей трудовой деятельности.

4. Реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования как вариативного курса образовательной программы происходит с целью формирования у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций как компонента профессиональной компетентности и фактора конкурентоспособности. Программа элективного курса построена по модульно-рейтинговой системе, что способствует использованию модулей в дисциплинах психолого-педагогического цикла и подкреплению мотивации студентов к прохождению курса. На лекционных и практических занятиях соз-

дается специально организованная образовательная среда, которая способствует формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций через осознание полученной информации, ее критическое осмысление, принятие и закрепление ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в мотивах деятельности.

5. Педагогические условия, построенные на положениях средового методологического подхода, делают процесс интериоризации студентами педагогических ценностей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья эффективным.

6. Совокупность педагогических условий обосновывается структурностью, замкнутостью, функциональностью и целостностью комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Выводы по первой главе

1. Проблема формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, актуальность которой определена требованиями общества и государства, выраженными в исполнении социального и государственного заказа на подготовку квалифицированных педагогических кадров, деятельность которых связана с детьми с ограниченными возможностями здоровья; необходимостью научно-теоретической проработки; недостаточной разработанностью методического обеспечения процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, до настоящего времени является слабоизученной.

2. Историография проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов представляет три периода истории накопления представлений и знаний о профессиональных ценностных ориентациях педагогов специального образования. Первый период (конец XIX века – 90-е годы XX века) характеризуется становлением системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, в которой основной упор делается на знаниевый компонент; наблюдается интерес к вопросам, связанным с личностным, нравственным, становлением специалистов. Второй период (90-е гг. XX века – начало XXI века) характеризуется развитием системы подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования, возникает потребность в подготовке квалифицированных специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях их социальной и образовательной интеграции, что актуализирует вопрос о личностном образе педагогов-дефектологов. Третий период (начало XXI века – по настоящее время) характеризуется реформированием системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, в специальном образовании – переходом от интеграции к инклюзии как адаптации среды к особенностям детей с ОВЗ. Настоящий этап отличается осознанием педагогической ответственностью необходимости формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, признанием проблемы актуальной и социально значимой.

3. Профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога – вид профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают эффективную деятельность при работе с детьми с ограниченными

ми возможностями здоровья по их обучению, воспитанию, развитию и социализации. Они классифицированы в отношении ребенка с ОВЗ, по отношению к себе как специалисту и по отношению к профессиональной деятельности.

4. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов – это целенаправленный процесс выбора и присвоения профессиональных ценностей, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

5. Критериями оценки сформированности профессиональных ценностных ориентаций является совокупность их компонентов: познавательного (осознание ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ), аффективного (переживание и присвоение ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ), поведенческого (проекция ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ в практике).

6. Решение проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов наиболее эффективно осуществлять, используя в сочетании и взаимосвязи системный, средовой и деятельностно-аксиологический методологические подходы. Системный подход представляет общенаучную основу исследования, средовой подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия исследования, деятельностно-аксиологический определяет теоретико-методологическую тактику исследования.

7. Сочетание методологических подходов обусловило построение комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Системный подход положен

в основание построения структурной и процессной моделей, средовой – структурной и процессной модели, деятельностно-аксиологический – содержательно-аксиологической и процессной моделей. Во взаимосвязи содержательно-аксиологическая, структурная и процессная модели образуют комплекс, поскольку объединены предметом исследования и раскрывают его с разных сторон.

8. Частные принципы: свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативности образования повлияли на построение и применение комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

9. Представленный комплекс взаимосвязанных содержательно-аксиологической, структурной и процессной моделей отображает процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Содержательно-аксиологическая модель определяет место и содержание профессиональных ценностей педагогов-дефектологов в системе ценностей. В структурной модели представлена структура профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, которая состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов с обязательной актуализацией ценностей педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Процессная модель отражает взаимодействие преподавателя и будущих педагогов-дефектологов в процессе формирования у них профессиональных ценностных ориентаций. Деятельность преподавателя состоит из мобилизационно-ориентационного, содержательно-организационного, процессуально-методического,

результативно-оценочного этапов. Деятельность студентов представлена поисково-теоретическим, оценочно-ориентированным, проективно-деятельностным и рефлексивно-аналитическим этапами.

10. Эффективному функционированию комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов способствуют целенаправленно разработанные на основе средового подхода педагогические условия, которые являются совокупностью мер для повышения эффективности педагогической деятельности. В качестве педагогических условий эффективного функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций

будущих педагогов-дефектологов представлены:

- 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов;
- 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов;
- 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

2.1. Цели, задачи и характеристика экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Представленный в первой главе теоретический анализ проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов показал ее актуальность и недостаточную изученность, на основе сочетания методологических подходов позволил предложить комплекс моделей, состоящий из содержательно-аксиологической и структурной моделей профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и процессной модели их формирования, а также педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей.

Использование выдвинутого нами предположения требует экспериментальной проверки, поэтому вторая глава нашей монографии посвящена экспериментальной работе по формированию профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов.

Цель экспериментальной работы – оценить эффективность созданного комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса вуза и педагогические условия его эффективного функционирования.

Достижение поставленной цели происходит через решение следующих задач экспериментальной работы:

Опытно-поисковым путем выделить и составить список профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Экспериментально проверить комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогические условия его эффективного функционирования в рамках образовательного процесса вуза.

Разработать научно-методические рекомендации по формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций.

Организуя экспериментальную работу, мы опирались на идеи и рекомендации Н.М. Борытко, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского. В общем понимании эксперимент – (лат. «experimentum» – проба, опыт) – «научно-поставленный опыт» [147, с. 575], который характеризуется наличием теоретических положений, требующих проверки, эмпирических методов изучения и условий организации экспериментальной деятельности.

Путем логических рассуждений мы пришли к выводу, что экспериментальная работа – это деятельность по организации эксперимента, реализации комплекса моделей, условий и других теоретических положений, анализ полученных данных.

Поэтому проведение экспериментальной работы было реализовано в течение трех этапов: констатирующего, формирующего и обобщающего. На каждом этапе были поставлены конкретные задачи (табл. 5), решение которых показывает тактический план проверки поставленной гипотезы.

Таблица 5

Задачи экспериментальной работы по этапам

Название этапа экспериментальной работы	Задачи экспериментальной работы на этапе
1 Констатирующий этап	2 Определить цели и задачи экспериментальной работы в целом и на каждом этапе Спланировать выполнение экспериментальной работы Подготовить инструментарий для определения проблемного поля исследования Определить проблемное поле исследования Подобрать контрольную и экспериментальные группы для проведения экспериментальной работы Провести констатирующий срез уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов-дефектологов Проанализировать полученные данные констатирующего среза
2. Формирующий этап	Апробировать и при необходимости скорректировать комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов Реализовать педагогические условия эффективного функционирования представленного комплекса Провести промежуточные срезы оценки уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов-дефектологов Проанализировать полученные результаты формирующего этапа экспериментальной работы

1	2
3. Обобщающий этап	<p>Провести контрольный срез оценки уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов-дефектологов</p> <p>Уточнить выводы экспериментальной работы</p> <p>Обобщить и описать результаты экспериментальной работы</p> <p>Разработать научно-методические рекомендации по формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций</p> <p>Распространить опыт работы по формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций</p>

Экспериментальная работа проводилась в течение 2010–2015 годов на базе Челябинского государственного педагогического университета, на факультете коррекционной педагогики, и в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета, на кафедре дефектологии.

В эксперименте принимали участие 204 студента третьего и четвертого курсов очного отделения, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», бакалавриат.

Для экспериментальной работы были выбраны четыре равные между собой группы студентов: одна контрольная и три экспериментальных. В экспериментальных группах был реализован комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогические условия его эффективного функционирования: в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) были реализованы первое и второе педагогические условия, во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) – второе и третье педагогические условия, в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) – все три педагогические условия. Студенты контрольной группы (КГ) обучались в обычном режиме с частичным применением комплекса моделей. Согласно сделанным теоретическим выводам о комплексной реализации моделей и педагогических условий его эффективного функционирования, ожидаем, что в третьей экспериментальной группе получим наиболее высокие результаты.

Для повышения объективности проведения и оценки экспериментальной работы создана группа экспертов из числа преподавателей университетов и практикующих педагогов-дефектологов дошкольных и школьных специальных (коррекционных) образовательных

учреждений. Задача группы экспертов заключалась в оценке проведения и результатов экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Для определения проблемного поля экспериментальной работы на первом этапе среди студентов и экспертов был проведен опрос.

На вопрос, по Вашему мнению, что такое профессиональные ценностные ориентации, студенты ответили, что это: 1) знания, умения, действия, профессиональный опыт, которые нужны для работы (31%); 2) ценности, на которых основана профессиональная деятельность (20%); 3) установки и ориентиры в профессиональной деятельности (31%); 4) профессиональные качества и мотивы (10%). Мнения студентов разделились, что свидетельствует о частичных представлениях содержания понятия профессиональных ценностных ориентаций.

Отвечая на вопрос, какие профессиональные ценностные ориентации должны быть у педагога-дефектолога, студенты, в основном, перечисляли профессиональные качества: терпение, коммуникабельность, уважение, толерантность, целеустремленность, сообразительность, доброжелательность, совестливость, сдержанность, оптимизм, отзывчивость, любовь к детям, желание помогать им; также указаны без уточнения профессиональные знания и умения и стремление к их совершенствованию. Опрошенные эксперты высказали близкие предположения. Поэтому результаты опроса способствовали уточнению совокупности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Все респонденты отметили, что профессиональные ценностные ориентации важны в подготовке студентов к работе, и они формируются при целенаправ-

ленном комплексном подходе к организации образовательного процесса в вузе. Однако на вопрос, как Вы считаете, сформированы ли у Вас профессиональные ценностные ориентации в достаточной степени, мы получили следующий ответ: 1) да – 25%; 2) сформированы не в достаточной степени – 55%; 3) только начинают формироваться – 10%; 4) не сформированы – 10%. Исходя из результатов, больше половины студентов считают, что у них профессиональные ценностные ориентации, присущие педагогам специального обучения, сформированы в недостаточной степени.

Таким образом, результаты предварительного опроса студентов и экспертов свидетельствуют о первоначальном и некомплексном представлении о профессиональных ценностных ориентациях педагогов-дефектологов, с одной стороны, и осознании респондентами их значимости в профессиональном становлении как специалистов с другой. Отметим, респонденты считают, что формировать профессиональные ценностные ориентации необходимо целенаправленно в образовательном процессе в вузе. На сегодняшний день, по замечаниям экспертов, этот процесс происходит не всегда целенаправленно и комплексно. Причины этого, по их мнению, – недостаточная разработанность теоретического материала и методического обеспечения.

В теоретической части, на основе анализа профессиональных компетенций, закрепленных в ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», представлено авторское видение совокупности профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов.

Список представленных ценностных ориентаций был дан для анализа экспертам, которыми стали практикующие педагоги-дефектологи специальных (коррекционных) образовательных учреждений и образо-

вательных учреждений комбинированного вида. По их мнению, представленные ценностные ориентации действительно должны быть сформированы у студентов для дальнейшей трудовой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Однако надо заметить, что многие озвученные ценностные ориентации присущи не только педагогам специального образования, но и всем педагогам без исключения. Деятельность педагогов-дефектологов направлена на воспитание, развитие, обучение и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, а, следовательно, усиливается значимость сформированности и степень выраженности рассмотренных профессиональных ценностных ориентаций. Не выявив отрицательных или противоречивых мнений экспертов, мы сохранили в нашем исследовании представленную совокупность профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов в целостности.

Особенностью экспериментальной работы является выбор основания описания полученных результатов, который заключается в ориентации на совокупность требований, предъявляемых государством и обществом к практикующим педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данные требования, рассмотренные в теоретической главе, предъявляются к профессиональному облику педагогов-дефектологов, неотъемлемой частью которого, как доказано, являются профессиональные ценностные ориентации.

С целью проведения объективной экспериментальной работы были разработаны не только критерии и показатели, которые позволили оценить сформированность познавательного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов, но и уровни их сформированности (табл. 6).

Так, в работе предложены три уровня: недостаточный, базовый, высокий, которые характеризуются следующим образом:

- Недостаточный уровень – познавательный, аффективный и поведенческий компоненты сформированы на обыденном и неполном представлении.
- Базовый уровень – познавательный, аффективный и поведенческий компоненты сформированы фрагментарно и проявляются ситуативно, не всегда самостоятельно, в деятельности необходима помощь со стороны преподавателя.
- Высокий уровень – познавательный, аффективный и поведенческий компоненты характеризуются устойчивым, самостоятельным и творческим характером проявления в уже известных и новых, нестандартных ситуациях профессиональной деятельности.

Таблица 6

Критерии оценки сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Уровень	Характеристика показателей
1	2
Недостаточный уровень	1. Имеет представление о ценностях педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. 2. Не проявляет интереса к профессиональной деятельности, а также эмоционального отклика к потребностям детей с ОВЗ. 3. Не способен корректно, грамотно, самостоятельно решать различные профессиональные задачи в работе с детьми с ОВЗ

Окончание табл. 6

1	2
Базовый уровень	<p>1. Знает о ценностях педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.</p> <p>2. Проявляет ситуативный интерес к профессиональной деятельности, корректность, терпение, инициативность в работе.</p> <p>3. Демонстрирует равнодушное, грамотное, не всегда самостоятельное и своевременное поведение в решении различных профессиональных задач в работе с детьми с ОВЗ. Нуждается в помощи и руководстве со стороны преподавателя</p>
Высокий уровень	<p>1. Осознает ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.</p> <p>2. Проявляет устойчивый интерес к профессиональной деятельности, корректность, терпение, инициативность в работе.</p> <p>3. Демонстрирует равнодушное, грамотное, творческое, самостоятельное, своевременное поведение в решении различных профессиональных задач в работе с детьми с ОВЗ</p>

Определение трехуровневой градации связано с требованиями к использованию статистического критерия χ^2 Пирсона для обработки полученных результатов экспериментальной работы и шкалой оценивания экспертами показателей сформированности у студентов компонентов профессиональных ценностных ориентаций:

0 баллов – проявляются в обыденных представлениях;

1 балл – проявляются ситуативно и не самостоятельно;

2 балла – проявляются самостоятельно в стандартных и нестандартных ситуациях.

Для оценки критериев уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов были использованы целенаправленно подобранные методы и методики (табл. 7). Полученные результаты распределялись по уровням сформированности профессиональных ценностных ориентаций: недостаточный, базовый и высокий. Так, по каждому интегративному показателю можно было максимально получить 3 балла и минимум 0 баллов. Оценка результатов по уровням выглядела следующим образом:

0–2 балла – недостаточный уровень;

3–4 балла – базовый уровень;

5–6 баллов – высокий уровень.

По данным числовым показателям была произведена экспертная оценка, результаты которой переведены в баллы и сделаны соответствующие выводы об уровне сформированности профессиональных ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование». Общеизвестные авторские методики уже предполагали уровневое распределение результатов.

Методики оценки сформированности показателей профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Критерий	Методики оценки	Типология диагностических заданий
Познавательный	Метод экспертных оценок, эссе «Идеал педагога-дефектолога», «Место и роль ценностей в деятельности педагога-дефектолога», интервью, анкетирование, аксиологический анализ текстов, беседа, наблюдение, самооценка и взаимооценка	Назвать социальные ценности. Выделить и представить профессиональные ценности деятельности педагога с детьми с ОВЗ. Различать профессиональные ценностные ориентации в личности и деятельности известных дефектологов. Оценивать проявление ценностных ориентаций в ситуациях профессиональной деятельности и др.
Аффективный	Метод экспертной оценки, методика самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптирована Н.П. Фетискиным), методика определения стрессоустойчивости (А.Я. Кибанова), опросник эмпатии (А.А. Метрабян), 16-факторный опросник Р. Кеттелла, наблюдение, беседа	Оценивать сформированность профессионально значимых личностных качеств. Решать профессиональную ситуацию. Выполнять задание в ролевой и деловой игре. Проводить рефлексию проявления профессионально значимых личностных качеств в общении, поведении и действиях и др.

