

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

Бородина Вера Анатольевна

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
К РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Монография

Челябинск
2017

УДК 371.9

ББК 74.55

Б 83

Бородина, В.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: монография. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. – 249 с.

ISBN 978-5-906908-41-4

В монографии представлено современное состояние проблемы социализации в теории и практике специального образования. Раскрывается содержание и компонентный состав понятия «профессиональные компетенции» в области социализации детей с ОВЗ. Изложен научно обоснованный подход к разработке компетентностно ориентированных педагогических технологий их формирования у студентов на примере профессиональной подготовки олигофренопедагогов в работе с детьми с нарушением интеллекта.

Монография может быть полезна магистрантам и аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, педагогам и специалистам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Рецензенты: С.Г. Молчанов, д-р пед. наук, профессор
Н.П. Рябина, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906908-41-4

Монография подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. «Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС для детей с ОВЗ». Договор НИР № 16-444 от 14.04.2017 г.

© В.А. Бородина, 2017

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	13
1.1. Развитие проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальной педагогике	13
1.2. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте социализации	47
1.3. Задачи и содержание педагогической деятельности по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	58
Выводы по первой главе	68
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	70
2.1. Методологические основы компетентностного подхода в образовании	70
2.2. Характеристика профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ОВЗ	81
2.3. Взаимобусловленность сформированности профессиональных компетенций педагогов и уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	92

Выводы по второй главе	116
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	120
3.1. Научно-методические подходы к построению педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	120
3.2. Структура педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	134
3.3. Экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	150
3.4. Оценка и анализ результатов экспериментальной работы	194
Выводы по третьей главе	213
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	217
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	222

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в экономической, политической, общественной, культурной жизни современной России, находят свое отражение во всех областях Российского образования – общего, специального (коррекционного) и профессионального. Участие России в Болонском процессе усилило влияние мировых тенденций, активизировав процессы международной интеграции в сфере образования. Государственная политика гарантирует доступность образования всем членам общества и предъявляет требования к подготовке специалистов в образовательной деятельности. Позиция государства в отношении образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) ориентирована на обеспечение условий реализации особых образовательных потребностей ребенка и достижения им максимально возможного уровня личностного развития, образования, жизненных компетенций, интеграции в социум. Междисциплинарные проблемы различных аспектов социализации детей с ОВЗ становятся предметом исследований в специальной педагогике и специальной психологии (О.К. Агавелян, Л.И. Акатов, Л.И. Аксенова, Н.И. Белопольская, Е.Л. Гончарова, М.А. Глазева, Е.А. Екжанова, О.В. Защирина, Т.С. Зыкова, И.А. Коробейников, Ю.А. Королева, О.И. Кукушкина, А.Р. Маллер, Н.В. Москаленко, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, А.М. Щербакова и др.).

Многоплановость исследуемых аспектов и междисциплинарный подход в решении задач социализации отражаются в вариативности терминологии для обозначения

данной категории детей. Понятийно-терминологический аппарат специальной педагогики как системы научных знаний в современных условиях представляет собой подвижную, развивающуюся систему. В контексте нашего исследования мы оперировали терминами, которые, во-первых, позволяют акцентировать внимание на проблемах биологического неблагополучия ребенка, являющихся предпосылками нарушения его взаимодействия с окружающим миром и обуславливающих возникновение отклонений в психическом развитии. Во-вторых, отражают специфическую образовательную сущность исследуемого объекта или явления. Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» стал общеупотребительным в нормативно-правовых документах специального образования. В коррекционной педагогике устоявшимися и синонимичными данному термину являются термины: «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии» (О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов, И.А. Филатова, 2008). Данные дефиниции раскрывают ограничения возможностей, которые характеризуют несоответствие ребенка общепринятым социальным ожиданиям: образовательным нормативам успешности, принятым в обществе нормам поведения и общения. В этом контексте ограничение возможностей выступают не как личностная характеристика ребенка, а как характеристика трудности педагогического воздействия, что в большей степени отражает термин «дети с особыми образовательными потребностями», имея в виду детей, ограничение возможностей здоровья которых препятствует освоению образовательных программ

вне специальных условий обучения и воспитания. Термин «дети с нарушением интеллекта» позволяет конкретизировать категорию детей с особыми образовательными потребностями, составляющими экспериментальную базу нашего исследования.

Специфичность и многоплановость проблемы социализации детей с ОВЗ требует профессиональной подготовленности педагога к решению задач в различных областях: социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной деятельности. Это отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и в теоретических изысканиях Р.О. Агавеляна, Л.И. Акатова, А.С. Белкина, А.Д. Гонеева, А.В. Москвиной, Н.М. Назаровой, Л.И. Плаксиной, И.А. Филатовой. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности как интегральной профессионально-личностной характеристики педагога-дефектолога, на примере подготовки олигофренопедагогов в системе непрерывного педагогического образования, рассматриваются в фундаментальном исследовании И.М. Яковлевой (2010).

Компетентностный подход признается важным концептуальным положением профессионального образования, компетентность и компетенции рассматриваются как социально-профессиональные единицы обновления содержания образования. Содержательные характеристики этих понятий не имеют однозначных и общепринятых определений, что подтверждается активным обсуждением вопро-

са в научной литературе (В.И. Байденко, А.С. Белкин, В.Н. Введенский, А.А. Вербицкий, Н.В. Евдокимова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Г. Молчанов, А.А. Петров, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.). Вместе с тем в качестве результатов профессиональной подготовки на первый план выступают профессиональные компетенции в определенной области деятельности (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков и др.).

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне связана с возрастающей потребностью общества и государства в гуманизации отношений к лицам с ограниченными возможностями здоровья и необходимостью их интеграции в социокультурную среду. Согласно Концепции социокультурной реабилитации инвалидов (2002), ключевым средством интеграции считается социализация, которая предполагает освоение знаний, навыков, стереотипов поведения, норм и правил, обеспечивающих человеку полное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации. Реализация задач в области социализации ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе с нарушением интеллекта, обуславливает необходимость целенаправленной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в этой области.

На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы определяется необходимостью научного уточнения термина «профессиональные компетенции педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением ин-

теллекта», обоснование их состава и определения содержания соответствующих компетенций.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы обусловлена тем, что в современной теории и практике профессиональной подготовки педагогов-дефектологов малоисследованным остается вопрос разработки педагогических технологий формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Актуальность проблемы обусловила необходимость поиска и обоснования педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Целью исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и проверка экспериментальным путем педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Объектом исследования стал процесс подготовки будущих педагогов-дефектологов в системе высшего профессионального образования; предметом исследования – формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта в процессе реализации педагогической модульной технологии. В ходе исследования была выдвинута и проверена гипотеза, которая заключалась в следующем:

– предполагается взаимообусловленная зависимость между уровнем профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с

нарушением интеллекта и результатом социализации данной категории детей;

– возможно, что педагогическая модульная технология, разработанная на основе выделенного состава и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта, обеспечит повышение уровня профессиональной подготовленности будущих педагогов-дефектологов к реализации задач по социализации детей с нарушением интеллекта;

– вероятно, что эффективность педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта может быть обеспечена: 1) последовательностью реализации этапов технологии – теоретического, практико-ориентированного, учебно-профессионального; 2) специально отобранным содержанием, направленным на формирование социального опыта детей с нарушением интеллекта; 3) педагогической поддержкой студентов со стороны преподавателей вуза и педагогов-дефектологов специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

В монографии представлены основные результаты исследования. В первой главе представлена историография проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями. Выявлены предпосылки возникновения проблемы социализации детей с ОВЗ (XVIII век – 1905 г.) и пять этапов ее становления в отечественной специальной педагогике. Первый этап – 1905–1917 гг., вто-

рой этап – 1917–1936 гг., третий этап – 1936 г. – конец 50-х годов, четвертый этап – конец 50-х гг. – 90-е гг. XX в., пятый этап – 90-е гг. XX века – настоящее время, которые определяются развитием междисциплинарного научного знания и социокультурными факторами развития системы специального образования.

Определены основные задачи и содержание деятельности педагога-дефектолога в работе по социализации детей с нарушением интеллекта: функциональная диагностика социального опыта детей; индивидуализация организации социального опыта детей; моделирование ситуаций социального опыта детей.

Вторая глава посвящена обоснованию содержания профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта. Уточнено основополагающее понятие – «профессиональные компетенции педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта»; представлен компонентный состав и разработано содержание соответствующих профессиональных компетенций, включающих совокупность когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Приведены результаты экспериментальных данных, раскрывающие взаимообусловленную зависимость между уровнем профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатом социализации данной категории детей.

В третьей главе содержится описание научно обоснованной, разработанной и верифицированной педагогиче-

ской модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов.

Выводы и рекомендации исследования направлены на совершенствование профессионально-педагогической подготовки и расширяют содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями педагогических вузов при планировании учебных занятий, при разработке спецкурсов, а также в системе повышения квалификации педагогов-дефектологов и педагогов общеобразовательных учреждений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Развитие проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальной педагогике

Проблема социализации как важнейшее явление, определяющее формирование будущих поколений, является междисциплинарной и исследуется различными научными дисциплинами – философией, социологией, психологией, педагогикой и другими. Впервые в науках о человеке термин «социализация» был употреблен в конце XIX в. американским социологом Ф.Г. Гиддингсом (1855–1931) в книге «Теория социализации» (1887). Значение термина понималось как «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни». В исследованиях современных ученых исторический аспект социализации рассматривается, как правило, в рамках концептуальных разработок, при анализе междисциплинарной преемственности научных идей социализации (Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, И.А. Коробейников, Е.Т. Логиновой, Л.В. Мардахаев, И.С. Мудрик, К.В. Рубчевский, Н.А. Шумакова, В.Ю. Ферцер, И.И. Фришман и др.).

Определяя ориентиры историографического анализа проблемы социализации, мы исходили из сложившихся

в современной науке представлений о социализации как о процессе становления личности, освоения индивидом культурных ценностей, социальных норм, образцов поведения, присущих обществу, формирования умений выполнять социальные роли.

Историко-педагогический анализ осуществлялся с позиций:

1) социокультурной концепции становления и развития отечественной системы специального образования Н.Н. Малофеева (1996). Мы опирались на положение о том, что «система специального образования <...> возникает и развивается как особая форма отражения и реализации ценностных ориентаций государства и культурных норм общества» [120]. Совокупность этих отношений в различные периоды общественно-исторического развития детерминирует развитие научных основ, практики образования и оказания помощи лицам с отклонениями в развитии, в том числе социализации данной категории лиц;

2) научных подходов Н.М. Назаровой и Г.Н. Пенина (2007) к истории становления и развития специальной педагогики как составной части научного знания, в целом, и отрасли научно-педагогического знания, в частности. А также в соответствии с современной периодизацией философии и истории науки (В.В. Ильин, Ф.В. Лазарев, С.А. Лебедев и др.).

Названные подходы позволили определить тенденции в развитии идеи социализации в специальной педагогике, выделить предпосылки и основные этапы этого развития. В результате историко-педагогического анализа проблемы мы выделили пять этапов, предварительно подготовленных

социокультурными условиями формирующейся системы педагогической помощи лицам с нарушениями в развитии, что явилось предпосылками возникновения проблемы в науке.

Предпосылки возникновения проблемы социализации в отечественной специальной педагогике относятся к периоду классической науки Нового времени. Они охватывают период с конца XVIII века до 1905 г. Практика оказания помощи людям с ограниченными возможностями этого периода в России составляла своеобразную систему бытового содержания и воспитания людей с отклонениями в развитии: приюты, сиротские и воспитательные дома, госпитали и больницы. Вместе с тем активное и многоплановое развитие науки в XVIII в. способствовало становлению отечественной философско-педагогической мысли, в том числе и в отношении детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Первые философские идеи социализации отмечаются в работах А.Н. Радищева (1749–1802) [16], связанные с теоретическим осмыслением роли речи и слуха в познании и общении неслышащего, высказанные писателем в трактате «О человеке, его смертности и бессмертии». Социализирующему значению обучения и воспитания посвящены труды В.Н. Татищева (1686–1750), в которых автор подчеркивал значимость обучения искусствам и ремеслам, разрабатывал вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки; М.В. Ломоносова (1711–1765), подчеркивавшего социальную и личностную значимость образования; И.И. Бецкого, высоко ценившего роль воспитания в общественной жизни.

В первой половине XIX в. начинает формироваться национальная система образования, активно развивается практика обучения детей с нарушениями в развитии. Социально-экономические, духовные запросы гражданского общества способствовали привлечению внимания к педагогическим проблемам ученых, писателей, общественных деятелей – Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, чьи взгляды на вопросы воспитания оказали значительное влияние на развитие специальной педагогики и в ее рамках идеи социализации детей с нарушениями в развитии. Педагогические идеи К.Д. Ушинского, связанные с подчинением воспитания целям духовного развития человека, опорой на культурно-исторические традиции, воспитания ребенка в труде, являющимся основой формирования нравственности, получили свое развитие в трудах И.Я. Селезнева, посвященных обучению глухих детей. В.И. Флери одним из первых обратился к своеобразию личностного развития в условиях отсутствия слуха, к вопросам освоения ребенком норм социально одобряемого поведения, роли семейного воспитания ребенка в раннем возрасте и перспектив его дальнейшей взрослой жизни.

В целом, вопросы обучения глухих детей были связаны в первую очередь с поиском путей передачи культурно-исторического опыта неслышащему ребенку, способов овладения им средствами коммуникации (Ж.-Б. Жоффе, В.И. Флери, Г.А. Гурцов, Ф.И. Буслаев, И.Я. Селезнев, П.И. Степанов, А.К. Пфель, В.Д. Сиповский, Л.Н. Модзалевский, А.Ф. Остроградский).

Стремительное развитие в XIX в. естествознания, медицины, психологии, педагогики способствовало усилению взаимосвязи между медицинскими и педагогическими науками и активному развитию специальной педагогики. Работа И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1863) положила начало научному исследованию зависимостей отклонений в поведении и интеллектуальной деятельности от условий жизни и воспитания личности.

Исследования нарушений в развитии, осуществляемые по преимуществу в медицине, создавали базу необходимых знаний, на основе которых осуществлялся поиск педагогических средств воспитания и социализации.

В целом, предпосылки возникновения проблемы социализации в специальной педагогике можно свести к следующим ведущим идеям:

- гуманистическая направленность философско-педагогической мысли на поиск путей разрешения противоречия между необходимостью передать ребенку культурно-исторический опыт и невозможностью ребенка освоить его в силу биологической ограниченности возможностей жизнедеятельности;

- поиск и развитие коррекционно-педагогических методов, обусловленные необходимостью освоения ребенком способов коммуникации как основного средства социализации, его социально-трудовой адаптации, нравственного воспитания и формирования социально одобряемых форм поведения;

- начало научного исследования зависимостей отклонений в поведении и интеллектуальной деятельности от условий жизни и воспитания личности.

Данные идеи как предпосылки возникновения проблемы социализации в специальной педагогике получили осмысление на первом этапе.

Первым этапом развития идеи социализации в специальной педагогике является период с 1905 по 1917 гг. Этот этап связан с началом научного освоения проблемы социализации в теории и практике педагогической помощи детям с нарушениями в развитии. Можно выделить несколько направлений исследования проблемы социализации в данный период.

1. В рамках *медицинского направления* в России начинает складываться система специального образования (Ф. Пляц, И.В. Маляревский, Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко). Достижения отечественных ученых и исследователей в области психиатрии, психопатологии, детской психологии – А.Н. Берштейна, В.М. Бехтерева, А.С. Грибоедова, А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо и др. легли в основу становления лечебно-педагогического направления в дефектологии.

2. *Философско-методологическое направление* осмысления проблемы связано с именами Г.Я. Трошина и В.П. Кащенко. Важное значение для развития гуманистических идей социализации в специальной педагогике имела научная деятельность Г.Я. Трошина (1896–1934). Научная позиция ученого, основанная на том, что необходимо изучать не болезнь, а человека и его природу, легла в основу формирования целостного *системно-антропологического подхода* к изучению нарушений и отклонений в развитии ребенка [137]. Утверждение о безусловной ценности личности, необходимости уважительного отношения к человеку

с ограниченными возможностями, его социальной защиты путем социального адаптирования легли в основу построения оптимистической методологии отечественной дефектологической науки в дальнейшем.

Неоценимый вклад для развития идеи социализации в специальной педагогике имела научно-практическая деятельность В.П. Кащенко. Лечебная педагогика как новое направление в дефектологии включало синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов с целью коррекции характера и личности в целом. Созданная В.П. Кащенко лечебно-педагогическая концепция основывалась на *деятельностно-практическом подходе* к освоению учебного материала, познанию материальной и социальной жизни, что предполагало проявление активности самих детей, приобретение личного опыта в освоении знаний. Большое значение В.П. Кащенко придавал роли среды, содействующей возможности использовать приобретенные ребенком знания и навыки, поиску новых сфер для личной самостоятельности. Значительное место в концепции лечебной педагогики В.П. Кащенко отводилось морально-духовному воспитанию, формированию воли, нравственного сознания, выработке устойчивого характера при условии сознательного привлечения ребенка к процессу самосовершенствования личностных качеств, искоренению негативных черт характера, способности противостоять неблагоприятным внешним обстоятельствам, регулировать собственное поведение.

Методологические взгляды В.П. Кащенко, которые Л.В. Голованов (1993) назвал «социологической доминантой»,

вполне соответствуют современным представлениям о социализации и не утратили своей актуальности и сегодня.

3. *Научно-педагогическое направление* исследования проблемы связано с появлением в отечественной педагогике термина «социализация», который был предложен П.Ф. Каптеревым. В его исследовании «История русской педагогики» (1915) понятие «социализация» было использовано в значении «общественное воспитание» – в контексте необходимости передачи значительной доли воспитательных функций общественным учреждениям. С этого момента в отечественной педагогике понятие «социализация» стало пониматься как «воспитание в широком смысле слова».

4. В рамках *эмпирико-методического направления* инновационные научные идеи апробировались в педагогической практике. Осмысление и освоение передового зарубежного опыта, основанного на гуманистических идеях М. Монтессори, отмечается в педагогической практике М.П. Постовской (1896, 1910); отечественный опыт обучения умственно отсталых детей – в практике Е.К. Грачевой (1902), В.П. Кащенко и С.Н. Крюкова (1913), Г.Я. Трошина (1915), А.Н. Граборова (1915).

В сурдопедагогике и тифлопедагогике начала XX столетия продолжается активный поиск эффективных организационно-педагогических и методических основ обучения средствам коммуникации и взаимодействия с социумом лиц с сенсорными нарушениями как основного средства их социализации – И.А. Васильев (1900), Н.М. Лаговский (1900, 1903, 1910), П.Д. Енько (1902, 1903, 1907), Н.А. Рау (1903). В тифлопедагогике получают развитие гуманистические идеи А.А. Крогиуса (1909) в изучении личности

слепых; В.А. Гандер в педагогической практике последовательно отстаивает право и возможность слепого на получение полноценного образования, политехнического обучения, участия в общественно полезном труде и жизни наравне со зрячими.

К концу первого этапа (до революции 1917 г.) развития проблемы социализации в специальной педагогике в России отмечается усиление влияния передового зарубежного опыта. Возможность участия отечественных ученых и практиков в международных конференциях, стажировках по изучению опыта зарубежных коллег – врачей, психологов, педагогов, доступность литературы и публикаций в соответствующих изданиях, давали возможность включать в практику педагогической помощи идеи реформаторской педагогики («социальной педагогики» П. Наторпа, «свободного воспитания» М. Монтессори), имеющих явно социализирующее влияние – «воспитание свободного, самостоятельного, разумно мыслящего и умело действующего человека». Развитие этих идей с учетом социокультурных особенностей отечественной системы специального образования сохранится в научных направлениях и в педагогической практике вплоть до 30-х гг. XX века.

Таким образом, на втором этапе можно выделить четыре ведущих направления, в рамках которых развивались идеи социализации:

- медицинское, которое обеспечивало предпосылки для становления системы специального образования;
- философско-методологическое, в рамках которого оформлялись методологические предпосылки, закреплялись гуманистические основания идей социализации;

– научно-педагогическое, уточнявшее терминологическую базу социализации;

– эмпирико-методическое, содействующее внедрению в практику отечественного и зарубежного передового педагогического опыта.

Второй этап развития идеи социализации в отечественной специальной педагогике охватывает период с 1917 по 1936 гг. В этот период проблема социализации детей с нарушениями в развитии получает в науке теоретическое обоснование в основном в рамках культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского.

Революционная смена государственного строя, идеологии, ценностных ориентаций, морально-этических и культурных норм связывала цели образования и воспитания с практикой коммунистического строительства. После революции 1917 г. П.П. Блонский призывает создавать школу нового «социализирующегося» общества, отмечая необходимость формирования школы и детей «строящегося коммунистического общества». К 1920 году термин «социализация» в педагогической науке и практике использовалось в значении «становление, формирование, воспитание ребенка в условиях социализма», что соответствовало политической ситуации того времени. В педагогике, психологии и социологии само понятие «социализация» употреблялось в этот исторический период как объект критики немарксистских взглядов и концепций западных идеологов и объявлялось предметом буржуазной науки. В связи с чем выдающиеся педагоги 20-х гг. прошлого столетия – П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, рассматривая

педагогическую сущность процесса социализации, использовали различные категории – «педагогика среды», «отношения с окружающей средой», «общественная среда ребенка».

Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии ставится на научную основу, с этой целью привлекаются ведущие специалисты того времени в области медицины, психологии, педагогики: В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Г.И. Россолимо, Ф.Ф. Рау, В.П. Кащенко, Н.М. Лаговский, Н.А. Граборов, А.С. Грибоедов и др., начинает оформляться интегративная область научного знания – дефектология.

Философские и психологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, основной идеей которых является преодоление социальных последствий биологического недостатка, получают активное развитие в работах Л.С. Выготского периода 20-х – начала 30-х годов. В этот период Л.С. Выготским разработаны основы культурно-исторической теории развития психики ребенка, согласно которой детерминантами психического развития являются общение и язык как система социальных знаков и сосредоточие социального опыта. Законы психического развития в норме и патологии, на его взгляд, имеют общие основы, а именно – человеческая психика есть порождение социальных условий. Специальная педагогика, по мнению ученого, прогнозируя и оказывая практическую помощь, должна ориентироваться не на дефект, а на личность ребенка, на его особенности и возможность интеграции в общество. В ряде работ Л.С. Выготский говорит о путях преодоления ребенком трудностей вхождения

в среду, которая и является источником развития – ее влияние и активное отношение к ней ребенка создают исключительное для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, названное автором «социальной ситуацией развития».

На основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготским сформулирован закон формирования психических функций: «...всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии <...> сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения» [44, с. 167], а также роли взрослого в развитии идеальных поведенческих форм ребенка. Л.С. Выготский подчеркивает, что результатом общения со взрослым является развивающаяся способность ребенка подчиняться социальным нормам и отношениям. Обучение, организованное взрослым, активизирует внутренние процессы развития ребенка, которые первоначально реализуются в сферах взаимоотношений с окружающими и сотрудничестве с ними, затем проникают во внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. Способность ребенка придавать смысл как отдельным предметам, так и целостным ситуациям позволяет ему чувствовать себя источником своего поведения и деятельности и одновременно принимать активное участие в социальной жизни.

Л.С. Выготский рассматривает социализацию как процесс, *направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта*. В работах 1924–1930 гг. Л.С. Выготский разрушает представления о невозможности достижения

«дефективными детьми» варианта социально благополучного развития: им создается и обосновывается теория социальной компенсации первичного нарушения в психическом развитии. В совместной работе с А.Р. Лурия (1930) приводится обоснование проявлений социального развития умственно отсталого ребенка – овладение им способами познания окружающего мира, использования своих знаний в различных жизненных ситуациях, сформированности умений понимать самого себя, навыков самоконтроля, что в совокупности обеспечивает овладение ребенком культурой поведения.

Х.С. Замский (1995), анализируя вклад Л.С. Выготского в специальную педагогику, подчеркивает значимость социальной компенсации дефекта как первоочередной задачи специальной педагогики – специальное воспитание должно быть подчинено социальному. Л.С. Выготским были сформулированы теоретические предпосылки перестройки всей педагогической работы в области аномального детства. Обосновав общность законов психического развития в норме и при патологии, Л.С. Выготский сформулировал новые задачи специальной педагогики и специальной школы:

– «органической связи специальной педагогики с педагогикой нормального детства»;

– «общности социальных целей и задач общей и специальной школ» при различии их средств;

– необходимости «творческого характера всей школы», приобретение статуса «школы социальной компенсации, социального воспитания».

Наряду с этим вопросы социализации детей с нарушениями в развитии рассматриваются в контексте коммунистической идеологии – социальный заказ государства в отношении образования всех категорий неблагополучных детей заключается в «перековке» их в полезных граждан. В правительственных постановлениях 20-х гг. впервые формулируется цель специального образования: «подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности» [156]. Школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Ценностью специального образования провозглашается приобщение ребенка с ограниченными возможностями к общественно полезному производительному труду через коррекцию и компенсацию дефекта.

Н.Ф. Голованова (2004), анализируя концепции социализации в педагогике XX столетия, отдельно выделяет педологические концепции социализации, представителями которых являются М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый. И.И. Соколов, А.А. Фортунатов. В рамках педологического направления решение проблем социального становления личности рассматривалось на основе целостного изучения ребенка, основу которого составляет междисциплинарный подход, соотнесение биологических и социальных факторов. Педология придавала важное значение социальным факторам в формировании личности любого ребенка, в том числе и с нарушениями в развитии. Это в свою очередь противоречило официальным политико-идеологическим установкам СССР, согласно которым «социальная среда в стране,

строящей социализм, не может быть причиной нарушений или отклонений в развитии ребенка» [156]. С другой стороны, массовое непрофессиональное и необоснованное увлечение педологией тормозило развитие научной педагогики, что дало основание Л.С. Выготскому и П.П. Блонскому подвергнуть критике дилетантство и низкий теоретический уровень научных работ педологов.

Идеологические ориентиры государства в 20-е – 30-е годы XX века, направленные на формирование нового революционного мировоззрения, обусловили и формирование новых образовательных ориентиров – всеобщее обязательное начальное обучения и ликвидация неграмотности. Развернувшаяся в стране культурная революция обусловила направленность дефектологии на разработку методологических, теоретических и методических основ специального обучения, которые обеспечивали освоение ребенком с нарушениями в развитии уровня цензового образования, сопоставимого с общим образованием тех лет (Д.И. Азбукин, Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.П. Кашенко, А.Р. Лурия, И.М. Соловьев и др.). Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. положило конец научному педагогическому творчеству и означало изменение общественно-политической ситуации в стране: утверждение командно-административной системы управления. Идеи реформаторской педагогики, характеризующиеся педоцентризмом, построением новой демократической школы на основе общечеловеческих ценностей и в значительной степени

отражающие идеи социализации, были объявлены как несовместимые с классовыми интересами коммунистического государства. В силу резкого ограничения и практического отсутствия научных контактов с зарубежными коллегами многие направления зарубежной реформаторской педагогики этого периода не дошли до отечественного специального образования, в частности – вальдорфская педагогика Р. Штайнера, лечебная педагогика К. Кёнига.

Итак, третий этап развития проблемы социализации можно связать с культурно-исторической теорией развития психики Л.С. Выготского, трудами советских ученых, которые осуществлялись в рамках решения проблем, стоящих перед системой образования России в 20-е годы, т.е. воспитание социально-значимой личности гражданина социалистического общества.

Третий этап – с 1936 г до конца 50-х годов, характеризуется жестким подчинением педагогической науки и практики требованиям образовательного ценза. Вопросы социализации детей с отклонениями в развитии в основном связаны с задачами трудового воспитания и профессионально-трудовой подготовки. Эти вопросы рассматриваются в трудах А.Н. Граборов (1941) – в аспекте своеобразия учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе; Акименко И.П. (1949), при изучении педагогических условий повышения темпа трудовой деятельности у воспитанников вспомогательных школ; И.И. Данюшевского (1957), в исследовании вопросов организации учебно-воспитательной работы в детских домах и специальных школах; М.И. Кузьмицкой, (1958), В.И. Тарасова (1958),

с точки зрения значения трудового воспитания и трудоустройства выпускников специальных школ.

В послевоенное десятилетие отечественная дефектологическая наука находилась в изоляции от мирового научно-педагогического пространства, вследствие чего научные программы продолжали свое развитие в соответствии с ориентирами довоенного периода, реализуя политико-идеологические установки. Кроме того, дефектологическая подготовка кадров, начало которой было положено В.П. Кащенко, изначально ориентированная на идеи гуманистической педагогики, меняет свой курс, закрепляя и укореняя традиции «школы учебы». Ведущими идеями данного этапа стало подчинение задач социализации требованиям образовательного ценза и обеспечение задач трудового воспитания и профессионально-трудовой подготовки в противовес социальному развитию личности.

Четвертый этап – с конца 50-х гг. и до 90-х гг. XX столетия характеризуется возвращением к развитию проблемы социализации в специальной педагогике. Изменение внутренней политики государства в конце 50-х – начале 60-х гг. способствовало обновлению системы образования и педагогической науки. Реформы в образовательной системе – Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1959), вводят обязательное 8-летнее образование, в 1966 г. школа переходит на новое содержание образования и 10-летний срок обучения. Цензовый характер специального образования рассматривался как важнейшее условие полноценной социальной интеграции выпускников

в самостоятельной взрослой жизни, обеспечивающий возможность получения профессионального образования и успешной социально-трудовой адаптации [61]. В связи с этим теория социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений выступает как ключевая. Вместе с тем, как отмечают Н.М. Назарова и Г.Н. Пенин (2007, с. 240), для этого периода истории специальной педагогики характерным является «невнимание к проблемам социализации детей с ограниченными возможностями на этапе дошкольного и школьного образования». Сдерживающими факторами для развития идей социализации являлись следующие:

- политика образовательной сегрегации – образовательные учреждения для детей с нарушениями в развитии были по преимуществу интернатного типа, что ограничивало влияние на ребенка таких важных институтов социализации, как семья, группы сверстников, и что немало важно, – нормально развивающихся сверстников;

- сохраняющийся приоритет общественного воспитания;

- неготовность педагогического и общественного сознания к реализации интеграционных идей;

- закрытость советского общества от инновационных идей зарубежной педагогики и достижений в области гуманизации отношений к лицам с ограниченными возможностями.

В 60–80 гг. в педагогической практике продолжали реализовываться идеологические установки и социальный заказ государства, однако, отдельные направления научных

исследований в области специальной психологии и специальной педагогики в значительной мере способствовали развитию идеи социализации детей с ограниченными возможностями. Фундаментальные идеи С.А. Зыкова (1961) о формировании речи, навыков общения и познавательных способностей глухих детей в процессе коммуникативно-диалогически организованной деятельности сегодня реализуются во всех областях специальной педагогики, обеспечивая коммуникативный компонент педагогических основ социализации. Индивидуально-личностный подход к организации жизнедеятельности и процесса воспитания, направленный на развитие личности ребенка, получили научное обоснование и развитие в работах Б.Д. Корсунской (1961, 1969). К 70-м годам в отечественной дефектологической науке были определены четкие теоретико-методологические позиции, в числе которых Т.А. Власова (1970) отмечает «<...> понимание процесса развития человека в контексте прижизненного формирования высших психических функций в процессе усвоения социального опыта».

К концу 70-х гг. в педагогических исследованиях прослеживается усиление практико-ориентированной направленности с доминированием тенденций профессионально-трудовой подготовки воспитанников специальных (коррекционных) школ. В 50–60-е гг. в основном рассматриваются вопросы роли и значения трудового воспитания и обучения в коррекционно-педагогической работе с детьми с отклонениями в развитии (М.И. Кузьмицкая 1958, В.Н. Тарасова 1958, В.Ю. Карвялис 1965, Г.М. Дульнев 1961, 1969).

В 60–70-х гг. внимание исследователей и практиков привлекают вопросы, связанные изучением влияния трудовой деятельности на различные стороны психического развития детей с ограниченными возможностями. Большое число исследований этого направления связано с изучением детей с нарушением интеллекта, как одного из наиболее сложных видов дизонтогенеза. Исследования направлены на разработку методик коррекции недостатков психического развития средствами трудового обучения, подготовки детей к предстоящей жизни в современном обществе, к труду, поиск методик социально-трудовой реабилитации. Анализируя направленность исследований, можно отметить, что предметом внимания авторов являются отдельные аспекты психологических и педагогических основ социализации данной категории детей: возможности развития коммуникативной сферы ребенка на основе трудовой деятельности (С.Ш. Айтметова 1963); развитие личностных компонентов деятельности – самостоятельности (Г.Н. Мерсиянова 1961, Б.И. Пинский, 1962), самоконтроля (С.Л. Мирский 1965, 1966) в процессе трудового обучения и воспитания, опоры на имеющиеся знания и опыт в процессе выполнении практических заданий (В.И. Бондарь 1969), сознательность выполнения заданий (Е.А. Билевич 1975); развитие такого качества деятельности, как целенаправленность исследуется на содержании изобразительной деятельности (И.А. Грошенко 1965) и в условиях воспитания в детской общественной организации – в процессе пионерской работы (И.Д. Пик 1970).

