

*На правах рукописи*

**АБРАМОВА Наталья Андреевна**

**ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КОРРЕКЦИОННО-  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Якутск – 2006**

Работа выполнена на кафедре Управления образованием  
педагогического института ГОУ ВПО  
«Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор  
Данилов Дмитрий Алексеевич

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
Куликова Лидия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент  
Борисов Михаил Иванович

**Ведущая организация:** Государственное образовательное  
учреждение высшего  
профессионального образования.  
«Омский государственный  
педагогический университет».

Защита диссертации состоится «2» марта 2006г. в «9» часов  
на заседании диссертационного совета Д 212.306.02 при ГОУ ВПО  
«Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова»  
по адресу: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58.

### Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** Современное состояние социально-экономических, политических и культурных процессов, происходящих в обществе и характеризующихся глубокими изменениями во всех сферах жизни, не обошло и систему образования. Появилась необходимость совершенствования процесса управления профессионально-педагогическим образованием в связи с естественным стремлением традиционной педагогической системы избавиться от свойственных ей стереотипов. Гуманистическая направленность образования привела к поиску новых ценностей, определяющих профессиональную готовность учителя к педагогической деятельности, создала условия для признания ценности каждой человеческой личности в обществе.

В связи с этим основной задачей образовательно-воспитательной деятельности в педагогическом учебном заведении является развитие профессиональной компетентности будущих учителей. В данном контексте принципиальными являются философско-методологические аспекты развития профессиональной компетентности, рассмотренные в трудах Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, А.С. Запесоцкого, В.Д. Шадрикова и др.

Проблемы формирования творческой личности и ее саморазвития нашли отражение в работах философов (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, Е.В. Ильенков, Б.С. Гершунский и др.); психологов (П.П. Блонский, Л.И. Божович, В.Л. Зинченко, И.С. Кон, Д.Б. Эльконин и др.); педагогов (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, Л.Н. Куликова и др.), где подчеркивается важность системы образования в решении этой задачи. Закономерности и принципы профессионального становления, психологические основы деятельности личности рассматриваются Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др.

Профессиональная подготовка различных сторон будущего учителя исследовалась в работах З.А. Абасова, О.А. Абдуллиной, Г.И. Ибрагимова, Н.В. Коноплиной, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, Н.Я. Макарова, В.А. Сухомлинского, П.Е. Решетникова и др.

В настоящее время в системе образования происходят изменения, связанные с необходимостью гуманизации и индивидуализации подходов к решению исследуемых нами проблем ребенка. Актуальными являются проблемы детей с различными отклонениями в развитии и поведении, с ограниченными возможностями здоровья, речи, интеллекта, так или иначе затрудняющие их школьную адаптацию. В складывающихся условиях структурной дифференциации общеобразовательной школы наиболее уязвимой, с позиции доступности и качества образования, становятся дети с неярко выраженными отклонениями в развитии.

В медико-психолого-педагогической литературе достаточное количество исследований посвящено детям с проблемами развития (В.М. Астапов, А.О. Бадалян, М.М. Безруких, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, Т.А. Власова, С.П. Ефремова, А.И. Захаров, З.Н. Калмыкова, В.П. Кашенко, Г.Ф. Кумарина, К.С. Лебединская, А.Р. Лурия, Н.Н. Малофеев, Н.А. Менчинская, Г.В. Мурашева, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, И.П. Подласый, Б.П. Пузанов, Н.А. Рычкова, Л.С. Славина, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, И.А. Юркова, Е.А. Ямбург и др.), доказывающих необходимость создания адекватной особенностям этих детей образовательной среды, важной составляющей которой является учитель, специально подготовленный к работе с данной категорией детей.

Психолого-педагогические аспекты проблемы развития профессиональной компетентности педагога рассматриваются в работах В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, С.Е. Шишова, Е.Н. Шиянова и др. Разработав теоретико-методологические основы становления и развития профессиональной компетентности педагогов в целом, они не рассматривали специфику формирования профессиональной компетентности учителей коррекционно-развивающего образования и управление данным процессом.

Вопросы профессиональной подготовки учителей, работающих с детьми с отклонениями в развитии, стали объектом исследований Л.С. Волковой, А.Д. Гонеев, Н.Б. Забияк, Л.В. Заверткиной, В.И. Селиверстова, А.Б. Серых, Л.Н. Смотровой, Е.А. Стребелевой, В.П. Кашенко, Г.Ф. Кумариной, Т.В. Рублевой, И.В. Леоновой, Н.Г. Миловановой, С.Г. Шевченко и др. Анализ их работ позволяет сделать вывод о том, что в настоящий момент создана теоретическая база для решения проблемы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей коррекционно-развивающего образования. Вместе с тем, вопросы, связанные с развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования и управлением данным процессом, остаются недостаточно разработанными.