Поведенческий	Метод экспертной оценки, проектная деятельность, тренинговая деятельность, ролевые и деловые игры, самоанализ прохождения практики, наблюдение, беседа	Осуществлять действия в соответствии с ценностными ориентациями педагогов специального образования. Проводить анализ поведения и деятельности с точки зрения сформированных ценностных ориентаций и оценки способов достижения цели у себя, студентов, изучаемых персонажей. Интерпретировать предложенную ситуацию в ценностном аспекте. Сымитировать предложенную ситуацию с ориентацией на профессиональные ценности педагогов-дефектологов и др.
---------------	--	--

Для анализа полученных результатов диагностики по предложенным методикам при необходимости использовался калиметрический анализ, посредством которого происходила качественная оценка объектов различной природы. Следует отметить, что, независимо от выбора методик диагностики, результаты не искажаются, потому что их содержание соответствует требованиям и способствует достижению цели и проверке критериев экспериментальной работы.

Поскольку процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций представляет собой изменение персонально в каждой личности, то результаты подчитывались по каждому студенту. В качестве примера приведем данные, полученные в группе ЭГ-3 (табл. 8). Как было отмечено ранее, у студентов данной группы ожидаются наиболее высокие результаты.

Данные нулевого среза в экспериментальной группе (ЭГ-3)

№ п/п	Имя студента	Показатель	Уровень	№ п/п	Имя студента	Показатель	Уровень
1	Ирина А.	3	базовый	2	Карина Н.	4	базовый
3	Ольга А.	0	недостаточный	4	Анна О.	6	высокий
5	Максим А.	2	недостаточный	6	Людмила П.	3	базовый
7	Екатерина Б.	2	недостаточный	8	Елена П.	4	базовый
9	Марина В.	3	базовый	10	Нажда П.	2	недостаточный
11	Анна В.	3	базовый	12	Екатерина П.	5	высокий
13	Ксения В.	0	недостаточный	14	Юлия П.	3	базовый
15	Владимир Д.	1	недостаточный	16	Яна П.	1	недостаточный
17	Ирина Д.	4	базовый	18	Анастасия Р.	3	базовый
19	Людмила Е.	4	базовый	20	Лариса Р.	4	базовый
21	Оксана З.	5	высокий	22	Светлана Р.	0	недостаточный
23	Елена З.	3	базовый	24	Гузель С.	6	высокий
25	Любовь З.	3	базовый	26	Дарья С.	3	базовый

27	Анна И.	5	высокий	28	Полина С.	2	недостаточный
29	Юлия И.	5	высокий	30	Ольга С.	0	недостаточный
31	Мария И.	1	недостаточный	32	Милана Т.	4	базовый
33	Олеся К.	1	недостаточный	34	Ксения Т.	3	базовый
35	Ирина К.	3	базовый	36	Ульяна У.	4	базовый
37	Маргарита Л.	4	базовый	38	Виктория Ф.	5	высокий
39	Гуля М.	4	базовый	40	Алена Ц.	3	базовый
41	Ева М.	3	базовый	42	Наталья Ц.	6	высокий
43	Кристина Н.	3	базовый	44	Марина Ш.	0	недостаточный
45	Андрей Н.	5	высокий	46	Жанна Ю.	1	недостаточный
47	Татьяна Н.	6	высокий	48	Мария Ю.	4	базовый
49	Евгения Н.	0	недостаточный				

Далее представим итоговую форму полученных результатов результатов диагностических методик определения начального уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в экспериментальных и контрольной группах (табл. 9).

Результаты уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (нулевой срез)

Уровни	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	Всего 50 чел.		Всего 52 чел.		Всего 49 чел.		Всего 53 чел.	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Недостаточный	16	32	16	30,77	15	30,61	18	33,96
Базовый	25	50	24	46,15	24	48,98	26	49,06
Высокий	9	18	12	23,08	10	20,41	9	16,98

Более наглядно результаты нулевого среза уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов представлены в диаграмме (рис. 7).

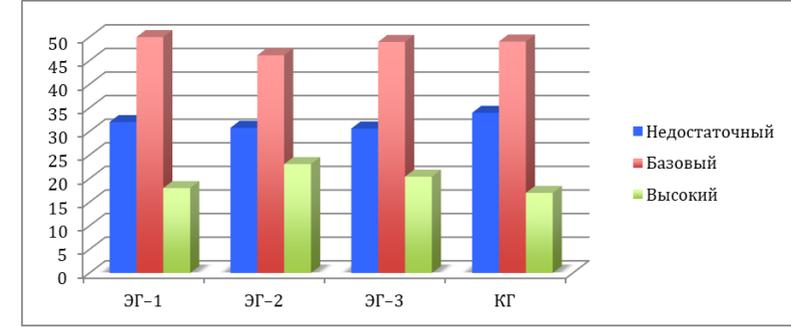


Рис. 7. Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (нулевой срез), %

Из полученных результатов мы видим, что у 30–34% студентов профессиональные ценностные ориентации сформированы на недостаточном уровне, у 46–50% – на базовом уровне и у 17–23% – на высоком уровне. Данные, полученные путем использования методов психолого-педагогической диагностики, подтверждают результаты наблюдения и бесед со студентами. Так, было отмечено, что они недостаточно хорошо ориентируются в знаниях о профессиональных ценностях, возникают трудности при решении педагогических задач, ориентированных на специфику будущей профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ. Студенты периодически участвуют в обсуждениях и объясняют это неуверенностью высказать и аргументировать свою позицию. Наблюдения показывают, что зачастую на аудиторных занятиях, во время самостоятельной работы

или на профессиональной практике задания студенты выполняют, как правило, формально. Большинство студентов утверждают, что любят детей и им нравится с ними работать, но не все студенты согласны работать с детьми с ОВЗ. По их мнению, это большое напряжение, им не хватает терпения и усердия, сложно найти взаимопонимание с родителями и специалистами.

Таким образом, у основной части студентов не прослеживается сформированность профессиональных ценностных ориентаций на высоком уровне, поэтому полученные результаты нельзя считать удовлетворительными. Полученные результаты показывают незначительные различия между экспериментальными и контрольной группами (табл. 10).

Таблица 10

Сравнительные результаты экспериментальных и контрольной групп (нулевой срез)

Уровни	ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3		КГ	
	Всего 151 чел.		Всего 53 чел.	
	чел.	%	чел.	%
Недостаточный	47	31,13	18	33,96
Базовый	73	48,34	26	49,06
Высокий	31	20,53	9	16,98

Анализируя представленные данные, констатируем несущественные различия в полученных результатах. Количество студентов на недостаточном, базовом и высоком уровнях в экспериментальных группах приблизительно такое же как и количество студентов контрольной группы на соответствующих уровнях (рис. 8).

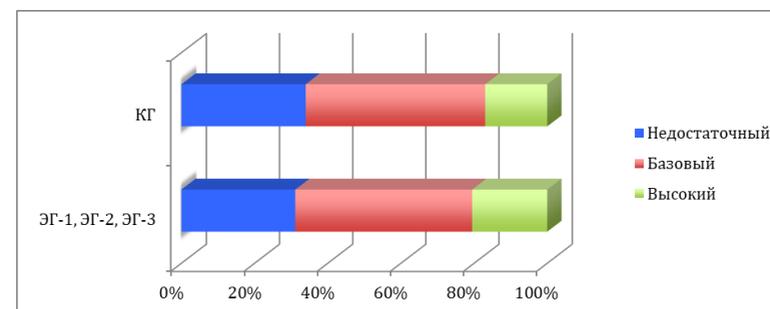


Рис. 8. Сравнительные результаты экспериментальных и контрольной групп (нулевой срез), %

Для организации практической работы с целью формирования у студентов – будущих педагогов-дефектологов – профессиональных ценностных ориентаций применим разработанный комплекс моделей их формирования и педагогические условия его эффективного функционирования в выбранных экспериментальных и контрольной группах. Равнозначность экспериментальных и контрольной групп была проверена с помощью метода χ^2 Пирсона путем сравнения этих групп (табл. 11).

Таблица 11

Эмпирическое значение χ^2 для сравниваемых групп

Сравниваемые группы	Полученное значение χ^2	Табличное значение χ^2 по уровням значимости		
		0,01	0,03	0,05
КГ и ЭГ-1	0,170	9,21	7,01	5,99
КГ и ЭГ-2	0,617			
КГ и ЭГ-3	0,247			
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,468			
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,096			
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,124			

Результаты показывают, что полученное значение χ^2 Пирсона $p < 0,05$, что доказывает равнозначность выбранных групп и достоверность полученных данных в результате психолого-педагогической диагностики уровня сформированности у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций. Значит, выбранные группы соответствуют требованиям психолого-педагогического эксперимента и могут участвовать в экспериментальной работе.

Резюме:

1. Выдвинутые положения гипотезы исследования и теоретические разработки требуют проверки в экспериментальной работе. Ее цель – оценить эффективность предложенного комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса вуза и педагогические условия его эффективного функционирования.

2. Следуя логике проведения психолого-педагогического исследования, экспериментальная работа последовательная и состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего, обобщающего. На каждом этапе определены задачи экспериментальной работы.

3. На констатирующем этапе экспериментальной работы были определены цели и задачи экспериментальной работы; спланировано ее выполнение; выбраны методики психолого-педагогической диагностики; определена проблема исследования, актуальность которой заключается в недостаточной сформированности профессиональных ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», и недостаточной разработанности методического обеспечения данного процесса, побуждая применить комплекс моделей

формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогические условия его эффективного функционирования; подобраны три экспериментальных и контрольная группы, методами математической статистики доказано их равенство и возможность использования в экспериментальной работе; проведен нулевой срез уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов; проанализированы полученные результаты, которые показали, что у студентов не сформированы на высоком уровне профессиональные ценностные ориентации, поэтому требуется целенаправленная деятельность в данном направлении. Констатируем, что все задачи первого этапа экспериментальной работы выполнены.

2.2. Апробация комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогических условий его эффективного функционирования

На *первом этапе* экспериментальной работы мы получили данные психолого-педагогической диагностики, которые доказывают актуальность проблемы исследования и побуждают к дальнейшим действиям. Результаты нулевого диагностического среза показали, что у большинства студентов профессиональные ценностные ориентации сформированы на базовом и недостаточном уровнях. У меньшего количества студентов профессиональные ценностные ориентации сформированы на высоком уровне, несмотря на то, что респонденты обучаются на третьем и четвертом

курсах. По программам бакалавриата они являются последними курсами профессиональной подготовки в вузе. Кроме того, мы доказали, что выбранные нами для экспериментальной работы группы равны между собой, и это подтверждает достоверность эксперимента и чистоту полученных результатов.

В рамках второго этапа экспериментальной работы – формирующего – реализован комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогические условия его эффективного функционирования в образовательном процессе вуза: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

Исходя из теоретико-методологических выводов, формирование профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов представлено комплексом моделей. Он состоит из содержательно-аксиологической и структурной моделей профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и процессной модели их формирования.

Содержательно-аксиологическая и структурная относятся к статичным моделям. Апробация данных моделей на формирующем этапе эксперимента заключается в их использовании для определения этапов процессной модели с целью выстраивания их логического перехода в формировании профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Процессная модель относится к динамичным моделям. Ее реализация заключается в осуществлении

изучаемого процесса в заданном порядке и практической реализации каждого этапа во взаимодействии преподавателя и студентов.

Первый этап реализации процессной модели включает в себя мобилизационно-ориентационный этап в деятельности преподавателя и поисково-теоретический этап в деятельности студентов.

Согласно структуре профессиональных ценностных ориентаций деятельность студента на первом этапе направлена на поиск и изучение профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов. Цель деятельности преподавателя – сформировать ценностное сознание, которое достигается осознанием студентами ценностей будущей профессиональной деятельности. Достижение цели связано и с интересом к профессии и с раскрытием теоретических аспектов проблемы исследования.

В экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и контрольной (КГ) группах была проведена специальная работа с целью осознания студентами ценностей будущей профессиональной деятельности. Занятие в группе начиналось с постановки цели и объяснения значимости темы для профессиональной деятельности. Это способствует формированию мотивации и осознанности деятельности студентов. Например, тема занятия «Место и роль ценностей в жизнедеятельности человека и общества», цель занятия – получить знания о ценностях как основаниях деятельности человека, их видах, проанализировать личные ценностные ориентации. Актуальность изучения для практической деятельности – ценности, становясь ценностными ориентациями, трансформируются в мотивы поведения и деятельности и составляют концепцию профессиональной деятельности, от чего зависит развитие професси-

ональных качеств и успех в работе. Данная тема рассмотрена в рамках элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога».

В рамках курса «Организация сотрудничества образовательных учреждений с семьей» было проведено занятие на тему: «Воспитательная работа с родителями учащихся». Его цель – изучить понятие воспитательной работы педагога-дефектолога с родителями, ее особенности и направления, обозначить профессиональную ценность педагога-дефектолога – сотрудничество с родителями и совместные усилия для помощи ребенку с ОВЗ. Актуальность для профессиональной деятельности – знания аспектов взаимодействия с родителями повысят эффективность работы и улучшат результат.

Применение цитат, афоризмов и высказываний о детях, педагогах и их труде, которые отражают ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ, также способствовало формированию ценностного знания. Как отмечали сами студенты, данный прием был им интересен. В частности, студентам особенно понравились высказывания: «Человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом» (Л.С. Выготский), «Понимать, что справедливо, чувствовать, что прекрасно, желать, что хорошо, – вот цель разумной жизни» (Платон), «Велико искусство прививать людям прекрасные идеи, которые учат жертвовать всем для счастья людского» (Стендаль), «Учитель, образ мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании» (А. Дистерверг) и др.

На данном этапе организована проблемная лекция со студентами на тему «Ценности нашего времени», на которой студенты сравнивали и обсуждали социологиче-

ские данные исследований о ценностях современного общества, затем пытались в форме кластера или коллажа творчески представить образ ценностей людей в идеальном обществе, в котором значим каждый человек независимо от его особенностей. Студенты активно участвовали в дискуссии, и это способствовало осознанию ценностей деятельности педагога-дефектолога с детьми с ОВЗ.

Второй этап реализации процессной модели включает в себя содержательно-организационный этап деятельности преподавателя и оценочно-ориентационный этап деятельности студентов. Цель взаимодействия – формирование ценностного отношения, поскольку аффективный компонент является следующим в структуре профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Основные усилия преподавателя были направлены на формирование эмоционального отклика и принятие волевого решения в ситуациях профессиональной деятельности. Как правило, студенты реагируют на ситуации в большей степени равнодушно. Они решают профессиональные задачи, основываясь на теоретических знаниях. При этом наблюдается растерянность и неуверенность в решении нестандартных профессиональных задач или нежелание проявлять усердие в их решении. В данном случае, становится актуальным вопрос наличия у педагогов-дефектологов профессионально значимых качеств личности. Изучить, оценить их роль в профессиональном становлении возможно на примерах всемирно известных педагогов, психологов, дефектологов, деятельность которых была связана с детьми и лицами с ОВЗ. Через образ таких специалистов у студентов складывается идеал педагога-дефектолога.