В 70–80-е гг. предметом внимания исследований становится изучение личностных компонентов деятельности,

развитие самосознания и уровня притязаний в процессе обучения, воспитания и трудовой деятельности (Л.В. Викулова, 1965; Ж.И. Намазбаева, 1971; Н.И. Коломинский, 1972; Р.Б. Стеркина, 1973; В.Ф. Паладий, Г.А. Деева, 1981; И.Ю. Кулагина, 1982). Вопросы социальной направленности воспитания и обучения умственно отсталых детей – П.С. Петров (1975), В.В. Коркунов (1983), А.Р. Маллер, Г.В. Цикото (1988). Вопросы эмоционального, личностного развития и поведения, объединенные общей проблематикой развития аффективной сферы детей и подростков, нашли свое отражение в работах К.С. Лебединской, М.М. Райской, Г.В. Грибановой, О.С. Никольской (1981, 1986, 1988, 1989).

Основной характеристикой этапа является теоретическое развитие проблемы социализации в контексте теории социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одновременно с этим достижения отечественной специальной психологии в вопросах дифференциальной диагностики, изучении некоторых особенностей эмоционально-волевой сферы, личностного развития, коммуникативной деятельности детей с различными нарушениями в развитии, подготовили базу для возрождения на следующем этапе гуманистических направлений социализации.

Пятый этап – с 90-е гг. XX века по настоящее время – характеризуется практической реализацией проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Начало этапа связано с коренным государственным переустройством России на рубеже XX в. (90-е гг.) – XXI сто-

летий и кардинальными изменениями в сфере политики, экономики, идеологии, сменой ценностных ориентиров и новой системой социальной жизни. В науке переосмысливаются теоретические и методологические подходы к процессу социализации; обсуждается вопрос соотношения понятий «социализация», «воспитание», «развитие», «формирование», «образование» ребенка; идет поиск новых форм социальной адаптации детей и взрослых в демократически и гуманистически ориентированном развивающемся обществе. В педагогике обозначились подходы к разрешению проблем социализации в практической деятельности образовательных учреждений разного уровня – дошкольных, школы, детских общественных организациях, в системе профессионального образования, других воспитательных организациях. В педагогике сложилась отечественная междисциплинарная научная школа социализации, представителями которой являются Б.З. Вульф, О.С. Газман, В.А. Караковский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, М.И. Рожков, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, Н.Е. Щуркова и др.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО) ставит задачу проектирования системы специального образования нового типа, заявляет новые приоритетные направления фундаментальных и прикладных исследований в области специальной психологии и педагогики: начинает разрабатываться специализированный стандарт образования, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненных компетенций детей с отклонениями в

развитии на каждом возрастном этапе; проектируется соответствующее ему новое содержание обучения (Е.Л. Гончарова, Е.А. Екжанова, Т.С. Зыкова, Е.А. Стребелева, и др.); разрабатываются компьютерно опосредованные технологии специального обучения (О.И. Кукушкина, Е.А. Королевская,); изучается и адаптируется с учетом социокультурных факторов Российского образования зарубежный опыт (Л.М. Шипицына, 1998, 2002), возрождаются гуманистические образовательные системы – педагогика М. Монтессори, Р. Штайнера (2000); модель социализации в рамках программы ранней педагогической помощи «Маленькие ступеньки» Университета Маккуэри, Сидней (2001); публикуется зарубежный опыт коррекционно-педагогической работы по социализации людей с умственной отсталостью – профессора Мюнхенского университета О. Шпека (2003); члена Шведского представительского Совета и Руководящего Совета Европейского агентства по развитию специального образования – П.Ч. Гюнвалля (2006); польских специалистов в области социальной и коррекционной педагогики – М. Пишчек (2006) и др.

В этот период социализация лиц с нарушениями в развитии рассматривается в контексте двух ключевых идей – независимого образа жизни и социокультурной реабилитации. С этих позиций выявляется социокультурное содержание жизнедеятельности различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья и определяется система педагогических и социокультурных мер, направленных на их эффективную интеграцию. Эффективность успешной интеграции рассматривается с пози-

ций принципов «нормализации жизни» и «качества жизни», со смещением акцентов в сторону последнего. Социокультурная реабилитация понимается как необходимость восстановления нарушенных связей индивидуума и социума, удовлетворения потребностей в социальном развитии личности. С позиций данных подходов социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья понимается как «освоение людьми знаний, навыков, стереотипов поведения, норм и правил, обеспечивающих их полное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации» и считается ключевым средством интеграции в обычную социокультурную жизнь» [180]. В специальной педагогике уточняется сущностный смысл главной цели образования – «достижение максимально возможной самостоятельной и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности» [177].

Разрабатывая научно-методические подходы к проблеме социализации детей с нарушениями в развитии, в своих работах авторы смещают акценты на те потребности детей, реализация которых особо значима для их эффективной социализации. Тем не менее объединяющим для всех авторских подходов является положение о необходимости активного включения ребенка в различные виды деятельности, социальные системы, структуры, социумы и связи. Расширение сферы социального взаимодействия требует от ребенка с ограниченными возможностями здоровья адаптации к изменяющимся условиям жизни. Социальная адаптация

в условиях нарушенного развития выступает важнейшим механизмом как социализации, так и интеграции. В связи с этим в специальной психологии проблема социализации детей с нарушениями в развитии рассматривается в контексте повышения качества социальной адаптации [95]. В педагогическом аспекте предусматривается включение в процесс обучения детей с ограниченными возможностями всех видов социальной адаптации: бытовой, средовой, психологической, педагогической, трудовой; обучение общению, межличностному взаимодействию; организации досуга.

Научные исследования различных аспектов социализации детей с нарушениями в развитии привлекают внимание представителей различных направлений научного знания: философии (К.В. Рубчевский, 2003; Л.А. Пытлицина, 2007); социологии (Л.Ю. Савина, 2002; А.И. Ковалева, 2003; Н.В. Шипова, 2005; Н.В. Присяжная, 2008); общей педагогики (Я.В. Рамодина, 2004; А.Н. Салахбеков, 2005; М.И. Кириллова, 2006;); специальной психологии (Н.Л. Белопольская, 1996; И.А. Коробейников, 1997; Е.Г. Дзугкоева, 2000; В.М. Махова, 2000; Т.С. Никандрова, 2003; Е.В. Хлыстова, 2003; Е.В. Самойленко, 2005; В.В. Ипатова, 2006); специальной педагогики (М.А. Егорова, 1998; Н.М. Галимова, 2000; И.И. Черепанова, 2002; Г.Л. Андросова, 2003; Е.Т. Логинова, 2006 и др.). Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья приобретает междисциплинарный характер.

Педагогические исследования обращены к поиску путей и мер коррекционно-педагогического воздействия, способствующих социальному развитию и успешной социализации.

зации детей с ограниченными возможностями здоровья различных возрастных категорий: исследование развития социального опыта дошкольников с нарушениями зрения в условиях театрализованной игры (А.В. Никитина, 2004); актуализации жизненного опыта как средства развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития (М.А. Болгарова, 2009).

Исследования в сфере самосознания впервые направлены на поиск педагогических условий формирования первоначальных представлений о себе (Л.Ф. Хайртдинова, 2002); социального развития (А.В. Закрепина, 2003); формирования социального интеллекта (Е.В. Ватина, 2006) у детей с нарушением интеллекта разного возраста. Ряд исследований посвящен особенностям коррекционной работы в области эмоционально-личностного развития младших школьников с нарушением зрения (С.А. Захарова, 2003), с задержкой психического развития (Л.К. Гайфуллина, 2004).

Педагогические условия социализации, связанные с освоением ребенком норм и стереотипов поведения, отражены в исследованиях проблем формирования адаптивного поведения М.Г. Агавеляна (1998), Е.С. Набойченко (1999), О.И. Суворовой (2005), Е.Т. Логиновой (2006). Вопросы, связанные с овладением детьми коммуникативными навыками, рассматриваются в связи с формированием коммуникативной компетентности в исследованиях Е.А. Чернышова (2001), С.В. Дель (2005); социально-коммуникативных навыков – Е.В. Локтева (2007), коммуникативной деятельности – Н.С. Кожанова (2009); на основе учебного взаимодействия со сверст-

никами – О.С. Степина (2009). Проблема формирования общения со сверстниками и взрослыми, исследуемая С.Д. Тарских (2004), О.Н. Богомяковой (2006), получает свое дальнейшее развитие в контексте коррекционно-педагогической работы по формированию взаимоотношений со сверстниками в работах Т.С. Никандровой (2002), Ю.А. Герасименко (2002), А.Ю. Хохловой (2003), Ю.В. Гайдовой (2005), Ю.В. Мозжаевой (2007), Ю.А. Ильиной (2008).

Особенности организации и содержания коррекционной работы по подготовке умственно отсталых воспитанников интернатного учреждения к самостоятельной жизни, формированию у них жизненных компетенций обоснованы в работе Н.В. Москоленко (2001); формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии – в исследовании А.А. Лысовой (2009).

Социализирующее влияние образовательной среды, ее коррекционно-развивающих компонентов и адаптивных возможностей представлены в исследованиях В.В. Скрипниченко (2006), А.С. Саблиной (2007).

Наряду с этим в практической деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений продолжают доминировать приоритеты цензового образования. Об отсутствии специальных программ по социализации детей с ограниченными возможностями, недостаточной разработанности технологий и системы коррекционных занятий, отсутствии в современных специальных (коррекционных) образовательных учреждениях целостной системы работы по социализации детей с нарушениями в развитии,

говорят Л.И. Плаксина, И.А. Коробейников, Е.Т. Логинова, А.Р. Маллер, Т.С. Зыкова, Л.М. Шипицына.

Смена ценностных ориентиров специального образования в соответствии с идеями гуманизации и педагогической интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья на пятом этапе обусловили увеличение количества исследований особенностей социализации детей с различными нарушениями в развитии и различного возраста. Вместе с тем очевидное обогащение специальной педагогики и психологии достижениями исследований к завершению этапа не находит широкой практической реализации в деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В этой связи важное значение для практики развития проблемы социализации имела разработанная ИКП РАО и представленная к обсуждению концепция Специального Федерального государственного стандарта общего образования детей с ОВЗ (2008). Окончательная версия ФГОС была утверждена в 2014 г. и принята к реализации в образовательных учреждениях с 2016 г. Основные положения стандарта объявляются нормативным правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. В стандарте социализация рассматривается в контексте социокультурной реабилитации ребенка средствами образования – «культура <...> понимается как система ценностей, взрослея и присваивая которые, ребенок реализует в своих личных устремлениях, берет на себя посильную

ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе, <...> может достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе» [181]. Оценка достижения ребенком целей образования и эффективность его социализации определяется по двум параметрам: по результатам освоения определенного уровня академических знаний и по уровню сформированности жизненных компетенций. Таким образом, впервые в истории отечественной специальной педагогики идеи социализации детей с нарушениями в развитии не только четко формулируются, но и стандартизируются, регулируются на нормативно-правовом уровне.

Таким образом, пятый этап развития проблемы социализации в специальной педагогике связан с идеями гуманизации, научного осмысления проблемы, формирования единой терминологической базы, внедрения в практику инновационных идей.

Представим предложенную нами периодизацию в виде таблицы (табл. 1).

Итак, развитие проблемы социализации в отечественной специальной педагогике обусловлено развитием междисциплинарного научного знания и социокультурными факторами развития системы специального образования. Эти факторы детерминируют качественные преобразования и переходы от одного этапа к другому, а также преобразования внутри каждого из этапов.

На основе данного анализа мы можем констатировать, что в отечественной педагогике сложилась единая

методологическая база социализации, связанная с развитием гуманистических идей.

Так же мы можем определиться с содержанием термина социализация, заметив, что формулирование его в науке произошло значительно позднее, нежели изучение самого явления социализации (О.В. Защиринская, Н.Ф. Голованова, И.А. Коробейников, И.И. Фришман, и др.). Длительное время многие исследователи, изучая, анализируя и описывая составляющие процесса социализации, не использовали самого термина. В современной науке определение понятия «социализация» имеет междисциплинарный контекст.

Таблица 1

Этапы развития проблемы социализации
в специальной педагогике

Хронология этапа	Характеристика этапа	Основные идеи	Представители
1	2	3	4
XVIII век – 1905 г.	Предпосылки возникновения проблемы в специальной педагогике	<p>Философско-педагогический поиск путей разрешения противоречия между необходимостью передать и невозможностью ребенка освоить культурно-исторический опыт</p> <p>Развитие коррекционно-педагогических методов освоения ребенком способов коммуникации как основного средства социализации</p> <p>Начало научного исследования зависимостей отклонений</p>	<p>А.Н. Радищев В.Н. Татищев М.В. Ломоносов И.И. Бецков К.Д. Ушинский Л.Н. Толстой И.Я. Селезнев А.Ф. Остроградский</p> <p>И.М. Сеченов</p>

		в поведении и интеллектуальной деятельности от условий жизни и воспитания личности	
--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Первый этап 1905 – 1917 гг.	Появление проблемы социализации и необходимости ее теоретического обоснования	<p>Медицинские исследования как предпосылки становления системы специального образования</p> <p>Философско-методологическое осмысление гуманистически направленных идей социализации</p> <p>Научно-педагогическое уточнение терминологической базы социализации</p> <p>Эмпирико-методическое внедрение в практику отечественного и зарубежного передового педагогического опыта</p>	<p>В.М. Бехтерев А.С. Грибоедов А.Ф. Лазурский</p> <p>Г.Я. Трошин В.П. Кащенко</p> <p>П.Ф. Каптерев</p> <p>М.П. Постовская Е.К. Грачева С.Н. Крюков А.Н. Граборов</p>
Второй этап 1917 – 1936 гг.	Теоретическое обоснование проблемы социализации в рамках культурно-исторической теории	<p>Культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского</p> <p>В 20-е годы – смещение идей гуманистически ориентированной социализации на позиции социального заказа и идеологических установок государства</p>	<p>Л.С. Выготский</p> <p>П.П. Блонский</p>
Третий этап 1936 г. – конец 50-х гг.	Политико-идеологическое направление социализации в условиях авторитар-	Подчинение задач социализации требованиям образовательного ценза, задачам трудового воспитания и профессионально-трудовой подготовки в противовес социальному развитию личности	<p>И.П. Акименко И.И. Данюшевский М.И. Кузьмицкая В.Н. Тарасов</p>

	ной педаго- гики		
--	---------------------	--	--

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Чет- вертый этап 50-е гг. – конец 90-х гг. XX в.	Теоретиче- ское разви- тие пробле- мы социали- зации в кон- тексте тео- рии соци- альной адаптации	Школа – центрированное на- правление социализации в рам- ках модели трудовой школы Исследования влияния трудо- вой деятельности на различ- ные стороны психического развития ребенка как основа- ние для возрождения гумани- стических направлений со- циализации на следующее этапе	С.А. Зыков Б.И. Пинский В.В. Корку- нов Ж.И. Намаз- баева К.С. Лебедин- ская О.С. Ни- кольская А.Р. Маллер
Пятый этап 90-е гг. XX века – настоя- щее время	Научное осмысление проблемы, формирова- ние единой терминолог- ической ба- зы, внедре- ние в прак- тику инно- вационных идей	Переосмысление потребно- стей детей с нарушениями в развитии, поиск новых форм социализации, социальной адаптации детей и взрослых в демократически и гумани- стически ориентированном обществе Социокультурное направле- ние социализации в условиях социальной и педагогической интеграции	Е.Л. Гончарова Е.А. Екжанова Т.С. Зыкова О.И. Кукуш- кина Е.А. Стребе- лева Л.М. Шипи- цына А.М. Щерба- кова Н.В. Моско- ленко Е.Т. Логинова

Философия как мировоззренческий фундамент об-
щенаучного знания, система общих представлений о со-
циоприродном бытии человека рассматривает социализа-
цию как «...процесс усвоения и дальнейшего развития
индивидом социально-культурного опыта, <.....> процесс
включения индивида в систему общественных отношений
и формирования у него социальных качеств» [194].

Психология как основа для разработки педагогических подходов к обучению и воспитанию детей изучает круг вопросов, связанных с соотношением биологического и социального в генезисе становления личности. В психологическом аспекте социализация рассматривается как процесс и результат взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого происходит усвоение и активное воспроизводство индивидом социального опыта. Преобразование социального опыта в личный опыт осуществляется в виде социальных составляющих личности – ценностных ориентаций, взглядов, установок. Процесс социализации личности является единством изменений трех сфер, в которых он осуществляется: деятельности, общения и самосознания.

Педагогический смысл социализации выражается через воспитание, которое рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (А.В. Мудрик). Воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации, который упорядочивает весь спектр влияний на личность и создает условия для ускорения процессов социализации с целью развития личности (В.А. Сластенин). Результатом социализации и воспитания признается социальный опыт, который является результатом активного взаимодействия ребенка с окружающим миром и обеспечивает:

- в процессе разнообразной деятельности – освоение социальной информации, умений и навыков;
- в ходе общения с людьми разного возраста и различных социальных групп – расширение системы соци-

альных отношений, содействуя усвоению социальных установок и ценностей;

– посредством выполнения социальных ролей – делает возможным усвоение ребенком моделей поведения [52].

Педагогическое руководство социализацией определяет условия организации целенаправленного процесса становления социального опыта у детей.

В специальной педагогике социализация рассматривается в контексте идеи независимого образа жизни различных категорий лиц с отклонениями в развитии и их эффективной социальной и культурной интеграции. С данной точки зрения, социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья понимают как процесс и результат освоения людьми знаний и навыков общественной жизни, выработки общепринятых стереотипов, норм и правил поведения, как освоение ценностных ориентаций, принятых в данном обществе, обеспечивающих их полноценное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации. Важным условием полноценной социализации является освоение навыков социального общения – коммуникации.

Педагогическое руководство процессом социализации детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает целенаправленное формирование социального опыта: опыта разрешать жизненные проблемы и делать осознанный нравственный выбор в поле специально организованного образовательного пространства, где ребенок получает необходимые для успешной социализации знания, умения, навыки, осваивает социальные роли

и принятые в обществе формы социального поведения и коммуникации.

Определение сущностного смысла понятия «социализация» в специальной педагогике позволяет определить особые образовательные потребности детей с ОВЗ в контексте социализации, что рассматривается нами в параграфе 1.2.

1.2. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте социализации

Многоплановость аспектов и междисциплинарный подход к решению задач социализации детей с ограниченными возможностями здоровья требуют уточнения терминологии, используемой для обозначения данной категории детей. Мы оперируем терминами, которые, во-первых, позволяют акцентировать внимание на факторах биологического неблагополучия ребенка, которые, в свою очередь, являются предпосылками нарушения его взаимодействия с окружающим миром и обуславливают отклонения в психическом развитии. Во-вторых, отражают специфическую образовательную сущность исследуемого объекта или явления.

Термин «*дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*» в последние десятилетия стал общеупотребительным в нормативно-правовых документах специального образования. В коррекционной педагогике устоявшимися и синони-

мичными данному термину являются термины – «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии» (О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов, И.А. Филатова, 2008). Данные дефиниции раскрывают ограничения возможностей, которые характеризуют несоответствие ребенка общепринятым социальным ожиданиям: образовательным нормативам успешности, а также принятым в обществе нормам поведения и общения. В этом контексте ограничение возможностей выступают не как личностная характеристика ребенка, а как характеристика трудности педагогического воздействия, что в большей степени отражает термин *«дети с особыми образовательными потребностями»*, имея в виду детей, ограничение возможностей здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Термин «дети с нарушением интеллекта» позволяет конкретизировать категорию детей с особыми образовательными потребностями.

Рассмотрим специфические закономерности развития детей с нарушением интеллекта, вызванные ограничением возможностей здоровья и обусловленные ими особые образовательные потребности в области социализации данной категории детей.

Проявление специфических закономерностей дигнозогенеза у данного контингента детей носит наиболее выраженный характер, что обусловлено стойким необратимым нарушением познавательной деятельности и своеобразием личности вследствие диффузного поражения головного мозга и является основанием относить их к од-

ной из наиболее сложных категорий детей с точки зрения социализации.

Специфической закономерностью развития детей с нарушением интеллекта является замедление темпа возрастного развития и связанное с ним изменение сроков перехода от одной фазы к другой. Характер замедления темпа развития у данной категории детей является устойчивым, его объем распространяется на всю психику в целом, а выраженность отставания опосредована силой компенсаторных возможностей организма, а также временем и качеством оказанной ребенку психолого-педагогической помощи (И.В. Белякова, А.А. Катаева, И.А. Коробейников; Н.В. Москоленко, Е.А. Стребелева; В.Г. Петрова).

Характерное в условиях психического недоразвития замедление скорости приема и переработки поступающей информации приводит к искажению различных параметров окружающей действительности, искажается восприятие, интерпретация и использование социальной информации. Следствием этого является увеличение сроков формирования представлений и понятий об окружающей действительности. (А.Д. Виноградова, Г.В. Гершунин, Н.Л. Коломенский, Ю.Л. Нуллер, Л.И. Переслени, Е.Н. Соколов).

Общее снижение психической активности у детей с нарушением интеллекта обуславливает нарушение познавательной активности и познавательной деятельности в целом, что приводит к сужению запаса знаний и представлений об окружающем мире и о себе, к обедненности опыта ребенка. (А.П. Грозова, Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, Ж.И. Намазбаева, В.Г. Петрова, Л.Ф. Хайртдинова).

Недоразвитие как общей, так и мелкой моторики ограничивает возможности взаимодействия ребенка с окружающим миром, обедняя запас представлений о нем, насыщенность эмоциональных стимулов. Моторная недостаточность негативно сказывается на формировании базовой формы мышления – наглядно-действенного, являясь причиной его отставания; на формировании различных форм деятельности, особенно на ранних этапах онтогенеза. Недоразвитие всех форм предметной деятельности у детей с нарушением интеллекта затрагивает все ее структурные компоненты – мотивационный, операциональный, контрольно-результативный (Г.М. Дульнев, Е.А. Екжанова, Р.А. Курбанов, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, Е.А. Стребелева, В.В. Коркунов).

Нарушение речевой деятельности обуславливает недостатки словесного опосредования психической деятельности, в целом, и поведения, в частности. У детей с нарушением интеллекта страдают коммуникативная, познавательная и регулирующие функции речи, обуславливая разнообразные затруднения в сфере общения. Имеющиеся затруднения негативно сказываются на социальном опыте ребенка и замедляют темпы формирования высших психических функций (О.В. Гаврилушкина, М.Ф. Гнездилов, В.И. Лубовский, А.Л. Лурия, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, Л.М. Шипицына).

Важной характеристикой для всех групп дизонтогенетических расстройств является диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития. Спонтанное развитие у детей с нарушением интеллекта

страдает в большей степени, что обусловлено снижением уровня познавательной активности и проявляется в затруднениях самонаучения, путем подражания. Учитывая, что на ранних этапах онтогенеза превалирует спонтанное развитие, его исходные недостатки в дальнейшем затормаживают темпы формирования направленного развития, которое, тем не менее, остается более сохранным и является опорой для построения коррекционно-развивающего воздействия (А.В. Закрепина, И.А. Коробейников, А.Р. Лурья, В.М. Сорокин, Е.А. Стребелева).

Существенной характеристикой при нарушении интеллекта выступает изменение социальной ситуации развития – системы отношений ребенка с ближайшим окружением. На самых ранних этапах развития нарушается связь ребенка со взрослым, являющимся носителем культуры, который не может и не знает, каким образом передать социальный опыт, который нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий, специфических средств, методов обучения. Дисгармоничный характер семейного воспитания, специфическое отношение к ребенку родителей и ближайшего окружения, ограничение сферы деятельности и общения ребенка, эмоциональное отвержение дополнительно осложняют развитие ребенка, негативно сказываясь на формировании эмоциональной сферы личности (Е.Н. Васильева, Н.Л. Коломинский, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, О.С. Никольская).

Специфические закономерности развития ребенка с нарушением интеллекта вызывают ограничения в жизнедеятельности и социальную недостаточность. В специальной пе-

дагогике ограничение жизнедеятельности рассматривают как снижение способностей адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими; социальную недостаточность – как нарушение способности выполнять социальные роли. В совокупности эти два фактора грубо нарушают связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, что означает, по определению Л.С. Выготского, «выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения».

В связи с этим на результаты социализации ребенка с нарушением интеллекта оказывают влияние разнообразные факторы, как стихийной социализации, так и институциональной, в частности – семейное, религиозное, школьное воспитание. Безусловно, семья как институт первичной социализации является важным фактором. Однако, исходя из того, что в условиях дизонтогенеза характерным является дисгармоничность социальной ситуации развития ребенка в семье, следует возрастание роли специального педагогического влияния на процессы социализации детей. В работах А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и др. отмечается, что организатором целенаправленной контролируемой социализации является педагог, реализующий соответствующие задачи воспитания и упорядочивающий весь спектр социализирующих влияний на личность ребенка.

Ограниченные возможности здоровья ребенка с нарушением интеллекта обуславливают его особые образовательные потребности, что требует расширения сферы профессионально-педагогического влияния. В этой связи спе-

циальная педагогика оперирует понятием «реабилитация средствами образования», что подчеркивает важность образования в комплексной системе реабилитации и понимается как восстановление ребенка в правах на наследование культурно-исторического и социального опыта.

Рассмотрим особые образовательные потребности в области социализации детей с нарушением интеллекта и соответствующие им задачи педагогической деятельности.

1. *В аспекте диагностики.* Дефектологический принцип «диагностика как этап коррекции» предписывает необходимость динамического соотношения двух контекстов диагностики: клинического (нозологический диагноз) и социально-психологического (функциональный диагноз). В случаях, квалифицированных как психическое недоразвитие, особенно в детском возрасте, ведущим признается функциональный диагноз, с точки зрения наиболее адекватной основы для социального прогноза, компенсации первичных и вторичных нарушений в развитии (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников и др.). Научные идеи Л.С. Выготского о неразрывности интеллекта и аффекта, «их внутренней связи и единстве», составляют основу для понимания своеобразия умственно отсталого ребенка, подчеркивая важность изучения проблем личности ребенка в контексте реальных жизненных коллизий, возникающих в процессе его социализации.

Содержание функциональной диагностики должно быть ориентировано на наиболее важные сферы психосоциальной активности ребенка – игровую и учебную деятельность, взаимоотношения с окружающими, особенно-

сти поведения; индивидуализацию конкретных проблем ребенка и их иерархическую структуру в каждом конкретном случае; определение приоритетов в коррекционной работе, повышении точности и эффективности тех или иных педагогических воздействий. В этой связи ключевое значение приобретают методы психолого-педагогической диагностики.

2. *В аспекте задач и содержания обучения и воспитания.* Проблема социализации детей с нарушением интеллекта в современной специальной педагогике, как было отмечено нами в параграфе 1.1. рассматривается в связи с задачей повышения качества социально-психологической адаптации данной категории детей, которая, по утверждению А.А. Налчаджана (1988), возможна на основе «*онтогенетической социализации*». Это означает следующее: взаимодействие ребенка и социальной среды приводят к возникновению различных проблемных ситуаций в сфере межличностных отношений, в процессе преодоления которых ребенок приобретает опыт, усваивает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и другие особенности, которые в целом имеют адаптивное значение (О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян, Акатов Л.И., Набойченко Е.С., Коркунов В.В.). Следовательно, специальные задачи в области социализации ребенка с нарушением интеллекта должны быть направлены на формирование в соответствии с возрастом опыта разрешать жизненные проблемы и делать осознанный нравственный выбор. При этом важно учитывать, что детский социальный опыт – это всегда образ реально пережитой ситуации. Источниками

детского социального опыта являются собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций; раздумья над наблюдаемыми поступками других людей и их переживание; косвенный опыт других людей, заключенный в произведениях художественной литературы, изобразительного искусства, кино, переработанный и «присвоенный». Важнейшая задача педагога – научить и помочь ребенку с нарушением интеллекта обращаться к своему жизненному опыту *на рефлексивном уровне*, сделать его предметом самопознания, самоанализа.

Процесс овладения ребенком социальным опытом обеспечивается педагогическими стратегиями – педагогической организацией процесса социализации. Специально моделируемые ситуации социального опыта являются элементами процесса воспитания, представляя целостную систему: деятельность ребенка по освоению социально значимого содержания; общение ребенка, выраженное в структуре его социальных ролей; содержание и структуру его самосознания (Н.Ф. Голованова). Социально-идеологическая – мировоззренческая ориентация педагогических стратегий социализации направлена на формирование целостных представлений образа мира в социальном опыте ребенка с нарушением интеллекта – «мира вокруг», «мира в человеке» и «человека в мире» (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева Д.И. Фельдштейн). В соответствии с педагогическими стратегиями определяются механизмы социализации, трансформированные в методах воспитания (Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова).

3. В аспекте методов, средств, форм педагогической деятельности. Организация педагогической деятельности социализирующей направленности должна осуществляться с позиций онтогенетического подхода (А.Л. Венгер, Ю.С. Шевченко), концептуальные положения которого базируются на теории возрастной периодизации развития психики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Л. Леонтьев). Специфичное для каждого из периодов возрастного развития социально заданное содержание ведущей деятельности определяет функции и вклад в эту деятельность каждого из участников – ребенка и взрослого. В совместной деятельности, как в целостной системе, происходит развитие психики ребенка и формируются психологические новообразования. Вследствие чего неполноценное проживание ребенком одного из возрастных этапов влечет за собой искажение всего дальнейшего психического развития. Онтогенетический подход предусматривает реализацию коррекционно-педагогических задач в области социализации ребенка с нарушением интеллекта одновременно в двух направлениях:

– актуализация и активное включение в процесс функционирования психики онтогенетически ранних и несформированных форм общения, саморегуляции, мышления, деятельности;

– стимуляция освоения ребенком уровней социально-психической активности, находящихся в зоне ближайшего развития в соответствии с возрастными закономерностями онтогенеза, то есть, направленных на решение актуальных проблем ребенка.

Реализация онтогенетического подхода осуществляется посредством организации социального опыта ребенка в различных формах совместной деятельности, игрового и учебного взаимодействия с одновременной качественной индивидуализацией обучения и воспитания.

Особого внимания в этой связи требует специальная организация коррекционно-развивающей образовательной среды (Л.И. Плаксина, 2004; И.М. Бгажнокова, 2004; П.Ч. Гюнваль, 2006). Образовательная среда для детей с нарушением интеллекта должна быть ориентирована на достижение желаемого социального эффекта в самостоятельной жизни выпускников специальной школы, выступать в качестве института воспитания «жизненной компетентности» (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова). Специфика интеллектуального недоразвития и ценность личности самого ребенка требуют моделирования коррекционно-развивающей образовательной среды, оптимально способствующей его развитию, формированию опыта общения, сотрудничества, усвоению навыков культурного и социального поведения, креативных умений в доступных разнообразных видах деятельности. Таким образом, коррекционно-развивающая образовательная среда как целостная система выступает в качестве коррекционно-педагогической технологии социализации детей с нарушением интеллекта.

Вместе с тем «включение ребенка в культуру» возможно в открытом социуме и в микросреде (семья, образовательное учреждение, сверстники), что требует максимально возможного расширения образовательного пространства, в том числе выхода его за пределы образовательного учреждения (Л.И. Акатов, Е.Т. Логинова, В.В. Сабуров).

Специфические закономерности развития ребенка с нарушением интеллекта, особые образовательные потребности в области социализации требуют целенаправленной постановки задач профессионально-педагогической деятельности, что будет рассмотрено в параграфе 1.3.

1.3. Задачи и содержание профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Педагогическая деятельность рассматривается как особый вид социальной деятельности, направленной на передачу подрастающему поколению общественно-исторического опыта. Ее основными функциями являются:

- передача культуры и опыта;
- создание условий для личностного развития;
- подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Профессионально-педагогическая деятельность представляет собой специально организованный вид педагогической деятельности, содержание которой обусловлено социокультурными и биологическими факторами.

Социокультурные факторы обуславливают цели, детерминированные общей социокультурной ситуацией общественного развития, политикой государства в сфере образования, требованием государства к подготовке подрастающего поколения, что отражено нами в параграфе 1.1.

Биологические факторы представляют возрастные психофизиологические закономерности развития ребенка, индивидуальные и типологические особенности психофизического развития, что лежит в основе определения образо-

вательных потребностей ребенка в соответствии с его возрастом, возможностями и способностями. В совокупности социально-биологические факторы определяют функции педагогической деятельности и необходимые для их реализации профессионально важные характеристики.

Профессиональная деятельность педагога-дефектолога детерминирована теми же факторами, что и педагога системы общего образования. Однако специфика биологических факторов в условиях нарушенного развития оказывает существенное влияние на функции этой деятельности. Основное отличие общепедагогической деятельности от педагогической деятельности педагога-дефектолога заключается в объекте педагогического воздействия – в первом случае это все дети, вовлеченные в педагогический процесс, а во втором – лишь те, у которых возникают трудности при вхождении в социальный мир, обусловленные биологическими факторами.

Главной целью специального (коррекционного) образования, так же, как и общего, является достижение развивающейся личностью социализации и самореализации. Однако сущностный смысл этой цели иной. По замечанию Н.М. Назаровой, высокое качество социализации лиц с ОВЗ может быть обеспечено при достижении личностью максимально возможной самостоятельности и независимой жизни, что, в свою очередь, является предпосылкой для самореализации. В связи с этим в специальной педагогике определены три уровня целей, без реализации которых невозможно достижение главной (таблица 2).

Сложность целевой обусловленности профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с нарушением интеллекта вызывает необходимость расширения ее функций:

- выявление и преодоление социальной дезадаптации ребенка;
- коррекция развития ребенка в ходе обучения;
- восстановление нарушенных связей в разных областях развития.

Таблица 2

Уровни целей специальной педагогики

Уровень целей	Характеристика целей
Конкретные	Связаны с достижением положительных результатов коррекции и компенсации недостатков развития, вызванных первичным нарушением
Общие	Обеспечивают социальную реабилитацию педагогическими средствами
Специфические конкретные	Обеспечивают различные компоненты личностной реабилитации воспитанника

В результате профессиональная деятельность педагога-дефектолога выходит за рамки традиционной учительской и взаимодействует с диагностико-консультативной, собственно коррекционной, коррекционно-развивающей, реабилитационной, социально-реабилитационной, социально-педагогической, воспитательно-профилактической и т.п.