На основе анализа научной литературы, изучения опыта профессиональной подготовки будущих учителей была сформулирована проблема исследования, определяющаяся противоречиями:

- между сложившейся в практике традиционной моделью управления профессиональным образованием и необходимостью подготовки компетентного и адаптированного к социуму специалиста, способного работать в постоянно изменяющихся социально-экономических и политических условиях;
- между предъявляемыми к научно-профессиональной квалификации учителей коррекционно-развивающего образования требованиями и существующей практикой профессиональной подготовки данной категории специалистов, которые наряду со специальными знаниями

должны обладать набором компетенций или способов действий, обеспечивающих ему готовность к работе;

- между необходимостью реализации практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущих коррекционных педагогов и невозможностью решения данной проблемы действующими средствами обучения и воспитания.

Актуальность решения перечисленных противоречий в процессе подготовки коррекционных педагогов определила выбор темы диссертационного исследования «Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования».

**Объект исследования:** процесс развития профессиональной компетентности будущих учителей в образовательном учреждении.

**Предмет исследования:** программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

**Цель исследования:** раскрыть теоретические основы программно-целевого управления и определить рациональные условия развития профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

**Гипотеза исследования:** программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования будет обеспечено, если:

- реализуется практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки специалистов для коррекционно-развивающего образования;
- используются активные формы и методы обучения с учетом индивидуально-типологических особенностей детей группы риска;
- осуществляется диалогическое взаимодействие, ориентированное на саморазвитие студентов и раскрытие творческого стиля деятельности.

Объект и предмет исследования, его цель и гипотеза определили совокупность подлежащих решению поисковых *задач*:

1. Уточнить и конкретизировать основополагающие понятия проблемы исследования: профессиональная компетентность, коррекционно-педагогическая деятельность, готовность студентов к коррекционно-педагогической деятельности, дети группы риска, дети с задержкой психического развития; программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности.
2. Разработать модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.
3. Определить условия, содержание, формы и методы развития профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

**Теоретико-методологическую основу** нашего исследования составили положения культурно-исторической теории: общих законов развития психики (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.); законов нарушения психического развития (Т.А. Власова, В.В. Лебединский); о единстве законов развития аномального и нормально развивающегося ребенка (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, А.Н. Леонтьев); психологических теорий деятельностного и личностного подходов к обучению и поэтапного формирования профессионально-педагогических умений (Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); идеи о механизмах персонализации и самореализации (Д.А. Данилов, Л.Н. Куликова и др.); принципы коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса (А.Д. Гонеев, Г.Ф. Кумарина, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко и др.); психолого-педагогические основы становления и развития профессиональной компетентности педагогов (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Абдуллина, А.Г. Асмолов, Н.А. Бессмертная, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Е.П. Тонконогая, В.Д. Шадриков и др.); проблема управления образовательным процессом (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, Э.Н. Макшанцева, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Поташник, Л.Л. Редко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, И.Н. Щербо, В.А. Якунин, Е.А. Ямбург и др.).

**Методы исследования:** изучение и анализ философской, психолого-педагогической, специальной литературы по теме исследования; изучение нормативных документов; сравнительно-сопоставительный анализ учебного процесса; педагогический эксперимент; наблюдение; анкетирование; тестирование; беседы; анализ документации; обработка и анализ данных педагогического эксперимента.

**Научная новизна исследования:**

- определена сущность профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, раскрывающая ее ценностно-мотивационное, когнитивное, деятельностно-практическое, эмоционально-личностное содержание;

- обоснован и определен процесс программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, создающий условия для диалогического взаимодействия преподавателей и студентов, где в результате планирования и реализации их совместной деятельности формируется профессиональная компетентность будущего специалиста, способного решать проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями;

- разработана модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования;

- теоретически определены и экспериментально обоснованы рациональные условия, структура, содержание, формы и методы управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования на основе знаний студентов об индивидуально-типологических особенностях детей с особыми образовательными потребностями, практико-ориентированной технологической системы подготовки специалистов, учета творческого стиля деятельности, использования активных форм и методов обучения, сформированности механизмов рефлексии.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в разработке программы управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования в стенах учебного заведения, реализуемой на ориентирующем, функционально-личностном (адаптационном, информационно-предметном), организационно-технологическом и рефлексивном этапах.

**Практическая значимость исследования состоит:**

- в разработке и использовании учебных планов, методических рекомендаций, рабочих программ по организации педагогической практики, дисциплинам «Коррекционная педагогика», «Основы логопедии» для специальности 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», программы и плана деятельности педагогического клуба по работе с детьми группы риска;

- в составлении и использовании в практической деятельности программы спецкурса «Индивидуальная практическая деятельность с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении».