С этой целью в апробации комплекса моделей уделено внимание формированию ценностного отношения у будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ через изучение студентами биографий всемирно известных дефектологов. В биографиях студенты пытались выделить цель профессиональной деятельности, профессионально значимые качества личности и ценности профессиональной деятельности. Миниисследования защищались студентами в форме докладов и презентаций. Так, были изучены и представлены биографии *Е.К. Грачевой, В.П. Кащенко, К.С. Лебединской, Р.Е. Левиной, М.С. Певзнер, Г.И. Россолимо, Э. Сегена, М.Е. Хватцева, Л.М. Шипицыной, Ж.И. Шиф* и др. Через биографический анализ студенты воспринимали образ жизни и личности отечественных, зарубежных, современных ученых, жизнь которых была наполнена трудностями, усердной деятельностью, активным поиском знаний, что не оставляет студентов равнодушными или пассивными, но формирует ценностное отношение к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ. Так, например, особенно интересна была биография *Е.К. Грачевой*, болезнь брата которой повлияла на ее жизнь и побудила активно помогать другим страдающим детям. В итоге она стала одним из первых дефектологов, работающих с детьми с нарушениями интеллекта. Или *Ж.И. Шиф* – одна из первых основоположников специальной психологии, которая усердно продолжала помогать детям и взрослым в годы Великой Отечественной войны. Подобные примеры вызывали не только интерес и восхищение альтруизмом, мужеством, терпением, добротой дефектологов, но еще и способствовали формированию профессиональных ценностных ориентаций: требовательности

к себе, любви к профессии, профессионального самосовершенствования, социализации ребенка с ОВЗ и др.

Третий этап процессуальной модели состоит из процессуально-методического этапа деятельности преподавателя и проектно-деятельностного этапа студентов. Целью взаимодействия на данном этапе является формирование ценностных действий и поведения студентов. Основными методами деятельности являются практические методы и формы деятельности: метод проектов, прохождение практики, деловые и ролевые игры, баскет-метод и др. Они направлены на формирование ценностного поведения, поэтому рассмотрим их в рамках реализации педагогических условий.

Учитывая теоретические выводы о том, что интериоризация ценностей педагогической деятельности с детьми с ОВЗ представляет собой сложный процесс поиска, оценки, выбора и проекции ценностей, для его эффективного протекания необходимо создать педагогические условия. В нашем исследовании мы определили три таких условия: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

Для создания целостного образа и последовательного изложения формирующего этапа экспериментальной работы в контексте описания реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в описании третьего этапа представим и педагогические условия его эффективного функционирования. Считаем нужным в рамках изложения методического содержания третьего этапа представить

реализацию педагогических условий. Это связано с положением данного этапа в процессной модели, поскольку после него производится оценка результатов исследования.

Итак, в первой экспериментальной группе на фоне реализации комплекса моделей созданы первое и второе педагогические условия, во второй экспериментальной группе было реализовано второе и третье педагогические условия, в третьей экспериментальной группе были реализованы в комплексе первое, второе и третье педагогические условия. Рассмотрим методику их применения.

Первое педагогическое условие – тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов реализовано в следующих формах работы со студентами.

Со студентами проводились *внеаудиторные консультации* по темам изучаемых дисциплин психолого-педагогического цикла, на которых преподаватель не только помогал разобраться в изучаемом материале, но и показывал студентам источники информации. Например, какие книги или электронные ресурсы посмотреть, с какими преподавателями, специалистами (практикующими педагогами-дефектологами) или опытными студентами поговорить на интересующие темы, выслушать рекомендации. Кроме того, консультирование студентов было организовано дистанционно – по электронной почте или Skype. В применении данной формы студенты отмечали удобство и пользу, которые заключаются в побуждении студентов учиться взаимодействовать: устанавливать контакты, совместно работать над практическим заданием, разрешать конфликтные ситуации, общаться с разными людьми. Взаимодействие также является педагогической ценностью и необходимым условием для успешной дея-

тельности, поэтому было так важно обращать на это внимание в нашей экспериментальной работе.

Организация совместных мероприятий с практикующими педагогами-дефектологами также является актуальной формой тьюторского сопровождения. Важно установить со студентами доброжелательные взаимоотношения, основой которых является их заинтересованность в профессиональной подготовке. Благодаря установлению внешних связей были проведены экскурсии по темам психолого-педагогических дисциплин: «*Инклюзивная образовательная среда – средство успешной социализации детей с ОВЗ*», «*Современные методы и формы работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ к взаимодействию с образовательными учреждениями*», «*Образование как ценность*», «*Возможности профессиональной самореализации педагогов-дефектологов в современных условиях*» и др. Деловое сотрудничество поддерживается с Центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Челябинска, Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «*Детским садом комбинированного вида*» № 238 г. Челябинска, Музеем муниципальной образовательной системы города Челябинска и др. Внешние связи способствуют получению студентами новой актуальной информации о реальной практической деятельности педагогов специального обучения и на примерах реальных людей формируют у студентов ценностный образ педагога-дефектолога. Студентам понравились экскурсии, наполненные интересной и полезной информацией. Достоинством такой формы работы является, по их мнению, объединение теории и практики и формирование стойкого эмоционально-волевого отношения к ценностям педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.

До студентов доносилась информация о проводимых конференциях и приветствовалось их участие в них. Также оказывалась помощь по написанию и изданию статей по результатам их исследований. Например, будущие педагоги-дефектологи участвовали в следующих конференциях: Международная научно-практическая конференция «Актуальные достижения европейской науки» (17–25 июня 2013 г. София, Болгария), «Стратегические исследования современной науки» (7–15 февраля 2014 г. Пшемысль, Польша), «Современная европейская наука» (30 июня – 7 июля 2014 г. Шеффилд, Великобритания), III Всероссийский Фестиваль науки МГУ (9 октября 2013 г. Москва–Челябинск, Россия), Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы образования: позиция молодых» (24–25 апреля 2013 г.; 24–25 апреля 2014 г. Челябинск, Россия) и др. В рамках последней из названных конференций совместно с преподавателями кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета проводится секция «Проблемы формирования личности детей в образовании». Всего в конференциях приняло участие около ста студентов. Студенты стали отмечать, что данная форма достаточно сложная, но необходимая для профессионального развития. Действительно, проведение научного исследования, подготовка статьи и выступления является хорошим средством научного поиска, формируя любознательность, эрудированность, компетентность будущих педагогов-дефектологов.

Еще одной формой взаимодействия со студентами явилось *создание информационной группы* в социальной сети «ВКонтакте» под названием «Профессиональная культура педагога» (рис. 8). В группе для студентов ежедневно обновляется информация по направлениям: профессиональные ценности педагогов-дефектологов (цитаты, интервью, ситуации, новости и др.); качествен-

ное выполнение самостоятельной работы (как сделать презентацию, как написать статью, как публично выступать и др.), компоненты профессионально-педагогической культуры (создание имиджа педагога специального образования, нетрадиционные формы работы и другое), а также выкладываются ролики и фильмы, содержание которых побуждает задуматься о личной и профессиональной системах ценностей в обыденной жизни и работе. Например: «Король говорит», «Цирк бабочек», «Триумф. История Рона Кларка», «Писатели свободы», «Один плюс один», «Кука», «Географ глобус пропил» и др. На странице группы студенты могут свободно общаться, делиться полезной информацией, быть открытыми, что также характеризует профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога. Количество участников увеличивается. На сегодняшний день группу посещают и студенты и преподаватели, и практикующие педагоги-дефектологи.

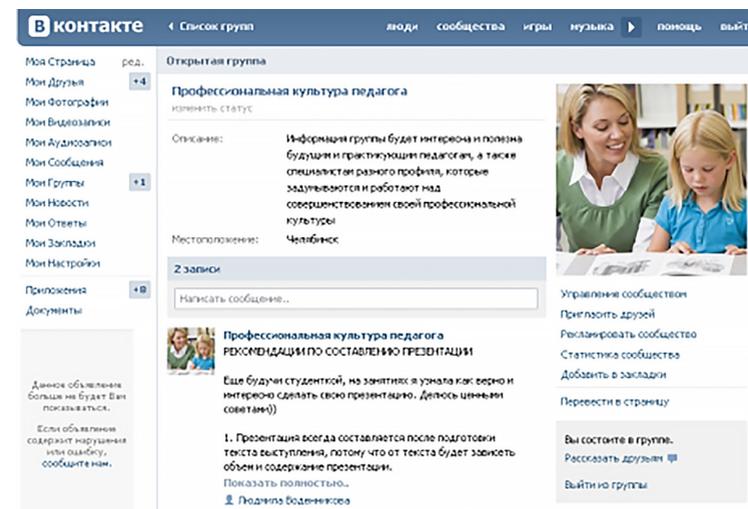


Рис. 9. Скриншот интернет-страницы информационной группы «Профессиональная культура педагога» в социальной сети «ВКонтакте»

Второе педагогическое условие – реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов. На аудиторных занятиях были использованы методы контекстного обучения. Например, проведена *ролевая игра* «Кто прав?», которая эффективна для формирования профессионально значимых качеств личности педагога-дефектолога. Методику данной ролевой игры впервые представил С. Каммингс, преподаватель Аризонского университета. Разделившись на микрогруппы студенты выступают от конкретного лица: детей, родителей, общественности, администрации в решении педагогической ситуации. В завершение студенты делятся своими впечатлениями и мнениями. В предложенной нами ролевой игре «Кто прав?» была озвучена проблемная ситуация принятия родителями отклонений в развитии своего ребенка. С данной ситуацией часто встречаются практикующие специалисты, особенно педагоги-дефектологи, поскольку они способны заметить отклонения и поставить верный диагноз. Сюжет игры заключался в распределении студентов по микрогруппам методом жеребьевки. Каждая из микрогрупп выступала: в роли педагогов-дефектологов, позиция которых заключалась в получении согласия родителей для организации необходимой помощи ребенку; в роли родителей, не осознающих существующую опасность и нежелающих соглашаться с реальной ситуацией развития своего ребенка; общественности, которая со стороны оценивает ситуацию и делает выводы. Итогами проведения данной игры стали отзывы студентов, характеризующие их направленность на ценности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. Так, они говорили о творческом поиске решения проблемы, который основан на сильном желании помочь ребенку и противо-

борством со стороны родителей. Студенты отмечали, что такая форма работы им интересна, и они считают ее продуктивной. Они учились не только объяснять и аргументировать свою профессиональную позицию, но и воспринимать другого человека, что значимо для формирования ценностного поведения студентов как будущих педагогов-дефектологов.

Также использовались *тренинговые упражнения* «Блеф-турнир» (направлены на отработку техники постановки открытых и закрытых вопросов), «Как бы это сказать?» (с целью отработки навыка сообщения нерадостной информации родителям), «Памятка коллеге» (обобщение изученного материала), «Телеграмма», «Немой, слепой и глухой» (формирование навыков вербального и невербального коммуникативного взаимодействия), «Пойми меня» (развитие эмпатии) и многие другие. Использовались тренинговые упражнения на развитие взаимопонимания и сотрудничества. После выполнения каждого упражнения применялся метод шеринга. После тренинговых упражнений студенты делились своими впечатлениями и ощущениями.

Использование *баскет-метода* также направлено на формирование профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов-дефектологов. Тематика ситуаций связана с профессиональной деятельностью. Студентам выдавались карточки с заданиями и предлагалось разыграть заранее смоделированные ситуации. Например, учитель начинает вести занятие, а один из детей сидит под столом; обучающиеся опоздали на занятие и, после требования педагога извиниться и войти прилично в класс, заползли на коленах и др.

После имитации ситуации проводится анализ поведения каждого из участников по следующим вопросам:

**Модульная программа элективного курса
«Профессиональная культура педагога-дефектолога»**

1. В чем заключалась особенность ситуации?
2. Что чувствовали участники, играющие роль учащихся, по отношению к «педагогу-дефектологу» и другим участникам ситуации?
3. Как себя ощущал «педагог-дефектолог»?
4. Оцените свое поведение в процессе имитации ситуаций?
5. Наблюдались ли ошибки в действиях кого-либо из студентов?
6. Какие действия или в целом поведение «педагога-дефектолога» в подобной ситуации можно считать более приемлемыми?

Третье педагогическое условие – реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования. Он был разработан для изучения студентами понятий «ценности» и «ценностные ориентации», их видов, для изучения профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов, их содержания и значения в работе, а также для использования методов с целью формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций.

Программа элективного курса состоит из трех взаимосвязанных и самостоятельных модулей, которые возможно использовать вместе и по отдельности, включая в программы психолого-педагогических дисциплин подготовки будущих педагогов-дефектологов (табл. 12). В рамках элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» применялись различные методы.

№ п/п	Наименование модуля и тем курса	Количество часов			
		Аудиторная работа			Самост. работа
		Всего	Лекции	Практ. занятия	
1	2	3	4	5	6
1	Профессиональная культура педагога	12	8	4	12
1.1	Понятие и содержание профессионально-педагогической культуры	2	2		2
1.2	Технологический компонент профессионально-педагогической культуры	4	2	2	4
1.3	Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры	4	2	2	4
1.4	Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры	2	2		2
2	Аксиологические основы педагогики	8	4	4	8

Окончание табл. 12

1	2	3	4	5	6
2.1	Место и роль ценностей в жизнедеятельности человека и общества	2	2		2
2.2	Образование как общечеловеческая ценность	2		2	2
2.3	Понятие о педагогических ценностях и их классификация	2	2		2
2.4	Профессионально-ценностные качества педагога	2		2	2
3	Ценностные основы профессиональной деятельности педагога-дефектолога	16	8	8	16
3.1	Принципы профессиональной деятельности педагога-дефектолога	4	2	2	4
3.2	Ценности профессиональной деятельности педагога-дефектолога	4	2	2	4
3.3	Категория идеала в деятельности педагога-дефектолога	4	2	2	4
3.4	Деонтология в коррекционной работе	4	2	2	4
ВСЕГО		36	20	16	36

Метод терминологического анализа, который предполагает изучение общественных и профессиональных ценностей. Студент должен был поработать со словарями и научно-методической литературой. Результатом деятельности было составление аналитической таблицы о понятиях и классификации ценностей. Также студентам было предложено изучить и составить опорный конспект видеолекций по педагогической аксиологии профессора А.А. Кирьяковой. Следует отметить, что студенты успешно справились с данным заданием и делились положительными результатами: осознание понятия ценностей, профессиональных ценностей, их роли в жизни и процессе формирования и др.

Изучение групповых и личностных ценностей. На аудиторных занятиях студентам предлагалось ранжировать ценности, предложенные в методике М. Рокича, и определить для себя личную систему и иерархию ценностей, представив материал в виде коллажа. Задание для внеаудиторной самостоятельной работы заключалось в том, что студентам, работающим в парах, нужно было провести методику М. Рокича [170], анкету М. Лукьяновой [96] или другую методику для студентов первого и второго курсов с целью изучения групповых ценностей, проанализировать и представить результаты. Данный метод представляет собой научное исследование, которое побуждает студентов изучать личностные характеристики и способствует формированию профессиональных ценностных ориентаций. Две студентки использовали данные проведенного исследования в курсовом проекте.