Общеупотребляемым термином, характеризующим специфику профессиональной деятельности педагога-дефектолога, является «*коррекционно-педагогическая деятельность*». А.Д. Гонеев характеризует этот вид профессиональной деятельно-

сти как особым образом планируемый и организуемый педагогический процесс, являющийся частью динамической педагогической системы. Педагогическая система представляет специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение коррекционно-развивающих и образовательных задач.

Социально-педагогическая деятельность коррекционно-компенсаторной направленности (Л.И. Аксенова, 2001) имеет своей целью обеспечение полной и полноценной социальной интеграции лицам с нарушениями в развитии, создание условий для их независимой жизни в обществе.

Социально-реабилитационная деятельность в сфере образования лиц с нарушениями в развитии (Л.И. Акатов, 2004) направлена на восстановление социального статуса и личного потенциала ребенка. Целью этого вида профессиональной деятельности является подготовка воспитанников к продуктивной и полноценной социальной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий.

В рамках целостного педагогического процесса Л.И. Плаксина (1998) особо выделяет коррекционный процесс, который рассматривает как пропедевтику в воспитании у детей коррекционно-компенсаторных способностей адаптивного характера. *Коррекционная деятельность* педагога подчинена задачам преодоления трудностей взаимодействия ребенка с окружающим миром и людьми. *Коррекционно-развивающая деятельность* педагога обеспечивает целостное воздействие на личность ребенка и признается

ведущим направлением в организации его социальной реабилитации.

Рассмотрев характеристику различных видов профессиональной деятельности педагога-дефектолога в соотнесении с сущностным смыслом понятия «социализация» (п. 1.1.), можно сделать следующий вывод. Профессиональная деятельность педагога-дефектолога по социализации детей с ОВЗ включает в себя все виды деятельности, т.е. является интегративной и реализуется на разных уровнях педагогического процесса. Педагогический процесс понимается как движение от целей образования к его результатам, обеспечивая единство обучения и воспитания. Он представляет собой организованное взаимодействие педагогов и воспитанников с целью решения задач образования. Придерживаясь данного положения в педагогическом процессе специального (коррекционного) образования детей с ОВЗ, условно можно выделить несколько уровней: диагностический уровень, фронтально-дифференциальный, индивидуальный. Каждый уровень отличается специфичностью педагогических задач и доминирующим видом профессиональной деятельности педагога-дефектолога при том, что все виды деятельности взаимообусловлены и находятся в тесном взаимодействии в рамках общепедагогического процесса (таблица 3).

Диагностический уровень специального (коррекционного) педагогического процесса составляет *диагностическая и консультативная деятельность* педагога, направленная на выявление вторичных нарушений в развитии и социальной дезадаптации ребенка; оценки его образовательных

возможностей, реабилитационного потенциала, уровня достижений на каждом из этапов образовательного процесса; консультирование по результатам диагностики и координация дальнейших действий всех участников образовательного процесса.

Таблица 3

Характеристика педагогической деятельности
по социализации детей с ОВЗ

Виды педагогической деятельности	Задачи педагогической деятельности	Уровни педагогического процесса
Диагностико-консультативная	<p>Выявление нарушений и причин, их обусловивших, в сфере развития деятельности, общения и самосознания ребенка.</p> <p>Определение зоны ближайшего развития в данных сферах. Оценка реабилитационного потенциала, определение прогноза развития.</p> <p>Оценка социальной ситуации развития ребенка в семье, воспитательного потенциала семьи</p>	Диагностический

Коррекционно-педагогическая	<p>Постановка целей и задач организации и содержания педагогического процесса, содействующего социализации ребенка.</p> <p>Проектирование и организация коррекционно-развивающей образовательной среды, содействующей уточнению, расширению и обогащению социального опыта детей, формированию социально-адаптивного поведения в различных ситуациях социального взаимодействия.</p> <p>Организация личностно ориентированного обучения и воспитания, направленного на формирование универсальных учебных действий детей, лежащих в основе формируемых жизненных компетенций.</p> <p>Организация воспитательных мероприятий, направленных на развитие детского коллектива, формирование норм группового и межличностного взаимодействия детей и взрослых, раскрытие творческого потенциала детей</p>	Фронтально-дифференциальный
Социально-реабилитационная	<p>Проектирование и организация индивидуальных условий социализации ребенка.</p> <p>Разработка и реализация индивидуальных программ личностной и социокультурной реабилитации</p>	Индивидуальный

Результаты диагностической деятельности лежат в основе планирования и организации работы на *фронтально-дифференциальном уровне* педагогического процесса, определяя условия, направления и содержание *коррекционно-педагогической деятельности* педагога. Данный вид деятельности подчинен задачам организации фронтальной коррекционно-педагогической работы с воспитанниками на основе дифференцированного и личностно ориентированного подхода, организации образовательного пространства, социальной развивающей среды, способствующей освоению ребенком социального опыта, психолого-педагогического сопровождения процессов социальной адаптации, социализации и профессионального самоопределения воспитанников. На *индивидуальном уровне* педагогического процесса превалирует

социально-реабилитационная деятельность, направленная на решение задач личностной реабилитации, индивидуализации условий обучения и воспитания, включение ребенка в процессы социального взаимодействия.

Таким образом, рассмотрев особые образовательные потребности детей с нарушением интеллекта в параграфе 1.2. и особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога, выделим основные задачи педагогической деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта:

1. Функциональная диагностика социального опыта детей.

2. Индивидуализация организации социального опыта детей (условия, среда, содержание, формы, методы).

3. Моделирование ситуаций социального опыта детей в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды.

Реализация задачи функциональной диагностики социального опыта ребенка с ОВЗ предусматривает определенную последовательность и алгоритм профессиональной деятельности педагога-дефектолога, представленный в структурно-графической схеме на рис. 1. Диагностическая деятельность включает непосредственное изучение индивидуальных особенностей психосоциальной активности ребенка и особенностей его личного социального опыта. Обязательным является изучение внутригрупповых процессов детского коллектива, обеспечивающих эффективность в формировании социального опыта и развитии личности ребенка.

Особым компонентом диагностической деятельности является оценка реабилитационного и социализирующего потенциала коррекционно-развивающей образовательной среды.

Содержание деятельности педагога по реализации второй и третьей задач – индивидуализация организации социального опыта и моделирование ситуаций социального опыта в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды воспитанников с нарушением интеллекта представлены в структурно-графической схеме на рис. 2. За основу предложенного алгоритма принята модель педагогических стратегий социализации младших школьников Н.Ф. Головановой. Безусловно, при планировании педагогической работы следует принимать во внимание специфику развития и формирования социального опыта у детей с нарушением интеллекта, с учетом которых адаптировать общепедагогические подходы.

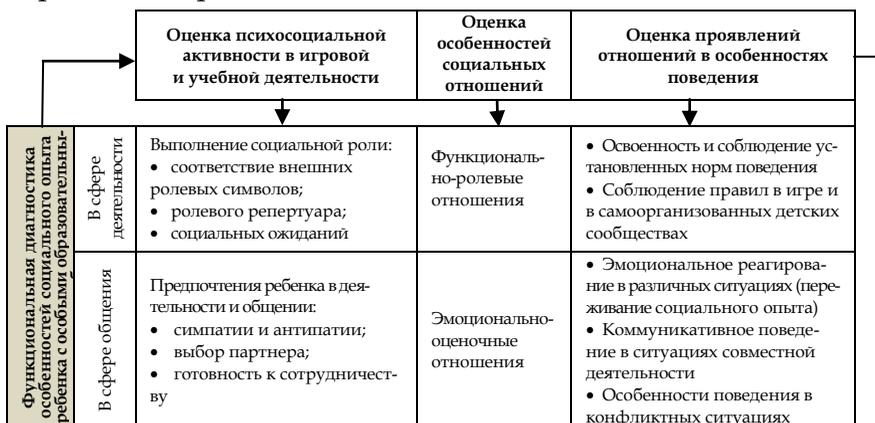
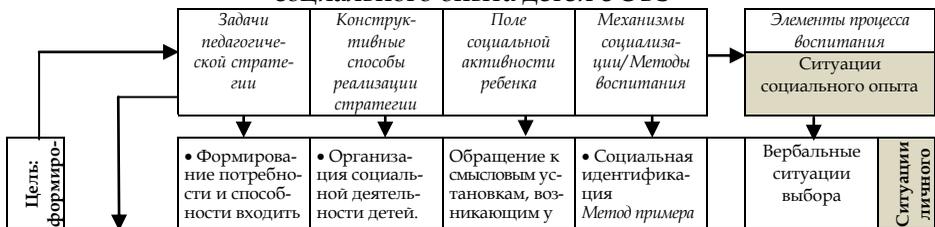




Рис. 1. Содержание профессиональной деятельности педагога-дефектолога по диагностике особенностей социального опыта детей с ОВЗ



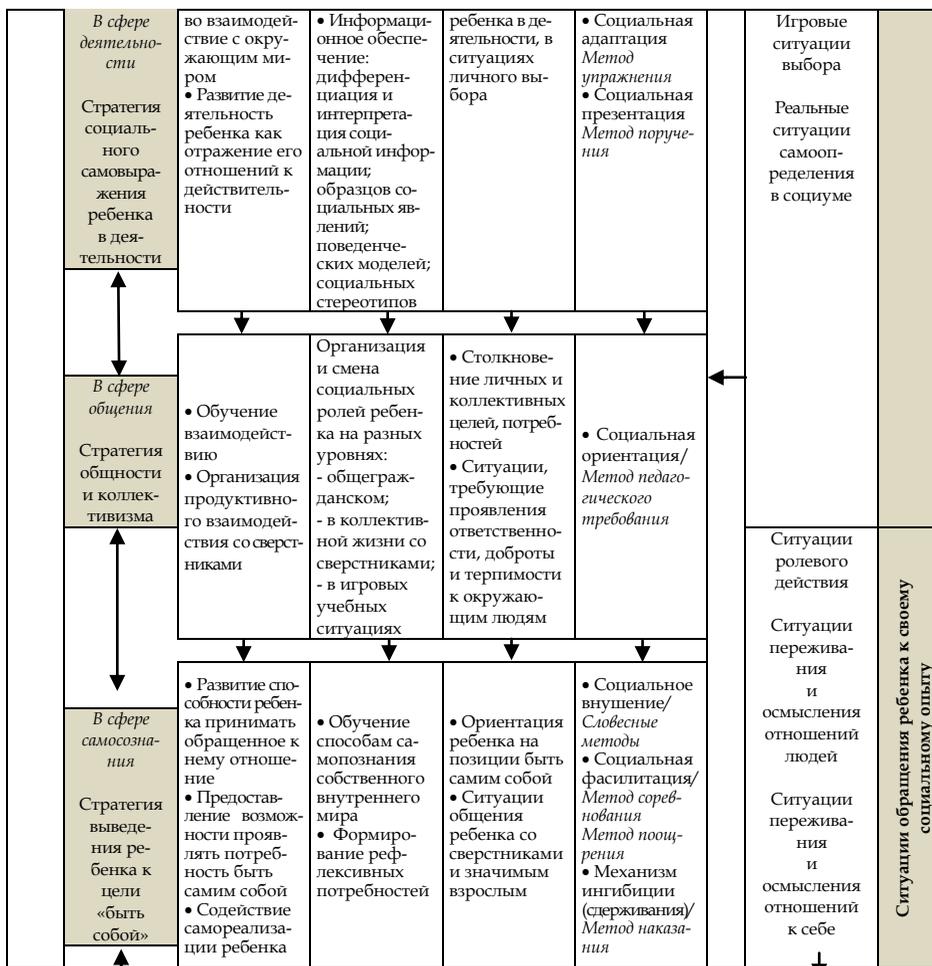


Рис. 2. Содержание профессиональной деятельности педагога-дефектолога в работе по социализации детей с ОВЗ

Эффективность профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации воспитанников с нарушением интеллекта обеспечивается за счет реализации комплексного подхода, способности организовать продуктивное взаимодействие всех участников образовательного

процесса и результативного использования междисциплинарной профессионально важной информации в собственной профессиональной деятельности (И.А. Филатова, И.М. Яковлева).

Современная педагогика формулирует требования к профессиональной подготовленности педагога на языке профессиональных компетенций, что является основанием для определения содержания профессиональных компетенций, необходимых для ее эффективной реализации, что рассматривается нами в главе 2.

Выводы по первой главе

Общей тенденцией развития современной педагогики является проблема социализации подрастающего поколения, понимаемая в общепедагогическом аспекте как процесс становления личности в ходе освоения ценностей и норм, присущих обществу; в специальной педагогике – в контексте достижения детьми с ограниченными возможностями здоровья максимально возможного уровня личностного развития, образования, жизненной компетенции и интеграции в социум.

Теоретические результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Историко-педагогический анализ проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями позволил выявить предпосылки возникновения

проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (XVIII век – 1905 г.) и выделить пять этапов ее становления в отечественной специальной педагогике: первый этап – 1905–1917 гг., второй этап – 1917–1936 гг., третий этап – 1936 г. – конец 50-х годов, четвертый этап – конец 50-х гг. – 90-е гг. XX в., пятый этап – 90-е гг. XX века – настоящее время, которые определяются развитием междисциплинарного научного знания и социокультурными факторами развития системы специального образования.

Констатировано, что в отечественной педагогике сложилась единая методологическая база социализации, связанная с развитием гуманистических идей.

2. Проведенный анализ специфических закономерностей психического развития детей с нарушением интеллекта позволил определить их особые образовательные потребности в социализации в аспектах: диагностики; задач и содержания обучения и воспитания; методов, средств, форм педагогической деятельности.

3. На основании этого нами выделены основные задачи профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с нарушением интеллекта: 1) функциональная диагностика социального опыта; 2) индивидуализация организации социального опыта детей (условия, среда, содержание, формы, методы); 3) моделирование в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды ситуаций социального опыта детей.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Методологические основы компетентного подхода в образовании

Для того чтобы определиться с содержанием компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с особыми образовательными потребностями, нам необходимо определить компетентный подход как методологическую основу исследования, обратиться к анализу сущности деятельности педагога-дефектолога.

Вопрос формирования профессиональных компетенций активно обсуждается в современной педагогической науке. А.Л. Асмолов (2008), рассматривая включенность российского общества в общемировые процессы, подчеркивает неизбежность «социальной трансформации всей системы образования в целом». В числе задач социокультурной модернизации образования ученый отмечает развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного уровня. Изменение целей образования соотносится с решением задач «обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире», и, как следствие, вызывает необходимость

постановки вопроса «обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата» [73]. Существенные изменения характера образования – его направленности, целей содержания, по утверждению ряда исследователей (А.Л. Андреев, 2005; А.Г. Асмолов, 1999, 2008; В.И. Байденко, 2004; А.С. Белкин, 2004; Шамова, 2006; Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2005; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003 и др.), свидетельствуют о формировании новой парадигмы результата образования.

В частности, В.И. Байденко (2004) отмечает необходимость парадигмального сдвига «от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов» [15, с. 7]. Категория «компетенций» выступает новой парадигмой результата образования, что требует проектирования образовательных программ высшего профессионального образования в компетентностно-методологическом ключе, выражая качественные результаты образовательного процесса на интегрированном языке компетенций.

В настоящее время в теории и практике профессионального образования представлены и востребованы три парадигмы: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированная. По утверждению Э.Ф. Зеер, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк (2005), целесообразность обращения к каждой из парадигм соответствует ключевым задачам этапа профессионального образования. Когнитивно ориентированная парадигма соответствует задачам формирования

у студентов «целостной структуры деятельности учения», по преимуществу на начальном этапе. На основном этапе деятельностно ориентированная парадигма обеспечивает «формирование умений и обобщенных способов действий, связанных с решением учебных задач производственного характера <...> – ключевых компетенций». На заключительном этапе лично ориентированная парадигма обеспечивает обучение студентов умению решать учебно-профессиональные задачи [70, с. 23]. Реализация компетентностного подхода как концептуального положения обновления содержания образования требует, по мнению авторов, соответствующих образовательных технологий.

Смена парадигм образования, по утверждению А.Л. Андреева (2005), требует усиления практической ориентации образования. Автор подчеркивает, что профессиональное образование в рамках компетентностного подхода предполагает достижение результатов образования – компетенций, за счет педагогических и методологических подходов, интегрированных в целостный образовательный процесс, использования специальных методов обучения, технологий, содержания, типа взаимодействия между преподавателями и самими обучающимися. При этом ориентиры компетентностного подхода изменяют позиции цели и средства – «ЗУНы переходят из итоговых в разряд промежуточных целей», актуализируют новые типы результатов образования [6, с. 8].

Теоретико-методологическое обоснование компетентностного подхода в системе современных подходов к проблеме образования приводит И.А. Зимняя (2006), выделяя

его смыслообразующие категории – «компетенции» и «компетентность». Автор определяет место компетентностного подхода согласно схеме иерархии уровней методологии по И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину, относя его:

- к конкретно-научному (третьему) уровню методологического анализа, характеризующегося системностью, имеющему приложение к одной большой и социально значимой области – образованию – и сопряженной с ним профессиональной деятельности человека [72, с. 22–23];

- к цели и результату образования, что определяет его содержание, является основанием для сосуществования с другими подходами, относимыми к различным сторонам образования;

- усиливает практико-ориентированную сторону образования, акцентирует операциональную, навыковую сторону результата.

А.И. Субетто (2006) дополняет точку зрения И.А. Зимней, рассматривая компетентностный подход с позиций повышения качества образования:

- категории компетенций и компетентности позволяют осуществлять моделирование качества подготовки выпускника вуза;

- функционально-компетентностный подход «дополняет системодетельностный, знаниецентричный, культуроцентричный подходы к раскрытию качества высшего образования» [183, с. 29], но при этом не является доминирующим.

Переориентация образования на компетентностный подход вызвала необходимость обсуждения вопросов, связанных с уточнением и разведением терминов «компетенция»,

«компетентность». Неоднозначность и сложности понятийно-терминологического пространства обсуждаемой проблемы связаны с тем, что в педагогике признаки, присущие многим понятиям, часто являются общими, взаимопересекающимися, что затрудняет их разделение и расположение в иерархической последовательности. Наряду с этим нормативные документы российского образования, предъявляя новые требования к результатам образования, не дают однозначной трактовки для их определения. Так, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) речь идет о ключевых компетентностях, а в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» (2002) – о ключевых компетенциях, что обуславливало трудности толкования. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» понятие «компетентность» определяется так: «шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя <...> не только когнитивную и операциональную – технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [91, с. 14]. В этом смысле трактовка компетентности понимается как характеристика личностного качества. Такое же толкование понятия представлено и в работах А.В. Хуторского (2003); В.А. Болотова, В.В. Серикова (2003); Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина (2004); Ю.Г. Татура (2004); Т.И. Шамовой, А.Н. Худина, Н.В. Анненковой, А.В. Позднякова (2006). Вместе с тем авторы исследований обращают внимание на то, что такое широкое определение содержания компетентности затрудняет ее измерение и оценку как результата обучения.

А.В. Хуторским компетентность понимается как обладание человеком соответствующей компетенцией. Компетенции ученый рассматривает как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников. Автор определяет содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенции. Этой же позиции придерживаются В.А. Болотов, В.В. Сериков (2003), отмечая, что «компетентность предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта» [28, с. 12], выступая результатом обучения и следствием саморазвития индивида, обобщения личностного развития и деятельностного опыта; С.Г. Молчанов, Э.М. Никитин (2005) определяют профессиональную компетентность как совокупности компетенций, которые «можно систематизировать по группам и подобрать для каждой группы адекватное содержание профессионального образования» [134, с. 3]. Э.Ф. Зеер (2000, 2002, 2005) характеризует компетентность как знаниевую базу образования, как результат обученности, в то время как компетенции, по его мнению, представляются интегральным результатом этого процесса, объединяя интеллектуальную и навыковую составляющие. По мнению автора, компетенции как социально-профессиональные образования высокого уровня обобщенности могут быть определены путем анализа целевых (социально-профессиональных) функций педагога.

Ряд исследователей (А. Петров, 2004; Ю.Г. Татур, 2004; И.А. Зимняя, 2003, 2006; А.И. Субетто, 2006; М.Д. Ильязова, 2008), анализируя обсуждаемые терминологии, приходят к выводу о том, что разграничение понятий «компетенции» и «компетентность» целесообразно осуществлять по соотношению категорий «потенциальное – актуальное», «когнитивное – личностное» [72, с. 23]. Исходя из этого, компетенции представляют «потенциальные, <...> психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях» [там же]. Компетенции характеризуют готовность специалиста к деятельности, основанную на приобретенных в процессе обучения знаниях, умениях, навыках, направленных на успешное включение в профессиональную деятельность. Компетентность – «актуальное, формируемое личностное качество, основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [72, с. 23], другими словами – профессиональные качества специалиста: владение на достаточно высоком уровне собственно профессиональной деятельностью.

В работах А.С. Белкина (2004, 2005) уточняется понятие «профессиональная компетентность» в отношении специалистов в области образовательной деятельности – «педагогическая компетентность» как интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с квалификационными

стандартами. Единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, по мнению автора, обеспечивается сформированностью компонентов – когнитивного, коммуникативного, лично-ценностного.

Компетенции характеризуются А.С. Белкиным как совокупность «знаний, опыта в той или иной области деятельности» [20, с. 115]. Приверженность этой же позиции отмечается в работах В.А. Козыревой и Н.Ф. Родионовой (2004), О. Ларионовой (2005), Л.В. Трубайчук (2009).

А.А. Виландеберг и Н.Л. Шубина (2008), разрабатывая технологии оценки результатов обучения, используют понятие «компетенции» как характеристику ожидаемых результатов обучения или способность реализовывать на практике свои знания и умения – «описание показателей того, что должен знать, понимать и (или) быть в состоянии выполнить студент по завершении процесса обучения. Набор компетенций включает два типа: универсальные (общие, ключевые) и профессиональные (предметные, предметно-специализированные, специальные).

Приведенные аргументы позволяют утверждать, что компетенции имеют компонентный состав. Состав компетенций представлен знаниями, умениями и навыками, а также опытом их использования в творческой деятельности.

Знания составляют когнитивный компонент компетенций. С позиций научной теории учения (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, С.Л. Рубинштейн, А.С. Шаров и др.), знания представляют собой систему понятий. Понятия обретают сущностные признаки

в отношениях с другими понятиями (т.е. всегда указывают на другие понятия, объекты и их свойства), которые определенным образом группируются, классифицируются. Знания имеют функциональный характер, представляя собой систему критериев (понятий или положений, индикаторов, свойств, признаков, принципов и др.), на основе которых человек может регулировать своё поведение и взаимодействия в мире. Основу знаний составляет личностно значимая, осмысленная человеком и включенная, так или иначе, в регуляцию его активности информация [205].

Умения и навыки составляют деятельностный компонент компетенций. Понятие «умения» в науке не имеет однозначного понимания. Разные подходы к его трактовке встречаются в работах Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова и др. Общая суть понятия «умения» дана в определении педагогического энциклопедического словаря: «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков». А.С. Белкин подчеркивает связь умений с действиями, целью деятельности и ситуациями – «умение <...> как способность личности эффективно выполнять определенное действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать» [20]. Умения, осуществляемые в качестве автоматически выполняемого компонента действия, как новый способ действия, что достигается в результате многократных повторений, характеризуются как навыки.

Опыт использования усвоенных знаний, умений, навыков в новых условиях обеспечивает мотивационно-личностную характеристику компетенций и может характеризоваться как рефлексивный компонент компетенций.

Опыт представляет «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений <...> воспроизведение какого-нибудь явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания» [201, с. 138]. Функция рефлексии в регуляции активности субъекта, по утверждению А.С. Шарова, заключается в организации психических процессов, обеспечивающих регуляцию выполняемой деятельности и формировании критического мышления [205, с. 151]. Рефлексия помогает построить ценностно-смысловую систему знаний, открыть их смысл и значение в изучаемом предмете, т.к. выполняет функцию связывания деятельности в нечто целостное и направленное на результат.

Таким образом, на основе анализа термина «компетенции» нами установлено:

– во-первых, компетенции представляют собой предполагаемые, прогнозируемые результаты образования, ориентированные на подготовленность (понимаемую как способность применить на практике) личности к решению актуальных задач в определенной сфере жизнедеятельности. Компетенции являются интегративным результатом образования и представляют собой потенциальные психологические новообразования в когнитивной, деятельностно-практической и личностной сферах. Новообразования включают: в когнитивной сфере – теоретические знания и представления об объектах действительности и о способах действий с ними; в сфере деятельности – сформированные умения и навыки, алгоритмы действий и опыт их применения в определенной области деятельности; в личностной

сфере – сформированность мотивационно-ценностных отношений и ориентаций как готовность к самостоятельной реализации знаний и умений в конкретной практической ситуации (готовность к актуализации) и как способность к расширению знаний и формированию новых умений;

– во-вторых, «профессиональные компетенции» характеризуют прогнозируемые результаты профессионального образования, представляющие собой социально-профессиональные новообразования в когнитивном, деятельностно-практическом и личностном компонентах, обусловленные целями и функциями профессиональной деятельности. Проектирование социально-профессиональных новообразований как показателей результативности образования детерминировано профессиональными функциями и содержанием деятельности педагога. В соответствии с этим цели профессиональной подготовки педагогов для системы общего и специального (коррекционного) образования обуславливают различия требований к совокупности профессиональных компетенций одних и других, что является основанием отнести их к классу специальных профессиональных компетенций.

Таким образом, рассмотрев сущность понятия «профессиональные компетенции», а также определив задачи и содержание профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с ОВЗ, мы можем дать содержательную характеристику профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ОВЗ, что будет рассмотрено в п. 2.2.

2.2. Характеристика профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ОВЗ

Профессиональные компетенции будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта представляют собой прогнозируемые результаты образования, включающие совокупность:

– *знаний* диагностики социального опыта детей, особенностей овладения социальным опытом детьми, содержания и организации социального опыта;

– *умений и навыков* практического и оперативного применения полученных знаний при решении конкретных задач социализации;

– *опыта* использования приобретенных знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной деятельности.

В соответствии с приведенными ранее точками зрения ученых выделим когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты в составе профессиональных компетенций. Определим содержание компонентов в соответствии со спецификой деятельности педагога-дефектолога, работающего с детьми с нарушением интеллекта.

Когнитивный компонент составляет совокупность теоретических знаний о специфике социализации детей с нарушением интеллекта, а также теоретических знаний о способах профессиональной деятельности по обеспечению эффективной социализации данного контингента детей.

Деятельностный компонент – умения и навыки профессиональной деятельности в сфере социализации детей с нарушением интеллекта.

Рефлексивный компонент – опыт применения и оценивания знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент обеспечивает интегральную характеристику компетенций как социально-профессиональных новообразований, проявляясь в профессиональной активности будущего педагога, саморегуляции профессиональных позиций и профессионального поведения на основе рефлексии собственной деятельности, ее корректирования и перестройки в соответствии с оперативными педагогическими задачами; проектирование собственного профессионального развития.

Содержание компонентов профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта приведено в таблице 4.

Для измерения уровня сформированности профессиональных компетенций рассмотрим критерии и показатели. В научно-педагогических исследованиях (В.А. Беликов, В.И. Загвязинский, Т.Е. Климова, Н.В. Кузьмина и др.) понятие «критерий» определяется как качество, свойство, признак изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. Показателями являются количественные или качественные характеристики каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, являющегося мерой сформированности того или иного критерия.

Б.Ц. Бадмаев выделяет общезначимые качества, которые закладываются в цель обучения на этапе проектирования формируемой деятельности. К числу таких качеств он относит:

– разумность (понимание, основанное на знании и сопровождаемое умственным контролем действий);

- сознательность (способность дать словесный отчет);
- обобщенность (способность выделять в структуре формируемого действия общезначимые операции);
- критичность (умение опираться на данные ориентиры и оценивать их по критерию полноты и достаточности);
- освоенность (быстрое, уверенное выполнение действий без внешних ориентиров).

Придание перечисленных качеств формируемому действию свидетельствует о высоком уровне сформированности деятельности и о ее надежности – прочности, гибкости и высокой приспособляемости к новым условиям. Предлагаемый Б.Ц. Бадмаевым подход обнаруживается в подходе к оценке сформированности профессиональных компетенций А.А. Виландеберг и Н.Л. Шубиной. Авторы предлагают в качестве показателей сформированности оперировать качественными характеристиками (таблица 4):

1) «знает и понимает», что соотносится с критериями разумности и осознанности, по Б.Ц. Бадмаеву, и отражено в содержании, выделенного нами когнитивного компонента профессиональных компетенций;

2) «умеет применять знания и понимание (способен продемонстрировать)», что соотносится с критериями «сознательность» и «обобщенность» в деятельностном компоненте наших компетенций;

3) «способен самостоятельно увеличивать, интерпретировать, анализировать информацию в междисциплинарном контексте», что соотносится с критериями критичности и освоенности, по Б.Ц. Бадмаеву, и отражено у нас в рефлексивном компоненте профессиональных компетенций.

Таблица 4

Состав и содержание профессиональных компетенций
будущих педагогов-дефектологов в области социализации
детей с нарушением интеллекта

Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
1	2	3
<p>Знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сущностного смысла социализации в психологии и педагогике; – характеристик социализации детей и подростков в онтогенезе; – особых образовательных потребностей детей с нарушениями интеллекта в области их социализации; – направлений и содержания функциональной диагностики основных сфер социального опыта ребенка с нарушением интеллекта 	<ul style="list-style-type: none"> – Владение методами и инструментарием диагностики особенностей социального опыта ребенка с нарушением интеллекта; – умение анализировать данные диагностического изучения, оценивать уровень реальных достижений ребенка в области социализации, определять зону ближайшего развития; – умение определять на основе диагностики педагогические задачи общего и частного порядка, фронтального и индивидуального уровней работы с ребенком 	<p>Опыт:</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуализации и увеличения междисциплинарных знаний в области социализации детей с нарушением интеллекта; – интерпретации и использования диагностической информации при постановке задач и проектировании условий индивидуализации социального опыта ребенка с нарушением интеллекта; – объяснения результатов диагностики при консультировании родственников и педагогов по проблемам формирования социального опыта ребенка с нарушением интеллекта

Окончание таблицы 4

1	2	3
<p>Знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – педагогической характеристики структуры социального опыта ребенка и механизмов его становления; – содержания, форм и методов коррекционно-педагогической работы по организации социального опыта ребенка на основе онтогенетического, личностно-ориентированного, дифференцированного и индивидуального подходов 	<p>Владение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – методами разработки индивидуальной программы социализации ребенка с нарушением интеллекта; – методами оценки и моделирования коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей формирование социального опыта ребенка; – умение использовать коррекционно-развивающую образовательную среду в целях индивидуализации социального опыта ребенка 	<p>Понимание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – взаимосвязей в общей структуре педагогической деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта и осуществление логического переноса на опыт собственной профессиональной деятельности; – использование данных психолого-педагогической диагностики при планировании и организации взаимодействия специалистов в работе по формированию социального опыта ребенка с нарушением интеллекта
<p>Знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – педагогических стратегий социализации детей с нарушением интеллекта; – методов воспитания детей с нарушением интеллекта в механизме социализации 	<p>Владение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – приемами моделирования ситуаций социального опыта; – психолого-педагогическими техниками организации межличностного и игрового взаимодействия детей и развития детского коллектива 	<ul style="list-style-type: none"> – осуществление взаимодействия всех заинтересованных лиц на всех этапах педагогического процесса

Для описания качественных характеристик ожидаемых результатов А.А. Виландеберг и Н.Л. Шубина предлагают использовать соответствующие глагольные формы, которые мы считаем возможным обозначить как лексические маркеры показателей сформированности профессиональных компетенций.

Обобщив приведенные точки зрения ученых, мы определили критерии и показатели сформированности компонентов профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта (таблица 5).

В процессе исследования на основании выделенных критериев нами были выявлены уровни сформированности для всей совокупности профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Для оценки исходного состояния показателей когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта нам необходимо было определить уровни их сформированности.

В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов, а также как степень величины,

развития, значимости чего-либо. Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как и переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Развитие идеи поуровневого изменения психических процессов отражено в работах С.Л. Рубинштейна, отмечавшего, что каждая ступень, являясь качественно отличной от других, одновременно представляет относительно целое, психологически характеризуясь как «некоторое специфическое целое». Каждая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к последующей [159, с. 118]. Всякий объект может иметь несколько уровней или состояний развития. Вычленение и описание уровней развития подчиняется определенным требованиям (В.А. Беликов, Т.Е. Климова):

- уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта;

- переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта;

- каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта.

Опираясь на данную точку зрения, нами было выделено три уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта – низкий, средний, высокий (таблица 6).