**Организация и этапы исследования:**

Опытно-экспериментальной базой исследования были следующие учреждения: Якутский педагогический колледж №1 им. С.Ф. Гоголева г. Якутска, коррекционные школы №22 и №34 г. Якутска, Саха государственная педагогическая академия МО Республики Саха (Якутия), якутский филиал Дальневосточной государственной педагогической академии (факультет коррекционной педагогики).

**Первый этап – подготовительно-поисковый (1999-2000гг.)** – теоретическое изучение опыта отечественной и зарубежной практики по развитию профессиональной компетентности учителя коррекционно-развивающего образования, разработку научного аппарата, формулирование гипотезы, ее основных концептуальных положений. Проведены анализ дефектологической, медицинской, психолого-педагогической литературы, нормативных актов и документов, государственных образовательных стандартов и учебных планов; оценка современного состояния проблемы в теории и практике.

**Второй этап – опытно-экспериментальный (2001-2004гг.)** – создание оптимальных условий для управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования. На данном этапе осуществлялась опытно-экспериментальная проверка разработанной модели программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования; уточнялись педагогические условия, способствующие эффективности данного процесса; апробировались основные идеи и положения, проводилась диагностика уровней развития профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа, мониторинг уровня развития профессиональной компетентности в экспериментальных и контрольных группах.

**Третий этап – заключительный (2004-2005гг.)** – завершение эксперимента, проверка, систематизация, обобщение и коррекция полученных результатов; обработка экспериментальных данных; анализ проведенной работы; уточнение условий реализации модели программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, обобщение материалов исследования, оформление диссертации.

**Апробация и внедрение результатов исследования** в практику осуществлялись в Якутском педагогическом колледже №1. Основные выводы исследования и полученные результаты нашли отражение в докладах и выступлениях на: 9-й международной конференции образования народов циркумполярного севера (г. Якутск, 2003г. - 2004г.); на методологических семинарах в Якутском педагогическом колледже №1 (2001г. - 2004г.) и Якутском педагогическом колледже №2 (2004 - 2005 гг.); научно-практических конференциях в Саха государственной педагогической академии (2003г.); межрегиональной научно-методической конференции (ЯГУ, 2005г.), региональной научно-практической конференции (г. Нерюнгри, 2005г.). Материалы исследования внедрены в образовательный процесс отделения коррекционной педагогики Якутского педагогического колледжа №1, специальных коррекционных школ №34 и №22 г. Якутска.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования – это целенаправленный процесс диалогического взаимодействия субъектов образовательного пространства, объединенных общностью целей и ценностей, где в результате планирования и реализации их совместной деятельности устанавливаются связи между знанием об индивидуально-типологических особенностях детей группы риска и нахождением способа педагогического действия в конкретной ситуации.

2. Модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования,



представляющая собой совокупность ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-личностного компонентов, осуществляющаяся на ориентирующем, функционально-личностном, организационно-технологическом, рефлексивном этапах.

3. Содержание педагогической деятельности по развитию профессиональной компетентности будущих учителей, основанное на практико-ориентированной технологической системе подготовки специалистов и направленное на саморазвитие студентов (учет знаний об индивидуально-типологических особенностях детей с особыми образовательными потребностями; использование активных форм и методов обучения; учет творческого стиля деятельности; диалогическое взаимодействие; сформированность механизмов рефлексии) определяет функционирующую и социально-психологическую готовность педагога к творческому решению проблем коррекционно-развивающего образования.

**Структура и объем диссертации.** Работа включает введение, две главы, заключение, библиографию и приложение. Текст диссертации иллюстрирован таблицами, схемами.

#### **Основное содержание диссертации**

В первой главе «Теоретико-методологические основы управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования» представлены основные теоретико-методологические положения проводимого исследования. Выяснено, что компетенция рассматривается как возможность установления связи между знанием и ситуацией, как умение мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах. В целом, профессиональная компетентность – сложное интегративное образование, включающее широкий диапазон компонентов, которые представляют собой совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, личностных качеств, взглядов и убеждений, опыта, определяющих функционирующую и социально-психологическую готовность педагога к творческому решению проблем образовательного процесса.

Анализируя многочисленные трактовки понятий «педагогическая компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность» в трудах многих исследователей (Н.А.Бессмертная, М.Н. М.Н. Ермоленко, И.А.Зимняя, Г.И. Ибрагимов, И.Ф.Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А.Мижериков, Л.М.Митина, В.А.Сластенин, В.В.Семенова, Ю.В.Соляников, В.Д.Шадриков, С.Е.Шишов, Н.Н.Хридина и др.), мы пришли к заключению, что профессионализация предполагает включение личности в профессиональную деятельность, специализацию, необходимое образование и уровень квалификации, обеспечение профессиональных гарантий, формирование позиции, отражающей цели, мотивы и удовлетворенность трудом в данной области деятельности, что профессиональная готовность учителя

рассматривается как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операционный компоненты.