Метод аксиологического анализа текста о личности и деятельности известных педагогов и педагогов-дефектологов заключается в прочтении и изучении биографического текста с последующей дискуссией о профес-

сионально-ценностных качествах педагога, об идеале педагога-дефектолога, принципах профессиональной деятельности. В результате дискуссии студенты по группам обдумывали ценности педагогов-дефектологов и представляли их в форме кластеров. Так, например, использовался следующий текст:

Г.Л. ВЫГОТСКАЯ О СВОЕМ ОТЦЕ

Примеры взяты из книги Г.Л. Выготской и Т.М. Лифановой «Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету» (Москва: Смысл, 1996)

Будучи блестящим ученым, Л.С. Выготский обладал также исключительным даром понимания детей. Этот дар обнаруживался и в том, как он обращался с собственными детьми. Много ценных подробностей можно найти в воспоминаниях Гиты Львовны Выготской — дочери ученого. Из ее воспоминаний я и взяла пример.

В семье Выготских было две дочки. Случилось так, что младшая, Ася, стала проявлять трудный характер. Поскольку отец и мать много работали, девочку воспитывала няня, которая очень ее любила и, по воспоминаниям старшей сестры, *страшно ее баловала*. Ася устраивала разные «фокусы». Один из них состоял в том, что, не желая уходить с прогулки, она ложилась на тротуар, была по асфальту ногами и истошно орала. Такую картину увидел однажды отец.

На следующий день, когда все повторилось как по нотам, он вышел на улицу, велел нам идти домой, а сам взял отчаянно брыкающуюся и орущую девочку на руки, внес ее в подъезд, положил на пол, а сам вошел в квартиру и закрыл дверь. Сначала из подъезда неслись отчаянные вопли, но постепенно они стали стихать — ведь зрителей не было! — и, наконец, совсем прекратились. Когда наступила тишина, отец вышел в подъезд, спокойно помог дочери подняться с пола и, молча, привел ее домой. Он не сказал ей ни единого слова. Умыв, он отпустил ее к няне, которая собиралась ее кормить.

Это повторялось несколько дней кряду, с той только разницей, что пару раз Асю забирала из подъезда соседка из квартиры напротив и приносила ее нам через черный ход, со двора. Отец неотступно следовал своей методой и был вполне вознагражден — постепенно все прекратилось, и возвращение с прогулки стало проходить спокойно.

Если же Ася устраивала скандал дома, падала на пол, была ногами по полу, кричала, папа требовал, чтобы все вышли из комнаты, а сам, остав-

шись с ней, не обращал на нее никакого внимания, делая вид, что чем-то очень занят, поглощен. Когда она успокаивалась, он, опять-таки молча, помогал ей подняться с пола и вел умываться. Он никогда ей при этом ничего не говорил, по-видимому, считая, что она в таком возбуждении, что все равно не в состоянии услышать и осознать сказанное. Как бы то ни было, но выбранный им метод целиком оправдал себя — истерики и скандалы постепенно прекратились.

В воспоминаниях Гиты Львовны приводится один из последних подобных случаев. Она сама уже ходила в школу, и Асина няня по утрам должна была ее провожать, так как нужно было перейти через площадь с большим движением. Ася ревновала няню к сестре и всячески противилась их взаимодействию, так что няне приходилось делать все украдкой. Например, она выходила из квартиры и одевалась только в подъезде.

Однажды Ася, увидев, что мы собираемся уходить, начала плакать, больно ударила меня ногой, а потом в бессильной злобе схватила с кровати мое полотенце, окунула его в таз с водой и начала мокрым полотенцем тереть пол. На полотенце от мастики тотчас же образовалось большое рыжее пятно. Мы молча наблюдали за маленькой дикаркой. Отец подошел к ней, взял из ее рук полотенце и медленно, очень раздельно и внушительно сказал: «Отныне это полотенце будет твоим». И, действительно, каждый раз, меняя белье (даже тогда, когда отца уже не было в живых), полотенце с рыжим пятном давалось в пользование Асе. Так в семье свято выполнялись требования отца.

Из этих коротких отрывков мы узнаем много очень важных вещей. Во-первых, можно догадаться, как девочка дошла до состояния «дикарки». Это случилось не без помощи доброй няни, которая очень ее любила и потакала ей во всем. В результате девочка не знала границ дозволенного и, наоборот, накопила опыт удовлетворения своих желаний через устройство скандалов.

Во-вторых, мы видим мудрое поведение отца. В чем же оно состояло? Отец пресек обычные реакции домочадцев на истерики дочери, причем, действовал молча, спокойно и в общем-то дружелюбно (помогал девочке встать с пола, умыться). Он также спокойно давал ей столкнуться с последствиями своих действий, не добавляя никаких назиданий.

Наконец впечатляет последняя фраза из отрывка воспоминаний: «В семье свято выполнялись требования отца», и это происходило даже тогда, когда он уже ушел из жизни. Какие огромное уважение и любовь к отцу, а также его непререкаемый авторитет стоят за этими словами!

Просмотр студентами короткометражных фильмов на аудиторных занятиях или полнометражных самостоятельно дома с их последующим обсуждением, дискуссией. Некоторые фильмы для просмотра и обсуждения студенты предлагали сами, например, «*Географ глобус пропил*», «*1+1*», что говорит об их интересе к такому методу изучения, интересе к профессиональной деятельности и понимании ее ценностного основания. Например, были проанализированы х/ф «*Король говорит*», а именно образ логопеда и его усердный и творческий подход к своей работе. Потряс студентов х/ф «*Цирк бабочек*», а именно любовь и вера неравнодушных людей в возможность человека с ограниченными возможностями здоровья жить полноценной жизнью, позиция не презрения, а принятия главными героями такого человека, его ценность, а также трудности, с которыми сталкиваются дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации. При обсуждении фильма «*Географ глобус пропил*» возникла дискуссия на тему нравственного облика педагога, в итоге студенты пришли к выводу, что не каждый человек может стать педагогом, что в основу педагогической деятельности положены и нравственные ценности, особенно в работе с детьми с Ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, мы подняли тему альтруизма, профессиональной пригодности, профессиональных ценностей.

Студентам предлагалось самостоятельно написать эссе на темы: «*Педагогическая культура в образах выдающихся педагогов и психологов*», «*Место и роль ценностей в деятельности педагога-дефектолога*», «*Идеал педагога-дефектолога*». В основном студенты отмечали, что, рассуждая на предложенные темы, они всерьез задумывались о своих ценностях и целях будущей профессиональ-

ной деятельности, о качестве знаний, необходимых в работе с детьми с ОВЗ, сравнивали себя с образами выдающихся педагогов и психологов, в том числе в области специального образования. Приведем в пример некоторые высказывания студентов: «Основной характеристикой деятельности педагога-дефектолога является его направленность на ребенка с ограниченными возможностями здоровья как абсолютной ценности» (Светлана Р.), «Я считаю, что дефектолог становится мастером по мере того как он осваивает педагогическую деятельность, принимая профессиональные ценности» (Владимир Д.), «Самым важным для педагога-дефектолога, на мой взгляд, является постоянное самосовершенствование, профессиональный рост, изучение научной и практической литературы, разработки коррекционных программ и распространение своего опыта деятельности» (Марина В.) и др.

Блиц-игры [49], например, «*Пароль*», «*Кроссворд*», «*Реклама*», «*Зашифрованное понятие*», «*Факты*» и др. Они применялись как методы активного обучения с целью изучения, закрепления теоретических знаний. Студентам очень нравились блиц-игры, потому что они проходили в творческой и интересной форме, помогали переключиться в деятельности и запомнить теоретический материал.

Метод проекта реализован через создание ролика социальной рекламы на тему: «*Дети, так не делятся!*», который студенты использовали на практике для популяризации равного отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для подготовки ролика социальной рекламы студенты собирали материал, обрабатывали его, оформляли в творческой форме, представляли и защищали разработанный проект на итоговом занятии элективного курса. В пред-

ставленных роликах социальной рекламы студенты поднимали сложные проблемы: доступной среды, сиротства среди детей с ОВЗ, организации инклюзивной образовательной среды, пренебрежения к личности ребенка с ОВЗ и др.

В рамках других преподаваемых дисциплин «Тренинговые технологии», «Организация сотрудничества образовательных учреждений с семьей», «Теория и практика коммуникации», а также на учебных, производственных практиках использовались такие формы и методы работы, как: тренинги, эссе, подготовка публичного выступления, презентации, проектная деятельность, самоанализ, рефлексия и др. Например, при посещении специальных (коррекционных) образовательных учреждений и бесед со специалистами мы пришли к выводу, что существует проблема отсутствия полноценного взаимодействия образовательного учреждения с большинством родителей. Поэтому на занятии, посвященном данной ситуации, методом «Шесть шляп» студенты составили проект структуры образовательного учреждения, которая отвечает за эффективное взаимодействие с родителями в условиях инклюзивного образования.

Четвертый этап реализации процессной модели является заключительным и рассматривается как результативно-оценочный этап в деятельности преподавателя и рефлексивно-аналитический этап в деятельности студентов. На данном этапе основной целью является анализ и оценка результатов сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Достижение поставленной цели происходит методами самооценки, взаимооценки и экспертной оценки. В теоретической главе диссертационного исследования мы указывали на значимость

рефлексии в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций. Способов проведения рефлексии достаточно много, для примера представим один из использованных нами – метод незаконченных предложений:

- 1) на курсе я узнал...
- 2) было интересно...
- 3) было трудно...
- 4) я выполнял задания...
- 5) я понял, что...
- 6) теперь я могу...
- 7) я почувствовал, что...
- 8) я приобрел...
- 9) я научился...
- 10) у меня получилось ...
- 11) я смог...
- 12) я попробую...
- 13) меня удивило...
- 14) курс дал мне для жизни...
- 15) мне захотелось...

Таким образом, апробация комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогических условий его эффективного функционирования реализован в теоретически обоснованном поэтапном порядке. Результаты оценки эффективности комплекса моделей и педагогических условий будут проанализированы в следующем параграфе.

Резюме:

1. Апробация комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов проходила в трех экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и частично в контрольной группе.

2. В экспериментальной работе был реализован комплекс моделей в теоретически обоснованном, последовательном и согласованном порядке этапов взаимодействия преподавателя и студентов в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

3. В процессе апробации комплекса моделей были применены педагогические условия его эффективного функционирования. В первой экспериментальной группе реализованы первое и второе педагогические условия: тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов и реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; во второй экспериментальной группе – второе и третье педагогические условия: реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов и реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога»; в третьей экспериментальной группе были реализованы в комплексе первое, второе и третье педагогические условия.

4. Разработанное содержание комплекса методов и приемов процесса формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций в рамках образовательного процесса в вузе состояло из методов и приемов, приемлемых для формирования ценностного сознания на мобилизационно-ориентационном этапе процессной модели, для формирования ценностного отношения на содержательно-организационном этапе, для формирования ценностного поведения на процессуально-методическом этапе и оценки сформированности профессиональных ценностных ориентаций на результативно-оценочном этапе.

5. Этапы деятельности преподавателя находятся во взаимосвязи с этапами деятельности студентов. Это

следующие этапы: поисково-теоретический, оценочно-ориентированный, проектно-деятельностный и рефлексивно-аналитический, поэтому совместная деятельность насыщена методами активного обучения и рефлексии.

6. Представление процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов позволяет изучить его двусторонний субъект-субъектный характер, который прослеживается во взаимодействии преподавателя и студентов.

2.3. Итоги и анализ результатов экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов

Экспериментальная работа проводилась для решения поставленной проблемы и проверки гипотезы исследования. Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречий:

– между востребованностью компетентных, конкурентоспособных педагогов специального обучения на рынке труда и недостаточной их подготовленностью к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и недостаточной заинтересованностью выпускников трудоустройством по профессии;

– между позицией, что формирование ценностных ориентаций при подготовке школьников к дальнейшей жизни и профессиональному самоопределению занимает одно из основных положений в деятельности педагогов и недостаточным вниманием к формированию

профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов при подготовке к трудовой деятельности в условиях высшего образования;

– между спецификой профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования профессиональных ценностных ориентаций в процессе их профессиональной подготовки в условиях вуза.

Поэтому для решения проблемы в теоретической части были определены положения гипотезы: процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов будет эффективным, если:

1) на основе сочетания методологических подходов: системного, средового и деятельностно-аксиологического – разработать, обосновать и реализовать комплекс моделей, включающий:

– содержательно-аксиологическую и структурную модели профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Содержательно-аксиологическая модель представляет алгоритм выявления профессиональных ценностей педагогов-дефектологов; структурная модель состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов;

– процессную модель формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса в вузе. Процессная модель отражает взаимодействие студентов и преподавателя, деятельность каждого состоит из этапов, так, деятельность студентов показана

через поисково-теоретический, оценочно-ориентированный, проективно-деятельностный, рефлексивно-аналитический этапы, а деятельность преподавателя – через мобилизационно-ориентационный, содержательно-организационный, процессуально-методический и результативно-оценочный этапы;

2) комплекс моделей реализован через принципы свободы выбора, профессиональной сознательности и активности, открытой вариативности содержания;

3) выявить и применить следующие педагогические условия эффективного функционирования комплекса моделей: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования.

Выдвинутые положения гипотезы отражаются в результатах экспериментальной работы.

Во время формирующего этапа экспериментальной работы были проведены два промежуточных среза с целью оценки эффективности применяемого комплекса моделей и педагогических условий после каждого этапа процессной модели (табл. 13).

Результаты промежуточного среза показывают, что у 24–32% студентов профессиональные ценностные ориентации сформированы на недостаточном уровне, у 50–52% – на базовом уровне и у 17–24% – на высоком уровне. Наблюдение и беседы со студентами позволяют сделать вывод, что они стали с большим интересом заниматься, более свободно участвовать в дискуссиях, высказывать свое мнение, задумываться о своих профессиональных ценностях. Наглядно представим числовые результаты промежуточного среза в диаграмме (рис. 10).

Результаты уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (первый промежуточный срез)

Уровни	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Всего 50 чел.	Всего 50 чел.		Всего 52 чел.		Всего 49 чел.		Всего 53 чел.	
Недостаточный	14	28	14	26,92	12	24,49	17	32,08
Базовый	26	52	26	50	25	51,02	27	50,94
Высокий	10	20	12	23,08	12	24,49	9	16,98

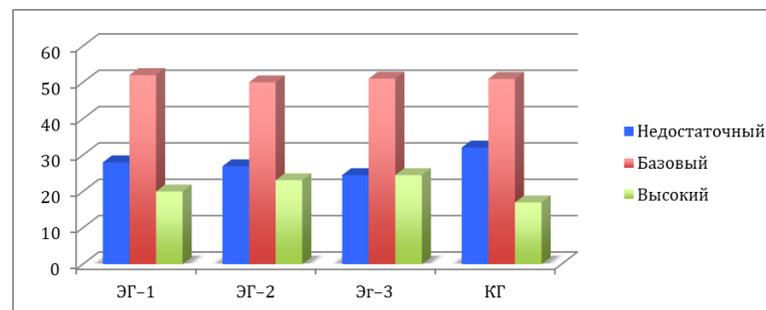


Рис. 10. Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (первый промежуточный срез), %

В сравнении результатов данных о количестве студентов нулевого и первого промежуточного срезов прослеживается положительная динамика во всех группах, среди которых наиболее выразительными являются результаты группы ЭГ-3. Эта тенденция наглядно видна на сравнительных диаграммах (рис. 11–13).

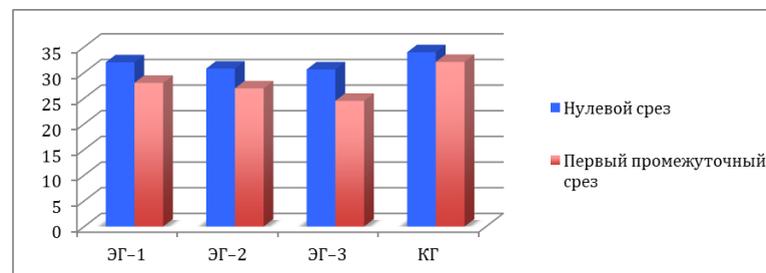


Рис. 11. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (недостаточный уровень), %

Сравнительные результаты свидетельствуют, о том, что в среднем на 1–4% стали ниже результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций у студентов, находящихся на недостаточном уровне.