Таблица 5

Критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций (ПК) будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта

Компоненты ПК	Критерии оценки ПК	Показатели сформированности ПК
Когнитивный	Осознанность	Знает и понимает – основные теоретические положения, понятийный аппарат и терминологическую систему предметной области компетенций; – как выделить в структуре формируемой деятельности общезначимые действия и операции
Деятельностный	Освоенность	Умеет – применять свои знания и понимания в практической деятельности, сопровождая умственным контролем действий; – уверенно выполнять действия без внешних ориентиров; давать словесный отчет о выполняемых действиях; – осуществлять поиск необходимой информации и ее обработку
Рефлексивный	Критичность	Способен самостоятельно – увеличивать профессионально значимую информацию, оценивать ее по критерию полноты и достаточности; – самостоятельно оценивать результативность и эффективность собственной профессиональной деятельности; – творчески использовать опыт профессиональной деятельности в новых условиях

Таблица 6

Характеристика уровней сформированности
профессиональных компетенций будущих
педагогов-дефектологов в области социализации детей
с нарушением интеллекта

Кри- терии	Уровни сформированности профессиональных компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4
Осознанность	<ul style="list-style-type: none"> – Полное соответствие знаний основным теоретическим положениям и терминологической системе предметной области профессиональных компетенций – Понимание и выделение в структуре формируемой деятельности общезначимых действий и операций – Понимание и установление взаимосвязей в общей структуре педагогической деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта 	<ul style="list-style-type: none"> - Знание основных теоретических положений терминологической системы предметной области профессиональных компетенций – Неполное выделение общезначимых действий и операций в структуре формируемой деятельности – Затруднения в установлении взаимосвязей в общей структуре педагогической деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта 	<ul style="list-style-type: none"> – Фрагментарное знание отдельных основополагающих теоретических положений и терминологии предметной области профессиональных компетенций – Выделение отдельных действий и операций в структуре формируемой деятельности – Неумение установить взаимосвязи в общей структуре педагогической деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
Освоенность	<ul style="list-style-type: none"> – Умение применять свои знания и понимания в практической деятельности, сопровождая умственным контролем действий – Уверенное выполнение действия без внешних ориентиров – Способность давать словесный отчет о выполняемых действиях – Самостоятельный поиск необходимой информации и ее обработка 	<ul style="list-style-type: none"> – Применение знаний в практической деятельности, с опорой на алгоритм профессионально-педагогической деятельности – Затруднения в выполнении словесного отчета о выполняемых действиях. – Осуществление поиска необходимой информации и ее обработка по заданным ориентирам 	<ul style="list-style-type: none"> – Неполное владение алгоритмом профессионально-педагогической деятельности в практическом использовании знаний – Трудности в обосновании и объяснении выполняемых действий – Осуществление поиска необходимой информации по заданным ориентирам, затруднения в ее обработке
Критичность	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельное увеличение, толкование и анализ в междисциплинарном контексте новой информации в области социализации детей с нарушением интеллекта – Оценивание актуальности и практической разработанности проблемы в данной области 	<ul style="list-style-type: none"> – Расширение объема новой информации, ее толкование и анализ в междисциплинарном контексте по заданному алгоритму – Затруднения в оценивании актуальности и практической разработанности проблемы в данной области 	<ul style="list-style-type: none"> – Трудности увеличения объема новой информации, ее толкование по заданному алгоритму – Трудности самостоятельного оценивания актуальности и практической разработанности проблемы

Окончание таблицы 6

1	2	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществление логического переноса на опыт собственной профессиональной деятельности – Способность анализировать и исправлять свои действия в соответствии с условиями педагогической реальности 	<ul style="list-style-type: none"> – Трудности осуществления логического переноса на опыт собственной профессиональной деятельности - Анализ и исправление своих действий в соответствии с условиями педагогической реальности при помощи преподавателя 	<ul style="list-style-type: none"> – Логический перенос на опыт собственной профессиональной деятельности при помощи преподавателя – Исправление своих действий в соответствии с условиями педагогической реальности при помощи преподавателя

Подводя итог данного параграфа, отметим, что

- нами уточнены особые образовательные потребности детей с нарушением интеллекта в области их социализации и выделены задачи профессиональной деятельности педагога-дефектолога;

- определена сущность ключевого понятия исследования – «профессиональные компетенции будущего педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта»;

- определен компонентный состав и содержание профессиональных компетенций будущего педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта;

- определены критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

– С целью проверки положения гипотезы исследования о взаимообусловленной зависимости между уровнем профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатом социализации данной категории детей, нами было проведено экспериментальное исследование, результаты которого представлены в п. 2.3.

2.3. Взаимообусловленность сформированности профессиональных компетенций педагогов и уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Теоретический анализ проблемы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта, изучение исследований в сфере высшего педагогического образования позволили нам выдвинуть предположение о взаимообусловленной зависимости между уровнем профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатом социализации данной категории детей. С целью проверки выдвинутого положения гипотезы исследования в констатирующем эксперименте ставились и решались следующие задачи:

1. Разработка программы диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей

с нарушением интеллекта, включающая уровни сформированности, методы диагностики и математической обработки результатов.

2. Обоснование выбора участников экспериментальной работы.

3. Определение реального уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

4. Определение реального уровня сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

5. Определение особенностей социализации детей школьного возраста с нарушением интеллекта.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой экспериментальная работа проводилась с 2005 года по 2011 год на базе Челябинского государственного педагогического университета и специальных (коррекционных) образовательных учреждений г. Челябинска и Челябинской области, Ханты-Мансийского АО, республики Башкортостан.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ). В целом в исследовании приняли участие 513 человек, из них – 431 студент ЧГПУ; 98 человек – педагоги-дефектологи специальных (коррекционных) образовательных учреждений (С(К)ОУ), профессиональная деятельность которых связана с работой с детьми с нарушением интеллекта; 71 учащийся С(К)ОУ VIII вида, в том числе:

– 207 студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ специальностей «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Логопедия»;

– 201 студент Регионального института педагогического образования и дистанционного обучения (РИПОДО) ЧГПУ из гг. Челябинск, Аша, Миасс, Трехгорный Челябинской области; г. Урай Ханты-Мансийского АО; г. Учалы республики Башкортостан, специальностей «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Логопедия»;

– 23 студента Профессионально-педагогического института (ППИ) ЧГПУ из г. Миасс Челябинской области, г. Салават республики Башкортостан, специальностей «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Логопедия»;

– 98 педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида гг. Челябинска, Верхний Уфалей, Трехгорный Челябинской области, гг. Салават, Учалы республики Башкортостан.

Исследованием были охвачены студенты 4 и 5 курсов. При составлении выборки учитывалось, что все студенты специальностей «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Логопедия» – будущие педагоги-дефектологи. По образовательным стандартам высшего профессионального образования и учебным планам учебные дисциплины и количество часов по ним в представленных группах примерно одинаковое. У студентов РИПОДО и ППИ учебные курсы ведут те же преподаватели ЧГПУ, что и на факультете коррекционной педагогики.

Задачей на констатирующем этапе эксперимента явилось изучение знаний и представлений будущих педагогов-дефектологов и педагогов-практиков о профессиональной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта, а также выяснения степени достаточности существующего традиционного подхода к подготовке будущих педагогов-дефектологов к реализации задач в данной области профессиональной деятельности.

В качестве диагностического инструментария было использовано анкетирование. Содержание анкеты позволяло составить мнение о точности и достаточности представлений респондентов о содержании профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта. Вопросы анкеты были обращены к содержанию когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций содержался в блоке вопросов, связанных с оценкой по критерию осознанности уровня знаний и понимания респондентами:

- 1) сущности процесса социализации и его специфики в условиях нарушенного развития;
- 2) ключевых проблем формирования социального опыта ребенка с нарушением интеллекта и основных направлений его диагностического изучения;
- 3) педагогической характеристики социального опыта и механизмов его формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельностный компонент профессиональных компетенций отражали вопросы, выявляющие у респондентов по критерию освоенности сформированность умений:

1) по отбору содержания, форм, методов, приемов педагогической деятельности в области организации социального опыта детей;

2) индивидуализации педагогических условий формирования социального опыта детей с особыми образовательными потребностями.

Рефлексивный компонент профессиональных компетенций отражался в вопросах, позволяющих оценить по критерию критичности:

1) использование междисциплинарных знаний в предметной области социализации детей с особыми образовательными потребностями для решения задач формирования социального опыта ребенка с нарушением интеллекта;

2) мотивационно-ценностные отношения к проблеме социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Отдельный блок вопросов был направлен на выявление самооценки респондентов сформированности и достаточности или недостаточности знаний, умений, навыков, опыта профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта.

В нашем исследовании мы ввели произвольно следующие количественные показатели: 1 балл соответствует низкому уровню; 2 балла – среднему уровню; 3 балла – высокому уровню сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области

социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Обобщенный результат определялся следующим образом. Суммарный балл по показателям менялся от 1 до 21 по основным критериям. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности респондентов по уровням осуществлялся на основе методики А.А. Кыверяга, согласно которой средний уровень определяется 25 %-м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, тогда оценка из интервала от R (min) до $0,25R$ (max) позволяет констатировать низкий уровень сформированности. Высокий уровень составляют оценки, превышающие 75 % максимально возможных.

Исходя из данной методики, уровни сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с особыми образовательными потребностями и практических педагогов С(К)ОУ мы определили следующими интервалами: низкий уровень – 1–5 баллов; средний уровень – 6–15 баллов; высокий уровень – 16–21 балл.

Количественные показатели результатов анкетирования студентов выявили следующее.

Анализ результатов сформированности *когнитивного компонента* профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов показал, что в целом знание и понимание студентами сущности процесса социализации, его психологического и педагогического аспектов, особенностей в условиях дизонтогенеза соответствует современным научным представлениям. Тем не менее следует отметить

значительный разброс мнений респондентов, что свидетельствует о недостаточной обобщенности представлений и точности знаний студентов об особых образовательных потребностях детей с нарушением интеллекта в области их социализации. Наиболее близки к пониманию сущности социализации студенты, связывающие процесс социализации с вхождением ребенка в социум, включением в социокультурное пространство, принятием им норм и ценностей общества, усвоением социально одобряемого поведения (22,2 %). Недостаточно обобщенные представления сформированы у студентов, понимающих процесс социализации лишь как включение детей в ситуации общения (47,0 %), деятельности, межличностного взаимодействия (13,9 %), или как процесс становления и развития личности, самосознания, самооценки, самореализации ребенка (33,1 %). Низкий уровень осознанности понятия показали студенты, отождествляющие понятия социализации и социальной адаптации (30,7 %).

Осознанное знание и понимание ключевых проблем в формировании социального опыта детей с нарушением интеллекта показали студенты, чьи ответы указывали на изменение социальной ситуации развития ребенка в условиях дизонтогенеза и необходимость ее целенаправленного изучения (15,5 %). Близкий к осознанному, но недостаточно обобщенный уровень знаний отмечен у студентов, связывающих вопросы диагностики и проблемы формирования социального опыта с нарушением адаптационных механизмов (40,2 %). Студенты, показавшие низкий уровень (44,3 %), подтверждают отдельные факторы, являющиеся либо следст-

вием, либо условием нарушения социализации ребенка – особенности личностного развития (16,3 %), поведенческий негативизм, низкую самооценку, неуверенность (17,4 %); негативное отношение общества к умственно отсталым (10,6 %).

Осознанные представления педагогического смысла социализации и механизмов формирования социального опыта отмечены у студентов, связывающих их с процессом воспитания (24,9 %). Большинство студентов (52,8 %) имеют правильные по своей сути, но разобщенные, несистематизированные знания, что отражается в большой вариативности ответов – обучение общению (12,2 %), взаимодействию (14,7 %); обучение социально-нормативному поведению (12,2 %), саморегуляции (13,7 %). Низкий уровень осознанности показали студенты (22,3 %), давшие общие, неконкретные ответы – психолого-педагогическая поддержка (11,0 %), сопровождение социализации (12,3 %).

Оценить уровень сформированности *деятельностного компонента* профессиональных компетенций по критерию освоенности позволили вопросы, требующие от студентов умения перевести проблемы социализации ребенка с нарушением интеллекта в контекст педагогических задач формирования социального опыта. Это задание вызвало наибольшие затруднения у студентов. В большинстве своем испытуемые продемонстрировали низкий уровень освоенности как в постановке педагогических задач (58,4 %), так и в определении содержания, форм, методов и приемов педагогической деятельности (54,7 %). В основном решение вопросов социализации и организации со-

циального опыта детей с нарушением интеллекта студенты связывают с различными аспектами семейного воспитания и педагогической поддержки семьи, воспитывающей особого ребенка, что является правильным лишь отчасти, значительно сужая диапазон педагогической помощи, обращенной непосредственно к ребенку. Относительную освоенность деятельностного компонента профессиональных компетенций продемонстрировали те студенты (41,6 %), чьи ответы указывали на необходимость целенаправленного обучения детей навыкам общения, коммуникации, организации взаимодействия со сверстниками и формирование опыта отношений (11,5 %); индивидуализации условий формирования социального опыта за счет развития личностных качеств ребенка, его самосознания, формирования положительной самооценки (30,1 %).

В вопросах о содержании и методах профессиональной деятельности в области организации социального опыта детей с нарушением интеллекта 45,3 % студентов показали сформированность правильных, но не системных представлений. Студенты указывали на необходимость владения технологией организации коррекционно-развивающей образовательной среды, способствующей формированию социального опыта ребенка с нарушениями в развитии (25,4 %); методами организации взаимодействия детей с нарушением интеллекта с детьми, имеющими нормальное развитие; методами воспитания в механизмах социализации (19,7 %). Ответы студентов, показавших низкий уровень по данному критерию, отличаются неконкретностью, расплывчатостью –

«осуществление индивидуального подхода», «владение специальными навыками общения с аномальными детьми» и т.п.

Для оценки сформированности *рефлексивного компонента* профессиональных компетенций студентам предлагалось перечислить необходимые педагогу знания, умения, навыки для успешного решения задач формирования социального опыта ребенка с нарушением интеллекта. Наиболее точные ответы (11,6 %) были связаны с междисциплинарным пониманием путей и способов коррекционно-педагогического воздействия в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, методов, приемов, технологий социальной реабилитации. Близкий, но менее обобщенный уровень представлений (44,3 %) показали студенты, указавшие на необходимость «знания специфики работы с особым ребенком», «индивидуальных особенностей развития, в т.ч. структуры дефекта, компенсаторных возможностей организма»; закономерностей онтогенеза, личностного развития, межличностных отношений. К низкому уровню (44,1 %) были отнесены ответы студентов, перечисливших лишь область научного знания – специальная психология и педагогика, клинические основы специальной психологии и т.п.

Изучение мотивационно-ценностных отношений студентов к проблеме социализации детей с нарушением интеллекта показало, что 89,6 % студентов признают социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья главной задачей специальной педагогики. Ответственным за успешность социализации ребенка с нарушением интеллекта 33,7 % студентов считают педагога; эффектив-

ность педагогической деятельности 16,3 % связывают с уровнем профессионализма и компетентности специалиста. Примерно такое же количество студентов – 17,4 % – отмечают, что решающее значение для успешной социализации ребенка с нарушением интеллекта имеют профессионально-личностные качества педагога: терпимость, выдержка, «способность эмоционально принять ребенка с нарушениями в развитии»; «относиться к ребенку с уважением, как к личности»; 21,3 % считают, что доминирующая роль в вопросах социализации ребенка и формировании его социального опыта принадлежит семье, а педагог обеспечивает «психолого-педагогическое сопровождение» и поддержку этих процессов.

Давая *самооценку* подготовленности к профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта, 17,68 % студентов оценивают свой уровень как высокий; 44,55 % – как средний; 38,02 % – как низкий. Студенты отмечали недостаточность знаний содержания и методов педагогической деятельности по организации социального опыта детей с ограниченными возможностями здоровья (20,34 %); методик диагностики социального опыта и процессов социализации (23,73 %). На недостаточность опыта учебно-профессиональной деятельности в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья указали 42,86 %.

Сравнение усредненных значений показателей по каждому из компонентов профессиональных компетенций позволило нам установить, что показатели сформированности когнитивного компонента более благополучные, отно-

сительно деятельностного и рефлексивного, о чем свидетельствует наибольший процент студентов с показателями высокого уровня (20,9 %) и среднего уровня (46,7 %). Однако приблизительно одна треть студентов показали низкий уровень (32,4 %). Следовательно, когнитивный компонент профессиональных компетенций, несущий информационно-содержательную нагрузку, является недостаточно сформированным.

Соотнесение результатов по показателям когнитивного и рефлексивного компонентов делает возможным выявить сформированность у студентов способности управлять усвоенной информацией, использовать ее в соответствии с целями профессиональной деятельности. Показатели рефлексивного компонента выявили наибольшее число студентов с низким уровнем (63,4 %), почти в два раза превышая число студентов со средним уровнем (30,9 %). Высокий уровень выявлен у незначительного числа студентов (5,8 %), из чего следует, что рефлексивный компонент профессиональных компетенций не сформирован.

Недостаточная обобщенность ключевых понятий предметной области социализации и трудности установления междисциплинарных связей затрудняют освоение способов профессиональной деятельности, что было выявлено по показателям деятельностного компонента. Высокого уровня сформированности данного компонента у студентов не было выявлено. Число студентов с показателями среднего и низкого уровней распределилось приблизительно равномерно, однако низкий уровень отмечен у большей части студентов (56,6 %), что свидетельствует о крайне недостаточной сформированности деятельностного компонен-

та профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта (рис. 3).

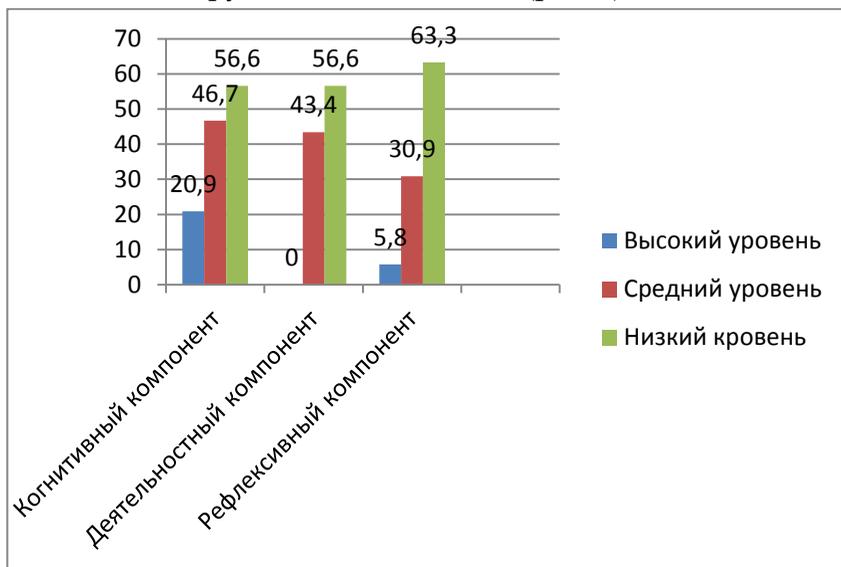


Рис. 3. Состояние сформированности профессиональных компетенций студентов в области социализации детей с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

Обобщенные показатели сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов показали малую долю студентов с высоким уровнем (8,9 %) и приблизительно одинаковое количество со средним (40,3 %) и низким уровнем (50,8 %). Сравнение этих данных с самооценкой студентов выявило завышение показателей по всем уровням.

Изучение уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов специальных (коррекци-

онных) образовательных учреждений позволило выявить в количественных показателях по тем же критериям.

Анализируя результаты изучения сформированности *когнитивного компонента* профессиональных компетенций, мы установили, что педагоги с высоким уровнем сформированности знаний и представлений о сущности процесса социализации в большинстве своем дали аналогичные со студентами ответы (23,0 %), продемонстрировав более точное толкование понятия, указывая на необходимость освоения ребенком социального опыта и социальных ролей (14,6 %). Показатели среднего уровня по своим количественным и качественным характеристикам соотносятся с результатами ответов студентов. В числе педагогов с низкими показателями прослеживается та же, что и у студентов, тенденция к отождествлению понятий «социализация» и «социальная адаптация», с той лишь разницей, что эта тенденция у педагогов является более выраженной (57,0 %), хотя в целом процентное выражение низкого уровня значительно ниже (12,2 %).

При оценке осознанности педагогами ключевых проблем социализации в условиях нарушенного развития была выявлена та же тенденция, что и у студентов с незначительным расхождением в количественных показателях. Вместе с тем серьезные затруднения у педагогов вызвало определение педагогических аспектов социализации и механизмов формирования социального опыта, о чем свидетельствует большой разброс мнений. В отличие от студентов педагоги решение задач социализации ребенка с нарушением интеллекта не связывают с конкретными вос-

питательными воздействиями, но указывают на необходимость «подготовки к жизни» и «формирования у детей жизненных компетенций» (8,5 %). Усредненные значения сформированности когнитивного компонента выявили у большинства педагогов (41,57 %) средний уровень сформированности. Высокий уровень выявлен у 21,73 % педагогов. Приблизительно одна треть педагогов (36,7 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности когнитивного компонента. Эти данные соотносятся с тенденцией, выявленной у студентов.

Оценка сформированности *деятельностного компонента* профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта выявила более высокие показатели у педагогов, в отличие от студентов. У педагогов отмечается больше точных ответов. Наиболее близки к правильному пониманию задач профессиональной деятельности были педагоги, указавшие на необходимость развития коллектива и детского самоуправления (13,6 %), содействие социально-бытовой и социально-трудовой адаптации (10,7 %), реабилитации средствами творческой деятельности (9,4 %). Указывая способы и средства профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта, педагоги отмечали важную роль внеклассной работы (7,4 %), необходимость владения способами формирования положительного психологического климата в коллективе, приемами формирования взаимоотношений между детьми (5,9 %).

При сравнении сформированности деятельностного компонента профессиональных компетенций с результата-

ми студентов у педагогов выявлены более высокие показатели значений. Высокий уровень отмечен у 23,5 % педагогов, в то время как у студентов по этому показателю значений не было выявлено. Значения среднего уровня (45,9 %) несколько превышают показатели студентов, а низкого уровня – значительно меньше (30,6 %) студенческих. Исходя из полученных данных следует, что деятельностный компонент профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у педагогов С(К)ОУ относительно других компонентов сформирован лучше, но все же недостаточно.

Оценка сформированности *рефлексивного компонента* профессиональных компетенций педагогов показала недостаточный уровень представлений о содержании и роли междисциплинарных знаний в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в собственной профессиональной деятельности. Педагоги в большей степени видели междисциплинарный подход во взаимодействии со специалистами – медиками, психологами, логопедами, с работой медико-психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения (37,6 %).

Анализ результатов изучения мотивационно-ценностных отношений педагогов к проблеме социализации детей с нарушением интеллекта показал, что 100 % педагогов отмечают главной задачей педагогической деятельности подготовку детей к самостоятельной взрослой жизни. Успешную социализацию ребенка и сформированность социального опыта 62,2 % связывают с уровнем профессионализма и компетентности педагога; 47,4 % от-

мечают важность профессионально-личностных качеств педагога, таких как: толерантность, настойчивость, терпение, доброжелательность, уважение к личности ребенка. 38,8 % педагогов указали на необходимость взаимодействия с семьей в вопросах формирования социального опыта ребенка, с сохранением доминирующей роли педагога, в отличие от студентов.

Давая *самооценку* собственной подготовленности к профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта, 27,55 % педагогов отметили ее как «вполне достаточную», большая часть – 48,99 % отметили средний уровень, 23,47 % – низкий уровень. Показатели самооценки педагогов несколько завышены в сравнении с объективной оценкой.

Анализ обобщенных показателей (рис. 4) сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с особыми образовательными потребностями у педагогов показал у большинства средний уровень – 43,32 %. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций выявлен у 24,38 % педагогов, 35,41 % имеют низкий уровень сформированности.

Сравнительный анализ сформированности профессиональных компетенций по обобщенному критерию (таблица 7) у студентов (С) и педагогов (П) выявил, что у педагогов показатели сформированности выше на 10,3 %.

Анализ сформированности компонентного состава профессиональных компетенций показал, что *когнитивный компонент* сформирован несколько лучше у студентов – на 2,86 %. Значительные различия выявлены в сформированности *деятельностного компонента*. У педагогов показатели

его сформированности выше в среднем на 17,33 %. Показатели сформированности *рефлексивного компонента* у педагогов выше в среднем на 16,69 %.

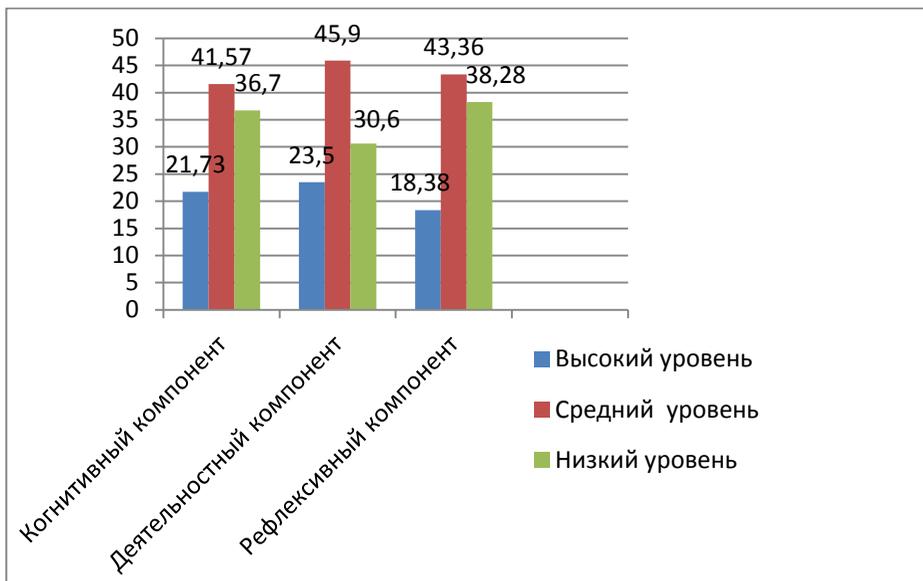


Рис. 4. Состояние сформированности профессиональных компетенций педагогов С(К)ОУ в области социализации детей с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

С целью выявления зависимости между уровнем сформированности профессиональных компетенций педагогов в области социализации детей с нарушением интеллекта и результатом социализации детей нами было проведено диагностическое изучение особенностей социального опыта детей данной категории.

Экспериментальные группы по изучению особенностей социализации детей с нарушением интеллекта составили дет-

ские коллективы школьников с легкой степенью умственной отсталости, обучающиеся у педагогов с разным уровнем сформированности профессиональных компетенций (таблица 7).

Таблица 7

Сравнительные данные усредненных показателей сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у студентов и педагогов С(К)ОУ

Компоненты профессиональных компетенций	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	С	П	С	П	С	П
Когнитивный компонент	20,9	21,73	46,7	41,57	32,4	36,7
Деятельностный компонент	-	23,5	43,4	45,9	56,6	30,6
Рефлексивный компонент	5,8	18,38	30,9	43,36	63,3	38,26
Обобщенные показатели	8,9	21,2	40,3	43,61	50,8	35,19

В исследовании приняли участие педагоги с разным уровнем сформированности профессиональных компетенций (3 чел. – с высоким уровнем; 3 чел. – со средним; 3 чел. – с низким), имеющие высшее профессиональное образование, стаж педагогической работы от 13 до 17 лет, не проходивших обучение на курсах повышения квалификации по проблемам социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Изучение особенностей социального опыта детей с нарушением интеллекта осуществлялось нами по следующим направлениям:

1) особенности межличностной сплоченности детского коллектива как базового свойства группы, обеспечивающего ее эффективность в формировании социального опыта и развитии личности ребенка;

2) особенности мотивов амбивалентных выборов школьников как показателя ценностно-смысловых отношений в группе сверстников;

3) особенности формируемых ценностных ориентаций как регулятора поведения и деятельности – представлений о самом себе, об образе «хорошего человека», о важных событиях своей жизни;

4) особенности готовности к самоопределению в различных жизненных ситуациях как проявление рефлексивной позиции личности, ее активности.

Использованы методы диагностики: педагогическая социометрия ученического коллектива (по Г.А. Карповой), метод экспертных оценок, опрос.

Сравнительный анализ усредненных показателей диагностики позволил выявить тенденции, характеризующие результаты социализации детей с нарушением интеллекта, обучающихся у педагогов с разным уровнем сформированности профессиональных компетенций в области социализации данной категории детей.

Сравнение результатов экспертных оценок педагогов состояния внутригрупповых процессов и данных социометрического изучения показали в большинстве случаев их несовпадение. Экспертные оценки педагогов, основанные на наблюдениях, в большинстве своем являются усредненными.

В детских коллективах воспитанников, обучающихся у педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, выявлены: высокоблагополучная статусная структура группы; положительный характер социального самочувствия у большинства детей – 59,8 %; положительный социометрический статус у значительной части детей – 19,65 %. В основе ценностно-смысловых отношений школьников лежат доброжелательные отношения друг к другу – 58,75 %; общность внутригрупповых интересов – 46,85 %; сформированность социальных норм во взаимоотношениях – 43,75 % и социально-одобряемого поведения в игровой деятельности – 14,3 %. Данные социометрического изучения совпадают с экспертными оценками педагогов в отношении уровня сплоченности коллектива, взаимодействия между членами группы и наличием в ней организатора.

В коллективах воспитанников, обучающихся у педагогов со средним и низким уровнем сформированности профессиональных компетенций, выявлены более низкие результаты по тем же критериям – на 11,0 %, меньше детей имеют положительный характер социального самочувствия в группе одноклассников; в группах не выявлено детей с положительным социометрическим статусом. В детских коллективах, обучающихся у педагогов со средним уровнем сформированности профессиональных компетенций значительно ниже показатели ценностно-смысловых отношений детей в коллективе: по критерию «доброжелательность» – на 37,98 %; по критерию «общность интересов» – на 24,55 %. Сами педагоги завышают оценку уровня

развития коллектива, определяя ее в средних значениях и отмечая, что у детей присутствует «желание трудиться сообща», «помогать друг другу», «дружить».

В коллективах воспитанников, обучающихся у педагогов с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций, доминируют показатели игнорирования общения с одноклассниками – 42,9 %, и предпочтение создания дружеских отношений вне классного коллектива – 28,6 %; характерной является ориентация ценностно-смысловых отношений на социальную успешность одноклассников – 19,2 % (у педагогов со средним уровнем) и 22,3 % (у педагогов с низким уровнем), а также несформированность у школьников социальных норм поведения – 40,0 % и взаимоотношений – 32,3 %.

Результаты качественного анализа особенностей социального опыта школьников с нарушением интеллекта показали, что у детей затруднено формирование ценностных ориентаций; осуществление выбора социально положительных моделей для подражания в лице взрослого и сверстников; ограничен диапазон оснований для качественной дифференциации событий жизни; ограничены представления о жизненных перспективах; сужен круг жизненных интересов и социального взаимодействия со сверстниками; имеется негативный опыт переживания отрицательного отношения к себе со стороны других людей.

Таким образом, анализ соотношения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта и показателей особенностей некото-

рых аспектов социального опыта данного контингента детей позволил выявить некоторые зависимости. Чем выше уровень подготовленности педагога к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями, тем более высокие показатели отмечаются в статусной структуре детского коллектива; межличностной сплоченности детей, вариативности ценностно-смысловых отношений. Несовпадение субъективных оценок педагогов и реального состояния развития внутригрупповых процессов ограничивают возможность определения потенциала в развитии детского коллектива и индивидуализации условий формирования социального опыта каждого ребенка. Высокий процент детей с несформированной саморегуляцией поведения и деятельности свидетельствует о недостаточном владении педагогами содержанием, формами и методами организации социального опыта и межличностного взаимодействия детей с нарушением интеллекта.

Выявленные особенности социального опыта детей с нарушением интеллекта подтверждают теоретические положения о необходимости создания специальных педагогических условий и целенаправленного педагогического руководства процессом социализации данной категории детей, подтверждая взаимосвязь сформированности профессиональных компетенций будущего педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта и эффективности самого процесса социализации.

Обобщая данные, полученные в результате изучения уровня сформированности профессиональных ком-

петенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов и педагогов-практиков, нами установлено:

1. Самые большие значения высокого уровня отмечаются у студентов по показателям когнитивного компонента, а у педагогов – по показателям деятельностного компонента.

2. Недостатки сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций сдерживают формирование деятельностного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

3. В процессе профессионального обучения будущих педагогов-дефектологов является недостаточной практико-ориентированная направленность подготовки к профессиональной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта, а также недостаточность учебно-профессиональной, практической деятельности.

4. В профессиональной подготовленности педагогов-практиков прослеживается недостаток теоретической подготовки в контексте современных научных достижений в междисциплинарных областях предметной области социализации, а также недостаточность рефлексивно-оценочной деятельности в отношении собственной профессиональной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, изучение представлений будущих педагогов-дефектологов и педагогов-практиков о профессиональной деятельности в области социализации детей с

особыми образовательными потребностями позволило установить отношение респондентов к данной области профессиональной деятельности, выявить пробелы в знаниях и практических умениях, недостатки профессиональных компетенций, формирование которых выступает целью нашего исследования.

Итак, в данном параграфе был рассмотрен оценочно-критериальный инструментарий диагностики сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

С целью эффективного формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в этой области профессиональной деятельности на основе системного, компетентностного, деятельностного и лично-стно ориентированного подходов нами разработана педагогическая технология, которая будет рассмотрена в главе 3.

Выводы по второй главе

Теоретические результаты исследования по определению сущности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья позволил сформулировать следующие выводы.

1. Констатировано, что изменение парадигмы образования закрепило в образовании компетентностный подход, смыслообразующей категорией для которого являются

«компетенции». Обобщив точки зрения разных ученых, мы сделали вывод о том, что понятие «профессиональные компетенции» представляют собой прогнозируемые результаты профессионального образования, характеризующие социально-профессиональные новообразования в когнитивном, деятельностно-практическом и личностном компонентах, обусловленные целями и функциями профессиональной деятельности.