В психологических исследованиях о готовности к профессиональной деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн и др.) подчеркивается, что готовность следует рассматривать в свете личностно-деятельностного подхода. Опираясь на труды, раскрывающие сущность психологической готовности к деятельности, мы исходим из того, что содержание готовности к коррекционно-педагогической деятельности представляет собой совокупность когнитивного, эмоционально-мотивационного и практического компонентов. Когнитивный компонент готовности подразумевает знание психологических особенностей данных групп детей и их типологию; в содержание эмоционально-мотивационного компонента готовности входят адекватное отношение к детям, стремление помочь им актуализировать свой внутренний потенциал; практический компонент готовности предполагает владение способами организации деятельности, умение придавать ей воспитывающий и развивающий характер.

В данном контексте большое значение имеет управление процессом внедрения компонентов готовности к профессиональной деятельности. Здесь управление рассматривается как целенаправленная деятельность, которая посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивает получение качественно новых результатов образования. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей характеризуют такие качества, как актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость.

В соответствии с поставленными задачами, нами проанализированы современные подходы к содержанию понятия «коррекционно-педагогическая деятельность», к проблеме социальной реабилитации, интеграции детей с различными проблемами в развитии и поведении в нормальную среду. При анализе работ, касающихся проблемы воспитания детей, отличающихся от большинства своим поведением, речью, физическим статусом вследствие каких-либо отклонений в развитии, прослеживается своеобразная эволюция отношений от ненависти и агрессии (Аристотель, Августин, Сенека, Гиппократ) до терпимого и участливого отношения к ним (Дж. Бруно, Эразм Роттердамский), а затем до идей равенства, интеграции и обучения (Я.А. Коменский, В.П. Кашенко, Г.И. Россолимо и др.).

Коррекционно-педагогическая деятельность основывается на гуманистической направленности педагогического процесса. В своем исследовании мы опираемся на принципы коррекционно-педагогической деятельности, предложенные З.С. Максимовой, Г.Ф.Кумариной и А.Д. Гонеевым: равноправное партнерство с семьей; успешность учения в условиях преодоления посильных трудностей; педагогический оптимизм; открытость образовательных перспектив для детей риска; системность коррекционных,

профилактических и развивающих задач; единство диагностики и коррекции; интеграция усилий ближайшего социального окружения; деятельностный принцип коррекции; толерантность и эмпатия в отношении к людям с особенностями развития.

Психолого-педагогическая характеристика детей с проблемами в развитии раскрыта в трудах В.М. Астапова, М.М. Безруких, А.С. Белкина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, А.Д. Гонева, С.П. Ефремовой, В.П. Кашенко, Г.Ф. Кумариной, В.А. Лапшина, К.С. Лебединской, Н.Н. Малофеева, Н.А. Менчинской, Г.В. Мурашева, М.С. Певзнер, Р.Д. Пеншулиевой, Б.П. Пузанова, Л.С. Славиной, Г.Е. Сухаревой, С.Г. Шевченко, Е.А. Ямбурга и др. В них находим, что между нормальным и аномальным развитием существует много переходных ступеней. Мы систематизировали группы детей с проблемами в развитии: дети с пониженной обучаемостью; отстающие в учении; неуспевающие дети; дети с задержкой психического развития; дети «группы риска»; педагогически запущенные; соматически ослабленные; нервно-ослабленные; с пониженным интеллектуальным развитием; виктимные дети; «проблемные» дети; «трудные» дети; дети с трудностями в обучении, обусловленными алкогольной интоксикацией плода; дети с минимальной мозговой дисфункцией; с отклоняющимся поведением и т. д.

Основной контингент классов коррекционно-развивающего обучения составляют дети группы риска и с задержкой психического развития. Дети риска – это дети с сохранным интеллектом, не обнаруживающие классических форм аномалии развития, имеющие парциальные недостатки, обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях. Для них характерны: сниженная работоспособность, частичные отставания в развитии высших психических функций, сниженная учебная мотивация, недостаточный самоконтроль, неустойчивость и слабая целенаправленность деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) – (особым типом аномалии) характерны следующие основные признаки: незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушение интеллектуальной работоспособности, энцефалопатические расстройства, нарушение предпосылок интеллекта.

Хотя многие исследователи разграничивают категории «дети «группы риска» и «дети с задержкой психического развития», мы считаем, что их можно условно объединить в одну группу, т. к. эти дети, не имея каких-либо ярко выраженных отклонений в психофизическом развитии, при сохранном интеллекте (исключая церебро-органический тип задержки психического развития, при которой наблюдаются парциальные поражения головного мозга), имеют трудности в обучении, соматически ослабленные, с повышенным риском школьной дезадаптации.