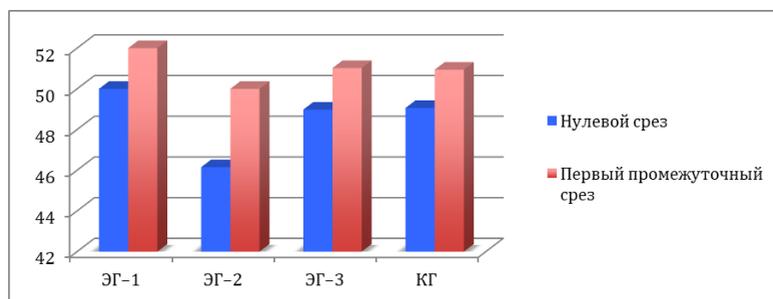


Рис. 12. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (базовый уровень), %

На диаграмме видно, что в среднем на 3% увеличилось количество студентов, находящихся на базовом уровне, следовательно, часть студентов перешли с недостаточного уровня на более высокий.

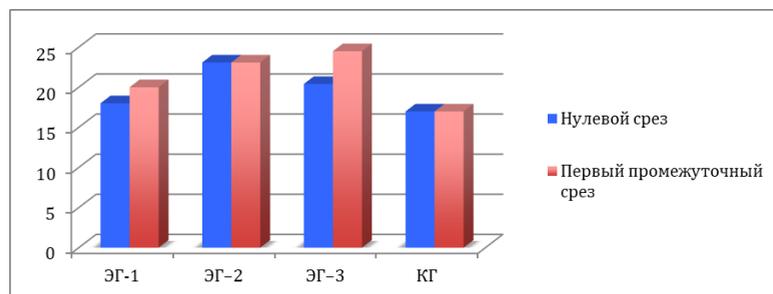


Рис. 13. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (высокий уровень), %

Результаты показывают тенденцию увеличения на 2–4% количества студентов, находящихся на высоком уровне в группах ЭГ-1 и ЭГ-3, а в группах ЭГ-2 и КГ – без изменений.

Таким образом, уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов повышается, а значит, после первого этапа отмечаем эффективность комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования.

Согласно процессной модели после каждого этапа взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов проводится оценка, а в случае отрицательного результата – коррекция применяемых методов, форм и средств. Первый промежуточный срез, проведенный после первого этапа, показал положительную динамику и не вызвал необходимости проводить коррекцию. Реализовав второй этап процессной модели, рассмотрим диагностические данные оценки, полученные после него (табл. 14).

Числовые данные показывают повышение уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. Более наглядно это продемонстрировано на диаграмме (рис. 14). Об этом же свидетельствуют мнения экспертов и студентов. Так, эксперты наблюдают повышение уровня осознанности студентами ценностей профессиональной деятельности, эмоциональный отклик, которые выражаются в действиях и поведении студентов: высказывание личной позиции, равнодушное отношение, самостоятельность в принятии решений, проявление эмпатии к другим, требовательности к себе, ответственности к деятельности.

Результаты уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (второй промежуточный срез)

Уровни	ЭГ-1 Всего 50 чел.		ЭГ-2 Всего 52 чел.		ЭГ-3 Всего 49 чел.		КГ Всего 53 чел.	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
	Недостаточный	10	20	12	23,08	7	14,29	14
Базовый	25	50	24	46,15	24	48,98	28	52,83
Высокий	15	30	16	30,77	20	40,82	11	20,75

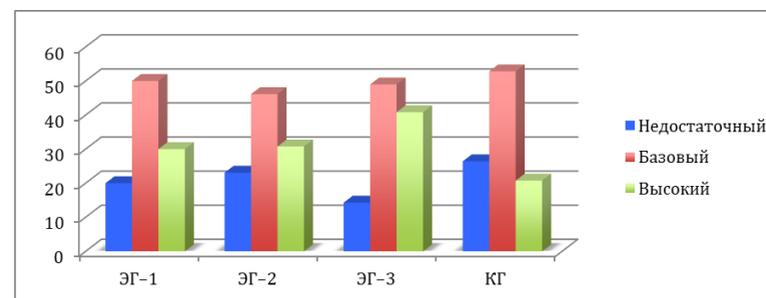


Рис. 14. Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (второй промежуточный срез), %

Итак, наглядно видно, что количественные результаты показывают положительную динамику. Так, количество студентов с недостаточным уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций составило 14–26%, с базовым уровнем – 46–52%, с высоким уровнем – 20–40%. Заметная разница в результатах прослеживается между контрольной и экспериментальными группами, а также в группе ЭГ-3 по сравнению с остальными. Более наглядно результаты показаны на сравнительных диаграммах (рис. 15–17).

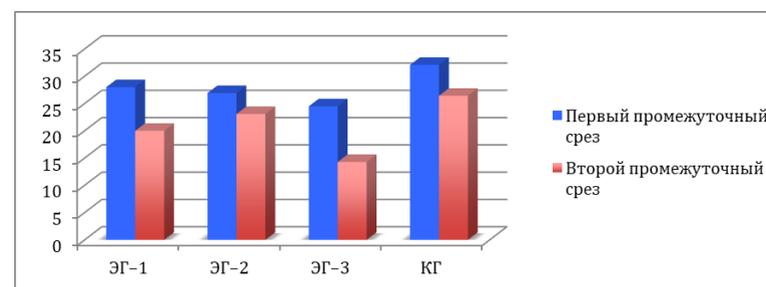


Рис. 15. Сравнительные результаты промежуточных срезов сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (недостаточный уровень), %

На рисунке также прослеживается положительная динамика. Количество студентов с недостаточным уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций уменьшилось на 4–10%.

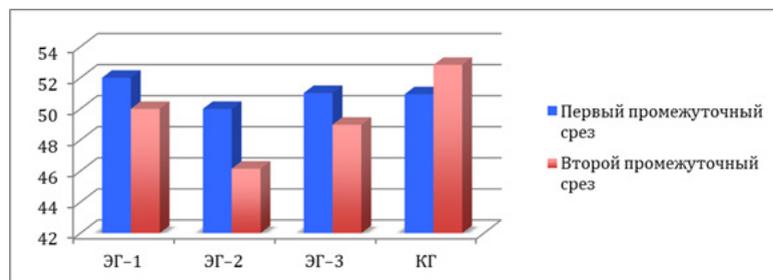


Рис. 16. Сравнительные результаты промежуточных срезов сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (базовый уровень), %

Данный рисунок показывает изменение показателей базового уровня по сравнению с предыдущей оценкой. Мы наблюдаем уменьшение показателей на 2–4%, что свидетельствует об эффективности комплекса моделей и педагогических условий.

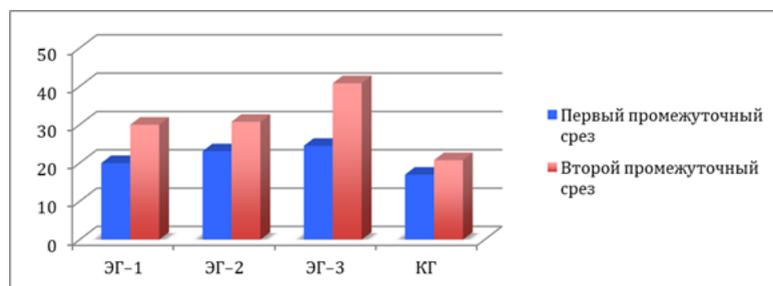


Рис. 17. Сравнительные результаты промежуточных срезов сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (высокий уровень), %

Оценка показателей высокого уровня дала положительные результаты. Так, на диаграмме видно, что количество студентов, находящихся на высоком уровне, увеличилось на 5–10%.

Итоги проделанной работы свидетельствуют о том, что уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов повышается, а значит, предложенный комплекс моделей и педагогические условия его эффективного функционирования результативны и не требуют коррекции.

Итоговый срез уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов был проведен на контрольном этапе экспериментальной работы после третьего этапа внедрения процессной модели (табл. 15).

Результаты итогового среза показывают, что 8–24% студентов остались на недостаточном уровне сформированности профессиональных ценностных ориентаций. На базовом уровне находятся 34–50% и на высокий уровень перешли 24–57% респондентов. Наблюдаемая разница в результатах между экспериментальными и контрольной группами связана с вариативностью апробации комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования. Наиболее положительные результаты прослеживаются в группе ЭГ-3, в которой реализованы комплекс моделей и все три педагогических условия его эффективного функционирования (рис. 18). Мнения экспертов совпадают с результатами психолого-педагогической диагностики. В целом эксперты отмечают осознанность, активность, принятие профессиональных ценностей, желание со стороны студентов заниматься педагогической деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций
будущих педагогов-дефектологов (итоговый срез)**

Уровни	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	Всего 50 чел.	Всего 52 чел.	Всего 49 чел.	Всего 53 чел.	чел.	%	чел.	%
Недостаточный	9	10	4	13	4	8,16	13	24,53
Базовый	22	22	17	27	17	34,69	27	50,94
Высокий	19	20	28	13	28	57,14	13	24,53

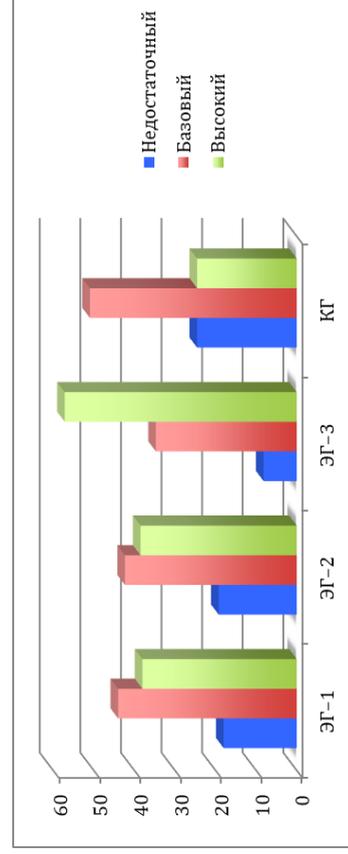


Рис. 18. Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (итоговый срез), %

На диаграмме наглядно видно отличие полученных данных между группами, участвующими в эксперименте. Представим результаты студентов группы ЭГ-3, в которой наблюдаем значительные изменения (табл. 16).

Таблица 16
Данные итогового среза в экспериментальной группе (ЭГ-3)

№ п/п	Имя студента	Показатель	Уровень	№ п/п	Имя студента	Показатель	Уровень
1	Ирина А.	6	высокий	2	Карина Н.	5	высокий
3	Ольга А.	4	базовый	4	Анна О.	6	высокий
5	Максим А.	5	высокий	6	Людмила П.	5	высокий
7	Екатерина Б.	5	высокий	8	Елена П.	4	базовый
9	Марина В.	6	высокий	10	Надежда П.	5	высокий
11	Анна В.	5	высокий	12	Екатерина П.	5	высокий
13	Ксения В.	4	базовый	14	Юлия П.	3	базовый
15	Владимир Д.	4	базовый	16	Яна П.	2	недостаточный
17	Ирина Д.	6	высокий	18	Анастасия Р.	4	базовый
19	Людмила Е.	6	высокий	20	Лариса Р.	6	высокий
21	Оксана З.	6	высокий	22	Светлана Р.	2	недостаточный

23	Елена З.	5	высокий	24	Гузель С.	6	высокий
25	Любовь З.	6	высокий	26	Дарья С.	3	базовый
27	Анна И.	6	высокий	28	Полина С.	4	базовый
29	Юлия И.	6	высокий	30	Ольга С.	2	базовый
31	Мария И.	4	базовый	32	Милана Т.	6	высокий
33	Олеся К.	3	базовый	34	Ксения Т.	5	высокий
35	Ирина К.	5	высокий	36	Ульяна У.	4	базовый
37	Маргарита Л.	4	базовый	38	Виктория Ф.	5	высокий
39	Гуля М.	4	базовый	40	Алена Ц.	3	базовый
41	Ева М.	5	высокий	42	Наталья Ц.	6	высокий
43	Кристина Н.	6	высокий	44	Марина Ш.	3	базовый
45	Андрей Н.	5	высокий	46	Жанна Ю.	2	недостаточный
47	Татьяна Н.	6	высокий	48	Мария Ю.	4	базовый
49	Евгения Н.	2	недостаточный				

Таким образом, результаты итогового среза подтвердили истинность положений гипотезы исследования и верность теоретических выводов. Доказательством этого являются сравнительные результаты нулевого, промежуточных и итогового срезов, комплексно представленные в экспериментальных и контрольной группах (табл. 17).

В экспериментальной и контрольной группах видна положительная динамика. Особенно она прослеживается в группе ЭГ-3, в которой мы использовали совокупность педагогических условий на фоне реализации комплекса моделей, менее яркая динамика прослеживается в группах ЭГ-1 и ЭГ-2, в которых педагогические условия реализовывались частично с применением комплекса моделей. В контрольной группе – минимальная динамика. Студенты контрольной группы проходили профессиональную подготовку в условиях вуза с частичной реализацией комплекса моделей. Данные свидетельствуют о правильности выбора теоретико-методологической основы построения комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, его содержания и целесообразности применения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов специального образования, а также представленного комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования (рис. 19–21).

Таблица 17

Сравнительные результаты нулевого, промежуточных и итогового срезов сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов по уровням

Уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
1	3	4	5	6	7	8	9	10
Недостаточный	16	32	16	30,77	15	30,61	18	33,96
	14	28	14	26,92	12	24,49	17	32,08
	10	20	12	23,08	7	14,29	14	26,42
	9	18	10	19,23	4	8,16	13	24,53

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Базовый	Нулевой срез	25	50	24	46,15	24	48,98	26	49,06
	Первый промежуточный срез	26	52	26	50	25	51,02	27	50,94
	Второй промежуточный срез	25	50	24	46,15	24	48,98	28	52,83
	Итоговый срез	22	44	22	42,31	28	57,14	27	50,94
Высокий	Нулевой срез	9	18	12	23,08	10	20,41	9	16,98
	Первый промежуточный срез	10	20	12	23,08	12	24,49	9	16,98
	Второй промежуточный срез	15	30	16	30,77	20	40,82	11	20,75
	Итоговый срез	19	38	20	38,46	28	57,14	13	24,53

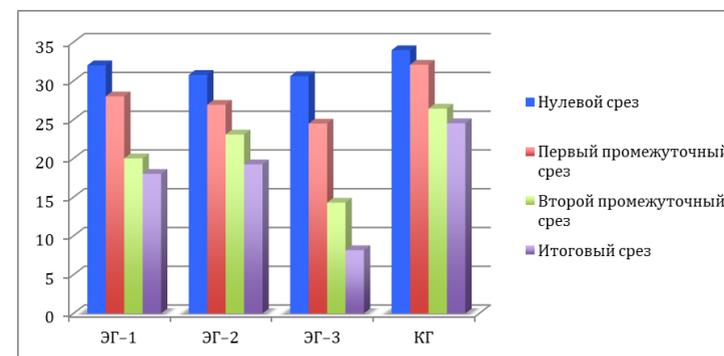


Рис. 19. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (недостаточный уровень), %

Сравнительный анализ данных подтверждает, что в группе ЭГ-1 результаты стали ниже на 14%, в группе ЭГ-2 – на 11,54%, в группе ЭГ-3 – на 22,45%, и это самый лучший показатель, в контрольной группе – 9,43%. Положительная динамика прослеживается во всех группах. В среднем на 14,36 % стали ниже результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций у студентов, находящихся на недостаточном уровне.