2. На основании данного вывода мы уточнили основополагающее понятие исследования: профессиональные компетенции будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта представляют прогнозируемые результаты образования, включающие совокупность знаний диагностики и организации социального опыта данной категории детей; умений и навыков практического и оперативного применения полученных знаний при решении конкретных задач социализации детей с нарушением интеллекта; опыта использования приобретенных знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной деятельности.

3. Определен состав и разработано содержание профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта, представленные совокупностью когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент составляют совокупность теоретических знаний о специфике социализации детей с нарушением интеллекта, а также теоретических знаний о способах профессиональной деятельности по обеспечению эф-

фективной социализации данного контингента детей. Деятельностный компонент составляют умения и навыки профессиональной деятельности в сфере социализации детей с нарушением интеллекта. Рефлексивный компонент представляет обобщенный опыт применения и оценивания знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности, обеспечивает саморегуляцию профессиональных позиций и профессионального поведения на основе рефлексии собственной деятельности, ее корректировки и перестройки в соответствии с оперативными педагогическими задачами, способствует проектированию собственного профессионального развития.

4. На этапе констатирующего эксперимента решались задачи: определения методов диагностики, позволяющих объективно оценить начальный уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта; выявления начального уровня сформированности соответствующих профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов; выявления зависимости между уровнем профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатами социализации данной категории детей.

5. Сравнительный анализ сформированности профессиональных компетенций по обобщенному критерию у студентов и педагогов выявил, что у педагогов показатели сформированности выше. Анализ сформированности компонентного состава профессиональных компетенций

показал, что когнитивный компонент сформирован несколько лучше у студентов – на 2,86 %. Значительные различия выявлены в сформированности деятельностного компонента. У педагогов показатели его сформированности выше в среднем на 17,33 %. Показатели сформированности рефлексивного компонента у педагогов выше в среднем на 16,69 %.

6. Сравнительный анализ показателей диагностики результатов социализации детей с нарушением интеллекта, обучающихся у педагогов с разным уровнем сформированности профессиональных компетенций, позволил выявить тенденции, характеризующие результаты социализации данной категории детей.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Научно-методические подходы к построению педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

В педагогику понятие «технология» вошло в середине XX века, что было связано, во-первых, с развитием технических средств, предоставляющих новые возможности для оптимизации процесса обучения, во-вторых, с развитием идей о существующих общих закономерностях самого процесса, что обеспечило возможность построения эффективных алгоритмизированных вариантов системы обучения. Эти два аспекта отражены в эволюции самого термина и его трактовок – «технология в образовании», «технология обучения», «технология образования», «педагогическая технология», «образовательная технология». М.В. Кларин отмечает, что словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского «an educational technology» – «образовательная технология» [84]. Данное замечание является основанием считать термины «педагогическая»

и «образовательная» синонимами, определяющими понятие «технология» в контексте теории и практики педагогической науки. Общее толкование понятия «технология» – наука о мастерстве (от латинского *techne* – искусство, мастерство; *logos* – наука). Технология в более конкретном понимании – это зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата. Технология содержит определенный алгоритм решения поставленных задач. В образовании технологии не носят универсального характера, поэтому зачастую используют более гибкие подходы к определению. Исследованием данного вопроса занимались многие коллективы авторов и отдельные ученые – В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.В. Гузев, И.И. Ильясов, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, П.К. Селевко, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов, О.Ю. Шамаева, Т.И. Шамова, Н.Е. Шуркова и др.

В современной научной литературе общий смысл множества определений понятия «технология», сводится к следующему: педагогическая (образовательная) технология – это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.

В тезаурусе ЮНЕСКО (1986 г.) под педагогической технологией понимается конкретный способ организации деятельности для получения совместно определенных, гарантированных, потенциально воспроизводимых педагогических результатов, наиболее рациональные, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности

в заданных условиях, включающих формирование знаний и умений, путем специально переработанного содержания.

А.С. Белкин и Е.В. Ткаченко (2005) конкретизируют понятие «педагогическая технология», понимая его как упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса.

Расширение научной методологии педагогики и развитие исследовательских методов позволяют выделить специфические признаки педагогической технологии в отличие от других понятий.

Г.К. Селевко обращает внимание на то, что современное понятие технологии является содержательным обобщением и может быть представлено тремя основными аспектами:

1) научным: технология является научно разработанным решением определенной проблемы, основывающимся на достижениях психолого-педагогической теории и передовой практики;

2) формально-описательным: технология – это модель, описание целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

3) процессуально-действенным: технология – это есть сам процесс осуществления деятельности, последовательность и порядок функционирования и изменения всех его компонентов, в том числе объектов и субъектов деятельности.

На основании анализа научных подходов к понятию «педагогическая технология» в педагогике следует, что это

системная категория, структурными компонентами которой являются: цель – условия ее реализации – общая стратегия и конкретные действия всех участников познавательного процесса – средства достижения цели (раскрытие специально переработанного содержания) – прогнозируемые результаты.

В современной педагогике существует достаточно большое число технологий и их классификаций с инвариантным выделением оснований (В.П. Беспалько, В.В. Гузев, М.В. Кларин, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина; Г.К. Селевко и др.): стратегические, тактические, оперативные; технологии обучения, воспитания, управления образованием и др. По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии. М.В. Кларина предлагает описание более двадцати современных технологий. Т.К. Селевко в наиболее обобщенном виде описано и систематизировано свыше пятидесяти технологий, известных в педагогической науке и практике.

Одной из прогрессивных педагогических технологий, используемых в системе высшего образования, является модульная технология. Остановимся на ее характеристике.

В педагогику понятие «модуль» пришло из информатики, где используется для обозначения конструкций, применяемых к различным информационным системам и структурам, обеспечивая их гибкость, перестройку. В тезаурусе ЮНЕСКО содержится несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход. Модульный подход трактуется

как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик. Сущность модульного обучения заключается в том, что обучающийся с максимально возможной долей самостоятельности работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, которая содержит: целевой план занятий, банк учебной информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога заключаются в сопровождении познавательной деятельности обучающихся в разных формах – от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. Модуль, являясь относительно самостоятельной частью какой-нибудь системы, несет определенную функциональную нагрузку. В теории обучения он представляет определенную «дозу» информации или действия, достаточную для формирования тех или иных профессиональных знаний, умений, навыков будущего специалиста (Ю.Ф. Тимофеева, 2000). Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, которые отражены в его функциональных компонентах – познавательном (информационном), ориентированном на формирование теоретических знаний и учебно-профессиональном (деятельностном), направленном на формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний.

Анализ научных работ по проблеме модульного обучения показывает, что в качестве информационных модулей в высшем профессиональном образовании выступают как целые дисциплины, так и отдельные разделы

дисциплин, спецкурсы, факультативы. В качестве деятельностных модулей выступают лабораторные практикумы и лабораторные работы, спецпрактикумы, технологические и педагогические практики, курсовые и дипломные работы и т.д.

Сравнительный анализ традиционного и модульного обучения, проведенный Н.Б. Лаврентьевой, показывает, что к преимуществам модульного обучения относятся высокая степень гибкости и приспособляемости к конкретным организационным и технологическим условиям, возможность постоянно совершенствовать учебные модули без изменения общей структуры программы; создание атмосферы сотрудничества и партнерства.

Модульная структура обучения обуславливает поэтапный контроль и оценку учебных достижений обучающихся: оцениваются знания, умения, навыки студентов по каждому виду учебной деятельности, включенных в содержание соответствующего модуля. Поэтапный контроль обеспечивает возможность студентам самостоятельного планировать свой путь продвижения к конечной цели обучения, что придает всему процессу индивидуальный характер. Оценка учебных достижений обучающихся осуществляется в балльно-рейтинговой системе, включающей оценивание не только по традиционной пятибалльной шкале, но и по стобалльной. По окончании освоения каждого вида учебной деятельности студенту выставляется рейтинговая оценка от 0 до 100 баллов и соответствующая ей традиционная оценка.

При разработке модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций

будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта мы придерживались определения А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко, приведенного выше. Основаниями для разработки модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта будут являться исходный и достигнутый уровни готовности студентов к профессиональной деятельности в данной области, которые выявляются на основе диагностики.

С целью достижения необходимого уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта нами была разработана педагогическая технология их формирования. Рассмотрим подробнее содержание данной педагогической технологии.

Системный подход был рассмотрен нами как общенаучная основа исследования проблемы формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Анализ работ по применению системного подхода к педагогическим явлениям и процессам (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, Г.П. Щедровицкий, Б.Г. Юдин и др.) позволил нам выделить ряд ключевых положений, на которые мы опирались в процессе исследования.

В системно-педагогических исследованиях понятие системы определяется как выделенное на основе определенных признаков и упорядоченное множество взаимосвязанных

элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Рассматривая педагогический процесс как динамическую педагогическую систему, В.П. Беспалько характеризует ее как определенную «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами». Системообразующим элементом выступает цель, при условии ее диагностичной формулировки, то есть допускающей «однозначную диагностику и вполне определенные возможности для принятия оптимальных решений» [23, с. 45]. В свою очередь, это возможно, если исходные понятия точно определены; явления, обозначаемые понятиями, поддаются прямому или косвенному измерению; результаты измерения поддаются соотнесению со шкалой и т.д.

В педагогических исследованиях понятие «система» характеризуется наличием в ее составе определенных элементов и связей между ними, через описание которых можно четко охарактеризовать поведение системы. Элемент при этом толкуется как «минимальная структурообразующая единица системы». Педагогический процесс как сложная динамическая система имеет компонентный, структурный, функциональный и интегральный аспекты. Основной единицей (элементом) педагогического процесса является педагогическая задача, из чего следует, что педагогическая система имеет задачную структуру. Каждая дидактическая задача решается посредством технологии

обучения, которая рассматривается как способ решения дидактической задачи. Описание любого педагогического процесса представляет собой описание некоторой педагогической системы, следовательно, педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы со свойственным ей составом элементов, структурными связями, функциями. М.В. Кларин отмечает, что педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Приведенные положения системного подхода к педагогическим явлениям позволили нам: 1) определить системообразующие факторы процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта; 2) определить основные структурные единицы процесса формирования профессиональных компетенций; 3) установить взаимосвязь этапов модульной педагогической технологии; 4) выявить определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Личностно-деятельностный подход выступил теоретико-методологической стратегией процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением

интеллекта. В рамках нашего исследования он позволил изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса. Базовую основу теоретико-методологического анализа составили: теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), представляющая учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий; теория интериоризации (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), объясняющая механизм преобразования структур предметной деятельности человека в структуру внутреннего плана сознания; общепсихологическая концепция деятельности (А.Н. Леонтьев), раскрывающая смыслообразующую функцию деятельности как результата отражения обусловленных активностью субъекта отношений с объектом; общенаучный принцип детерминизма, (С.Л. Рубинштейн) как методологическое обоснование психосоциальной организации человеческой деятельности, согласно которой внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основу развития; регулятивный подход к анализу и проектированию процесса обучения и учения (А.С. Шаров), основная идея которого заключается в том, что только в процессе регуляции собственной деятельности (активности) субъектом учения реализуется механизм интериоризации и происходит формирование знаний, умений и навыков.

Приведенные положения личностно-деятельностного подхода к процессу формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта позволил

нам определить: 1) общую идею педагогической технологии; 2) содержательные компоненты педагогической технологии и их функции; 3) формы организации деятельности субъектов педагогического процесса; 4) этапы реализации педагогической технологии.

Компетентностный подход, рассмотренный нами в п. 1.2, позволил обосновать особенности организации образовательного взаимодействия участников педагогического процесса, определить функции преподавателя и студентов; сочетание методов, форм, средств обучения и самообучения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов, учебных ситуаций; разработку структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы студентов; проектирование контролирующих процедур.

Научно-теоретическая характеристика педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта определяется следующими признаками.

1. Концептуальность. В основе педагогической технологии лежат системный, личностно-деятельностный, компетентностный подходы, использованы основные положения концепции развивающего профессионального образования.

2. Системность. Педагогическая технология обладает признаками системы, этапы педагогической технологии и компоненты модульной программы связаны между собой и соподчинены общей цели: формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

3. Процессуальность. Педагогическая технология рассматривается как процесс взаимодействия его участников, направленный на достижение поставленных целей и приводящий к прогнозируемому изменению состояния.

4. Диагностичность. Наличие обратной связи, рефлексии в структуре педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

5. Вариативность. Педагогическая модульная технология предполагает реализовать различное содержание и структуру учебного материала, методов и форм организации познавательной деятельности обучающихся, в зависимости от уровня их образования, степени подготовленности и уровня сформированности профессиональных компетенций.

Цель педагогической модульной технологии – достижение достаточного уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Основу педагогической модульной технологии составили следующие положения:

– профессиональные компетенции как психологические (социально-профессиональные) новообразования личности формируются в процессе обучения и учения, являющегося доминантной деятельностью студентов (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк);

– основу формирования профессиональных компетенций в процессе обучения и учения обеспечивают

структуры и системы регуляции познавательной активности, представленные подсистемами: ценностно-смысловых образований, активности и рефлексии (А.С. Шаров);

– ценностно-смысловые образования формируются в результате усвоения содержательной части знаний, отражающих предметную область профессиональных компетенций, составляя часть внутреннего опыта будущих педагогов-дефектологов, что обеспечивает формирование *когнитивного компонента* профессиональных компетенций;

– активность студентов обеспечивается за счет освоения интеллектуальных и практических действий, посредством регуляции собственной познавательной активности, что обеспечивает формирование *деятельностного компонента* профессиональных компетенций;

– обобщение студентами опыта овладения способами самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности обеспечивает формирование *рефлексивного компонента* профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов;

– расширение и обогащение практики применения учебной информации как средства осуществления деятельности и приобретения профессионального опыта обеспечивается последовательной сменой видов деятельности студентов;

– организация педагогического процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта осуществляется в ведущих (доминантных) формах деятельности в профессиональной подготовке:

учебной – в теоретическом обучении; квазипрофессиональной (профессионально-моделируемой) – в практико-ориентированном теоретическом обучении; учебно-профессиональной – в педагогической практике, учебно-исследовательской работе студентов (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева; В.И. Загвязинский, Н.Б. Лаврентьева, Ю.Г. Татур, Ж.С. Фрицко и др.);

– целостный процесс формирования профессиональных компетенций структурирован в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий по П.Я Гальперину: ориентация в предстоящей деятельности; освоение в соответствии с заданной деятельностью действий и операций в материализованном плане; выполнение действий и операций в практической деятельности: оценка результатов выполненной деятельности.

Таким образом,

– компетентностный подход в образовании рассматривается как инструментальное, технологическое обеспечение повышения качества подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

– обуславливает поиск оптимальных путей и средств формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в этой области профессиональной деятельности;

– обеспечивает возможность определить наиболее продуктивные научно-методические подходы к разработке педагогической технологии формирования профес-

сиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов.

3.2. Структура педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Педагогическая модульная технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта представлена тремя последовательными этапами – теоретическим, практико-ориентированным, учебно-профессиональным, отличающимися целями, специально отобранным содержанием и последовательностью действий (рис. 5).

Приведем характеристику каждого из этапов.

1. Теоретический этап ориентирован на формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций. Цель этапа – формирование у студентов знаний и представлений о профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с нарушением интеллекта. Для этого должны быть уточнены и актуализированы основополагающие общетеоретические и узкопрофессиональные понятия психологических и педагогических основ социализации и их специфики в условиях дизонтогенеза, а также освоены способы работы с профессионально значимой информацией.

Доминирующей формой деятельности студентов на этом этапе является учебная – по преимуществу работа с текстом. Модели, отображающие изучаемые явления в области социализации детей с нарушениями интеллекта, задаются в готовом виде или вычленяются из предлагаемых для анализа проблемных ситуаций (объяснение возникающих процессов и явлений, их понимание и интерпретация, рефлексия).

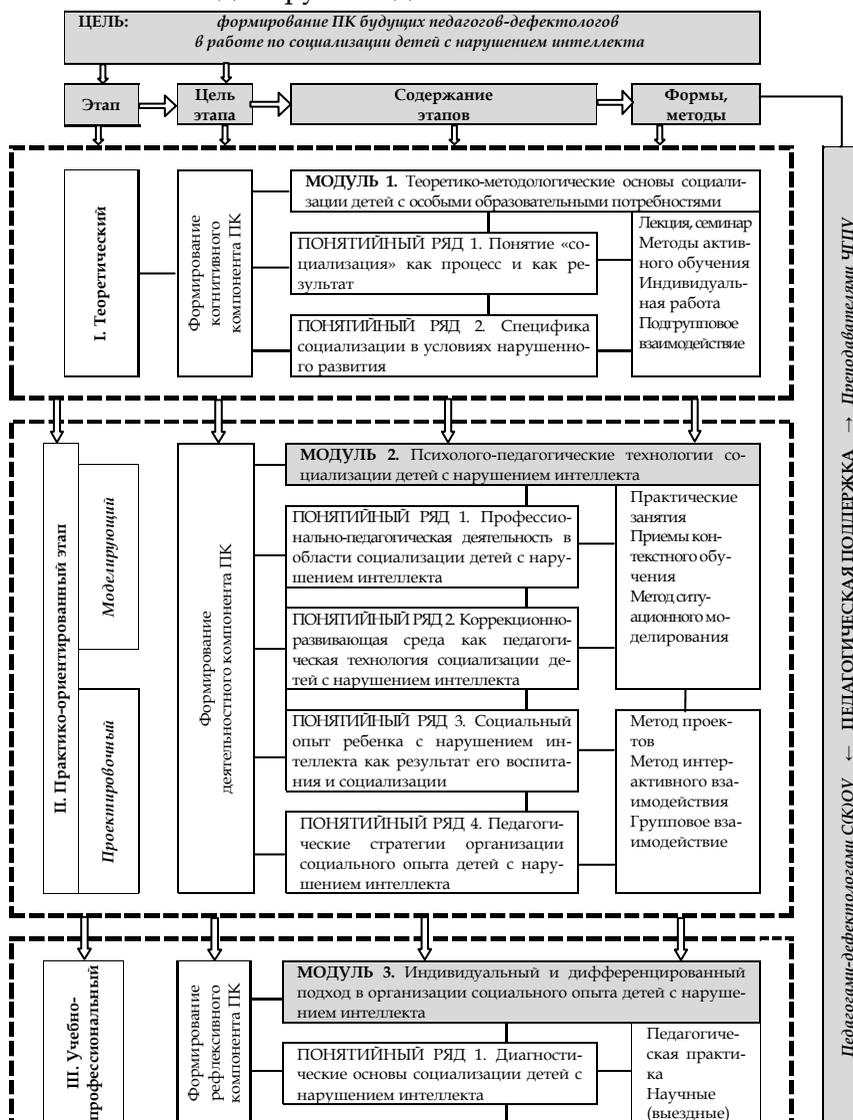
Деятельность студентов носит индивидуальный, подгрупповой характер, организованная методом активного взаимодействия.

Деятельность педагога, по преимуществу, выполняет информационно-координирующую функцию в управлении действиями студентов.

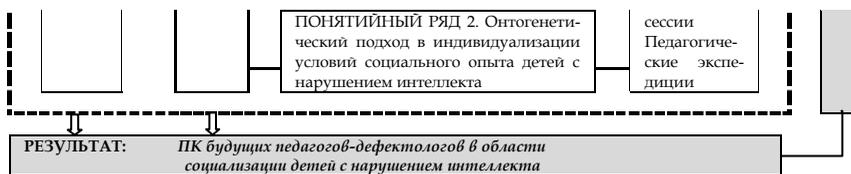
2. Практико-ориентированный этап ориентирован на формирование деятельностного компонента профессиональных компетенций. Его цель – освоение способов профессиональной деятельности в условиях, моделирующих профессиональную деятельность. Доминирующая форма деятельности студентов – профессионально-моделируемая. Основным средством является контекст профессиональной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта. Единицей деятельности – предметное смоделированное действие и проектировочная деятельность студентов. В отличие от предыдущего этапа, на данном этапе моделирование используется как средство познания и преобразования педагогической действительности.

Деятельность студентов носит групповой характер и организуется методом интерактивного взаимодействия.

Деятельность преподавателя в основном выполняет консультативно-координирующую функцию в управлении действиями студентов при решении задач профессионально-моделируемой деятельности.



Преподавательский ЦПУ → ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ← Педагогами-дефектологами С(КОУ)



3. *Учебно-профессиональный этап* ориентирован на формирование рефлексивного компонента профессиональных компетенций. Он нацелен на актуализацию и реализацию всей совокупности усвоенных знаний и освоенных в моделирующей и проектной деятельности способов профессиональной деятельности в условиях прохождения педагогической практики. Базовая форма деятельности – учебно-профессиональная, основным средством деятельности является ситуация педагогической реальности, единицей деятельности является поступок, а именно – профессиональное предметное действие. В ходе практической деятельности студенты проверяют реалистичность и действенность разработанных ими проектов, вносят в них корректировки в соответствии с конкретными педагогическими задачами. Проводится анализ и обобщение результатов практической и учебно-исследовательской работы студентов.

Деятельность студентов носит индивидуальный самостоятельный характер и характер группового взаимодействия. Деятельность преподавателя выполняет контрольно-координирующую функцию, оказывая необходимую помощь студентам в рамках учебно-профессиональной деятельности, включая помощь в постановке целей, планирования собственной деятельности с учетом конкретных условий, организации рефлексии.

Формой структурирования содержания педагогической технологии выступила *модульная программа спецкурса*.

Программа включает три модуля, содержание которых связано с этапами педагогической модульной технологии и направлено на формирование соответствующего компонента профессиональных компетенций.

При разработке структуры модуля мы опирались на научный подход П.А. Юцявичене, получивший развитие в исследованиях Н.П. Рябининой, Н.М. Яковлевой. Модуль, по определению П.А. Юцявичене, «основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [219, с. 21]. Модуль представляет собой, во-первых, – фундаментальное понятие учебной дисциплины, определенное явление, закон, крупную тему, группу взаимосвязанных понятий; во-вторых, – логически завершенную единицу учебного материала, предназначенную для изучения одного или нескольких фундаментальных понятий учебной дисциплины. Целесообразно составлять модуль на основе системного анализа понятийного аппарата дисциплины, что дает возможность выделить группы ключевых понятий, отношений и взаимосвязей между ними, сформировав понятийные ряды (объектов, их свойств и способов работы с ними), логично и компактно группировать материал.

Основным средством реализации модульной программы является учебный элемент. Учебный элемент – это автономный учебный материал, предназначенный для освоения некоторой элементарной единицы знаний или

умений и используемый для самообучения или обучения под руководством преподавателя. Содержание учебного элемента должно представлять законченную единицу деятельности, важную для будущего специалиста.

Логика конструирования модуля включала следующие шаги: определение структуры модуля; вычленение в модуле понятийных рядов; разбивку понятийного ряда на учебные элементы; формирование информационного, операционного и результативного компонентов, являющихся взаимосвязанными и взаимно обуславливающими друг друга.

Понятийные ряды представляют законченную структурную единицу модуля, несущую единую смысловую нагрузку. Формирование понятийного ряда отвечает следующим требованиям (по Н.П. Рябининой):

- соответствие основным психолого-педагогическим идеям социализации детей с нарушением интеллекта, которые он призван раскрыть и способам профессиональной деятельности в этой области;

- тематическая направленность, которая логически обосновывает его присутствие в модуле, конкретизируя тематическую идею модуля;

- отражение информационно-теоретического и информационно-методического субкомпонентов, операционного и результативного компонентов модуля;

- смысловая законченность, содержащая необходимый для усвоения тематической идеи объем учебного материала;

- содержательная самостоятельность и логическая мобильность понятийного ряда, позволяющая использовать его изолированно от других понятийных рядов, вхо-

дящих в модуль, и гибко конструировать учебный процесс в соответствии с уровнем подготовленности студентов, порядком изучения смежных дисциплин, не влияя на качество усвоения модуля.

Следующим шагом в конструировании модульной программы является разбивка компонентов понятийного ряда на учебные элементы, с учетом требований: соответствия понятийному ряду; конкретизации понятийного ряда; отражения одной единицы информации; логической последовательности учебных элементов внутри понятийного ряда.

Учебные элементы составляют содержание информационного, операционного и результативного субкомпонентов (рис. 5).

Информационный компонент содержит подлежащее освоению содержание образования и состоит из двух субкомпонентов: 1) информационно-теоретического, который несет совокупность базовой теоретической информации об изучаемой проблеме, описывающей различные объекты изучения, их признаки и способы работы с ними; 2) информационно-методического, который включает теоретическую информацию о способах профессиональной деятельности, подлежащих освоению.

Операционный компонент предусматривает возможности для закрепления теоретической информации в области социализации детей с нарушением интеллекта, осознания студентами отношений и взаимосвязей между основными понятиями теории и практики предметной области учебной дисциплины. Он выступает регулирующим средством в

управлении деятельностью студентов. В связи с этим операционный компонент содержит: 1) субкомпонент самостоятельной работы, включающий задания для аудиторной самостоятельной работы студентов, предусматривающие индивидуальную, подгрупповую, групповую формы работы; требования к организации учебного взаимодействия; задания для научно-исследовательской работы; 2) ресурсный субкомпонент, в который входят учебные материалы к заданиям.

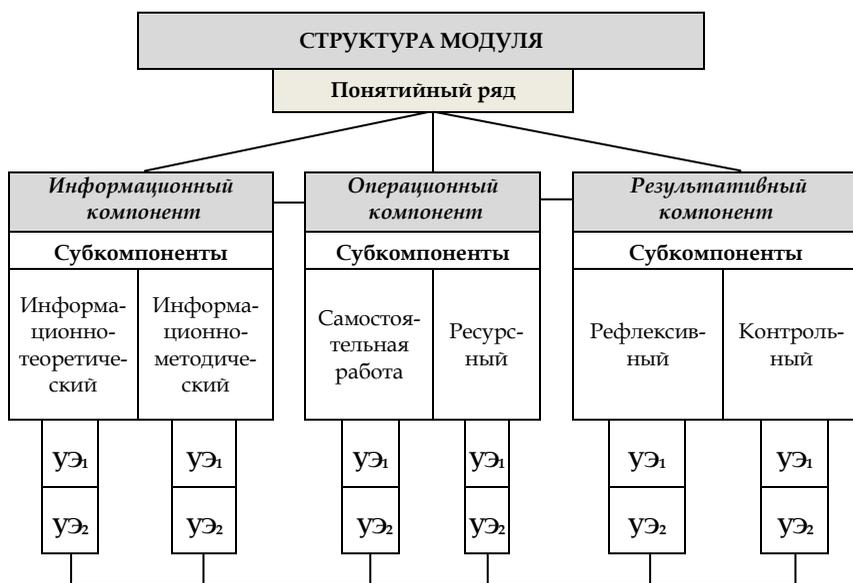


Рис. 5. Графическая структура модуля*

Примечание к рис. 6. «УЭ» – учебный элемент

Результативный компонент обеспечивает, во-первых, обобщение студентами приобретенных знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности; формирование способности к их расширению и использованию в творческой деятельности. Во-вторых, обеспечивает реали-

зацию диагностического подхода к процессу формирования профессиональных компетенций. В связи с этим субкомпонентами, входящими в его состав, являются: 1) рефлексивный, содержащий задания для самостоятельной внеаудиторной работы контрольно-оценочного характера: инвариантные задания, обязательные для всех и являющиеся контрольными заданиями к учебному элементу; вариативные (по выбору студентов) индивидуальные задания для самостоятельной работы по всему модулю; 2) субкомпонент контрольный, обеспечивающий оценку учебных достижений студентов, включающий контрольно-измерительные материалы для оценки качества освоения модуля.

Управление деятельностью студентов на каждом из этапов модульной педагогической технологии осуществлялось с помощью направляющих, регулирующих и контролирующих средств. Средствами управления являются способы и приемы проектирования образовательного процесса, непосредственно заложенные в содержании модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта:

- направляющее (ведущее) средство управления представлено модульной программой спецкурса «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья», структура и содержание которой будет представлена ниже;

- регулирующие средства управления (организационно-содержательные) представлены методическим обеспечением спецкурса в структуре каждого модуля;

– контролирующим средством управления является поэтапная система контроля учебных достижений студентов в структуре каждого модуля.

Отбор содержания для модульной программы спецкурса «Социализация детей с особыми образовательными потребностями», осуществлялся с использованием принципа интеграции содержания ранее изученных учебных дисциплин по циклам базовых общих гуманитарных дисциплин, базовых дисциплин общепредметной подготовки и предметной подготовки Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению Специальное (дефектологическое) образование».

Дисциплины общегуманитарного цикла обеспечивают осмысление проблемы социализации в междисциплинарном контексте; дисциплины общепредметного цикла направлены на осознание сущности педагогической деятельности; формируют представление о закономерностях возрастного онтогенеза и соответствующих им способов профессиональной деятельности. Дисциплины цикла предметной подготовки нацелены на формирование представлений о специфике нарушенного развития и обусловленного им изменения процессов социализации ребенка с нарушением интеллекта; об особенностях профессиональной деятельности педагога-дефектолога в условиях дизонтогенеза. Опорные дисциплины, несущие базовую образовательную информацию, в процессе формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта представлены в таблице 8.

Теоретическое и практико-ориентированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта осуществлялось в рамках разработанного нами спецкурса «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья». Дисциплина включает в себя 72 часа аудиторных занятий и предназначена для изучения на IV и V курсах.

Модульная программа спецкурса включает три модуля, содержание которых связано с этапами модульной педагогической технологии и направлено на формирование соответствующего компонента профессиональных компетенций.

Таблица 8

Междисциплинарные связи предметной области
«социализация детей с ОВЗ» в базовых дисциплинах
профессиональной подготовки будущих
педагогов-дефектологов

Название дисциплины	Тематический раздел обязательного минимума содержания дисциплины	Опорные понятия предметной области социализации
1	2	3
Цикл базовых гуманитарных дисциплин		
Культурология	Основные понятия культурологии	Культурные ценности и нормы, культурные традиции, культурная самоидентичность
	Тенденции культур-	Культура и личность.

	ной универсализации в мировом современном процессе	Инкультурация и социализация
--	--	------------------------------

Продолжение таблицы 8

1	2	3
Социология	Социальные группы и общности	Малые группы и коллективы. Социальное взаимодействие и социальные отношения
	Личность как социальный тип	Социальный контроль и девиация. Личность как деятельный субъект
Философия	Человек, общество, культура	Человек в системе социальных связей
	Сознание и познание	Сознание, самосознание и личность. Действительность, мышление, логика и язык
Цикл базовых общепрофессиональных дисциплин		
Общая психология	Общее понятие о личности	Структура личности. Самосознание
	Деятельность	Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности. Общение
Возрастная психология	Условия, источники и движущие силы психического развития	Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность. Основные новообразования
Педагогическая психология	Проблема соотношения обучения и развития	Психологическая сущность воспитания, его критерии
	Педагогическая	Психологические

	деятельность	особенности, структура, механизмы
Социальная психология	Группа как социально-психологический феномен	Стадии и уровни развития группы. Феномен межгруппового взаимодействия

Продолжение таблицы 8

1	2	3
	Социализация	Проблемы личности в социальной психологии. Социальная установка и реальное поведение
Педагогика: Теория и методика воспитания	Движущие силы и логика воспитательного процесса	Базовые теории воспитания и развития личности
	Педагогическое взаимодействие в воспитании	Коллектив как объект и субъект воспитания
Социальная педагогика	Социализация как контекст социального воспитания	Социальное воспитание как совокупность организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи
	Социальное воспитание в воспитательных организациях	Принципы, содержание, методика организации быта, жизнедеятельности и взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов
Психолого-педагогический практикум	Решение психолого-педагогических задач, конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций	
Психо-	Психологические и	Структура речевой

лингвистика	лингвистические основы теории речевой деятельности	деятельности. Обязательные и факультативные функции речи. Лингвистические и паралингвистические средства речи
-------------	--	---

Продолжение таблицы 8

1	2	3
	Речь в системе психических процессов	Поэтапное формирование речевых способностей
Специальная психология	Общие и специфические закономерности психического развития детей с отклонениями в развитии	Коррекция. Социальная адаптация. Роль обучения в развитии аномальных детей. Основные принципы психологического изучения детей с отклонениями в развитии
Специальная педагогика	Научные основы специальной педагогики	Социокультурные основы специальной педагогики
	Особые образовательные потребности и содержание специального образования	Принципы специального образования. Технологии и методы специального образования
	Современные приоритеты в развитии системы специального образования	Социально-педагогическая помощь в социокультурной адаптации лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности и здоровья
Цикл базовых дисциплин предметной подготовки		
Психология детей с отклонениями в интеллектуальном	Закономерности формирования личности умствен-	Особенности деятельности детей с отклонениями в интеллек-

развитии	но отсталых детей	туальном развитии. Особенности эмоционально-волевой сферы детей с отклонениями в интеллектуальном развитии
----------	-------------------	--

Окончание таблицы 8

1	2	3
Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта	Ребенок с нарушением интеллекта как субъект и объект воспитания	Содержание коррекционно-образовательных и коррекционно-воспитательных программ
	Научно-организационные и методические основы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта	Вариативность учебно-воспитательного процесса для детей с нарушением интеллекта. Ребенок с проблемами интеллектуального развития в системе семейных отношений
Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими ЗПР	Концепция коррекционно-развивающего обучения: диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, учебно-воспитательное, лечебно-профилактическое, социально-трудовое направления работы	Социализация учащихся системы коррекционно-развивающего обучения

Содержание первого модуля соответствует целям формирования когнитивного компонента профессиональных компетенций, реализуется на теоретическом этапе; содер-

жание второго и третьего модулей направлено на формирование деятельностного компонента, реализуется на практико-ориентированном этапе педагогической технологии. Совокупность освоенного содержания модульной программы отражается в рефлексивном компоненте профессиональных компетенций и реализуется на учебно-профессиональном этапе педагогической технологии.