Нами выявлены особые образовательные потребности детей данной категории. Это специальное обучение, направленное на развитие ребенка и коррекцию вторичных отклонений; при обучении детей максимально возможное культурное развитие ребенка и его социализация; модификация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка; дифференцированное обучение в специальной школе соответствующего типа или интегрированное обучение в специальном классе общеобразовательной школы.

Нами разработана модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, которая представляет собой совокупность ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-личностного компонентов образования (см. схему 1.).

Ценностно-мотивационный компонент включает ценностные ориентации, установки, мотивы к освоению профессии педагога. Критерий – направленность, активность личности. Показатели – мотивы педагогической деятельности, убеждения.

Когнитивный компонент включает комплекс знаний о структуре профессионально-педагогической деятельности с детьми группы риска и ЗПР, их индивидуально-психологических особенностях, умение работать с источниками информации, информированность о требованиях к личности коррекционного педагога. Критерий – знания, умения. Показатели – знания основных направлений работы с данным контингентом детей, особенностей их развития, информированность.

Деятельностно-практический компонент подразумевает сформированность коммуникативных, организационных, исследовательских, прогностических, профилактических и др. умений; умение ставить цель профессионального саморазвития и составлять программу действий для ее достижения; самоанализ. Критерий – умения, творческое отношение к деятельности. Показатели – сформированность умений.

Эмоционально-личностный компонент включает сформированность профессионально-личностных качеств: чувство ответственности за результаты коррекционно-педагогической деятельности; умение управлять своими действиями; самоконтроль, самооценка результатов педагогической деятельности. Критерий – личностные качества, эмоции, отношение к себе, учащимся. Показатели – сформированность профессионально-личностных качеств; состояние удовлетворенности собственной деятельностью; самооценка результатов деятельности.

Особо мы выделяем рефлексия как специфическую форму теоретической деятельности, направленную на осмысление и анализ своих собственных действий. Разработанная модель включает следующие критерии: системность, целенаправленность, реалистичность, контролируемость, корректируемость.

**Модель  
программно-целевого управления развитием профессиональной  
компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего  
образования**



Таким образом, готовность к профессиональной деятельности заключается в усвоении полного объема специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности; готовность к коррекционно-педагогической деятельности представляет собой совокупность когнитивного (знание психологических особенностей данных групп детей и их типологию), эмоционально-мотивационного (адекватное отношение к детям, стремление помочь им актуализировать свой внутренний потенциал) и практического (владение способами организации деятельности, умение придавать ей воспитывающий и развивающий характер).

Во второй главе «Опытно-экспериментальная проверка эффективности модели программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования» определены условия, содержание, формы и методы управления развитием профессиональной компетентности будущих педагогов, а также дано описание констатирующего, формирующего и контрольного этапов опытной работы, показана статистическая обработка полученных результатов.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось на базе Якутского педагогического колледжа №1 г. Якутска, специальных (коррекционных) школ №22 и №34 г. Якутска, Саха государственной педагогической академии, якутского филиала Дальневосточной государственной социально-педагогической академии. Всего исследованием охвачено 465 человек. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на основе гуманистического и этнопедагогического подходов, учете влияния социально-культурных, природно-климатических, этнических условий формирования индивидуальности человека как субъекта общения, предметного отношения, самосознания.

Профессионально-педагогическая подготовка студентов экспериментальной группы была дополнена моделью программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования. В ней предусматривается подготовка студентов к выполнению функций коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения: образовательно-воспитательной, диагностической, коррекционно-развивающей, социально-педагогической.

В ходе констатирующего эксперимента проведена диагностика уровней развития профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, изучены содержание и технология профессиональной подготовки студентов к коррекционно-педагогической деятельности. Изучение выявило низкий уровень деятельностно-практического (64% обследованных) и эмоционально-личностного (44% обследованных) компонентов профессиональной деятельности студентов. Творческим уровнем профессиональной компетентности обладают 13% студентов, репродуктивным уровнем – 51%, потребительским – 36%. В целом, первый этап эксперимента выявил преобладание традиционного обучения, а также пассивное профессиональное и личностное становление субъектов образовательного процесса.

Формирующий этап экспериментальной работы был направлен на преобразование условий, в которых осуществлялся процесс развития профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования. На основе предложенной модели разработана программа управления развитием профессиональной компетентности, которая реализуется в четыре этапа: ориентирующем, функционально-личностном,

организационно-технологическом, завершающем (рефлексивном), (см. табл. 1.).