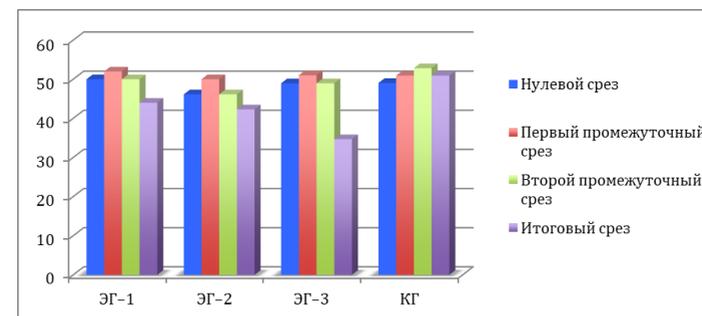


Рис. 20. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (базовый уровень), %

Сравнительный анализ данных подтверждает, что в группе ЭГ-1 результаты стали ниже на 6%, в группе ЭГ-2 – на 3,84%, в группе ЭГ-3 увеличились на 8,16%, и это снова самый лучший показатель, в контрольной группе – 1,88%. Положительная динамика прослеживается во всех группах. Средний показатель изменения количества студентов с базовым уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций равен 18,47%.

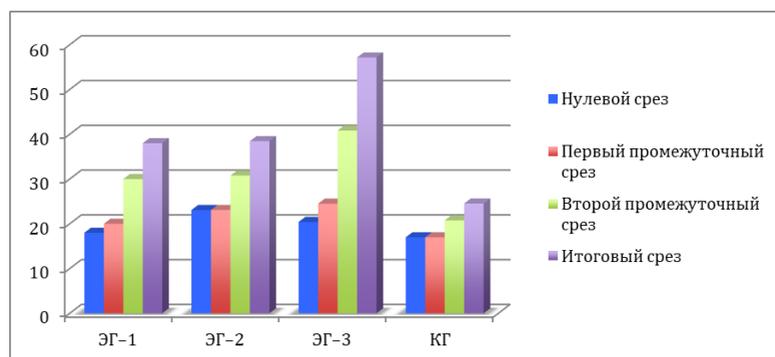


Рис. 21. Сравнительные результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов (высокий уровень), %

Сравнительный анализ данных на высоком уровне подтверждает, что в группе ЭГ-1 результаты стали выше на 20%, в группе ЭГ-2 – на 15,38%, в группе ЭГ-3 – на 36,73%, в контрольной группе – 7,55%. Положительная динамика прослеживается во всех группах. Средний показатель увеличения количества студентов с высоким уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций составляет 74%. Как мы видим, наиболее продуктивный результат получен в группе ЭГ-3, а наиболее непродуктивный – в контрольной группе (табл. 18).

Таблица 18

Сравнительные результаты экспериментальных и контрольной групп (итоговый срез)

Уровни	ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3		КГ	
	Всего 151 чел.		Всего 53 чел.	
	чел.	%	чел.	%
Недостаточный	23	15,23	13	24,53
Базовый	61	40,40	27	50,94
Высокий	67	44,37	13	24,53

Анализируя представленные данные, констатируем существенные различия в полученных результатах. Количество студентов на недостаточном, базовом и высоком уровнях в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) отличается от количества студентов контрольной группы на соответствующих уровнях (рис. 22).

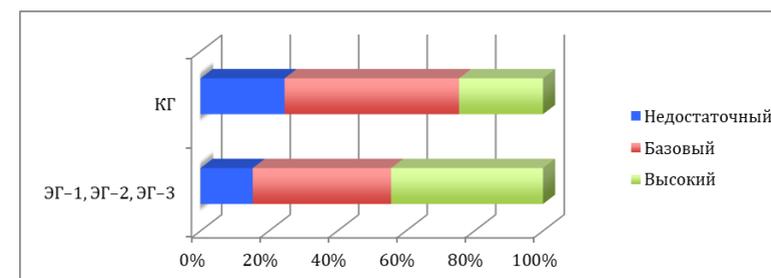


Рис. 22. Сравнительные результаты экспериментальных и контрольной групп (итоговый срез), %

Для оценки достоверности полученных данных проведено сравнение экспериментальных и контрольной групп методом 2 Пирсона. Результаты доказали

неравнозначность экспериментальных и контрольной групп (табл. 19).

Таблица 19

Эмпирическое значение χ^2 для сравниваемых групп

Сравниваемые группы	Полученное значение χ^2	Табличное значение χ^2 по уровням значимости		
		0,01	0,03	0,05
КГ и ЭГ-1	2,282	9,21	7,01	5,99
КГ и ЭГ-2	2,381			
КГ и ЭГ-3	12,388			
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,038			
ЭГ-1 и ЭГ-3	4,272			
ЭГ-2 и ЭГ-3	4,455			

Результаты показывают, что полученное значение χ^2 Пирсона доказывает неравнозначность выбранных групп и достоверность полученных данных в результате психолого-педагогической диагностики уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. Значит, в выбранных группах, действительно, произошли изменения, и эти группы стали неравнозначными.

Положительную динамику подтверждают результаты наблюдений и отзывы студентов. Респонденты отмечали, что в ходе занятий курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» они узнали о профессиональных ценностных ориентациях, требованиях к профессиональным качествам педагога-дефектолога, задумались о своем отношении к профессиональной деятельности. Кроме того, полученные знания,

на их взгляд, полезны, актуальны и являются новыми и интересными. Студенты приобрели новые знания, опыт, уверенность в своих силах, новый взгляд на профессию, новое понимание уже имеющихся знаний, навыки взаимодействия и коллективной деятельности. Студентам были интересны формы и методы занятий, особенно групповая форма работы, решение проблемных ситуаций, аксиологический анализ текста, коллаж и др. Но в то же время им было трудно составить концепцию профессиональной деятельности из ценностей путем осознания профессиональных ценностных ориентаций, анализировать педагогические ситуации, с которыми сталкиваются родители и дети с ограниченными возможностями здоровья в процессе социализации, проводить опрос и делать его анализ. При этом часть студентов отметили, что не испытывали трудностей.

Одним из доказательств осознания, принятия и реализации будущими педагогами-дефектологами профессиональных ценностных ориентаций служит их мнение, что компетентный и конкурентоспособный специалист характеризуется профессиональными качествами, основу его деятельности составляют профессиональные ценностные ориентации, поэтому ему нужно формировать личную профессиональную позицию. Данную мысль подтверждают также и высказывания студентов: «я поняла, что не зря выбрала профессию педагога-дефектолога», «я поняла, что работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья – большая ответственность», «я поняла, что важно творчески организовывать свою деятельность», «я поняла, что могу быть откровенной».

Студенты отмечали, что могут с интересом смотреть на свою работу, определять приоритеты в про-

фессиональной деятельности, стать специалистами, совершенствоваться. Кроме того, студенты научились решать педагогические задачи, выражать свои мысли, оценивать, анализировать себя и других, творчески мыслить, разделять жизненные и профессиональные ценности. Также было отмечено, что для профессиональной деятельности в рамках обучения были получены новые знания о профессиональных ценностях деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, новые цели и планы, уверенность в педагогической деятельности, понимание значимости ценностных ориентаций в своей деятельности.

Подводя итоги, отметим, что студенты стали более свободно высказывать свою позицию и оперировать профессиональными знаниями. По сравнению с результатами промежуточных срезов увеличилось количество студентов, пожелавших принять участие в научно-практических конференциях, многие стали более активными и уверенными в обсуждениях. Наблюдалось применение творческого подхода при выполнении заданий. Анализ самоотчетов по практике показал, что, взаимодействуя с детьми с ОВЗ, студенты научились терпению, чуткости, вежливости.

Таким образом, анализ результатов, полученных в экспериментальной работе, показывает успешность исследования. Содержание работы может быть интересно и полезно преподавателям при подготовке студентов к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ в вузе, а также практикующим педагогам специального образования. Представляем основные принципы разработки научно-методических рекомендаций по формированию у будущих педагогов-дефектологов, или других специалистов в области образования, профессиональных ценностных ориентаций:

1. Использование терминологического поля исследования при изучении вопроса формирования профессиональных ценностных ориентаций в подготовке будущих специалистов.

2. Полная реализация или частичное использование модулей элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога», раскрывающего представление о профессиональной культуре педагога-дефектолога, его профессиональных ценностях и ценностных ориентациях.

3. Наполнение занятий, отдельных методов и приемов содержанием, характеризующим особенности, трудности деятельности педагога специального обучения с детьми с ОВЗ.

4. Соблюдение логики проведения занятия, которая выражается в последовательности познавательного (получение студентами знаний, представлений о профессиональных ценностных ориентациях), эмоционально-волевого (осознание и оценка студентами полученной информации, самооценка, самоанализ) и поведенческого (совершение студентами выбора и действий) компонентов.

5. Применение на занятиях комплекса методов и приемов процесса формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций в рамках образовательного процесса в вузе.

Резюме:

1. Результаты итогового среза показывают значительные изменения в распределении студентов по уровням сформированности профессиональных ценностных ориентаций.

2. Сравнительные результаты нулевого, промежуточных и итогового срезов свидетельствуют о положительной динамике. Результаты сформированности

профессиональных ценностных ориентаций у студентов, находящихся на недостаточном уровне, стали ниже в среднем на 14,36%. Средний показатель изменения количества студентов с базовым уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций составил 18,47%, а количество студентов на высоком уровне сформированности профессиональных ценностных ориентаций – 74%.

3. Существенная положительная динамика прослеживается в группе ЭГ-3, в которой мы использовали совокупность педагогических условий на фоне реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, менее яркая динамика прослеживается в группах ЭГ-1 и ЭГ-2, в которых педагогические условия реализовывались частично, но применялся комплекс моделей. В контрольной группе – минимальная динамика. Студенты контрольной группы проходили профессиональную подготовку в условиях вуза с частичной реализацией комплекса моделей.

4. О положительной динамике можно сделать выводы по наблюдениям, а также отзывам студентов. Они отмечают, что стали более свободно высказывать свое мнение, стали более активными и уверенными в обсуждениях, могут оперировать профессиональными знаниями, у них появилось осознанное желание совершенствовать их. Увеличилось количество студентов, пожелавших принять участие в научно-практических конференциях, применять творческий подход при выполнении заданий. Анализ самоотчетов по практике показал, что, взаимодействуя с детьми с ОВЗ, студенты научились терпению, чуткости, вежливости.

5. Итоги экспериментальной работы подтверждают полученное значение r Пирсона, а значит, в вы-

бранных группах действительно произошли изменения, и эти группы стали неравнозначными.

6. Можно сделать вывод о доказательстве положений гипотезы исследования, поскольку ее теоретические положения обоснованы верно, определена теоретико-методологическая основа построения модели формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, ее содержание и целесообразность применения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов специального обучения, а также представлен комплекс моделей и педагогические условия его эффективного функционирования. Поэтому содержание и результаты исследования по теме формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов могут быть рекомендованы преподавателям вузов для подготовки, переподготовки или повышения квалификации педагогов-дефектологов, практикующим педагогам специального обучения и всем заинтересованным специалистам.

Выводы по второй главе

1. Выдвинутые положения гипотезы исследования и теоретические разработки требовали экспериментальной проверки, поэтому в экспериментальной работе поставлена цель – оценить эффективность созданного комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса вуза и педагогические условия его эффективного функционирования.

2. Согласно логике проведения психолого-педагогического исследования экспериментальная работа последовательно состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, обобщающего. На каждом этапе были определены задачи экспериментальной работы.

3. На констатирующем этапе работы проведен предварительный опрос студентов и экспертов, результатом которого стало доказательство актуальности поднятой проблемы. Итоги предварительного опроса студентов и экспертов свидетельствуют о первоначальном и некомплексном представлении о профессиональных ценностных ориентациях педагогов-дефектологов, с одной стороны, и осознании респондентами их значимости в профессиональном становлении как специалистов – с другой. Следующим выводом стало подтверждение необходимости рассматривать профессиональные ценностные ориентации будущих педагогов-дефектологов в совокупности. По мнению экспертов, представленные ценностные ориентации действительно должны быть сформированы у студентов для дальнейшей трудовой деятельности с детьми с ОВЗ.

4. На констатирующем этапе подобраны три экспериментальных и контрольная группы, методами математической статистики доказано их равенство и возможность использования в экспериментальной работе.

5. Анализ результатов нулевого среза сформированности профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов показал, что профессиональные ценностные ориентации у студентов не сформированы на высоком уровне, поэтому требуется целенаправленная деятельность в данном направлении.

6. Основной задачей формирующего этапа экспериментальной работы была апробация комплекса моделей формирования профессиональных ценностных

ориентаций будущих педагогов-дефектологов и педагогических условий его эффективного функционирования. Апробация комплекса моделей проходила в трех экспериментальных группах на базе Челябинского государственного педагогического университета. Профессиональная подготовка студентов контрольной группы проводилась в естественных условиях в Тюменском государственном университете.

7. В рамках апробации комплекса моделей были применены педагогические условия его эффективно функционирования: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования. В первой экспериментальной группе созданы первое и второе педагогические условия. Во второй экспериментальной группе – второе и третье педагогические условия. В третьей экспериментальной группе были реализованы в комплексе первое, второе и третье педагогические условия.

8. Разработанное содержание комплекса методов и приемов процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций у студентов в рамках образовательного процесса в вузе состояло из методов формирования сознания, методов управления образовательным процессом, методов активного обучения, методов стимулирования деятельности и др.

9. Результаты промежуточных и итогового срезов показали динамику, что уровень сформированности профессиональных ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов повышается, что свидетельствует об эффективности разработанных комплекса

моделей и педагогических условий. Результаты сформированности профессиональных ценностных ориентаций у студентов, находящихся на недостаточном уровне, в сравнении с показателями нулевого и итогового срезов стали ниже в среднем на 14,36%. Средний показатель изменения количества студентов с базовым уровнем – составил 18,47%, а с высоким уровнем – 74%. Ярко выраженная положительная динамика прослеживается в группе ЭГ-3, в которой реализована совокупность педагогических условий на фоне апробации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Итоги экспериментальной работы подтверждают результаты, полученные методами математической статистики.

10. Положения гипотезы исследования доказаны, теоретические положения обоснованы, цели и задачи экспериментальной работы достигнуты. Поскольку верно определена теоретико-методологическая основа построения модели формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, ее содержание и целесообразность применения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов специального обучения, а также представлен комплекс моделей и педагогические условия его эффективного функционирования, то содержание и результаты исследования могут быть рекомендованы преподавателям системы высшего образования для подготовки, переподготовки или повышения квалификации педагогов-дефектологов, практикующим педагогам специального образования и всем заинтересованным специалистам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особенности профессиональной деятельности педагогов-дефектологов определяются взаимодействием с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Условия ежегодного увеличения количества детей с ОВЗ, развития инклюзивного образования, компетентностной парадигмы обуславливают потребность общества в педагогах-дефектологах, которые готовы и способны оказать квалифицированную помощь и поддержку семьям и детям с ОВЗ в обучении и социализации. Поэтому важно формировать у будущих педагогов-дефектологов профессиональные ценностные ориентации.

Для решения обозначенной проблемы поставлена цель исследования – определить, обосновать и экспериментальным путем проверить эффективность комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов в рамках образовательного процесса вуза и педагогические условия его эффективного функционирования.