Распределение учебных элементов модульной программы в соответствии с понятийным рядом и структурным компонентом модуля представлено в таблице 9. Модульная программа спецкурса представлена в параграфе 3.3.

Таблица 9

Распределение учебных элементов модульной программы спецкурса «Социализация детей с особыми образовательными потребностями»

Модуль (М)	Понятийный ряд (ПР)	Информационный компонент		Операционный компонент	Результативный компонент		Всего
		Теоретический	Методический		Рефлексивный	Контрольный	
М-1	ПР-1	2	2	-	5	1	10
	ПР-2	-	1	1	3	1	6
М-2	ПР-1	-	2	2	4	1	9
	ПР-2	-	1	2	4	1	8
	ПР-3	-	1	1	2	1	5
	ПР-4	-	1	3	2	1	7
М-3	ПР-1	-	-	2	3	1	6
	ПР-2	-	1	5	3	1	10

ВСЕГО	4	8	15	24	8	61
-------	---	---	----	----	---	----

Разработанный нами спецкурс является ключевым компонентом модульной педагогической технологии – учебной дисциплиной, систематизирующей теоретические и методические знания, умения и навыки студентов, обобщенные в ценностно-смысловых образованиях предметного содержания профессиональных компетенций педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушениями интеллекта.

Представленная нами модульная педагогическая технология направлена на позитивные изменения в уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, разработанная нами педагогическая технология является инструментом формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Данная технология основана на поэтапной модульной реализации процесса формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов и последовательной системе оценки учебных достижений студентов в процессе обучения, что обеспечивает ее диагностику, коррекцию и лежит в основании эффективности названного процесса.

3.3. Экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта

В данном параграфе мы рассмотрим основные направления по внедрению модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

В соответствии с теоретической базой исследования процесс реализации модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов включает в себя три этапа: теоретический, практико-ориентированный, учебно-профессиональный.

1. *Первый – теоретический этап* модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта в соответствии с модульной программой, представленной ниже, включает изучение первого модуля.

ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА

«Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья»

МОДУЛЬ 1. Теоретико-методологические основы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 1. Социализация как процесс и как результат

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-теоретический

Учебные элементы (УЭ):

УЭ-1. Психологическая сущность социализации.

УЭ-2. Возрастные характеристики социализации.

Субкомпонент: информационно-методический.

УЭ-1. Социализация как предметная область педагогики.

УЭ-2. Механизмы становления социального опыта ребенка.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Показатели, механизмы, средства социализации на возрастных этапах онтогенеза.

УЭ-2. Компоненты педагогической характеристики процесса социализации: коммуникативный, познавательный, поведенческий, ценностный.

УЭ-3. Функции педагогических средств социализации: информационно-образовательная, организационно-регулирующая, регулятивно-контролирующая, стимулирующая.

УЭ-4. Структура среды образовательного учреждения как фактора социализации.

УЭ-5. Педагогическая характеристика структуры социального опыта ребенка: содержательный аспект (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты), позиционно-оценочный аспект, функциональный аспект.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 2. Специфика социализации в условиях нарушенного развития

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Закономерности отклоняющегося развития, нарушающие процесс социализации ребенка.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Поведенческие маркеры нарушений социализации.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Факторы нарушения процесса социализации.

УЭ-2. Подходы к пониманию сущности социализации в современной специальной педагогике.

УЭ-3. Направления современных исследований проблем социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в работах отечественных и зарубежных ученых.

МОДУЛЬ 2. Психолого-педагогические технологии социализации детей с нарушением интеллекта

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 1. Профессионально-педагогическая деятельность в области социализации детей с нарушением интеллекта

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Логика педагогического процесса, ориентированного на социализацию обучающихся и воспитанников с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Содержание деятельности педагога-дефектолога в области социализации ребенка с нарушением интеллекта.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Реализация ключевых целей и задач социализации детей с особыми образовательными потребностями в современных педагогических подходах в специальном (коррекционном) образовании.

УЭ-2. Возможности и ограничения использования педагогических технологий социализации детей с нормальным психофизическим развитием в специальной педагогике.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Уровни организации педагогического процесса и виды деятельности педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Педагогические программы и технологии социализации детей с особыми образовательными потребностями в работах отечественных и зарубежных авторов.

УЭ-3. Характеристика педагогических технологий организации социального опыта, группового взаимодействия, совместной деятельности в работах О.С. Газмана, Н.Ф. Головановой, И.П. Иванова, С.Д. Полякова, И.И. Фришман, Н.Е Щурковой.

УЭ-4. Анализ реализуемых в практике С(К)ОУ педагогических программ и технологий социализации обучающихся и воспитанников.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 2. Коррекционно-развивающая среда как коррекционно-педагогическая технология социализации детей с нарушением интеллекта

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Принципы проектирования педагогических технологий, ориентированных на социализацию ребенка с нарушением интеллекта.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Структурно-функциональная модель коррекционно-развивающей среды как коррекционно-педагогической технологии социализации детей с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Презентация проекта коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения для воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Изучение предметного содержания и функциональных связей коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения для воспитанников с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Проектирование предметно-функциональной организации коррекционно-развивающей среды в соответствии с особенностями и возможностями психофизического развития воспитанников образовательного учреждения.

УЭ-3. Проектирование предметно-содержательного компонента коррекционно-развивающей среды в соответствии с задачами социализации воспитанников образовательного учреждения.

УЭ-4. Разработка проекта коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения для воспитанников с нарушением интеллекта.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 3. Социальный опыт ребенка с нарушением интеллекта как результат его воспитания и социализации

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Моделирование ситуаций социального опыта как элемент процесса социализации.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Принципы, организация и содержание обучения взаимодействию детей с нарушением интеллекта.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Отбор методов, средств, приемов моделирования ситуаций социального опыта и группового взаимодействия участников образовательного процесса.

УЭ-2. Подготовка мастер-классов: обучение взаимодействию и моделирование ситуаций социального опыта детей с нарушением интеллекта.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 4. Педагогические стратегии социализации детей с нарушением интеллекта

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Педагогические стратегии социализации (по Н.Ф. Головановой).

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Конструктивные способы реализации педагогической стратегии социального самовыражения ребенка с нарушением интеллекта в деятельности.

УЭ-2. Конструктивные способы реализации педагогической стратегии общности и коллективизма детей с нарушением интеллекта.

УЭ-3. Конструктивные способы реализации педагогической стратегии выведения ребенка с нарушением интеллекта к самореализации.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Механизмы социализации как факторы формирования саморегуляции поведения детей с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Конструктивные способы трансформации методов воспитания в механизмы социализации ребенка с нарушением интеллекта.

МОДУЛЬ 3. Индивидуальный и дифференцированный подход в социализации детей с особыми образовательными потребностями.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 1. Диагностические основы социализации детей с нарушением интеллекта.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Реализация принципа «диагностика как этап коррекции» посредством функциональной диагностики психосоциальной активности ребенка.

УЭ-2. Характеристика выявленных на основе диагностики особых образовательных потребностей ребенка в области его социализации.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Подбор и адаптация диагностических методик изучения состояний психосоциальной активности ребенка в сферах игровой и учебной деятельности, взаимоотношений с окружающими, особенностей поведения в соответствии с возрастным этапом развития.

УЭ-2. Подбор и адаптация диагностического инструментария для изучения и оценки особенностей социального опыта детей с нарушением интеллекта.

УЭ-3. Диагностика особенностей социального опыта учащихся и воспитанников С(К)ОУ.

ПОНЯТИЙНЫЙ РЯД 2. Онтогенетический подход в индивидуализации условий социализации детей с нарушением интеллекта

Компонент: ИНФОРМАЦИОННЫЙ

Субкомпонент: информационно-методический

УЭ-1. Индивидуализация условий социализации ребенка с нарушением интеллекта на основе реализации принципов онтогенетического подхода.

Компонент: ОПЕРАЦИОННЫЙ

УЭ-1. Проектирование структуры индивидуальной программы социализации ребенка с нарушением интеллекта.

УЭ-2. Отбор содержания индивидуальной программы социализации ребенка с нарушением интеллекта на основе диагностики и с учетом смоделированной коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения.

УЭ-3. Реализация дифференцированного и индивидуального подхода в проектировании программы социализации детей с нарушением интеллекта в С(К)ОУ.

УЭ-4. Презентация проекта индивидуальной программы социализации ребенка с нарушением интеллекта.

УЭ-5. Презентация педагогического проекта по социализации обучающихся и воспитанников с нарушением интеллекта.

Компонент: РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ

Субкомпонент: рефлексивный

УЭ-1. Обоснование индивидуализации условий социализации ребенка с нарушением интеллекта, на осно-

вании выявленных в результате диагностики его особых образовательных потребностей в области социализации и с позиций онтогенетического подхода.

УЭ-2. Проектирование условий включения ребенка в смоделированные ситуации социального опыта в соответствии с целевыми ориентирами индивидуальной программы.

УЭ-3. Разработка педагогического проекта по социализации обучающихся и воспитанников для коллектива класса С(К)ОУ.

Актуализация и уточнение знаний и представлений студентов об изучаемых объектах обеспечивается за счет информационных компонентов модуля в ходе аудиторных занятий. Доминирующей деятельностью студентов на этом этапе является учебная, основным средством которой является текст, а единицей деятельности – речевое действие. В связи с этим операционный компонент модульной программы на данном этапе направлен на формирование у студентов способов работы с профессионально-значимой информацией. Осмысление и обобщение знаний, установление взаимосвязей и отношений между понятиями, осуществляется в процессе реализации результативного компонента при выполнении заданий внеаудиторной самостоятельной работы как индивидуальной, так и групповой.

Операционный компонент на теоретическом этапе реализации педагогической технологии является «сквозным» связующим звеном информационного и результативного компонента, обеспечивая возможность для закрепления, обобщения и осмысления знаний студентов. Со-

держание субкомпонента самостоятельной работы операционного компонента модульной программы представлено в таблице 10.

Ресурсное обеспечение операционного компонента обеспечивается за счет разработанного нами учебного пособия, представляющего собой электронный ресурс – «Хрестоматия: социализация детей с особыми образовательными потребностями».

Таблица 10

Содержание субкомпонента самостоятельной работы операционного компонента модульной программы на теоретическом этапе педагогической технологии

Целевая направленность субкомпонента самостоятельной работы	Формируемые умения и способы работы с профессионально значимой информацией	Типы учебных заданий для самостоятельной работы студентов
1	2	3
Актуализация знаний основ базовых дисциплин	<p>Определять круг необходимых источников информации для решения поставленной задачи</p> <p>Осуществлять отбор необходимой информации через установление контекста и нахождения ключевых терминов</p>	<p>Характеристика ключевых, опорных понятий, их отношений и взаимосвязей</p>

<p>Междисциплинарное использование знаний предметной области социализации детей с нарушением интеллекта</p>	<p>Перерабатывать информацию посредством ее анализа, классификации, систематизации, обобщения Сохранять и производить новую информацию, посредством ее сворачивания и структурирования в виде вторичных источников</p>	<p>Составление тезисов, резюме, аннотаций, реферата</p>
---	--	---

Окончание таблицы 10

1	2	3
<p>Критический анализ и оценка степени научной и практической разработанности проблемы, исследований и информации в области социализации детей с ОВЗ</p>	<p>Дифференцировать факты и мнения; определять позицию автора; вычленять определенное направление в ряде различных источников; определять свое отношение к информации</p>	<p>Реферативный обзор публикаций в научно-методических журналах, Интернет и других источниках Обсуждение исследовательских проектов однокурсников и студенческих научных публикаций</p>
<p>Восприятие и толкование новой информации в области социализации детей с ОВЗ</p>	<p>Определять контекст, в котором находится информация; формулировать главную мысль Владеть способами аргументации, как дополнительной информации, обеспечивающей ясность или подтвержде-</p>	<p>Подготовка докладов, мультимедийных презентаций, опорных схем, таблиц, сравнительных характеристик, структурно-функциональных и структурно-ло-</p>

	<p>ние истинности уже имеющейся информации Производить и представлять информацию в устной и письменной форме в соответствии с требованиями целесообразности, ясности, четкости, последовательности, доказательности Осуществлять перекодировку и представление информации в графическом, символическом и других видах</p>	<p>гических схем</p>
--	---	----------------------

Материалы, входящие в хрестоматию, в основном отражают все тематические разделы спецкурса: терминологический словарь содержит 138 определений понятий; в четырех тематических разделах размещены 42 статьи с навигацией перечня основных разделов содержащегося в ней материала. Операционные возможности и система навигации учебного пособия позволяют эффективно организовать работу студентов в ходе аудиторных занятий, варьируя формы работы с учебной информацией и формы организации познавательной деятельности студентов, а также при выполнении заданий внеаудиторной самостоятельной работы, в ходе подготовки к семинарам, при работе над курсовыми исследованиями и т.п.

Например.

Понятийный ряд: специфика социализации в условиях нарушенного развития.

Компонент: информационно-методический.

УЭ-1. Закономерности отклоняющегося развития, нарушающие процесс социализации.

План практического занятия

1. Характеристика общих и специфических закономерностей отклоняющегося развития.

2. Презентация результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов по теме «Факторы нарушения процесса социализации» (домашнее задание предыдущего занятия).

3. Обсуждение механизма формирования системных нарушений в условиях дизонтогенеза.

4. Самостоятельная работа: теоретическое исследование возрастных специфических закономерностей нарушений процесса социализации детей с умственной отсталостью.

5. Обобщение результатов аудиторной самостоятельной работы: поведенческие маркеры нарушения процесса социализации у детей с нарушением интеллекта.

Компонент: операционный.

УЭ-1. Поведенческие маркеры нарушения процесса социализации.

Задание для аудиторной самостоятельной работы студентов.

Организация деятельности: работа в микрогруппах по 3 человека.

Содержание деятельности. Задача: установите особенности проявлений нарушений социализации у ребенка с нарушением интеллекта – поведенческих маркеров как ориентиров для построения программы диагностики.

Последовательность работы:

1. Выберите возрастной этап психического развития ребенка с нарушением интеллекта, особенности социализации на котором у вас вызывают наибольшую заинтересованность.

2. Определите возрастные характеристики социализации ребенка в онтогенезе в соответствии с выбранным этапом.

3. Соотнесите их со специфическими закономерностями развития ребенка с нарушением интеллекта на данном возрастном этапе; нарушением его социальной ситуации развития.

4. Установите, какие проявления в поведении ребенка будут указывать на неблагополучие процесса его социализации.

5. Наметьте направления функциональной диагностики психосоциального развития ребенка.

Презентация результатов: обобщите и структурируйте результаты вашего исследования в произвольной форме. Подготовьтесь к презентации и обсуждению результатов.

Информационное обеспечение: электронная хрестоматия «Социализация детей с особыми образовательными потребностями».

Статьи авторов: И.А. Коробейникова; В.М. Сорокина; Базис развития ребенка-дошкольника: социальное развитие

Компонент: результативный.

УЭ-3. Направления современных исследований проблем социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в работах отечественных и зарубежных ученых.

Задание для внеаудиторной самостоятельной работы.

Организация деятельности: индивидуальная работа.

Содержание деятельности. Задача: подготовьте реферативный обзор публикаций журнала «Дефектология» за период 2000–2009 гг. по проблеме социализации детей с нарушением интеллекта (уточните для себя временной диапазон периода).

Указания к работе:

при обобщении результатов вашего исследования аргументированно обоснуйте следующие вопросы:

– актуальность направлений научных исследований (проблемы диагностики особенностей социализации; поиск эффективных мер коррекционно-педагогического воздействия; содержание психолого-педагогической помощи ребенку с нарушением интеллекта в вопросах его социализации; оказание помощи семье, др.);

– на какой возрастной диапазон, по преимуществу, ориентированы исследования;

– межведомственная представленность исследований (представители различных отраслей научного знания, практические работники образования и др.);

– сделайте вывод о приоритетах, актуальности и разработанности проблемы социализации детей с нарушением интеллекта в анализируемый вами хронологический период.

Презентация результатов: оформите результаты в

форме реферата объемом не более 10 страниц. Подготовьте выступление по результатам вашего исследования на 3 минуты.

Информационное обеспечение: научно-методический журнал «Дефектология» за период 2010–2015 гг.

2. На втором (практико-ориентированном) этапе педагогической технологии в процессе изучения второго модуля программы спецкурса, студенты осваивают способы профессиональной деятельности в условиях, имитирующих профессиональную деятельность. В соответствии с ведущей на этом этапе деятельностью – профессионально-моделируемой, в его содержании мы выделили два подэтапа – моделирующий (понятийные ряды 1, 2) и проектировочный (понятийные ряды 3, 4).

Содержание подэтапа моделирующей деятельности составляют учебные модели, которые являются связующим звеном процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов учебной деятельности студента в контексте решения задач профессиональной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта.

Метод моделирования используется как средство познания и преобразования педагогической действительности. Типология учебных моделей представлена в ресурсном субкомпоненте модульной программы следующими видами: модели отдельных ситуаций; модели фрагментов педагогического процесса; модели отношений участников образовательного процесса; модели образовательной среды.

Субкомпонент самостоятельной работы предусматривает организацию учебной деятельности студентов с моделями разного уровня, в процессе которой студенты воплощают, осмысливают, корректируют осваиваемые способы профессиональной деятельности. Охарактеризуем уровни учебных моделей.

1. Репродуктивный – модель предлагается в готовом виде. Учебная деятельность студента направлена на осознание, осмысление и реализацию выявленных при теоретическом изучении взаимосвязей и закономерностей предметного содержания профессиональной деятельности в соответствии с логикой решения учебной задачи. Приведем пример.

При изучении понятийного ряда «Социальный опыт ребенка с особыми образовательными потребностями как результат его воспитания и социализации» на репродуктивном уровне студентам предлагаются в качестве модели наблюдение воспитательного занятия «Продуктовый магазин», с учащимися 6 класса С(К)ОУ VIII вида. В технологической карте учебного элемента модульной программы студентам дается инструкция по работе с моделью. Представим фрагмент карты.

Организация деятельности: анализ просмотренного занятия в процессе коллективного обсуждения.

Содержание деятельности. Задача: определить цель, формы, методы и приемы деятельности педагога в контексте формирования социального опыта школьников.

Указания к работе: обсудите предложенные вам во-

просы, аргументируя свою точку зрения примерами из ваших наблюдений.

1. Определите, в соответствии с целью воспитательного занятия, к каким ситуациям социального опыта школьников оно обращено.

2. Определите вид ситуаций социального опыта в соответствии с классификацией Н.Ф. Головановой. Приведите примеры.

3. Назовите используемые педагогом формы организации деятельности школьников в ситуациях межличностного взаимодействия: связанных с общением; с регуляцией собственного поведения; с управлением финансами. Приведите примеры.

4. Какие методы и приемы использовал педагог для реализации задач: уточнения прошлого опыта школьников; расширения имеющегося опыта; формирования нового опыта детей. Приведите примеры.

5. Какими приемами пользовался педагог для регуляции собственного коммуникативного поведения и взаимодействия со школьниками в ходе занятия.

6. Аргументированно обоснуйте достижение целей воспитательного занятия.

Ресурсное обеспечение: видеозапись занятия, фотоматериалы, конспект учебного занятия педагога

2. Реконструктивный – модель вычленяется из заданной проблемной ситуации. Деятельность студента направлена на анализ; специфические манипуляции уже сформированными собственными теоретическими представле-

ниями в соответствии с условиями предъявляемой задачи; выбор и привлечение необходимых способов профессиональной деятельности. Например.

Студентам предлагается для анализа видеозапись воспитательного мероприятия – театрализованная постановка сказки «Гуси-лебеди» в исполнении школьников 4–7 классов С(К)ОУ VIII вида в рамках проведения общешкольного праздника «Книжкина неделя». Для сравнения предлагается видеозапись драматизации той же сказки, но в исполнении детей старшего дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием. Работа студентов осуществляется в той же логике, что и на репродуктивном уровне, но организуется в парах. Задача для студентов состоит в проведении критического анализа, оценке и внесении конструктивных предложений по устранению обнаруженных ими недостатков в предложенной модели. В процессе работы от студентов требуется не только самостоятельно определить цель, формы и методы данного воспитательного мероприятия, но и вычленить примеры реализации дифференцированного и индивидуального подхода в процессе социализации детей с нарушением интеллекта; особенности организации социального опыта детей на уровне массового и межгруппового взаимодействия; особенности роли и позиции педагога в ходе подготовки и проведения воспитательного мероприятия; особенности его профессионального поведения в процессе взаимодействия с воспитанниками.

3. Эвристический – модель реализуется в решении конкретных учебных задач. На данном уровне студентами

нарабатывается опыт рефлексивного управления собственной деятельностью, на основе обобщенных теоретических знаний и учета накопленного на предыдущих уровнях моделирующей деятельности опыта способов поиска решения сходных задач, вывода доказательств. Например.

Студенты проводят подготовку и проведение мастер-классов, на которых практически осваивают методы и приемы организации эффективного межличностного и группового взаимодействия. В процессе проведения осуществляют рефлексивную оценку полученного в результате этой деятельности личного опыта; соотносят его с имеющимся опытом профессиональной деятельности; рассматривают возможности включения в практическую деятельность с детьми с нарушением интеллекта.

4. Исследовательский – модель формируется на основе систематизации, обобщения и рефлексии опыта когнитивной и практической деятельности.

Деятельность студентов направлена на интеграцию освоенных способов решения учебных задач, рефлексивного обобщения приобретенного опыта и оформления его в инструментальное обеспечение профессиональной деятельности. Например.

При изучении студентами приемов развития способности ребенка с нарушением интеллекта принимать обращенное к нему отношение используется следующая модель. Студентам предлагается смоделировать профессиональную деятельность педагога по формированию и коррекции самооотношения ребенка в структуре его социального опыта с использованием средств детской литературы. В соответствии с технологической картой деятель-

ность студентов организуется в следующей последовательности. Первоначально студенты знакомятся с небольшим текстом, который содержит информацию о понятии «самоотношение» в структуре самосознания ребенка и условиях способствующих положительному и негативному его формированию. После этого студентам предлагаются для анализа образцы зарубежных книг (первоначально без перевода на русский язык) для детей дошкольного возраста [224–226]. В книжках повествуется об историях детей, связанных с разными жизненными ситуациями, которые могут иметь критическое значение в формировании самоотношения ребенка: переездом на новую квартиру, рождением в семье второго ребенка, поступлением ребенка в детский сад. При анализе книжек обращается внимание студентов на все детали оформления книги, которые могут иметь значение для формирования социального опыта ребенка и возможностей использования в работе с детьми с нарушением интеллекта: персонажи и иллюстрации, их соответствие жизненной реальности; литературное изложение текста, содержание диалогов детей и взрослых (после ознакомления с переводом текстов). Следующим заданием для студентов является проведение социологического исследования рынка литературы для детей, предлагаемой книжными магазинами города. Целью исследования является отбор образцов детских книг аналогичной направленности, которые можно использовать в педагогической работе с ребенком и рекомендовать его родителям. По результатам исследования студенты готовят отчеты и презентации, сопровождаемые фотоматериалами. Выводы

и заключения студентов о перспективах использования полученных результатов в практической деятельности составляют основу для разработки конкретных проектов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

Конструирование учебных моделей осуществлялось нами в соответствии с задачами учебного элемента, вида учебной модели, уровнем ее реализации.

Ресурсный субкомпонент учебного элемента содержит – во-первых, средства (носители) контекстного содержания профессиональной деятельности, во-вторых, указания по организации учебного взаимодействия студентов в процессе выполнения заданий. Типология средств контекстного содержания профессиональной деятельности включает: 1) тексты – электронной хрестоматии к спецкурсу; изданий детской литературы (отечественной и зарубежной); статьи по результатам научных исследований студентов; материалы курсовых и квалификационных работ студентов; 2) тексты визуализированные (сопровождаемые фотоматериалом) – конспекты учебных занятий и воспитательных мероприятий педагогов-практиков и студентов; характеристики предметно-содержательной среды С(К)ОУ; 3) анимационные схемы, таблицы, диагностические социограммы, построенные на основе компьютерных технологий; 4) видеоматериалы – учебные фильмы из опыта практической деятельности С(К)ОУ, фрагменты художественных и документальных фильмов; 5) игровое моделирование – организационно-деловые игры; мастер-классы студентов; 6) педагогическая реальность – организованное наблюдение в С(К)ОУ.

Формирование обобщенности профессиональных действий будущих педагогов-дефектологов на практико-ориентированном этапе педагогической технологии обеспечивается за счет последовательного продвижения студентов в профессионально-моделируемой деятельности (таблица 11).

В результате освоения профессионально моделируемой деятельности студенты усваивают последовательность профессиональных действий по моделированию ситуаций социального опыта в педагогическом процессе, что составляет суть содержания профессионально-педагогической деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта. Это, в свою очередь, служит базой для выдвижения идей проектов, их разработку и дальнейшее внедрение на учебно-профессиональном этапе педагогической технологии.

Таблица 11

Учебные действия студентов по освоению учебных моделей решения педагогических задач в области социализации детей с нарушением интеллекта

Учебные действия Уровни	Ориентация в моделируемой ситуации	Прогнозиро- вание раз- вития моде- лируемой ситуации	Оценка результа- тивности и модели- рование корректи- рующих действий в моделируемой си- туации
Репродук- тивный	Анализ ситуации	Обоснова- ние по- ставленных задач	Объяснение спо- собов решения задач Обоснование и оценка результа- тов

<i>Реконструктивный</i>	Анализ ситуации Вычленение проблемы	Постановка задач	Выбор способов решения задач Обоснование предполагаемых результатов
<i>Эвристический</i>	Анализ проблемной ситуации Поиск дополнительной информации	Выдвижение гипотезы	Решение проблемной ситуации в виде развернутого объяснения Предвосхищение результата
<i>Исследовательский</i>	Анализ проблемной ситуации Поиск дополнительной информации Уяснение сути проблемы	Выдвижение гипотезы Выбор методов исследования проблемы	Решение проблемной ситуации в виде схемы действий или развернутого объяснения Прогнозирование результата

Проектировочная деятельность студентов организуется в зависимости от уровня подготовленности студентов к ее выполнению, их исследовательских интересов и возможностей. С тем чтобы обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов, нами выделено несколько видов проектировочной деятельности студентов: адаптация и реконструкция проектов; разработка новых проектов. Завершением работы над проектом является его апробация в группе однокурсников. Приведем пример некоторых видов проектировочной деятельности.

Деятельность студентов по адаптации и реконструкции осуществлялась в трех вариантах.

Вариант 1. Адаптация уже готового проекта к новым условиям. Студентами разрабатывался проект по обуче-

нию детей с нарушением интеллекта способам самопознания. За основу была взята компьютерная программа социально-эмоционального развития детей с проблемами авторов О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской и др. «Моя жизнь». Задачей проекта являлась разработка цикла специальных коррекционных занятий с использованием компьютерной программы для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, направленных на развитие у детей способности самопознания своего внутреннего мира (умений устанавливать взаимосвязь между событиями жизни, настроением, которое они вызывают и регуляцией своего поведения). Над проектом работали 2 человека.

Другим примером адаптации и реконструкции той же авторской программы является проект по использованию «Дневника событий жизни» для формирования и развития рефлексивных умений младших школьников с нарушением интеллекта в оценке собственного жизненного опыта. Работа над проектом велась индивидуально.

Вариант 2. Корректировка и модификация уже начатого проекта. Этот вариант целесообразно использовать в случаях, когда тема проекта имеет междисциплинарный контекст. Например, тема курсового проекта студентки по дисциплине «Логопедия» была связана с использованием театрализованной игры в развитии связной речи у детей с нарушением интеллекта. Идея учебного проекта в работе по социализации детей с нарушением интеллекта предполагала смещение акцентов на расширение социального опыта и коммуникативного взаимодействия детей с нару-

шением интеллекта в театрализованной деятельности. Работа над проектом велась индивидуально.

Вариант 3. Интеграция аналогичных идей уже начатых проектов в разработку нового. Так, например, идеи трех самостоятельных проектов: по формированию социальных компетенций подростков с нарушением интеллекта; формированию социально адаптивного поведения младших школьников с нарушением интеллекта; расширению и уточнению социального опыта младших школьников с нарушением интеллекта, легли в основу разработки нового проекта под конкретные задачи образовательного учреждения – С(К)ОУ VIII вида с. Тюбук Челябинской области. Идея проекта состояла в организации массового игрового взаимодействия детей и взрослых (педагогов и студентов) на основе создания ситуаций социального опыта по изданию общешкольной газеты «Сенсация». Над проектом работали 3 человека.

Примером вновь разрабатываемых проектов является проект, идея которого возникла как следствие моделирующей деятельности по использованию литературы для детей как средства социализации, что было нами рассмотрено выше. Идея проекта заключалась в создании детской книжки, обращенной к жизненным ситуациям детей, связанным с неправомерным использованием чужих вещей – «Маленький воришка». В разработке участвовали 3 человека.

Другим примером является проект по формированию взаимодействия со сверстниками младших школьников с нарушением интеллекта в коллективной творческой

деятельности – «Издательство газеты». Работа над проектом велась индивидуально.

Тематика разработанных и реализуемых студенческих проектов представлена следующими направлениями: индивидуальные программы социализации; проекты коррекционно-развивающей среды С(К)ОУ социализирующей направленности; проекты программ организации социального опыта детей с нарушением интеллекта в условиях С(К)ОУ, образовательных учреждений интегрированного типа, загородных и школьных (городских) летних оздоровительных лагерей, учреждений дополнительного образования; проекты организации, уточнения и расширения социального опыта детей с нарушением интеллекта, включающих активное участие семьи.

Обобщенная характеристика проектировочной деятельности студентов приведена в таблице 12.

Таблица 12

Содержание проектировочной деятельности студентов на практико-ориентированном этапе модульной педагогической технологии

Виды проектировочной деятельности	Задачи деятельности студентов	Алгоритм проектировочной деятельности	Формы организации взаимодействия студентов
1	2	3	4
Адаптация и реконструкция проекта	Варианты: 1. Усвоение уже известного проекта и адаптация его к конкретным	Анализ основополагающей идеи, проекта Уточнение образа конечного результата проекта, представление его в вербальной	Групповая работа (2–3 человека) Включение в процесс новых участников

	<p>условиям или задачам</p> <p>2. Корректировка, уточнение, модификация уже начатого проекта (например, курсового или дипломного)</p> <p>3. Интеграция аналогичных идей уже начатых проектов в разработку нового</p>	<p>форме</p> <p>Постановка задач по реализации идеи проекта</p> <p>Планирование необходимых действий по реализации проекта</p> <p>Анализ имеющихся ресурсов для осуществления запланированных действий</p> <p>Осуществление проектной деятельности</p> <p>Обобщение и оценка результатов проектной деятельности</p> <p>Подготовка презентации проекта</p>	<p>Распределение ответственности и полномочий между участниками проектирования</p> <p>Конструктивное обсуждение результатов деятельности и взаимодействия</p>
--	--	---	---

Окончание таблицы 12

1	2	3	4
Разработка проекта	Разработка нового проекта	<p>Вычленение и осознание проблемы, для решения которой предназначен проект</p> <p>Выдвижение идеи, формулировка замысла решения проблемы</p> <p>Представление образа конечного результата в вербальной форме и постановка задач проектирования</p> <p>Определение логики разворачивания идеи в поэтапную схему, написание плана реализации проекта (обсуждение методов исследования; проведе-</p>	<p>Групповая работа (3–5 чел.)</p> <p>Организационно-деятельностные игры – определение форм внутригруппового взаимодействия (совместно-индивидуальное, совместно-последовательное, совместно-взаимодействующее</p> <p>«Мозговой штурм»</p> <p>– разворачивание логики реализации идей проекта «Круг-</p>

		ние сбора данных; анализ полученных данных; оформление конечных результатов; подведение итогов, корректировка, выводы) Подготовка к презентации проекта	льный стол» – конструктивное обсуждение промежуточных результатов проекта
Апробация разработанных проектов	Критическая оценка деятельности проекта в решении проблемы	Оценка проекта с точки зрения: – адекватности (соответствие идеи и задач проекта проблеме); – реальности (достаточность шагов по его реализации); – эффективности (действенности в достижении запланированного результата)	Рефлексивное проигрывание – презентация проекта группой разработчиков и критическая оценка участниками других групп как отдельных этапов, так и проекта в целом

3. На третьем – учебно-профессиональном – этапе педагогической технологии в соответствии с модульной программой студентами осваивается модуль 3 в ходе практических занятий в С(К)ОУ, во время прохождения педагогической практики, во время педагогических экспедиций. Доминирующая форма деятельности студентов – практическая учебно-профессиональная и учебно-исследовательская.

Например, при изучении понятийного ряда 1. «Диагностические основы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья» студенты осваивают содержание диагностической деятельности педагога-дефектолога. В ходе самостоятельной внеаудиторной работы студенты подбирают диагностические методики, направленные на изучение: социально-эмоционального развития детей; социальных, жизненных компетенций; особенно-

стей социального опыта; социально адаптивного поведения; внутригрупповых процессов, межличностного взаимодействия.

На практических аудиторных занятиях обсуждают и обосновывают возможность использования методик в диагностической работе с детьми с нарушением интеллекта, разрабатывают варианты адаптации методик с учетом специфических особенностей развития детей. На практических занятиях в С(К)ОУ студенты апробируют диагностический инструментарий в процессе проведения диагностики детей, анализируют полученные результаты и оценивают целесообразность включения методик в программу работы на педагогической практике.