**Ориентирующий этап** включает работу с абитуриентами, направленную на осознание ими потребности в педагогической деятельности, осмысление интереса к профессии коррекционного педагога, к проблемам детей с ограниченными возможностями развития.

**Функционально-личностный этап** делится на две части: подготовительную и информационно-предметную. В *подготовительной* части создаются условия для вхождения первокурсников в образовательное пространство отделения с целью развития и углубления интереса к профессии коррекционного педагога.

Таблица 1

**Программа управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования**

Этапы управления	Курс	Уровень профессиональной готовности
1. Ориентирующий	Работа с абитуриентами	Мотивационный
2. Функционально-личностный	1 курс	
а) подготовительный (адаптационный)		Репродуктивно-мотивационный
б) информационно-предметный		Познавательный
3. Организационно-технологический	2 курс	Когнитивный
4. Завершающий (рефлексивный)	3 курс	Профессиональная готовность приобретает целостный методологический характер: методолог, социотехник, коммуникатор

*Информационно-предметная* часть функционально-личностного этапа закладывает начальные основы готовности к коррекционно-педагогической деятельности. Для развития гуманистической позиции, эмпатии, терпимости к детям группы риска и с задержкой психического развития большую роль играет деятельность педагогического клуба «Мозаика», направленная на саморазвитие и самореализацию студентов отделения коррекционной педагогики, их успешной адаптации в социуме (схема 2.). Основными методами реализации целей и задач педагогического клуба являются: организация деятельности кружков; культурно-массовые мероприятия (концертные программы, утренники, праздники, классные часы, экскурсии и т.д.); психологические тренинги; социальный патронаж и т.д.

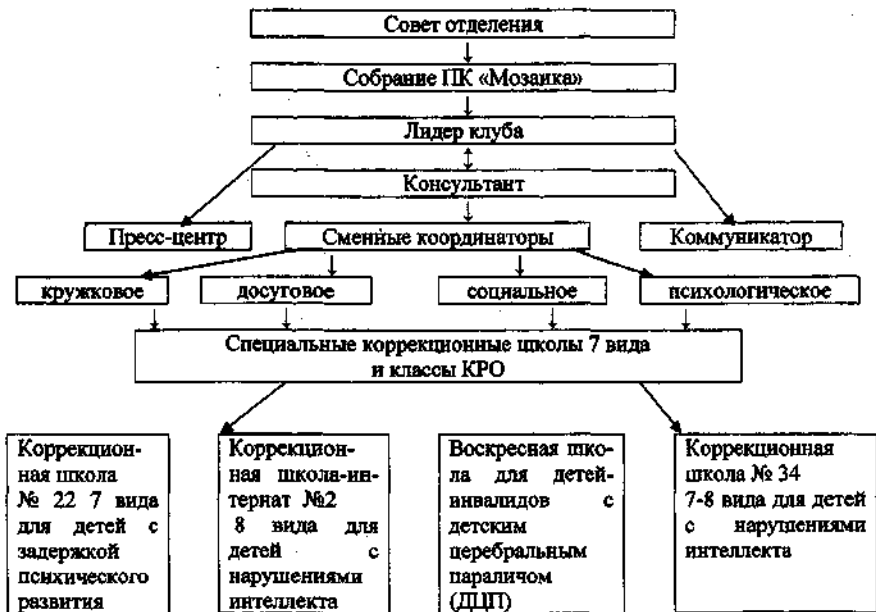
**Организационно-технологический (основной) этап** охватывает 2 курс. Студенты систематизируют знания в области коррекционно-педагогической деятельности с детьми группы риска и с задержкой психического развития,

овладевают основами педагогического исследования, спектром общепедагогических и специальных методик воспитания и обучения.

**Рефлексивный (завершающий) этап** охватывает третий курс. Студенты в процессе опытной работы самостоятельно работают над совершенствованием технологии коррекционно-развивающего воздействия на детей группы риска и с задержкой психического развития; разрабатывают индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с ними, вырабатывают индивидуальный стиль педагогической деятельности; внедряют собственные идеи, программы обучения, воспитания, развития детей с отклонениями в психофизическом развитии в практическую деятельность. Таким образом, на формирующем этапе исследования разработана и апробирована модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, согласно которой, организуя процесс развития профессиональной компетентности в ключе нового содержания образования, мы достигаем субъектной позиции студента в новом образовательном пространстве колледжа в целом.

Схема 2

Структура педагогического клуба «Мозаика»



Общие результаты исследования компонентов профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования на заключительном этапе представлены в таблице 2.



Сравнение результатов диагностики профессиональной компетентности будущих учителей показало, что экспериментальная работа привела к формированию положительного отношения к избранной профессии; в экспериментальной группе на 21,26% увеличилось число студентов с высоким уровнем мотивации; в контрольной группе положительная динамика равна 14,5%. Количество студентов с низким уровнем сформированности мотивационного компонента в экспериментальной группе сократилось на 4%, в то время как в контрольной на 0,9%. В целом, за три года обучения утвердились в своем выборе 89,01% студентов.