Достижение поставленной цели осуществлялось через обозначенные задачи исследования. *Первая задача* – предложить историографию проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Историография проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов представляет три периода истории накопления представлений и знаний о профессиональных ценностных ориентациях педагогов специального образования. Первый период (конец XIX века – 90-е годы XX века) характеризуется становлением системы профессиональной подготовки педагогов-дефектоло-

гов, в которой основной упор делается на знаниевый компонент, и наблюдается интерес к вопросам, связанным с личностным, нравственным, становлением специалистов. Второй период (90-е гг. XX века – начало XXI века) характеризуется развитием системы подготовки педагогов-дефектологов в условиях высшего образования, возникает потребность в подготовке квалифицированных специалистов для работы с детьми с ОВЗ в условиях их социальной и образовательной интеграции, что актуализирует вопрос о личностном образе педагогов-дефектологов. Третий период (начало XXI века – по настоящее время) характеризуется реформированием системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, в специальном образовании – переходом от интеграции к инклюзии как адаптации среды к особенностям детей с ОВЗ. Настоящий этап отличается осознанием педагогической ответственностью необходимости формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, признанием проблемы актуальной и социально значимой.

Вторая задача – проанализировать современное состояние исследуемой проблемы в теории и практике профессиональной подготовки и выявить пути ее решения.

Результатами решения второй задачи стали итоги теоретического анализа современного состояния проблемы, которые показали, что направление педагогической аксиологии в профессиональной подготовке на сегодняшний день актуально и представляет собой социальный заказ общества. Подтверждением является содержание нормативно-правовых актов, научных трудов и диссертационных исследований, периодических научных и научно-методических журналов. С другой

стороны, тема формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов недостаточно освещена в указанных источниках информации. Для разрешения данного противоречия выделены профессиональные ценностные ориентации, присущие педагогам специального обучения, а также всем педагогам, работающим с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. Профессиональные ценностные ориентации выделены из профессиональных компетенций путем анализа научной литературы и сравнения государственных образовательных стандартов высшего образования.

Определен терминологический аппарат проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. В его основу положены уточненное понятие «профессиональные ценностные ориентации» и авторские определения понятий «профессиональные ценностные ориентации педагога-дефектолога» и «формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов».

Третья задача – на основании сочетания методологических подходов: системного, средового и деятельностно-аксиологического – разработать комплекс моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

Для решения третьей задачи определены методологические подходы и их взаимосвязь, поэтому мы рассматриваем их в сочетании. Деятельностно-аксиологический подход связан с системным и средовым подходами, потому что профессиональные ценностные ориентации формируются в образовательной среде, а сам процесс формирования является целенаправленным и может быть организован только в педа-

гогической системе. Также прослеживается взаимосвязь системного и средового подходов, потому что образовательная среда является компонентом педагогической системы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и определяет условия создания и функционирования данной педагогической системы.

Сочетание методологических подходов обусловило построение комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Системный подход положен в основание построения структурной и процессной моделей, средовой – структурной и процессной модели, деятельностно-аксиологической – содержательно-аксиологической и процессной моделей.

Представленный комплекс взаимосвязанных содержательно-аксиологической, структурной и процессной моделей отображает процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов. Содержательно-аксиологическая модель определяет место и содержание профессиональных ценностей педагогов-дефектологов в системе ценностей. В структурной модели представлена структура профессиональных ценностных ориентаций педагогов-дефектологов, которая состоит из познавательного, аффективного и поведенческого компонентов с обязательной актуализацией профессиональных ценностей деятельности с детьми с ОВЗ. Процессная модель отражает взаимодействие преподавателя и будущих педагогов-дефектологов в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций. Деятельность преподавателя состоит из мобилизационно-ориентационного, содержательно-организационного, процессуально-методического, результатив-

но-оценочного этапов. Деятельность студентов представлена поисково-теоретическим, оценочно-ориентированным, проективно-деятельностным и рефлексивно-аналитическим этапами.

Четвертая и пятая задачи заключаются в выявлении педагогических условий эффективного функционирования комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов и проверке экспериментальным путем комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования.

Комплекс взаимосвязанных педагогических условий эффективной реализации комплекса моделей состоит из трех педагогических условий: 1) тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов; 2) реализация контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов; 3) реализация элективного курса «Профессиональная культура педагога-дефектолога» для будущих педагогов специального образования. Подбор и сочетание педагогических условий обосновывается структурностью, замкнутостью, функциональностью и целостностью комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов.

В экспериментальной работе проверены комплекс моделей и педагогические условия его эффективного функционирования. Следуя логике проведения психолого-педагогического исследования, экспериментальная работа последовательно состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего, обобщающего.

Результаты предварительного опроса студентов и экспертов свидетельствуют о первоначальном и некомплексном представлении о профессиональных ценностных ориентациях педагогов-дефектологов,

с одной стороны, и осознании респондентами их значимости в профессиональном становлении как специалистов – с другой. Респонденты акцентировали внимание на формировании профессиональных ценностных ориентаций целенаправленно в образовательном процессе в системе высшего образования. На сегодняшний день, по замечаниям экспертов, этот процесс происходит отчасти целенаправленно и комплексно. Возможные причины заключаются в недостаточной разработанности теоретического материала и методического обеспечения по проблеме исследования.

Сравнительные результаты нулевого, двух промежуточных и итогового срезов свидетельствуют о положительной динамике повышения уровня сформированности у студентов профессиональных ценностных ориентаций. Существенная положительная динамика прослеживается в группе ЭГ-3, в которой мы использовали совокупность педагогических условий на фоне реализации комплекса моделей формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов, менее яркая динамика прослеживается в группах ЭГ-1 и ЭГ-2, в которых педагогические условия реализовывались частично, но применялась и модель. В контрольной группе – минимальная динамика.

Итоги экспериментальной работы подтверждает полученное значение χ^2 Пирсона, которое значит, что в выбранных группах, действительно, произошли изменения, и эти группы стали неравнозначными.

Можно сделать вывод о доказательстве положений гипотезы исследования, поскольку ее теоретические положения обоснованы верно, определена теоретико-методологическая основа построения модели формирования профессиональных ценностных ориента-

ций будущих педагогов-дефектологов, ее содержание и целесообразность применения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов специального обучения, а также представленного комплекса моделей и педагогических условий его эффективного функционирования.

Шестая задача заключается в разработке научно-методических рекомендаций по формированию у будущих педагогов-дефектологов профессиональных ценностных ориентаций. Содержание и результаты исследования были рекомендованы преподавателям системы высшего образования для подготовки, переподготовки или повышения квалификации педагогов-дефектологов, практикующим педагогам специального обучения и всем заинтересованным специалистам.

С одной стороны, проведенное исследование показало продуктивные и значимые результаты решения поднятой проблемы. С другой стороны, полученные результаты не исчерпывают решения всех сторон проблемы, поэтому в дальнейшем можно продолжить исследование в следующих направлениях: изучить закономерности формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов; расширить базу диагностических методов изучения уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций; провести сравнительный анализ решения проблемы в других странах.

Библиографический список

1. Агавелян, О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян; Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2004. – 412 с. – ISBN 5-87847-266-X.
2. Аксенова, Л.И. Интеграционные процессы в системе социально-педагогического знания / Л.И. Аксенова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 545–561.
3. Александрова, Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – Москва; Тверь: «СФК-Офис», 2013. – 156 с. – ISBN 978-5-91504-020-4.
4. Алехина, Н.В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Алехина. – Челябинск, 2014. – 197 с.
5. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.А. Агафонова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под. ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – Москва: ФОРУМ, 2012. – С. 128–138.
6. Алиева, Н.Ф. Отношение к будущей профессии дефектолога у студентов-первокурсников как фактор формирования социальной зрелости / Н.Ф. Алиева // Специальное образование. – № 1. – 2014. – С. 79–87.
7. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1986. – 150 с.
8. Аменд, А.Ф. Основные направления инновационного развития российского образования / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Профессиональный проект: идеи – технологии – результаты. – 2011. – № 1 (2). – С. 6–17.
9. Андреева, Е.Л. Изменение ценностных установок модернизируемого общества / Е.Л. Андреева, А.В. Ратнер, П.Л. Глухих // Ценности и смыслы. – 2014. – № 1 (29). – С. 89–101.
10. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – Москва: Мысль, 1988. – 178 с.
11. Артюшенко, Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.
12. Аслаева, Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом ВУЗе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.Г. Аслаева. – Ижевск, 2011. – 42 с.
13. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1980. – 368 с.
14. Банникова, Л.Н. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества / Л.Н. Банникова, Л.Н. Воронина, Ю.Р. Вишневецкий // СОЦИС. – № 2. – 2013. – С. 58–68.
15. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Батаршев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-3974-9.

16. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
17. Биушкина, С.С. Модель регионального центра образования инвалидов при учреждении высшего профессионального образования / С.С. Биушкина, Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – Пенза: Изд-во Пензенского государственного университета, 2008. – Т. 1. – С. 177–180.
18. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – ISBN 5-901006-08-9.
19. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 271 с.
20. Богданова, А.А. Модель тьюторского сопровождения высшего образования лиц с проблемами в развитии / А.А. Богданова // Образовательные технологии в коррекционном процессе: сб. науч-метод. трудов с международным участием. – Санкт-Петербург: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – С. 7–10.
21. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
22. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
23. Бондаренко, Е.Н. Технология и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 132–138.
24. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Бородина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с. – ISBN 978-5-91283-226-0.
25. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – Москва: SvR-Аргус, 1994. – 207 с. – ISBN 5-86949-013-8.
26. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – Москва: Мысль, 1978. – 216 с.
27. Булынин, А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Булынин. – Москва, 1998. – 333 с.
28. Буслова, Н.С. Системно-деятельностный подход как средство повышения качества теоретических основ информатики в условиях информационно-предметной среды педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Буслова. – Омск, 2006. – 120 с.
29. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогика / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.П. Крившенко. – Москва: Юрайт-Издат, 2004. – 254 с. – ISBN 978-5-9916-1128-2.
30. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с. – ISBN 5-06-002079-7.
31. Вершинина, Л.В. Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом педагогическом пространстве: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Вершинина. – Оренбург, 2009. – 408 с.

32. Воденникова, Л.А. Профессиональная культура педагога-дефектолога: методические рекомендации / Л.А. Воденникова. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2015. – 31 с.
33. Волынкин, В.И. Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие / В.И. Волынкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 282 с. – ISBN 978-5-222-13134-3.
34. Галицкая, Е.Г. Измерение ценностных ориентаций гражданского мировоззрения: индекс гражданского климата / Е.Г. Галицкая, И.И. Иванова, Е.С. Петренко // СОЦИС. – № 2. – 2014. – С. 116–21.
35. Гехт, И.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Гехт. – Челябинск, 2009. – 217 с.
36. Глазырина, Л.А. Подготовка будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Глазырина. – Челябинск, 2012. – 26 с.
37. Гончаров, С.З. Логико-категориальное мышление: онтологический, гносеологический и аксиологический аспекты: дис. ... д-ра филос. наук / С.З. Гончаров. – Екатеринбург, 2007. – 542 с.
38. Гордон, Эдвард. Столетия тьюторства / Эдвард Гордон, Элайн Гордон; пер. с англ.; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю. Гребенкина. – Ижевск: ERGO, 2008. – 351 с. – ISBN 978-5-98904-037-7.
39. Гущина, Н.А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Гущина. – Калуга, 2004. – 188 с.
40. Демин, М.В. Природа деятельности: монография / М.В. Демин. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
41. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 256 с. – ISBN 5-314-00082-2.
42. Дефектологический словарь: в 2 т. / под ред. В. Гудониса, Б.П. Пузанова. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 736 с. – ISBN 978-5-9770-0063-5; ISBN 978-5-89395-810-2.
43. Дзудцев, Э.С. О принципе природосообразности в педагогике / Э.С. Дзудцев // Педагогика. – № 7. – 2012. – С. 35–40.
44. Дмитриенко, Т.И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Дмитриенко. – Ставрополь, 2006. – 181 с.
45. Докучаев, И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. – Москва: Наука, 2009. – 595 с. – ISBN 978-5-02-026365-9.
46. Дорожная карта инклюзивного образования: электронный журнал об образовании – URL: http://www.akvobr.ru/doroznaja_karta_inkluzivnoogo_obrazovania.html (заголовок с экрана) (дата обращения: 17.12.2014 г.).
47. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 340 с.
48. Дуранов, М.Е. Общая педагогика / М.Е. Дуранов, Ю.М. Чернецкий. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 34 с. – ISBN 5-696-01268-X.

49. Евплова, Е.В. Блиц-игры, или Как сделать учебный процесс интересным / Е.В. Евплова. – LAP LAMBERT, 2013. – 61 с. – ISBN 978-3-659-32799-5.
50. Евплова, Е.В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Евплова. – Челябинск, 2012. – 170 с.
51. Елишев, С.О. Молодежная политика в формировании ценностных ориентаций современной российской молодежи: дис. ... канд. социол. наук / С.О. Елишев. – Москва, 2010. – 136 с.
52. Жукова, И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Жукова. – Москва, 2011. – 252 с.
53. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Альма-Матер. – 2004. – № 9. – С. 21–25.
54. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-4652-5.
55. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. – 221 с.
56. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2009. – 240 с. – ISBN 978-5-7695-4482-8.
57. Зими́на, О.А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Зими́на. – Краснодар, 2004. – 241 с.
58. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. – URL: Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>. (дата обращения: 7.01.2014 г.).
59. Зубенко, Н.Ю. Формирование ценностных ориентаций личности подростков во внеклассной деятельности общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Зубенко. – Москва, 2010. – 193 с.
60. Зыкова, Т.С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования глухих детей. Проект / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Т.А. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2013. – 59 с.
61. Иванова, Е.М. Системно-деятельностный подход к психологической профессиографии: дис. ... д-ра психол. наук / Е.М. Иванова. – Москва, 2004. – 284 с.
62. Ивин, А.А. Аксиология / А.А. Ивин. – Москва: Высш. шк., 2006. – 390 с. – ISBN 5-06-005308-3.
63. Игошев, Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально-мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / Б.М. Игошев. – Москва, 2008. – 394 с.
64. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 512 с. – ISBN 978-5-272-00028-6.
65. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 288 с. – ISBN 978-5-388-00269-3.
66. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 87 с. – ISBN 978-5-7057-2835-0.
67. Исаев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессиональной педагогической культуры пре-

- подавателя высшей школы: дис...-дра пед. наук / И.Ф. Исаев. – Москва, 1993. – 398 с.
68. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В.А. Кан-Калик. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 288 с.
69. Караковский, В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – Москва: Знание, 1990. – 112 с.
70. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 70 с. – ISBN 5-9268-0299-7.
71. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А.В. Кирьякова. – Москва: Дом педагогики; ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с. – ISBN 978-5-7410-0706-8.
72. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография А.В. Кирьякова. – Оренбург: РИО Оренбург. гос. пед. ин-та, 1996. – 188 с. – ISBN 5-85859-025-X.
73. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. – ISBN 5-7695-1506-6.
74. Ковалева, Т.М. Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе / Т.М. Ковалева. – URL: <http://www.thetutor.ru/higher/article01.htm> (дата обращения: 4.02.2015 г.)
75. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сб. статей. – Москва: МИОО, 2008. – С. 8–16.
76. Коган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Коган. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с. – ISBN 5-86708-101-X.
77. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский дом «МарТ», 2005. – 448 с. – ISBN 5-241-00477-4.
78. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / А.Я. Коменский. – Москва: Педагогика, 1989. – 416 с.
79. Коновалова, О.А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций молодёжи в процессе непрерывного образования: дис. ... канд. соц. наук / О.А. Коновалова. – Тюмень, 2008. – 161 с.
80. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года. – URL: <http://конституция.президент.рф> (дата обращения: 7.01.2014 г.)
81. Коняева, Л.А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса университета как основа формирования ценностных ориентаций студентов: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Коняева. – Кемерово, 2003. – 204 с.
82. Корзина, З.И. Любимые фильмы о школе: уроки жизни / З.И. Корзина. – URL: <http://lady.mail.ru/article/75668> (дата обращения: 27.11.2012 г.).
83. Коркунов, В.В. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду / В.В. Коркунов, С.О. Брызгалова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 562–573.