В ходе практической деятельности студенты проверяют реалистичность и действенность разработанных ими проектов, вносят в них корректировки в соответствии с конкретными педагогическими задачами, проектируют решение актуальных задач по социализации детей с нарушением интеллекта. Кроме того, освоенные студентами способы проектировочной деятельности по социализации детей с нарушением интеллекта на всех этапах педагогической технологии реализуются в учебно-исследовательской деятельности, внедряются в практику специальных (коррекционных) образовательных учреждений, получают экспертную оценку со стороны педагогов, специалистов и руководителей С(К)ОУ.

Так, за период реализации модульной педагогической технологии в ходе учебно-профессиональной деятельности студентов была проведена функциональная ди-

агностика особенностей социального опыта 116 детей с нарушением интеллекта в образовательных учреждениях г. Челябинска и Челябинской области.

Диагностическая деятельность студентов являлась составной частью разработанного ими проекта, в связи с чем была обязательной. Студентами были разработаны диагностические программы, адаптированы методики, которые позволяют оценить актуальный уровень социального функционирования ребенка, определить прогноз его ближайшего развития и направления коррекционной работы.

Приведем примеры некоторых диагностических программ и методик, разработанных и адаптированных студентами 4 курса специальности «Олигофренопедагогика». Программа изучения особенностей социального опыта детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (студентка Валерия М.). Программа адаптирована с учетом особенностей психического развития детей с нарушением интеллекта за счет разработки стимульного материала, содержания инструкций и вопросов к испытуемым, протоколов обработки данных. Данная программа была апробирована в диагностике младших школьников с нормальным психофизическим развитием, с задержкой психического развития, с нарушением интеллекта, а также в диагностике подростков с нарушением интеллекта в образовательных учреждениях Челябинска, Трехгорного, с. Тюбук Челябинской области. Результаты внедрения представлялись на студенческих научно-практических конференциях в Нижнем Новгороде, Екатеринбурге, Челябинске и опубликованы в сборниках конференций.

Программа изучения особенностей межличностного взаимодействия младших школьников с нарушением интеллекта (студентка Елена К.). В программу диагностики включена методика «Детский коллектив глазами педагога» – модифицированный вариант методики А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив». Инструментарий этой методики содержит выделенные параметры, критерии и уровни оценки сформированности детского коллектива, что делает возможным соотнести результаты экспертных оценок педагогов с результатами социометрического изучения детского коллектива. Методика была апробирована в образовательных учреждениях г. Челябинска, с. Тюбук Челябинской области, г. Урая Ханты-Мансийского АО, г. Учалы республики Башкортостан. Результаты исследований опубликованы в сборнике научных статей студентов и молодых ученых ЧГПУ.

В состав ряда диагностических программ студентов вошли адаптированные ими методики, ориентированные на изучение сформированности универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов), как показателя результатов социализации младших школьников [11]. Не останавливаясь на перечислении конкретных методик, отметим, что они применялись студентами для оценки уровня сформированности жизненных компетенций у подростков с нарушением интеллекта (студентка Светлана Б.); особенностей волевого поведения (студентка Наталья Л.); сформированности навыков социально-адаптивного поведения (студентка Анастасия Б.). Эти методики апробировались в образовательных учреждениях Челябинска и с. Тюбук Че-

лябинской области. Результаты исследований представлялись на студенческих научно-практических конференциях в Челябинске, Курске, Коломне, Казани и опубликованы в сборниках конференций.

На учебно-профессиональном этапе реализации модульной педагогической технологии помимо педагогической практики использовались и другие формы организации деятельности студентов, отвечающие задачам этапа – выездные (на базе С(К)ОУ) научные студенческие сессии и педагогические экспедиции. На выездных научных сессиях студенты представляли доклады о содержании и результатах учебно-исследовательской деятельности практическим работникам С(К)ОУ, получая с их стороны критическую оценку практической значимости и методической разработанности проекта. Педагогические экспедиции, в отличие от научных сессий, включали деятельность студентов по внедрению результатов исследований в практику образовательного учреждения. Примером такой формы работы являются 11 педагогических экспедиций в С(К)ОУ VIII вида с. Тюбук Челябинской области.

Организация всей деятельности осуществлялась поэтапно, содержание их представлено в таблице 13.

Ценностью такой формы работы является, во-первых, сотрудничество с образовательным учреждением под конкретный заказ с его стороны. Это усиливает практическую значимость деятельности студентов, их мотивацию и ответственность. Во-вторых, делает возможным совмещение двух форм работы – научной сессии и практической деятельности студентов, позволяя составить целостное

представление об уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов. В-третьих, деятельность студентов носит характер интегративного взаимодействия, в которое включаются, с одной стороны, студенты разных курсов (3, 4, 5), а с другой – педагоги и специалисты образовательного учреждения. Это обеспечивает педагогическую поддержку студентов в учебно-профессиональной деятельности, повышает эффективность профессионального взаимодействия, усиливая мотивационно-личностную, рефлексивную составляющую в структуре формируемых профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов.

Таблица 13

Содержание и результаты деятельности педагогических экспедиций студентов на учебно-профессиональном этапе формирования профессиональных компетенций

Этап	Задачи этапа	Субъекты деятельности	Форма организации	Результаты деятельности
1	2	3	4	5

Подготовительный	Уточнение представлений педагогов С(К)ОУ о приоритетных направлениях развития специальной педагогики и задачах обучения и воспитания детей с ОВЗ	Руководитель ПЭ Педагоги, специалисты, руководство С(К)ОУ	Научно-теоретический семинар «Актуальные проблемы социализации детей с ОВЗ»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рефлексивная оценка педагогами и руководством С(К)ОУ состояния проблемы социализации воспитанников С(К)ОУ 2. Осознание необходимости повышения уровня профессиональной компетентности педагогов и специалистов С(К)ОУ в области социализации детей с ОВЗ 3. Заказ на социальное партнерство с кафедрой СППиПМ на апробацию и внедрение результатов исследований студентов в области социализации детей с ОВЗ
------------------	--	--	---	---

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1 этап. Научно-методический	Представление направлений деятельности С(К)ОУ и опыта профессиональной деятельности отдельных педагогов по социализации воспитанников	Педагоги, специалисты, руководство С(К)ОУ Студенты 441 гр. и 541 гр.	Методический семинар на базе С(К)ОУ «Социализация воспитанников с ОВЗ» для студентов ЧТПУ	1. Оценка соответствия научно-методических требований к содержанию профессиональной деятельности в области социализации детей с ОВЗ и их реализации в практической деятельности педагогов С(К)ОУ 2. Целесообразность изучения и обобщения практического опыта отдельных педагогов С(К)ОУ (Федотовских Г.В.) 3. Анализ педагогических условий для экспериментального внедрения результатов курсовых исследований студентов на базе С(К)ОУ
Межэтапный период	1. Подготовка докладов с мультимедиа о результатах научных исследований студентов 2. Разработка проекта по формированию социального опыта воспитанников С(К)ОУ	Студенты 441 гр. и 541 гр. Педагоги, специалисты, руководство С(К)ОУ	Индивидуальная и совместная групповая деятельность студентов по подготовке ко второму этапу ПЭ (реализация задач этапа)	1. Рефлексивная оценка студентами 5 курса практической значимости результатов собственных научных исследований

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	3. Подготовка программ и инструментария для диагностики особенностей особенностей социального опыта воспитанников С(К)ОУ			2. Осмысление актуальности и практической значимости направлений собственных научных исследований студентами 4 курса 3. Рефлексивная оценка содержания и качества собственных исследований студентами 4 курса 4. Развитие ключевых компетенций социально-профессионального взаимодействия студентов разных курсов в процессе «командной» работы над разработкой и подготовкой к реализации проекта
2 этап. Научно-практический	Актуализация профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта будущих педагогов-дефектологов и педагогов-практиков С(К)ОУ	Студенты 441 гр. и 541 гр. Педагоги, специалисты, руководство С(К)ОУ с. Тюбук и г. Касли	1. Научная сессия студентов: презентация результатов научных исследований 2. Практическая реализация проекта с включением в активную совместную деятельность	1. Оценка практической значимости и методической разработанности исследовательских проектов студентов педагогами-практиками 2. Анализ и оценка качества подготовленности студентов к практической реализации

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

			<p>(массовое игровое взаимодействие) воспитанников, педагогов С(К)ОУ, студентов</p>	<p>задач педагогической деятельности в области социализации детей с ОВЗ педагогами-практиками</p> <p>3. Мастер-класс студентов 5 курса для студентов 3 курса в ходе разработки и практической реализации проекта в С(К)ОУ</p> <p>4. Осмысление и рефлексивная оценка руководством и педагогами С(К)ОУ проблем профессиональной деятельности в области социализации воспитанников С(К)ОУ и уровня собственной профессиональной компетенции</p> <p>5. Социальный заказ С(К)ОУ на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – функциональную диагностику особенностей социального опыта воспитанников; – проведение мастер-класса с педагогами С(К)ОУ по организации эффективного взаимодействия детей
--	--	--	---	---

Окончание таблицы 13

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3 этап. Научно-практический	Повышение профессиональной компетентности педагогов С(К)ОУ	Студенты 441 гр. и 443 гр. Педагоги, специалисты и руководство С(К)ОУ с. Тюбук	Диагностика особенностей социального опыта воспитанников С(К)ОУ Мастер-класс студентов для педагогов по организации эффективного взаимодействия детей	1. Осмысление целесообразности создания студенческой научной лаборатории по проблемам социализации воспитанников с ОВЗ под заказ С(К)ОУ 2. Социальный заказ С(К)ОУ на научно-консультативное сопровождение образовательного процесса С(К)ОУ, ориентированного на социализацию воспитанников (в 2010–2011 уч. г.)
-----------------------------	--	---	--	---

Совместная деятельность студентов в процессе «командной» работы над проектом способствовала актуализации всей совокупности формируемых компетенций и активизации социально-профессионального взаимодействия студентов разных курсов. Разработка требовала адаптации, реконструкции, интеграции идей нескольких проектов в новый проект – «Издательский дом «Сенсация». Идея проекта предполагала вовлечение в массовое игровое взаимодействие всех участников образовательного процесса – детей разного возраста (учащиеся с 1 по 8 класс в составе 57 человек), педагогов (12 человек активных участников), студентов (13 человек активных участников). Это требовало согласованности и скоординированности действий всех участников на этапе и разработки проекта и

подготовки к его проведению. Индивидуальная и совместная групповая деятельность студентов включала реализацию задач по: организации взаимодействия всех участников проектирования (студентов разных курсов); постановке задач проекта; определению ключевой идеи проекта и выбору опорного (базового) исследования студентов; определению места и роли результатов исследований каждого из участников проектирования в реализации ключевой идеи; распределению обязанностей и ответственности участников в ходе подготовки проекта; согласование сроков подготовки и критического анализа готовности проекта; осуществление координирующего взаимодействия с педагогами образовательного учреждения в ходе подготовительно-организационной работы над проектом.

Взаимодействие педагогов и студентов на учебно-профессиональном этапе педагогической технологии способствует усилению рефлексивного компонента формируемых профессиональных компетенций. Анализ результатов педагогических экспедиций показал, с одной стороны, высокий уровень подготовленности студентов к профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта, подтвердив сформированность профессиональных компетенций, что было отмечено руководством и педагогами С(К)ОУ.

С другой стороны, педагогами была отмечена определенная недостаточность сформированности собственных профессиональных компетенций в работе по социализации воспитанников. В ходе реализации проекта это проявлялось в особенностях деятельности и поведении детей, таких

как: неспособность воспитанников использовать отдельные, уже усвоенные ими и отработанные на специальных занятиях способы поведения, общения в новых условиях – смоделированных ситуациях социального опыта, ситуациях активного взаимодействия.

Потребность педагогов С(К)ОУ в повышении собственной профессиональной компетентности в области социализации детей с нарушением интеллекта была реализована за счет вариативного использования модульной педагогической технологии. Модульный подход в конструировании содержания педагогической технологии позволил отобрать необходимые учебные элементы из содержания модулей и организовать работу с педагогами. Формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций у педагогов на теоретическом этапе осуществлялось в форме специально организованных обучающих семинаров. Деятельностный компонент профессиональных компетенций на практико-ориентированном этапе педагогической технологии формировался в профессионально-моделируемой деятельности в таких организационных формах, как: 1) совместные со студентами методические и научно-методические семинары; 2) научные сессии; 3) мастер-классы студентов для педагогов. С целью формирования рефлексивного компонента профессиональных компетенций, были использованы такие формы: 1) вовлечение педагогов в качестве активных участников в процесс реализации проектов, разработанных студентами («Издательский дом «Сенсация»); 2) совместная со студентами разработка и реализация проекта («Рождественский про-

ект»); 3) самостоятельная разработка проекта формирования социального опыта воспитанников («День Славы русского оружия»); 4) рефлексивные «педагогические сочинения» по результатам реализованных проектов; 5) «инвентаризация методических копилочек» – деятельность педагогов по пересмотру собственного педагогического опыта и имеющихся методических разработок с целью отбора и приведения их в соответствие с современными психолого-педагогическими подходами к решению задач социализации детей с нарушением интеллекта; 6) научно-методическая конференция.

В результате вариативной реализации педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации у педагогов С(К)ОУ было отмечено значительное возрастание интереса к профессиональной деятельности по социализации воспитанников и, как следствие, повышение профессиональной мотивации, активности и инициативы. Иной качественный уровень отмечается у педагогов образовательного учреждения в подходе к постановке задач социализации воспитанников, как на уровне отдельного классного коллектива, так и в масштабе общешкольного коллектива; в отборе содержания педагогической деятельности, форм и методов работы с детьми. Педагоги стали способны вычленять потенциальные возможности образовательной среды для формирования социального опыта школьников, инициировать и разрабатывать социально-педагогические проекты, создавать условия для включения воспитанников в активное взаимодействие в разновозраст-

ных по составу группам, осуществлять поиск форм и методов работы по развитию у детей рефлексивных умений. Кроме того, в педагогическом коллективе изменился характер межличностных профессиональных отношений – у педагогов появилась заинтересованность в содержании и результатах профессионально-педагогической деятельности своих коллег, повысилась ответственность за результаты собственной деятельности, что свидетельствует об осознании роли «командной» работы по достижению эффективных результатов социализации воспитанников.

Таким образом, педагогическая модульная технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта, в зависимости от этапа ее реализации, включает в состав активных участников образовательного процесса не только студентов, но и педагогов, а также непосредственно воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений, что усиливает ее практическую направленность.

Студенты выполняют различные виды работ:

1. Подбирают и адаптируют в практической работе с детьми диагностические методики, расширяя базу диагностического инструментария процессов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и уточняя научные представления специальной педагогики в этой области.

2. Разрабатывают проекты организации социального опыта детей с нарушением интеллекта, обогащая практику

специального образования учебно-методическим обеспечением процессов социализации данной категории детей.

3. Обучают друг друга способам профессиональной деятельности в области социализации детей с нарушением интеллекта в ходе проведения «мастер-классов» в группе своих однокурсников или приглашаются в другие группы по обучению студентов использованию способов и приемов организации группового взаимодействия, эмоционального сплочения детского коллектива и др.

4. Проводят практическую работу в С(К)ОУ по реализации разработанных проектов организации социального опыта детей с нарушением интеллекта, реально содействуя процессу социализации детей данной категории.

5. Апробируют и внедряют результаты исследовательских работ в практику специальных (коррекционных) образовательных учреждений, получая экспертную оценку со стороны практических работников.

6. Педагоги С(К)ОУ, включенные в процесс практического взаимодействия со студентами на практико-ориентированном и учебно-профессиональном этапах педагогической технологии, во-первых, актуализируют и уточняют собственные представления в области социализации детей с особыми образовательными потребностями, во-вторых, получают научно-методическую поддержку в данной области профессионально-педагогической деятельности, что в целом обеспечивает повышение профессиональной компетентности педагогов в области социализации воспитанников.

7. Вариативность реализации педагогической модульной технологии позволяет использовать ее в процессе целенаправленного формирования профессиональных компетенций педагогов С(К)ОУ в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

3.4. Оценка и анализ результатов экспериментальной работы

В данном параграфе представлены результаты педагогического эксперимента и сделаны общие выводы по исследованию проблемы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Целью эксперимента являлась проверка эффективности педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов.

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта осуществлялась посредством систематического контроля учебных достижений студентов в ходе реализации модульной педагогической технологии. В процессе формирования профессиональных компетенций студенты переходят от модуля к модулю и от одного этапа педагогической технологии к другому по мере усвоения учебного материала,

оценка которого включает начальный, текущий и итоговый контроль учебных достижений.

Под контролем учебных достижений студентов в системе учебной деятельности следует понимать совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить то, как усвоен студентом материал учебной программы.

Структура и содержание системы контроля учебных достижений студентов включает в себя следующие компоненты: 1) модульную программу учебной дисциплины; 2) рейтинговую модель диагностирования учебных достижений студентов по каждому модулю; 3) педагогические контрольно-измерительные материалы; 4) математическую модель расчета рейтинговых показателей.

Для оценки уровня учебных достижений студентов используются следующие показатели: во-первых, рейтинг студента по каждому модулю – характеризующий динамику продвижения студента в ходе освоения учебной дисциплины, во-вторых, суммарный рейтинг студента по дисциплине, являющийся итоговым контролем учебных достижений.

Практическую часть рейтинговой оценки обеспечивает совокупность учебных элементов результативного компонента модульной педагогической технологии – субкомпонентов рефлексивного и контрольного, представленного нами выше в п. 2.3. Рефлексивный субкомпонент состоит из двух частей – основной и вариативной. Основная часть включает все виды практической деятельности студентов и самостоятельной работы, предусмотренной

модульной программой и обязательной для выполнения. Вариативная – позволяет студентам повысить рейтинг и содержит задания для дополнительной самостоятельной работы по учебной дисциплине. Оценки выставляются в зависимости от суммарного рейтинга студента в соответствии с переводной шкалой.

Обобщенный результат определялся в соответствии с методикой А.А. Кыверялга, рассмотренной нами в п. 2.3. Нами также был сделан выбор статистических критериев и показателей оценки результативности педагогического эксперимента. Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, то есть по процентному соотношению будущих педагогов-дефектологов, находящихся на том или ином уровне сформированности профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта в начале эксперимента и в ходе экспериментальной работы.

Чтобы проследить динамику процесса в ходе экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов:

1. Выборочное среднее значение (среднее арифметическое значение по выборке) – средняя оценка изучаемого в эксперименте качества. Характеризует степень развития качества в целом.

2. Оценка качественного роста осуществлялась нами с помощью непараметрического критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2).

Вторая задача эксперимента – обоснование выборки исследования.

Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса, в связи с чем в формирующем эксперименте принимали участие три группы студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ, общей численностью 95 человек. Организация обучения в группах отличалась по ряду показателей. Экспериментальные группы:

- экспериментальная группа ЭГ-1 – студенты 2006–2007 уч. года, 4 курс (24 чел.), внедрялся первый – теоретический этап педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта;

- экспериментальная группа ЭГ-2 – студенты 2007–2008 уч. года, 4 курс (25 чел.), внедрялся первый и второй – теоретический и практико-ориентированный этапы педагогической модульной технологии;

- экспериментальная группа ЭГ-3 – студенты 2008–2009 уч. года, 4 курс (22 чел.), внедрялись все три этапа – теоретический, практико-ориентированный, учебно-профессиональный;

- контрольную группу КГ составили студенты 2008–2009 уч. года, 5 курс (24 чел.), обучение велось по традиционной вузовской методике с применением отдельных элементов нашей технологии без ее целенаправленного внедрения.

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено изучение уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов.

Совокупные результаты по каждому критерию были обработаны с помощью статистического критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) для двух степеней свободы. Это обусловило выдвижение двух гипотез: нулевой и альтернативной.

Нулевая гипотеза – уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта не различается у студентов контрольной и экспериментальной групп. Альтернативная гипотеза – уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта различается у студентов контрольной и экспериментальных групп.

Проанализируем результаты нулевого среза по критерию «осознанности» когнитивного компонента профессиональных компетенций (рис. 6).

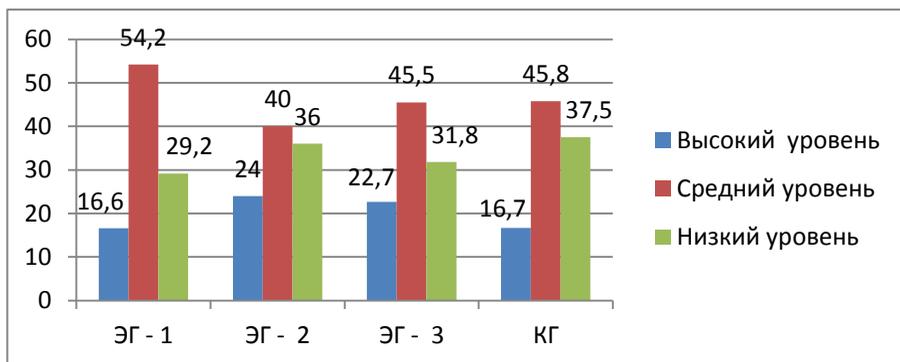


Рис. 6. Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «осознанности» когнитивного компонента (нулевой срез)

Из анализа полученных данных было установлено, что уровень сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов примерно одинаков. На низком уровне сформированности находилось от 29,2 % до 37,5 %, на среднем – от 40,0 % до 54,2 %, на высоком – от 16,6 % до 24,0 %.

Выборочное среднее значение в рассматриваемых группах является практически совпадающим, что свидетельствует о сходности этих групп.

Используя статистический критерий «хи квадрат Пирсона» (χ^2), мы проверили справедливость нулевой гипотезы, сравнивая между собой экспериментальные и контрольные группы.

Установив по результатам сравнения каждой пары групп полученные значения меньше табличного, мы можем сделать вывод о том, что уровень сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта примерно одинаков. Следовательно, по данному критерию уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта в экспериментальной и контрольной группах не различается.

Используя по аналогии приведенную схему и методику, мы выявили уровень сформированности деятельностного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации

детей с нарушением интеллекта по второму критерию – «освоенности». В процессе изучения нами были получены результаты, представленные на рис. 7.

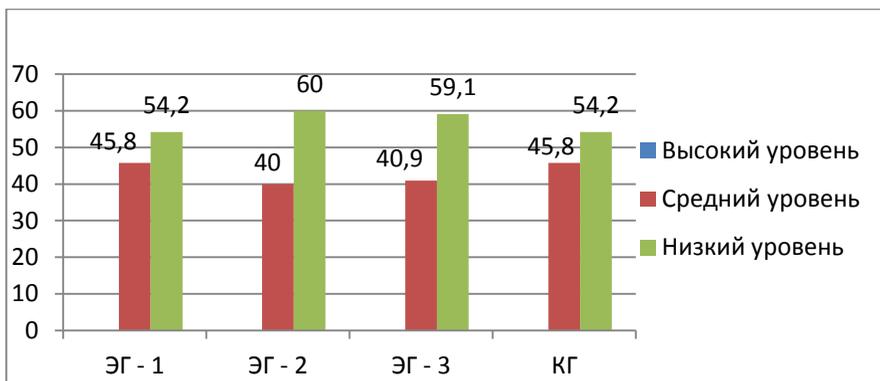


Рис. 7. Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «освоенности» деятельностного компонента (нулевой срез)

Выборочное среднее значение свидетельствует о том, что сформированность деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «освоенности» у будущих педагогов-дефектологов во всех группах является примерно одинаковой и находится на низком уровне.

Анализ результатов распределения студентов в экспериментальных и контрольной группах по уровню освоенности деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта выявил, что от 54,2 % до 60,0 % студентов находились на низком уровне, от 40,0 % до 45,8 % – на среднем

уровне. Высокого уровня освоенности деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов не было выявлено.

Полученные значения критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что подтверждает статистическую незначимость различий и соответствует нулевой гипотезе.

Аналогично проверялся уровень сформированности по третьему критерию - «критичности» в рефлексивном компоненте профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Результаты представлены на рис. 8.

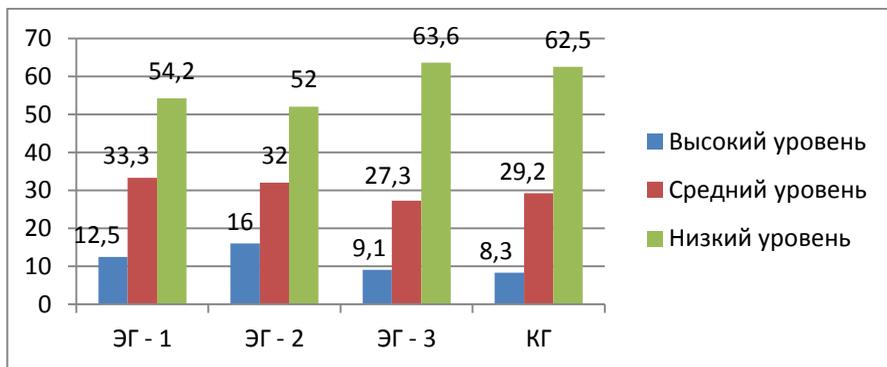


Рис. 8. Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «критичности» рефлексивного компонента (нулевой срез)

Анализ распределения студентов в экспериментальных и контрольной группах по уровню сформированности

рефлексивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов выявил, что на низком уровне находятся от 52,0 % до 63,6 %, на среднем – от 27,3 % до 33,3 %, на высоком – от 8,3 % до 16,05.

Выборочное среднее свидетельствует о том, что сформированность рефлексивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «критичности» у будущих педагогов-дефектологов находится на низком уровне. Полученные значения критерия «хи квадрат» (χ^2) при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что свидетельствует о статистической незначимости различий и подтверждает нулевую гипотезу.

В связи с тем что основным показателем эффективности разработанной нами модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта является продвижение их на более высокий уровень, мы считаем целесообразным распределить студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта по обобщенному критерию, представленному на рис. 9.

Полученное значение критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что подтверждает корректность подбора групп.

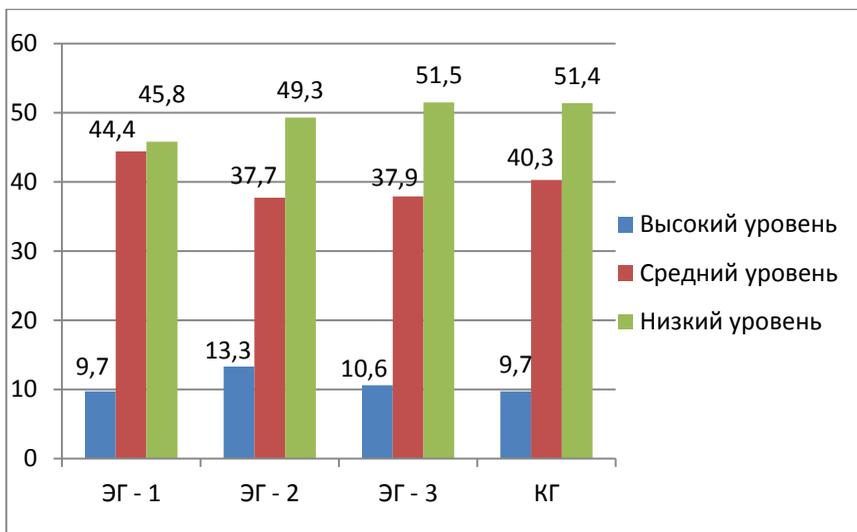


Рис. 9. Распределение будущих педагогов-дефектологов по уровням сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта (нулевой срез)

Обобщение данных, полученных в результате нулевого среза эксперимента, позволяет сделать следующие выводы:

1. Подтвердилась нулевая гипотеза: уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента не имеет существенных различий у студентов экспериментальных и контрольных групп.

2. Результаты нулевого среза экспериментальной работы свидетельствуют о низком уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

3. Необходима специально организованная целенаправленная работа по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта. Данный факт обусловил разработку и внедрение педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

Содержание формирующего этапа эксперимента по внедрению модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта представлено нами в параграфе 3.3.

Далее представим результаты контрольного этапа экспериментальной работы. Распределение уровней сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «осознанности» когнитивного компонента представлено нами на рис. 11. Исходя из полученных данных, видно, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольной, произошел значительный прирост количества студентов с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. В ЭГ-1 – на 25,7 %, в ЭГ-2 на 44,0 %, в ЭГ-3 – на 68,2 %. В КГ – на 20,8 %. Количество студентов с низким уровнем сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у студентов

по данному критерию снизилось в ЭГ-1 – на 25,04 %, в ЭГ- 2 – на 32,0 %, в ЭГ-3 – на 31,8 %. В КГ – на 16,7 %.

Сравнение полученного значения критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) с табличным на формирующем этапе эксперимента показало его превышение, что подтверждает альтернативную гипотезу – уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «осознанности» когнитивного компонента различается у студентов экспериментальных и контрольной групп.

На рис. 10 наглядно представлены сравнительные данные по уровням сформированности по критерию «осознанности» когнитивного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта (итоговый срез).

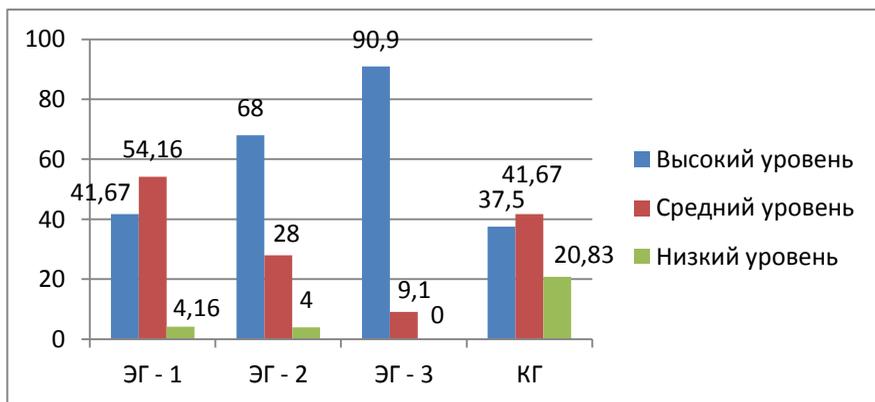


Рис. 10. Распределение студентов по уровням сформированности когнитивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «осознанности» (итоговый срез)

По аналогии проверялся уровень сформированности по второму критерию – «освоенности» деятельностного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта. Результаты представлены на рис. 11.

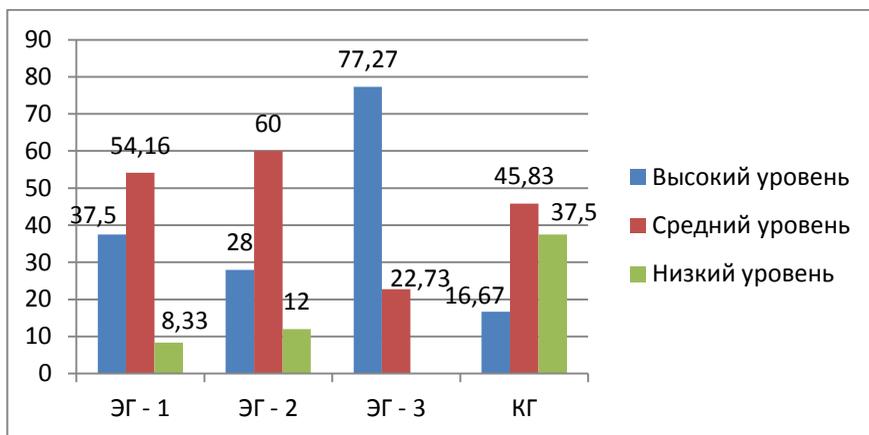


Рис. 11. Распределение студентов по уровням сформированности деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «освоенности» (итоговый срез)

Исходя из полученных данных, мы видим, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольной отмечается значительное увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта. В ЭГ-1 – на 37,5 %, в ЭГ- 2 на 28,0 %, в ЭГ-3 – на 77,27 %. В КГ – на 16,67 %. Количество студентов с низким уровнем сформированности деятельностного компонента профессиональных

компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у студентов по данному критерию снизилось в ЭГ-1 – на 45,87 %, в ЭГ-2 – на 48,0 %, в ЭГ-3 – на 59,1 %. В КГ – на 16,7 %.

Полученное значение критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) при сравнении каждой пары групп превысило табличное, что свидетельствует о статистической значимости различий и подтверждает альтернативную гипотезу.

Таким же образом нами проверялся уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «критичности» рефлексивного компонента. Результаты представлены на рис. 12.

В экспериментальных группах по сравнению с контрольной отмечается значительный прирост количества студентов с высоким уровнем сформированности рефлексивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта. В ЭГ-1 – на 16,67 %, в ЭГ-2 на 16,0 %, в ЭГ-3 на 50,0 %. В КГ – на 12,53 %. Количество студентов с низким уровнем сформированности деятельностного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с особыми образовательными потребностями у студентов по данному критерию снизилось в ЭГ -1 – на 33,37 %, в ЭГ-2 – на 32,0 %, в ЭГ-3 – на 63,6 %. В КГ – на 29,17 %.

Полученное значение критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) при сравнении каждой пары групп превысило табличное, что свидетельствует о статистической значимости различий и подтверждает альтернативную гипотезу.