Таблица 2

**Результаты исследования компонентов профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования**

Компоненты	Уровни											
	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Констат. этап		Контр. этап		Низ		Констат. этап		Контр. этап		Низ	
	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ
Ценностно-мотивационный	12,24	73,95	14,26	44,5	45,5	10,0	13,9	72,07	14,0	28,4	58,5	13,1
Когнитивный	11,48	73,8	14,76	56,4	32,5	11,1	10,83	69,14	20,0	23,42	59,81	16,77
Деятельностно-практический	15,51	20,64	63,85	58,3	38,1	11,6	9,16	26,65	64,14	24,52	42,68	32,8
Эмоционально-личностный	18,41	39,7	41,9	48,82	33,06	18,98	16,7	38,5	44,8	21,8	47,8	34,4

Результаты исследования когнитивного компонента развития профессиональной компетентности свидетельствуют, что в экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем развития когнитивного компонента возросло на 44,92%, в то время как в контрольной группе – на 12,59%.

Что касается деятельностно-практического компонента, выявлена заметная положительная динамика развития умений осуществлять педагогическую деятельность студентами экспериментальной группы: на 34,79% увеличилось число студентов с высоким и на 17,46% со средним уровнем развития умений осуществлять педагогическую деятельность. Студентов с низким уровнем развития умений осуществлять педагогическую деятельность уменьшилось на 52,25%. В контрольной группе положительная динамика показывает увеличение высокого уровня на 15,36%, среднего уровня – на 16,03%, низкого уровня – на 31,34%. Аналогичные сдвиги наблюдаются и по эмоционально-личностному компоненту.

С целью выявления динамики развития профессионально-значимых качеств личности приводим результаты замеров на завершающем этапе (см. табл. 3.).

Таблица 3

**Развитие профессионально значимых качеств в экспериментальных и контрольных группах**

Профессионально-значимые качества	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Уровень сформированности											
	Констат. этап			Контр. этап			Констат. этап			Контр. этап		
	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ	Выс	Ср	Низ
1. Умение общаться с детьми, педагогами	11,1	57,1	31,8	24,8	63,0	12,2	13,5	53,9	32,6	16,5	57,5	26,0
2. Интерес к профессиональной деятельности	7,93	34,9	57,1	56,2	32,5	11,3	10,6	39,7	49,7	35,0	35,5	29,5
3. Понимание детей, стремление понять мотивы их поступков, интересы и способности	14,3	47,4	38,3	65,5	26,3	18,2	12,0	46,1	41,9	18,3	55,0	26,5
4. Владение умениями и навыками самоорганизации, самообразования	4,76	19,	76,2	45,2	25,2	29,3	9,9	17,7	72,3	16,6	49,0	34,4
5. Уровень развития нравственных качеств: - ответственность	15,8	52,1	32,1	46,2	33,1	21,7	9,9	63,9	26,1	14,3	60,7	25,0
- чувство такта	14,2	52,6	33,2	52,1	24,4	22,	10,6	35,4	53,9	10,6	61,1	28,3
- трудолюбие	33,2	36,8	30	45,5	36,2	18,3	39,7	28,4	31,9	40,0	35,5	24,5
- настойчивость	12,6	40	47,4	53,0	21,5	25,5	14,9	31,9	53,2	19,5	50,5	30,0
- проявление терпимости к детям, людям	11,1	36,8	52,1	48,0	42,5	9,	12	50,4	37,6	13,0	59,5	27,5
- способность к сопереживанию	17,4	42,6	40	54,5	33,0	12,5	8,5	37,6	53,9	12,5	45,0	42,5
6. Умение планировать образовательную деятельность	17,4	22,1	60,5	52,2	26,5	21,3	14,2	19,9	65,9	18,3	44,9	36,6
7. Профессионально-речевое развитие	18,4	40	41,6	48,4	29,5	22,1	24,7	46,1	29,1	27,5	46,0	26,5
8. Организаторские способности	21,6	36,8	41,6	61,2	28,5	10,3	24,8	39,7	35,5	28,5	39,5	32,2
9. Частота проявления творчества в учебно-профессиональной деятельности	25,3	36,8	37,9	52,5	36,0	11,	19,9	35,4	44,6	23,5	46,0	30,5
10. Умение вызывать и поддерживать творчество у детей	34,7	37,9	27,4	53,0	33,5	13,5	21,3	37,6	41,	24,2	46,3	29,5
11. Инициативность	34,7	40,0	25,3	50,0	34,4	15,6	17,7	31,9	50,3	23,7	38,1	38,2
12. Восприимчивость к новому, нетрадиционному	18,4	51,6	30,0	47,2	31,3	21,5	24,8	42,6	32,	29,5	49,0	22,5
13. Владение мимикой, жеста-ми, эмоциональным состоянием	18,4	39	42,6	33,2	35,6	31,2	14,9	45,4	39,	20,5	46,0	33,5
14. Умение проводить оценку и самооценку деятельности	6,3	36,8	56,9	42,3	32,2	25,5	7,8	31,9	60,2	14,5	52,0	32,5
15. Разнообразие активно используемых форм, методов и приемов работы	30	35,3	34,7	45,5	36,0	18,5	22,7	34,8	42,5	29,0	38,8	32,2