84. Корнеева, Л.И. Интерактивные методы обучения / Л.И. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105–108.
85. Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов (на основе общих положений педагогической деонтологии): дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Коробова. – Челябинск, 2001. – 196 с.
86. Коршунова, Н.Л. Проблема сопряжения познавательного и ценностного ракурса теоретической деятельности в области педагогики / Н.Л. Коршунова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 55–67.
87. Краевский, В.В. Ценностные ориентации как стратегия образования / В.В. Краевский // Персональный сайт В.В. Краевского. – URL: <http://www.kraevskyyv.narod.ru/papers/index.htm> (дата обращения: 19.10.2012 год.)
88. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
89. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
90. Кучина, А.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущего специалиста по социальной работе в вузе: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Кучина. – Кострома, 2002. – 226 с.
91. Лапханова, Н.С. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов университета к профессии учителя (на примере естественно-географического факультета): дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Лапханова. – Курган, 2000. – 194 с.
92. Ларионова, Л.В. Профессионально-гуманистическая подготовка учителя для коррекционных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Ларионова. – Санкт-Петербург, 2001. – 225 с.
93. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
94. Леонтьев, Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от склонностей к отношениям / Д.А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 4. – С. 7–20.
95. Ломакина, И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в вузе (социокультурный аспект): монография / И.С. Ломакина. – Москва: Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова, 2003. – 321 с.
96. Лукьянова, М.И. Ценностные ориентации школьников как показатель результативности образовательного процесса / М.И. Лукьянова // Педдиагностика. – № 3. – 2004. – С. 96–115.
97. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. – Майкоп, 2005. – 203 с.
98. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Москва: Азбука, 2012. – 416 с. – ISBN 978-5-00100-197-3.
99. Макаренкова, Т.Ю. Профессиональная мастерская преподавателя / Т.Ю. Макаренко // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 9. – С. 28–30.
100. Максимова, И.М. Экологическое воспитание студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук / И.М. Максимова. – Казань, 2000. – 179 с.

101. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч.1. Западная Европа / Н.Н. Малофеев. – Москва: Печатный Двор 1996. – 182 с.
102. Малофеев, Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – № 6. – 1997. – С. 3–11.
103. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – № 7. – 2000. – С. 36–41.
104. Мартынова, Е.А. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями как социальная и педагогическая проблема / Е.А. Мартынова // Вестник Оренбургского государственного университета. – № 1. – 2004. – С. 55–58.
105. Мартынова, Е.А. Индивидуализация довузовского образования инвалидов в высшем учебном заведении / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, Л.Н. Смирнова // Специальное образование. – № 5. – 2005. – С. 62–69.
106. Мартынова, Е.А. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Мартынова. – Челябинск, 2003. – 346 с.
107. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 351 с. – ISBN 978-5-91180-439-8.
108. Медведева, Г.П. Аксиологические аспекты социальной работы / Г.П. Медведева. – Нижний Новгород: НИСОУ, 2004. – 296 с. – ISBN 5-93116-056-6.
109. Мудрость тысячелетий / авт.-сост. В. Балязин. – Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 304 с. – ISBN 978-5-373-01288-1.
110. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении: учеб. пособие для студентов сред. проф. заведений / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов-н-Дону: Феникс, 2004. – 379 с. – ISBN 5-222-04743-1.
111. Набиуллин, Л.Г. Социально-профессиональные ценности учащихся как фактор их творческого и личностного развития / Л.Г. Набиуллин // Педагогика. – № 1. – 2014. – С. 46–54.
112. Назарова, Н.М. Истоки интеграции: уроки для будущего / Н.М. Назарова // В сб.: «Ребенок в современном мире». – Санкт-Петербург, 2008. – С. 47–53.
113. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки / Н.М. Назарова. – Москва: НПЦ «Коррекция», 1992. – 164 с.
114. Назарова, Н.М. Специальная и общая педагогика: процессы дифференциации и интеграции / Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 535–544.
115. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовки педагогических кадров: монография / Н.М. Назарова. – Москва: Спутник +, 2009. – 158 с. – ISBN 978-5-9973-0516-1.
116. Наумов, А.А. Что такое интегративная школа / А.А. Наумов // Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный про-

- цесс. Начальная школа / авт.-сост. И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – С. 18–27.
117. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 21 января 2010 года. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 17.12.2014 г.)
118. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 559 с. – ISBN 978-5-691-01515-1.
119. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с. – ISBN 978-985-513-724-6.
120. Нугаева, О.Г. Психологическая сущность и соотношение понятий «ценности» и «ценностные ориентации» / О.Г. Нугаева, Ю.Е. Криводонова // Педагогика. – № 2. – 2012. – С. 41–46.
121. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с. – ISBN 985-443-481-8.
122. Пидкасистый, П.И. Духовность в системе смысловых координат / П.И. Пидкасистый, В.Д. Иванов // Педагогика. – № 7. – 2012. – С. 25–35.
123. Плотников, В.И. Философская антропология как метафизика культуры / В.И. Плотников // XXI век: будущее России в философском измерении. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 1999. – С. 86–90.
124. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высш. шк., 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1.
125. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – Москва: Педагогика, 1983. – 128 с.
126. Попова, Н.Е. Технология тьюторского сопровождения обучающихся / Н.Е. Попова // Профессиональное образование: модернизационные аспекты: коллективная монография в 9-и томах; под научной редакцией О.П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону: Изд-во ООО Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество», 2014. – С. 226–248.
127. Попованова, Н.А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Попованова. – Красноярск, 2003. – 200 с.
128. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития России от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» // Российская газета. – Федеральный выпуск № 5477. – 13 мая 2011 г.
129. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18.12.2010 г. № 49 «Об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование. Квалификация (степень) бакалавр». – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1911> (дата обращения: 7.01.2014 г.).
130. Проект ФГОС ВО «Специальное (дефектологическое) образование» от 2013 года. – URL: <http://kpfu.ru/do/normativnoe-obespechenie/obrazovatelnye-standarty/proekty-fgos-3> (дата обращения: 4.02.2015 г.).

131. Пряникова, Н.Г. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики: на примере гуманитарного центра спорта и реабилитации инвалидов: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Пряникова. – Чебоксары, 2004. – 231 с.
132. Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с. – ISBN 522-20302-61.
133. Рекомендации Государственной Думы Федерального Собрания РФ шестого созыва по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества», Москва, 12 апреля 2012 года / Комитет Государственной Думы по образованию. – URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051124053051049.html> (дата обращения: 17.12.2014 г.)
134. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. академика РАН Г.В. Осипова. – Москва: Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 672 с. – ISBN 5-89123-163-8.
135. Рубцова, О.Б. Средовой подход к построению воспитательного процесса профессионального лицея: дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Рубцова. – Санкт-Петербург, 2013. – 250 с.
136. Руднева, Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Л. Руднева. – Кемерово, 2002. – 443 с.
137. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельности подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теория, методология, проблемы. – Москва: Политиздат, 1990. – 366 с.
138. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – Москва: Наука, 1974. – 280 с.
139. Саламанская Декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 год. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 15.01.2015 г.).
140. Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Самарцева. – Орел, 2012. – 23 с.
141. Сафронова, М.А. Формирование профессиональной направленности студентов в процессе изучения специальных дисциплин (на примере специальности № 350800 «Документоведение и документационное обеспечение управления»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Сафронова. – Челябинск, 2005. – 24 с.
142. Сербина, Л.Ф. Региональная система обеспечения индивидуальной психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Сербина. – М., 1999. – 275 с.
143. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с. – ISBN 5-87247-120-3.
144. Слостенин, В.А. Аксиологические основания образования / В.А. Слостенин // Слостенин. – Москва: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 187–194. – ISBN 5-89317-143-8.
145. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин,

- И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – ISBN 5-9219-0109-1.
146. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин // Сластенин. – Москва: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219. – ISBN 5-89317-143-8.
147. Словарь иностранных слов / под ред. А.Г. Спиркина. – Москва: Рус. яз., 1986. – 608 с.
148. Советский энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
149. Социализация человека: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с. – ISBN 5-7695-3170-3.
150. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский дом «Академия», 2009. – 400 с. – ISBN 978-5-7695-7572-3.
151. Специальный Федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения концепции // Альманах ИКП. – 2008. – № 12. – URL: <http://almanah.ikpra.ru/12/st01.htm> (дата обращения: 17.12.2014 г.).
152. Стенограмма Послания Президента России В. В. Путина Федеральному собранию РФ от 12.12.2012 года. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/12/stenogramma-poln.html> (дата обращения: 7.01.2014 г.).
153. Степанов, С.С. Искусство добиваться своего / С.С. Степанов. – Москва: Эксмо, 2007. – 608 с. – ISBN 5-669-19826-1.
154. Строгова, Н.А. Гуманизация профессионально-педагогической деятельности олигофренопедагога: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Строгова. – Москва, 1999. – 213 с.
155. Строй, Г.В. Формирование системы ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук / Г.В. Строй. – Ставрополь, 2004. – 203 с.
156. Сухов, В.П. Развивающее обучение в школьной географии: системно-деятельностный подход: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Сухов. – Санкт-Петербург, 2006. – 225 с.
157. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э.Ф. Зеера. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 252 с. – ISBN 5-89502-784-9.
158. Трифонова, И.С. Формирование профессионально-ценностного самоотношения как средство воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / И.С. Трифонова. – Екатеринбург, 2002. – 242 с.
159. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Ленинград: ЛГУ, 1960. – 156 с.
160. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 322 с. – ISBN 5-85716-619-5.
161. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета. – Федеральный выпуск № 5775 от 9 мая 2012 г.

162. Федеральный Закон Российской Федерации от 26 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – Федеральный выпуск № 5976 от 31 декабря 2012 г.
163. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы // Постановление Правительства Российской Федерации от 07.02.2011. – № 61.
164. Филатова, И.А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Филатова. – Москва, 2012. – 401 с.
165. Филатова, И.А. Модель деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (коррекционных) учреждений: монография / И.А. Филатова; Урал. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 280 с. – ISBN 978-5-8064-1320-9.
166. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – Москва: Политиздат, 1986. – 590 с.
167. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова – Москва: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
168. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с.
169. Хмара, С.А. Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя: автореферат дис...канд. пед. наук / С.А. Хмара. – Хабаровск, 1996. – 19 с.
170. Хмелев, Е. Исследование ценностных ориентаций учащихся средних и старших классов / Е. Хмелев // Школьная пресса, воспитание школьников. – № 8. – 2001. – С. 10–13.
171. Хозяинов, Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г.И. Хозяинов. – Москва: Высш шк., 1988. – 189 с.
172. Цветкова, Г.В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса / Г.В. Цветкова. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2013. – 138 с. – ISBN 978-5-7057-3199-2.
173. Черняева, Л.Л. Формирование ценностно-смысловой сферы личности как критерий перехода на новый уровень развития / Л.Л. Черняева // Самореализация личности с ограниченными возможностями в современной России: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Тольятти, 27–28 мая 2010 г. / под ред. С.И. Кудинова. – Тольятти: ТГУ, 2010. – С. 362–368.
174. Численность детей с ограниченными возможностями здоровья / Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru/>. (дата обращения: 23.01.2012 г.)
175. Шарова, Е.Б. Формирование ценностных ориентаций студентов в период обучения в высшем учебном заведении: дис. ... канд. социол. наук / Е.Б. Шарова. – Тюмень, 2004. – 189 с.
176. Швырев, В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) / В.С. Швырев // Вопросы философии, 2001. – № 2. – С. 107–115.
177. Шевелева, Д.Е. Развитие равноправных отношений между учащимися в условиях инклюзивного образования в России и за рубежом / Д.Е. Шевелева // Народное образование. – № 3. – 2014. – С. 207–214.
178. Шевченко, И.И. Влияние ценностных ориентаций на формирование конкурентоспособно-

- сти личности студентов: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Шевченко. – Махачкала, 2007. – 185 с.
179. Шевчук, Л.Е. Теория и практика интегративного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе / Л.Е. Шевчук. – Челябинск, 2005. – 217 с. – ISBN 5-98314-142-2.
180. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Шек. – Елец, 2001. – 148 с.
181. Шеллер, М. Избранные произведения / М. Шеллер. – Москва: Гнозис, 1994. – 394 с. – ISBN 5-7333-0447-2.
182. Шимутина, Е. Кейс-технологии в учебном процессе / Е. Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172–179.
183. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. – Москва, 1991. – 33 с.
184. Шкляр, Н.В. Формирование духовно-нравственной культуры будущих педагогов / Н.В. Шкляр, Е.С. Дунаева // Ценности и смыслы. – № 4. – 2013. – С. 38–41.
185. Шохин, В.К. Аксиология / В.К. Шохин // Институт философии РАН. – URL: <http://iph.ras.ru/page47086732.htm> (дата обращения: 15.01.2014 г.).
186. Штофф, В.А. Проблемы проверки научного знания / В.А. Штофф, Б.В. Марков // Теория диалектики и вопросы методики ее преподавания в высшей школе. В сер.: Проблемы диалектики. – Вып. 7. Межвузовский сб. под ред. В.В. Ильина. – Санкт-Петербург – 1997. – С. 115–133.
187. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты: монография / Е.А. Шумилова. – Москва: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. – 264 с. – ISBN 978-5-7017-1280-3.
188. Этимологический словарь современного русского языка: в 2т. Т.2. сост. А.К. Шапошников. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 576 с. – ISBN 978-5-9765-0819-4.
189. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с. – ISBN 5-901006-07-0.
190. Юлдашев, З.Ю. Инновационные методы обучения / З.Ю. Юлдашев, Ш.И. Бобохужаев. – Ташкент: IQTISOD-MOLYA, 2006. – 88 с.
191. Явон, С.В. Ценностные ориентации молодежи среднего Поволжья / С.В. Явон // СОЦИС. – № 5. – 2012. – С. 89–95.
192. Яговкина, Л.С. Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук / Л.С. Яговкина. – Челябинск, 2010. – 257 с.
193. Ядов, В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А. Ядов // Социальная психология / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – С. 106–120.
194. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0.
195. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с. – ISBN 978-5-91394-039-1.
196. Яковлев, Е.В. Интегративные методы обучения в современном вузе / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева //

- Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62.
197. Ященко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Ф. Ященко. – Ярославль, 2006. – 454 с.
198. Kluckhohn, C. Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification / C. Kluckhohn // In T. Parsons & E. Shils (Eds.), Toward a general theory of action. – Cambridge, MA: Harvard University press. – 1951. – P. 388–433.
199. Perry, R.B. General theory of value / R.B. Perry. – Harvard University press. – 1950. – Vol. 729.
200. Rokeach, M. Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change / M. Rokeach. – San. Francisco, 1972.
201. Schwartz, S.H. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications / S.H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58.

Научное издание

Андриевская Людмила Анатольевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Монография

ISBN 978-5-907611-63-4

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол № 27, 2022 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина
Компьютерная верстка
О.Э. Карпенко

Подписано в печать 27.11.2022 г.
Формат 60 × 80 ¹/₁₆. Бумага офсетная
Уч.-изд. л. 8,2. Усл. печ. л. 13,89
Тираж 500 экз. Заказ № 525

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