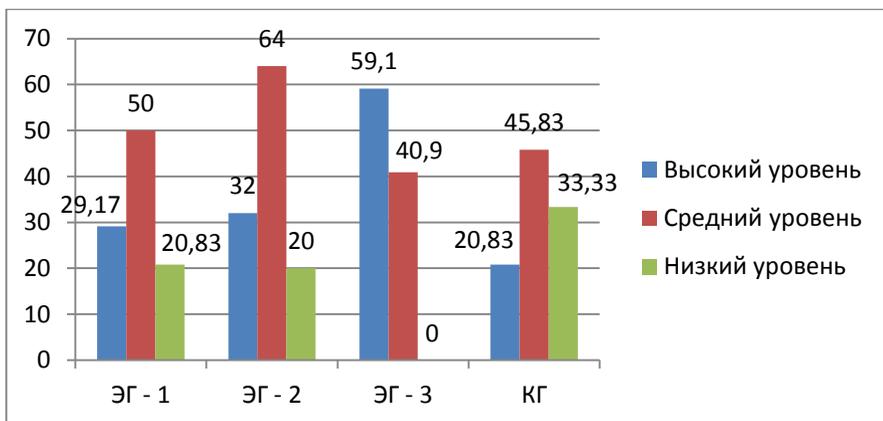


Рис. 12. Распределение студентов по уровням сформированности рефлексивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по критерию «критичности» (итоговый срез)

Результаты распределения студентов по уровню сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта по обобщенному критерию представлены нами на рис. 12.

Количество студентов с высоким уровнем возросло в ЭГ-1 на 29,17 %, в ЭГ-2 – на 32,0 %, в ЭГ-3 – на 68,18 %. В КГ – на 16,67 %.

В экспериментальных группах отмечено значительное снижение количества студентов с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта. В ЭГ-1 – на 37,5 %, в ЭГ-2 – на 48,0 %, в ЭГ-3 – на 54,54 %. В КГ – на 20,83 %.

Таким образом, можно утверждать, что уровень сформированности профессиональных компетенций будущих

педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта в экспериментальных группах значительно превышает уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов контрольной группы.

На рис. 13 наглядно представлены сравнительные данные сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта по обобщенному критерию (итоговый срез).

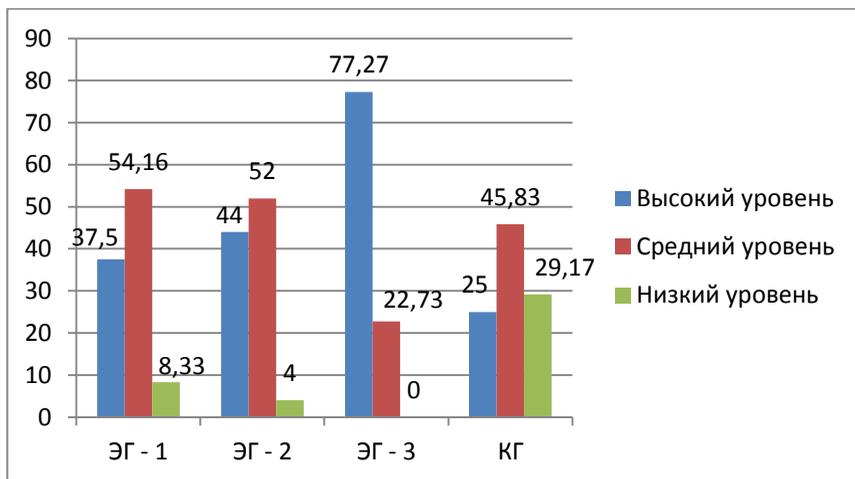


Рис. 13. Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта по обобщенному критерию (итоговый срез).

Результаты вычисления статистического критерия «хи квадрат Пирсона» (χ^2) показывают, что в сравниваемых экспериментальных и контрольной группах $\chi_{\text{наб.}}^2 > \chi_{\text{крит.}}^2$.

при 5 % уровне значимости. Согласно критерию «хи квадрат Пирсона» (χ^2) справедлива альтернативная гипотеза. Принятие альтернативной гипотезы по окончании формирующего этапа эксперимента доказывает статистическую значимость различий, наблюдаемых в экспериментальных группах.

Следовательно, можно заключить, что изменения, которые произошли в уровнях сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта экспериментальных групп, вызваны не случайными причинами, а являются следствием внедрения разработанной нами модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Это подтверждает гипотезу исследования и доказывает достоверность результатов.

Для подтверждения взаимозависимости между уровнем сформированности профессиональных компетенций педагога-дефектолога в работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатами социализации детей нами был проведен контрольный эксперимент по изучению особенностей социального опыта данной категории детей. Эксперимент проводился по завершению учебно-профессионального этапа педагогической технологии, на котором студентами были реализованы проекты формирования социального опыта детей с нарушением интеллекта.

Во всех экспериментальных группах детей было отмечено позитивное изменение статусной структуры группы

и характеризовалось как «высоко благополучное». Уменьшилось количество детей с низким социальным статусом в среднем на 28,6 %; в 80 % групп увеличилось количество детей с положительным социометрическим статусом в среднем на 18,7 %. Отмечен положительный характер социального самочувствия большинства детей во всех группах. В ценностно-смысловых отношениях детей возросла роль социально значимых качеств личности одноклассников – в среднем на 15,43 %; отмечено повышение сформированности социальных норм взаимоотношений – на 11,73 % и социально-одобряемого поведения в игровой деятельности на – 12,3 %.

Качественная оценка изменений внутригрупповых процессов была выявлена на основе анализа экспертных оценок педагогов С(К)ОУ. Во всех группах детей были отмечены: проявление заинтересованности детей в делах друг друга; стремление к участию в общеклассных мероприятиях; отмечается эмоциональное единство группы; желание совместного проведения свободного времени; проявление терпимости во взаимоотношениях друг с другом; повышение ответственности к порученным делам; тенденции к становлению в классном коллективе дружеских отношений.

Следовательно, целенаправленное формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов посредством последовательной реализации педагогической модульной технологии положительно отразилось на динамике результатов социализации детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, мы приходим к выводу, что уровень сформированности профессиональных компетенций

будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта повысится, если процесс профессиональной подготовки в вузе осуществляется в соответствии с педагогической модульной технологией формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

1. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали сходность участвующих в эксперименте групп, недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта, необходимость внедрения педагогической модульной технологии их формирования.

2. Результаты формирующего этапа экспериментальной работы подтвердили существенные позитивные изменения в уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта в процессе внедрения разработанной нами педагогической модульной технологии.

3. Разработанная нами педагогическая модульная технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта является эффективной.

4. Разработанный и используемый для осуществления педагогического исследования критериально-оценочный аппарат обладает непротиворечивостью и адекватностью, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных.

Выводы по третьей главе

Повышение качества подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в работе по социализации детей с нарушением интеллекта обуславливает поиск оптимальных путей и средств формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в этой области профессиональной деятельности.

Теоретические результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Определены наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы к разработке модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта – сочетание системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, что отражено в определении этапов педагогической технологии, в отборе содержания модульной программы спецкурса «Социализация детей с особыми образовательными потребностями».

Системный подход позволил определить основные структурные элементы процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Личностно-деятельностный подход – теоретико-методологическую стратегию процесса формирования профессиональных компетенций и специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса. Компетентностный подход – особенности организации образовательного взаимодействия участников педагогического процесса.

2. Разработана педагогическая модульная технология, направленная на достижение достаточного уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. Педагогическая модульная технология представлена тремя последовательными этапами, отличающимися целями, специально отобранным содержанием и последовательностью действий. Теоретический этап ориентирован на формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций; практико-ориентированный этап – на формирование деятельностного компонента профессиональных компетенций; учебно-профессиональный этап – на формирование рефлексивного компонента профессиональных компетенций. Formой структурирования содержания педагогической технологии выступила модульная программа спецкурса. Программа включает три модуля, содержание которых связано с этапами педагогической модульной технологии и направлено на формирование соответствующего компонента профессиональных компетенций.

3. Основная цель модульной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта заключается в том, чтобы сделать педагогический процесс их формирования управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированному результату.

4. Основной целью экспериментальной работы явилась верификация и внедрение разработанной нами педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-

дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта. В формирующем эксперименте принимали участие три экспериментальных и одна контрольная группа из состава студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ (специальность «Олигофренопедагогика»), общей численностью 95 человек.

5. Основным показателем эффективности функционирования педагогической модульной технологии является переход участников эксперимента на более высокий уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта, который оценивался по трем критериям: 1) осознанность когнитивного компонента профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта; 2) освоенность действенного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта; 3) критичность рефлексивного компонента профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта.

6. Педагогическая модульная технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта представлена тремя последовательными этапами, отличающимися целями, специально отобранном содержанием и последовательностью действий. Теоретический этап ориентирован на формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций;

практико-ориентированный этап – на формирование деятельностного компонента профессиональных компетенций; учебно-профессиональный этап – на формирование рефлексивного компонента профессиональных компетенций. Формой структурирования содержания педагогической технологии выступила модульная программа спецкурса. Программа включает три модуля, содержание которых связано с этапами педагогической модульной технологии и направлено на формирование соответствующего компонента профессиональных компетенций.

7. Для подтверждения взаимозависимости между уровнем сформированности профессиональных компетенций педагога-дефектолога в работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатами социализации детей нами был проведен контрольный эксперимент по изучению особенностей социального опыта данной категории детей. Эксперимент проводился по завершению учебно-профессионального этапа педагогической технологии, на котором студентами были реализованы проекты формирования социального опыта детей с нарушением интеллекта.

8. Формирующий этап эксперимента показал, что формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта успешно осуществляется в рамках разработанной нами модульной педагогической технологии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты теоретического и экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Изучение современного состояния и существующих тенденций в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов-дефектологов, анализ нормативно-правовой базы российского образования, научной психолого-педагогической литературы, а также проведенное нами исследование показали, что необходимость формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта обусловлена противоречием между: возрастанием требований общества и государства к социализации детей с особыми образовательными потребностями и существующей практикой профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов, которая не в полной мере обеспечивает выполнение данного требования; наличием в педагогической науке разработанных методологических подходов к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в системе высшего профессионального образования и отсутствием определения и содержания профессиональных компетенций педагога-дефектолога в области социализации детей с нарушением интеллекта; востребованностью в педагогической науке эффективных педагогических технологий формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта и недостаточной разра-

ботанностью таких технологий в образовательной практике.

2. Историко-педагогический анализ проблемы социализации в специальной педагогике позволил выделить предпосылки возникновения проблемы (XVIII век – 1905 г.) и пять этапов ее развития: первый этап (1905–1917 гг.), связанный с осмыслением проблемы на медицинском, фило-софско-методологическом, научно-педагогическом, эмпирико-методическом уровнях; второй (с 1917 по 1936 гг.) – с разработкой культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготским; третий этап (1936 – конец 50-х г.) отличался подчинением задач социализации требованиям образовательного ценза; четвертый этап (50-е – конец 90-х гг. XX в.) являлся теоретическим развитием проблемы социализации в контексте теории социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья; пятый этап (90-е гг. XX века – настоящее время) связан с идеями гуманизации, научного осмысления проблемы, внедрением в практику инновационных идей. На основе данного анализа констатируется, что в отечественной педагогике сложилась единая методологическая база социализации, связанная с развитием гуманистических идей.

3. Выделены задачи профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с нарушением интеллекта: функциональная диагностика социального опыта детей; индивидуализация организации социального опыта детей (условия, среда, содержание, формы); моделирование в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды ситуаций социального опыта детей.

4. Констатировано, что понятие «профессиональные компетенции» представляет собой прогнозируемые результаты профессионального образования, характеризующие социально-профессиональные новообразования в когнитивном, деятельностно-практическом и личностном компонентах, обусловленные целями и функциями профессиональной деятельности.

5. Уточнено основополагающее понятие исследования – профессиональные компетенции будущих педагогов-дефектологов в области социализации детей с нарушением интеллекта, которые представляют собой прогнозируемые результаты образования, включающие совокупность знаний диагностики и организации социального опыта данной категории детей; умений и навыков практического и оперативного применения полученных знаний при решении конкретных задач социализации детей с нарушением интеллекта; опыт использования приобретенных знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной деятельности.

6. Определен состав и разработано содержание профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов, представленных совокупностью когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент составляет совокупность теоретических знаний о специфике социализации детей с нарушением интеллекта, а также теоретических знаний о способах профессиональной деятельности по обеспечению эффективной социализации данного контингента детей. Деятельностный компонент – умения и навыки профессио-

нальной деятельности в сфере социализации детей с нарушением интеллекта. Рефлексивный компонент – опыт применения и оценивания знаний, умений, навыков.

7. Определены наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы к разработке педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта: системный, личностно-деятельностный, компетентностный.

8. Разработана педагогическая модульная технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта, представленная модульным вариантом, включающим структурные компоненты – информационный, операционный, результативный, отличающиеся специально отобранным содержанием и последовательностью реализации на трех этапах: теоретическом, практико-ориентированном, учебно-профессиональном, обеспечивающих их целенаправленное, эффективное формирование.

9. Результаты констатирующего этапа показали:

– недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций в области социализации детей с нарушением интеллекта у будущих педагогов-дефектологов и у педагогов-практиков;

– зависимость между уровнем профессиональной подготовленности педагога-дефектолога к работе по социализации детей с нарушением интеллекта и результатами социализации данной категории детей;

– необходимость разработки и внедрения педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.

9. Анализ результатов формирующего этапа эксперимента с использованием методов математической статистики позволил доказать, что реализация педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций в работе по социализации детей с нарушением интеллекта обеспечивает существенное повышение уровня их сформированности у будущих педагогов-дефектологов.

10. Общие итоги исследования позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены. Однако выполненная работа не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Направлениями дальнейшего исследования может стать разработка системы, а также модели профессиональной деятельности педагога-дефектолога по социализации детей с нарушением интеллекта

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности: в 2 т. Т. 2. Отечественная психология / сост. Г.В. Акопов. – Самара: Бахрах – М, 2004. С. 301–330.
2. Агавелян, М.Г. Основы детской патопсихологии с элементами дефектологии [Текст] / М.Г. Агавелян, Г.Г. Буторин. – Челябинск: ЧГУ, 2001. – 99 с.
3. Агавелян, О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики [Текст]: монография / О.К. Агавелян, Р.О Агавелян. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2004.
4. Акатов, Л.И. Личностный подход как фактор социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями [Текст] / Л.И. Акатов // Психология и практика: ежегодник Российского Психологического Общества. – Вып. 2. – Ярославль, 1998. – С. 237–238.
5. Алексеев, О.А. Системный подход как методологическая основа научного познания [Текст] / О.А. Алексеев, В.В. Коркунов // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 4–13.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–6.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19.
8. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л.И. Аксенова. – М., 2001. – 192 с.

9. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
10. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: На пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2008. – № 2. – С. 65–85.
11. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
12. Бабанский, Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев и др. / под ред. В.И. Журавлева. – М. 1986.
13. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
14. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
15. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
16. Басова, А.Г. История сурдопедагогики [Текст] / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров. – М., 1984.

17. Бгажнокова, И.М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 51–54.
18. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: монография / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
19. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 171 с.
20. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
21. Белопольская, Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Белопольская. – М., 1996. – 47 с.
22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
23. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989.
24. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973.
25. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1997.
26. Болгарова, М.А. Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического

- развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Болгарова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
27. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
28. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта [Текст] / дис. ... канд. пед. наук. / В.А. Бородина. – Челябинск, 2011. – 197 с.
29. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии [Текст] / В.А. Бородина. – Челябинск: Цицера, 2012. – 216 с.
30. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
31. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер; под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл. 1998. – 685 с.
32. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
33. Венгер, А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка [Текст] / А.Л. Венгер, Ю.С. Шевченко // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 8–16.
34. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

35. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.
36. Верещагин, Ю.Ф. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза [Текст]: учеб. пособие / Ю.Ф. Верещагин, В.П. Ерунов. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.
37. Власова, Т.А. Государственная забота о воспитании и обучении аномальных детей и пути развития советской дефектологии [Текст] / Т.А. Власова // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 7.
38. Власова, Т.А. Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей [Текст] / Т.А. Власова // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 8
39. Волкова, О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ [Текст] / О. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
40. Волохов, А.В. Концепция социализации личности ребенка в условиях детской общественной организации [Текст] / А.В. Волохов, М.И. Рожков и др. – М., 1991.
41. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст]: учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М.: УРАО, 1999. – 616 с.
42. Вульф, Б.З. Теория и практика концепций Л.И. Уманского о социальной активности и формировании организаторских способностей школьников [Текст] / Б.З. Вульф // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп

- в изменяющихся социально-экономических условиях: сборник науч. трудов памяти проф. Л.И. Уманского. – Курск, 1996.
43. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
 44. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб., 2004. – 224 с.
 45. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок [Текст] / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
 46. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 16–45.
 47. Гальперин, П.Я. Развитие учения о планомерно-поэтапном формировании психической деятельности (схематический очерк) [Текст] / П.Я. Гальперин // Актуальные проблемы современной психологии. – М.: МГУ, 1983. – С. 154–157.
 48. Гласс, Д. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Д. Гласс, Д. Стенли. – М., 1976.
 49. Глоссарий терминов по технологии образования [Текст]. – Париж: Юнеско, 1986.
 50. Гонеев, А.Д. Работа учителя с трудными подростками [Текст]: учеб. пособие / А.Д. Гонеев, Л.В. Годовникова. – М.: Академия, 2008. – 238 с.
 51. Гонеев, А.Д. Коллектив временного типа – фактор профессионально-личностной самореализации будущего учителя [Электронный ресурс] / А.Д. Гонеев. – Режим доступа: <http://kursk-psychol.narod.ru/gazetka/xvi-uman.html>.

52. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004. – 272 с.
53. Гончарова, Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 1998.– № 3. – С. 3–14.
54. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 8.
55. Гюнваль, Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» [Текст] / Пер Ч. Гюнваль // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 73–78.
56. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Пед. Общество России, 2000. – 480 с.
57. Дети социального риска и их воспитание [Текст] / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003.
58. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст] / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998.
59. Джексон, Р. О социально-педагогическом подходе в образовании [Текст] / Джексон Робин / автор. пер. с англ. Н.П. Дронишинец, И.А. Филатова // Специальное образование. – 2008. – № 12. – С. 4–8.
60. Джуринский, А.Н. История образования и педагогической мысли [Текст]: учебник для вузов / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
61. Доброва, А.Д. Документы истории советской специальной школы [Текст] / А.Д. Доброва // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 85.

62. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В.К. Дьяченко. – М., 1989.
63. Евдокимова, Н.В. Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] / Н.В. Евдокимова. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc-2007/-1/07.doc>
64. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003.
65. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.
66. Закрепина, А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Закрепина. – М., 2003.
67. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [Текст] / Х.С. Замский. – М.: НПО Образование, 1995. – С. 400.
68. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М., 1986.
69. Защиринская, О.В. Развитие личности в коммуникативном пространстве (к вопросу о культурно-историческом аспекте) [Текст] / О.В. Защиринская // Историческая психология и ментальность. Эпохи. Этносы. Социумы. Люди / под ред. О.В. Защиринской, Ю.В. Кривошеева. – СПб., 1999. – С. 12–19.

70. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сьманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
71. Зейгарник, Б.В. Патопсихология [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 287 с.
72. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования?: (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
73. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
74. Земцова, М.И. Состояние и научные основы тифлотехники в СССР [Текст] / М.И. Земцова // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 80.
75. Зыкова, Т.С. Модернизация в образовании детей с нарушением слуха / Т.С. Зыкова // Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями [Текст]: сб. матер. Всерос. науч.-практич. конф. – Челябинск; М.: Образование, 2004. – 227 с.
76. Зыкова, Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида [Текст] / Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева. – М., 2003. – 200 с.

77. Ильязова, М.Д. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза [Текст] / М.Д. Ильязова // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2007. – № 3. – С. 52–53.
78. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
79. Ильясов, И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. – М., 1986.
80. Караковский, В.А. Воспитание для всех [Текст] / В.А. Караковский. – НИИ школьных технологий, 2008. – 239 с.
81. Карпова, Г.А. Педагогическая социометрия ученического коллектива [Текст]: метод. реком. / Г.А. Карпова. – Екатеринбург, 2002. – 34 с.
82. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст]: книга для учителя / В.П. Кащенко. – М., 1994.
83. Кириллова, М.И. Социализация младших школьников с нарушением речи в условиях общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.И. Кириллова. – Пятигорск, 2006.
84. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – № 6).
85. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя [Текст]: монография / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 228 с.

86. Ковалев, В.В. Реабилитация детей и подростков с пограничными расстройствами. Основы социальной психиатрии и социально-трудовой реабилитации психических больных [Текст] / В.В. Ковалев / под ред. А.С. Тиганова. – М., 1981. – С. 54–65.
87. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория [Текст] / А.И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
88. Кожанова, Н.С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Кожанова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
89. Кон, И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). [Текст] / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
90. Коновальчук, А.Н. В.П. Кащенко о типах личности педагога-дефектолога [Текст] // А.Н. Коновальчук // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: сб. мат. межд. конф. по истории психологии «IV московские встречи» (26–29 июня 2006г.) // отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 203.
91. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: Приложение к приказу Минобробразования России от 11.02.2002 № 393 // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 9.

92. Коркунов, В.В. Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудоового обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Коркунов. – М., 1983.
93. Коркунов, В.В. Педагогические проблемы индивидуализации и интеграции детей с нарушением интеллекта в школьном обучении [Текст] / В.В. Коркунов, С.О. Брызгалова // Специальное образование. – 2008. – № 2. – С. 27–32.
94. Коробейников, И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 54–60.
95. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И.А. Коробейников. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
96. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 2000. – 39 с.
97. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии [Текст] / Е.В. Коротаева. – М.: Academia, 2007.
98. Кривов, Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике [Текст] / Ю.И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11.
99. Кузьмина, Н.В. Понятие «Педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н.В. Кузьмина // Методы системы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 179 с.

100. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Л.В. Кузнецова. – М., 1986. – 18 с.
101. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст]: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
102. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов [Текст] / Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 1998.
103. Лаврентьева, Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения [Текст]: монография / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: АГТУ и ААЭП, 1998. – 252 с.
104. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский – М, 1985.
105. Лебединская, К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере [Текст] / К.С. Лебединская. – М., 1988.
106. Лебедев, С.А. Введение в историю и философию науки [Текст] / С.А. Лебедев, В.В. Ильин, Ф.В. Лазарев, Л.В. Лесков. – М.: Академический проект, 2007.
107. Лернер, И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Я. Лернер. – М., 1971. – 38 с.
108. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб. пособие / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

109. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
110. Легенький, Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система [Текст] / Г.И. Легенький. – Харьков: Вища школа, 1979. – 144 с.
111. Логинова, Е.Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью [Текст]: монография / Е.С. Логинова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
112. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
113. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
114. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988.
115. Лысова, А.А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Лысова. – Екатеринбург, 2009. – 24 с.
116. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Текст] / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37-52.
117. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст]: методическое пособие / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

118. Мардахаев, Л.В. Социализация человека как социально-педагогический процесс [Текст] / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 21–27.
119. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 3–10.
120. Малофеев, Н.Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 67–74.
121. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с. (Труды д. член. и чл.-кор. АПН СССР).
122. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 29.
123. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
124. Молчанов, С.Г. Социально-образовательный проект как средство воспитательной работы [Текст] / С.Г. Молчанов // Методика вузовского преподавания: сб. мат. Межвуз. науч.-метод. конференции. – Челябинск, 2001. – С. 77–92.
125. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст]:

- монография / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 260 с.
126. Москоленко, Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Москоленко. – М., 2001.
127. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
128. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик / под ред. В.А. Слостенина. – М., 1999. – 184 с.
129. Набойченко, Е.С. Коррекционно-обучающая технология формирования адаптивного поведения детей дошкольного возраста с врожденной челюстно-лицевой патологией [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург, 1999. – 139 с.
130. Набойченко, Е.С. Социально-психологические аспекты формирующего пространства ребенка с особыми потребностями развития и его семьи [Текст] / Е.С. Набойченко // Сотис. – 2006. – № 5. – С. 98–104.
131. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999–2005.
132. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие: в 3 т. / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 1. История специальной педагогики. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
133. Назарова, Н.М. Теоретико-методологические основания специальной педагогики [Текст] / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2007. – № 8. – С. 4–13.

134. Никитин, Э.М. Формирование накопительной системы дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте болонского процесса [Текст] / Э.М. Никитин, С.Г. Молчанов // Методист. – 2005. – № 2. – С. 2.
135. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Т.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
136. Основные критерии качества и эффективности научно-педагогических исследований [Текст] / под. ред. В.В. Краевского. – М., 1981.
137. Особский, Е.Г. Педагогическая деятельность и научные воззрения Г.Я. Трошина [Текст] / Е.Г. Осовский, Л.Ю. Беленкова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 77.
138. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971.
139. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003. – 527 с.
140. Пиаже, Ж. Психология интеллекта: избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
141. Петров, А.А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы [Текст] / А.А. Петров // Альма Матер. – 2004. – № 10. – С. 6–10.
142. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002.
143. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью [Текст] / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–54.

144. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьника в обучении [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
145. Пинский, Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б.И. Пинский. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
146. Пискунов, А.И. Теория и практика педагогического эксперимента [Текст] / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979.
147. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
148. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 259 с.
149. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология [Текст] / Л. Пожар. – М., 1996.
150. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики [Текст] / В.М. Полонский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. статей. – М., 2001. – С. 188–198.
151. Потылицына, Л.А. Особенности процесса социализации людей с ограниченными возможностями развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Л.А. Потылицына. – Красноярск, 2007.
152. Психология. Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М., 1990. – 494 с.

153. Программа скоординированных мер для планомерного перехода отечественной системы специального образования на новый этап развития (в соответствии с ратифицированными Российской Федерацией Конвенциями ООН в области прав детей, прав инвалидов) [Текст] // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–10.
154. Присяжная, Н.В. Сироты в коррекционных учреждениях: социализация и последующая адаптация в обществе [Текст]: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Н.В. Присяжная. – М., 2008.
155. Рамодина, Я.В. Педагогическая социализация младшего школьника с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Рамодина. – Краснодар, 2004.
156. Родин, А.М. Из истории запрета педологии в СССР [Электронный ресурс] / А.М. Родин. – Режим доступа: <http://aprolpro.narod.ru/student/pedagogika/005.htm>
157. Рожков, М.М. Социальные пробы как фактор социализации учащихся [Текст] / М.М. Рожков // Ярославский вестник. – 1994. – № 1. – С. 16–19.
158. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. А.П. Горкин. – М.: Научное издательство Большая Российская энциклопедия, 1999.
159. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
160. Рубчевский, К.В. Социализация в современных условиях: социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / К.В. Рубчевский. – Красноярск, 2003.

161. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью [Текст]: учеб. пособие: пер. с польск. / науч. ред. М. Пишчек. – СПб.: Речь, 2006. – 276 с.
162. Рябина, Н.П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Рябина. – М., 1998. – 396 с.
163. Рябина, Н.П. основы эколого-экономического образования школьников [Текст]: программа пед. ун-тов (модульная программа: экспериментальный вариант) / Н.П. Рябина. – Челябинск, 1997. – 34 с.
164. Сабуров, В.В. Педагогическая консультация как форма поддержки семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии [Текст] / В.В. Сабуров // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 4–13.
165. Савина, Л.Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации [Текст]: дис. ... канд. соц. наук / Л.Ю. Савина. – М., 2002.
166. Салахбекова, А.Н. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями развития [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Салахбекова. – Махачкала, 2005. – 223 с.
167. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г.К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 816 с.
168. Селевко, Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

169. Селиверстов, В.И. История логопедии [Текст] / В.И. Селиверстов. – М., 2004.
170. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 17–19.
171. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М., 1986.
172. Слостенин, В.А. Доминанта деятельности [Текст] / В.А. Слостенин // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.
173. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
174. Словарь-справочник по специальному образованию [Текст] / сост. О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов, И.А. Филатова. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 192 с.
175. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
176. Советская дефектология за 60 лет [Текст] // Дефектология. – 1970. – № 5. – С. 8.
177. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
178. Степина, О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.С. Степина. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

179. Сорокин, В.М. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие / В.М. Сорокин / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003. – 216 с.
180. Социокультурная реабилитация инвалидов [Текст]: методические рекомендации / под общ. ред. В.И. Ломакина и др. – М., 2002. – 144 с.
181. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения концепции [Электронный ресурс] // Альманах ИКП. – 2008. – № 12. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/12/st01.htm>
182. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
183. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций [Текст] / А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
184. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста [Текст] / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Б.П. Хохловский. – Саратов, 1987.
185. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
186. Тимофеева, Ю.Ф. Системно-модульный подход в формировании творческой личности учителя технологии [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Ф. Тимофеева. – Ижевск, 2000. – 455 с.

187. Третьяков, П.Н. Технология модульного обучения в школе [Текст] / П.Н. Третьяков, Н.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 15 с.
188. Ульенкова, У.В. Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 26–33.
189. Уманский, Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива [Текст] / Л.И. Уманский // Коллектив и личность / под ред. К.К. Платонова. – М., 1975. – С. 77–87.
190. Ушаков, Г.К. Эволюционный аспект формирования личности [Текст]: в 2 т. / Г.К. Ушаков // Проблемы личности. – Т. 2. – М., 1970. – С. 34–39.
191. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.
192. Ферцер, В.Ю. Проблема социализации личности в отечественной педагогике второй половины XIX–XX веков [Текст]: автореф. дис. ... канд. наук / В.Ю. Ферцер. – М., 2005.
193. Филатова, И.А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности [Текст] / И.А. Филатова // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 43–49.
194. Философский энциклопедический словарь [Текст] – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с. – (Б-ка словарей ИНФРА-М).
195. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими [Текст] / К. Флейк-Хобсон, Б.Е., Робинсон,

- П. Скин / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
196. Фришман, И.И. Методика работы педагога дополнительного образования [Текст]: учеб. пособие / И.И. Фришман. – М.: Академия, 2001. – 160 с.
197. Фрицко, Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Ж.С. Фрицко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Ресурс доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>.
198. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
199. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
200. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
201. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
202. Шамаева, О.Ю. Образовательные технологии в основных образовательных программах уровневой системы

подготовки [Электронный ресурс] / О.Ю. Шамаева // Гуманитарные чтения РГГУ (26 марта – 5 апреля 2008). – Режим доступа: <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=-66212>

203. Шамова, Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы [Текст] / Т.И. Шамова. – Новосибирск: НГУ, 1994. – 127 с.
204. Шамова, Т.И. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогических кадров [Текст]: учеб. пособие / Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Н.В. Анненкова, А.В. Поздняков. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 96 с.
205. Шаров, А.С. Процесс и структура учения студентов в высшей школе / А.С. Шаров // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» [Электронный ресурс] / Выпуск 2006. – Режим доступа: www.omsk.edu
206. Шаров, А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы [Текст] / А.С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – № 1 (январь–июнь). – Т. 5. – С. 71–93.
207. Шевцова, В.В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно-педагогической дисциплины «плавание») [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Шевцова. – Тюмень, 2003. – 23 с.
208. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб., 2002. – 496 с.
209. Шипова, Н.В. Социализация лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях стационарных учреждений

- социальной защиты [Текст]: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Н.В. Шипова. – М., 2005. – 22 с.
210. Шиянов, Е.Н. Проблема развития личности в современной педагогической психологии [Текст] / Е.Н. Шиянов // Компьютерные учебные программы и инновации. – 2008. – № 9. – С. 186–211.
211. Шумакова, Н.А. Социализация подростка в системе общего школьного образования и социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Шумакова. – Красноярск, 2004. – 23 с.
212. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек; пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 432 с.
213. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) [Текст] // Педагогика и логика / Г.М. Щедровицкий и др. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
214. Щербакова, А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида [Текст] / А.М. Щербакова, Н.В. Москоленко // Дефектология. – 2001. – № 3; 4.
215. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст]: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2002. – 366 с.
216. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – Педагогическое общество России (Серия: Образование XXI века), 2005. – 162 с.
217. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С.6–20.

218. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999. – 488 с.
219. Юцявичине, П.А. Теория и практика модульного обучения. [Текст] / П.А. Юцявичине. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.
220. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.М. Яковлева. – М., 2010. – 45 с.
221. Ярошевский, М.Г. О роли дефектологических исследований Л.С. Выготского в становлении его общепсихологической концепции [Текст] / М.Г. Ярошевский // Дефектология. – 1985. – № 6. – С. 78–84.
222. Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung: Kreisvereinigung Memmingen / Unterallgäu e.V. [Text] – Die jeweiligen Einrichtungen und der Arbeitskreis «Leitbild», 2003.
223. Jahresbericht 2006 der St. Elisabeth-Stiftung: 2007 Konzeption Et Gestaltung [Text] / C. Flassak, A. Strobi, S. Geissmaier, C. Metz. – Bad Waldsee, 2007.
224. Wezel-Bürger, E. Conni zieht um [Text] / Eva Wezel-Bürger, Liane Schneider. – CARLSEN Verlag GmbH, Hamburg, 1997.
225. Meier-Böhme, B. Fania und ihre Fragen [Text] / Bodo Meier-Böhme. – Agentur des Rauchen Hauses. Hamburg, 1998.
226. Schmidt, W. Mein Kindergarten [Text] / Waltraut Schmidt. – Rawensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, 1987.

Научное издание

Вера Анатольевна Бородина

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
К РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Монография

ISBN 978-5-906908-41-4

Работа рекомендована РИСом университета.
Протокол № 1/17 от 2017 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. В.И. Ленина, 69
Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор А.Г. Петрова
Эксперт Е.М. Харланова.....

Подписано в печать 11.05.2017

Бумага типографская.

Формат 60×84/16

Тираж 500 экз.

Объем 8,5 уч.-изд. л.(10,38 п.л.)

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГ-
ПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69