Как видно из полученных данных, по сравнению с констатирующим этапом выявлена существенная динамика в развитии всех профессионально значимых качеств. Так, например, в умении планировать образовательную деятельность уровень сформированности профессионально значимых качеств

повысился на 34,8%, уровень частоты проявления творчества в учебно-профессиональной деятельности увеличился на 27,7%, а низкий уровень уменьшился на 26,4%. Умение проводить оценку и самооценку деятельности на высоком уровне улучшилось на 36%, применение разнообразных активно используемых форм, методов и приемов работы на высоком уровне увеличилось на 15,5%. Также обнаружена положительная динамика в развитии всех нравственных качеств: ответственности, чувства такта, трудолюбия, настойчивости, проявления терпимости, способности сопереживать. Это указывает на положительное влияние разработанной нами модели программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Обоснован и определен процесс программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, создающий условия для диалогического взаимодействия субъектов образовательного пространства, где в результате планирования и реализации их совместной деятельности формируется профессиональная компетентность будущих учителей, способных осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с детьми группы риска.

2. Определены и экспериментально обоснованы рациональные условия, содержание, формы, методы управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования: направленность целостного педагогического процесса отделения на формирование профессиональной компетентности; развитие четырех структурных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-личностного) профессиональной компетентности будущего учителя; практико-ориентированная технологическая система подготовки студентов, поэтапное усиление профессионально-педагогической направленности, учет творческого стиля деятельности, диалогическое взаимодействие, использование активных форм и методов обучения, сформированность механизмов рефлексии.

3. Разработана и апробирована модель программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования, включающая следующие компоненты развития профессиональной компетентности: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-личностный.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа выявила положительную динамику развития профессиональной компетентности будущих учителей в экспериментальной группе и подтвердила эффективность применения программно-целевого управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования.

Результаты нашего исследования не претендуют на исчерпывающее решение проблемы управления развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования. Дальнейшей разработки требуют исследования, раскрывающие целостную систему формирования готовности коррекционных педагогов к профессиональной деятельности в условиях высшего учебного заведения, последипломного образования.

**Основные положения** исследования отражены в следующих публикациях:

1. Абрамова, Н.А. Новые подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями / Н.А. Абрамова // Народное образование Якутии. – 2002. – №4. – С. 94-97.
2. Абрамова, Н.А. Новые взгляды на подготовку специалистов для коррекционно-развивающего образования в условиях педагогического колледжа / Н.А. Абрамова // Этнос. Образование. Личность. Сб. материалов международной конференции образования народов циркумполярного севера, Ч. 1. - Якутск: Изд-во ИПКРО, 2003. – С. 242-243.
3. Абрамова, Н.А. Живое знание – фактор личностного роста будущего коррекционного педагога / Н.А. Абрамова // Этнос. Образование. Личность. Сб. материалов международной конференции образования народов циркумполярного севера, Ч. 2. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2004. – С. 129-131.
4. Абрамова, Н.А. Развитие функциональной культуры в становлении будущего педагога / Н.А. Абрамова // Быть автором собственного саморазвития / сост. В.Е. Степанова. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2004. – С. 63-70.
5. Абрамова, Н.А. Организация деятельности по подготовке специалиста нового типа на отделении коррекционной педагогики Якутского педагогического колледжа №1. / Н.А. Абрамова // Психолого-педагогические технологии в системе среднего профессионального образования: опыт прикладных исследований и разработок: сб. статей. - Якутск: Изд-во МО РС (Я), 2004. – С. 6-9.
6. Абрамова, Н.А. Отделение коррекционной педагогики / Н.А. Абрамова // Якутскому педагогическому колледжу №1 90 лет. – Якутск: Дизайн-бюро «БУЛЛ», 2004. – С. 89-91.
7. Абрамова, Н.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования / Н.А. Абрамова // Комплексная оценка деятельности вуза как мониторинг системы качества образования и воспитания. – Якутск: Изд-во МО РС (Я), 2005. – С. 25-26.