

## **ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ**

**Шагиева Е.С.**<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия (424000, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 44), e-mail: fpp@marsu.ru*

**В статье рассматриваются специфические аспекты проблемы диагностики профессиональной компетентности педагогов, обучающихся и воспитывающих такую сложную категорию детей, как дошкольники с задержкой психического развития и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Приводится методологическое обоснование системы диагностического сопровождения основных составляющих профессиональной подготовки специалистов: информационной, операционально-практической, рефлексивной, коммуникативной и личностной компетенций. Проведен сравнительный анализ уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, работающих с гиперактивными детьми с задержкой психического развития в разных образовательных условиях: детском саду общеразвивающего вида и специализированном детском саду компенсирующего вида. Разработанная и апробированная модель диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с данным контингентом детей, может использоваться в практике специального образования.**

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность педагога, диагностика профессиональной компетентности педагога, задержка психического развития (ЗПР), синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

## **DIAGNOSTIC MAINTAINABILITY OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMING FOR TEACHERS, WHO DEAL WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND ATTENTION DEFICIENCY SYNDROME WITH HYPERACTIVITY**

**Shagieva E.S.**<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Mari State University, Yoshkar-Ola, the Republic of Mari El, Russia (42400, the Republic of Mari El, Yoshkar-Ola, 44 Kremlevskaya street), e-mail: fpp@marsu.ru*

**In this article we examined the specific aspects of a problem of professional competence diagnostic of teachers who teach and bring up such a complicated category of children as preschool children with mental retardation and attention deficiency syndrome with hyperactivity. The abstract methodologically reasons the system of diagnostic support of the basic components of professional training that include informational, operational and practical, reflexive, communicative components and personal competencies. In this study we carried out comparative analysis of professional competence level of teachers who deal with preschool education and work with children who have mental retardation and attention deficiency syndrome with hyperactivity in different educational conditions: kindergarten of general type and specialized kindergarten of compensative kind. The model of diagnostic support that has been developed and approved to form the professional competence of teachers working with this group of children, may be used in the practice of special education.**

**Keywords:** professional teacher competence, diagnostics of professional competence of a teacher, mental retardation, attention deficiency syndrome with hyperactivity.

Переход на новые стандарты образования определяет одним из своих приоритетов обеспечение успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в любом образовательном учреждении. Поэтому современным дошкольным подразделениям необходим компетентный специалист, готовый с пониманием относиться к особенностям развития таких детей не только в специализированных детских садах, но и в условиях детских садов общеразвивающего вида. Как отмечает профессор Н.С. Морова, руководитель

научной школы «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья»: «Повышение профессиональной компетентности педагогов рассматривается в числе первоочередных задач специального образования» [5, с.30].

Вопросам подготовки педагогических кадров к работе с детьми с нарушениями психофизического развития посвящен ряд работ Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, И.Ю. Левченко, Р.О. Агавелян, Л.В. Блинова и др. Большинство авторов профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности [4].

В последнее время появилось большое количество публикаций, связанных с рассмотрением аспектов воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Постоянный рост числа таких детей, которые, помимо задержки в психическом развитии, характеризуются наличием двигательной расторможенности, импульсивности и дефицита внимания является актуальной проблемой, затрагивающей все расширяющиеся социальные круги общества.

Однако проблема диагностики профессиональной компетентности педагогов, работающих с дошкольниками с задержкой психического развития и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, в настоящее время недостаточно изучена. В то время как к профессионализму лиц, обучающих и воспитывающих детей данной категории, в современном образовании предъявляются более высокие требования.

Для методологического основания диагностического инструментария уровня подготовки педагогов необходимо рассмотреть в первую очередь основные составляющие профессиональной компетенции.

Так, структуру компетентности специалиста, работающего с ребенком с ЗПР и СДВГ можно представить следующим образом [2]:

- информационная компетенция проявляется в виде знания специфических особенностей формирования учебных умений и навыков у данного контингента детей;
- операционально-практическая компетенция предполагает осуществление педагогом работы по обучению и воспитанию гиперактивных дошкольников с ЗПР, направленную на максимальную коррекцию отклонений в развитии;
- рефлексивная компетенция проявляется в умении перестраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с ситуацией, определять результативность педагогической работы на всех этапах;

- коммуникативная компетенция предусматривает наличие интереса к личности ребенка, имеющего ЗПР и СДВГ, со стороны педагога, способность к конструктивному общению с ним;

- личностная компетентность проявляется в безусловном принятии психических и поведенческих особенностей детей данной категории, в готовности оказывать педагогическую поддержку в процессе их обучения, предполагает ряд личностных качеств, которыми должен обладать специалист (эмпатийность, тактичность, гуманность, милосердие, нравственность, честность).

Соответственно при организации диагностики профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с указанными отклонениями, мы считаем необходимым обеспечить изучение всех составляющих изучаемого процесса.

В связи с этим в 2011-2013 гг. нами было предпринято экспериментальное исследование, целью которого стало создание системы диагностического сопровождения уровня сформированности профессиональных компетенций сотрудников ДОУ по вопросам обучения и воспитания гиперактивных дошкольников с ЗПР.

В качестве важнейших, выделены следующие задачи эксперимента:

1. На основе анализа научно-педагогической литературы выявить основные тенденции и подходы к диагностике педагогической компетентности, проследить специфику различных методов и критериев ее оценивания.
2. Разработать методические основы диагностического сопровождения процесса профессиональной компетентности педагогов, обучающихся и воспитывающих детей с ЗПР и СДВГ.
3. Адаптировать потенциально пригодные методики диагностики педагогической компетентности с учетом специфики работы с данным контингентом детей.
4. Оценить уровень сформированности структуры профессиональной компетентности педагогов в общеразвивающем и коррекционном детском саду.

Методология нашего исследования опирается на концепцию системно-структурного подхода (Афанасьев В.Г., Гершунский Б.С); концепции личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е.В., Сериков В.В.); основы современного педагогического управления и менеджмента (Соколов А.Г., Поташник М.М.); положения современной смысловой дидактики (Абакумов И.В., Рудаков И.А., Фоменко В.Т.), концепцию компетентностного подхода к оценке профессиональной деятельности педагога (Зимняя И.А.).

Мы выделили ряд принципов, которые были положены в основу диагностического сопровождения:

1. Принцип единства личности и деятельности;
2. Принцип комплексности, что предполагает изучение всех компонентов и составляющих профессиональной компетентности;
3. Принцип надежности и валидности диагностической методики;
4. Принцип доверия к результатам самодиагностики педагога.
5. Принцип гуманизма и оптимизма, что предполагает опору на сильные качества личности, на достоинства человека.

Экспериментальной базой исследования явились дошкольное образовательное учреждение общеразвивающего вида МДОУ №4 «Семицветик» г. Йошкар-Олы и дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида МДОУ № 76 «Солнышко» г. Йошкар-Олы.

Экспериментальную выборку исследования составили педагоги, занимающиеся воспитанием и обучением детей с ЗПР и СДВГ, в количестве 24 человек.

Для проведения диагностики были подобраны методики, которые не только охватывали все стороны изучаемого процесса, но и взаимно пересекались и взаимно дополнялись, были ранее апробированными, доступными и не нуждались в громоздких процедурах их обработки.

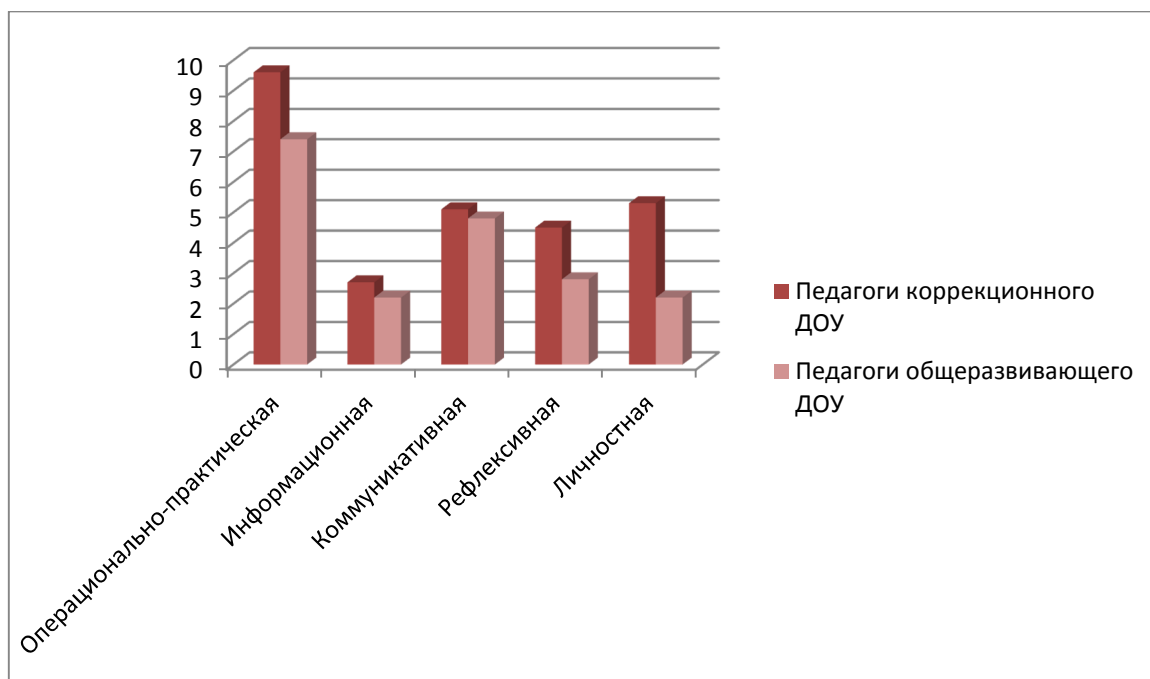
Мы использовали следующие диагностические методы: анкета-опросник О.В. Заширинской (цель: диагностика информационной компетенции); схема анализа занятия (цель: диагностика операционально-практической компетенции); методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой (цель: диагностика рефлексивной компетенции); модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири (цель: диагностика коммуникативной компетенции); методика Е.П. Ильина «Мотивы выбора деятельности преподавателя» и личностный тест Кеттела (цель: диагностика личностной компетенции) [3, 6].

Анализ фактических данных диагностики позволил сделать следующие выводы об уровне развития профессиональной компетентности каждой группы педагогов:

- в структуре профессиональной компетентности сотрудников общеразвивающего ДОУ в большей степени выражена рефлексивная и коммуникативная компетенции. Это свидетельствует об ориентации данной группы педагогов в своей профессиональной деятельности на результат, а не на личностные особенности детей и индивидуальность процесса обучения. Они стремятся к доминированию, стабильны, ответственны.
- в структуре профессиональной компетентности сотрудников ДОУ компенсирующего вида в большей степени выражена информационная, коммуникативная и операционально-практическая компетенции. Они знают индивидуальные особенности детей с ЗПР,

учитывают их в ходе взаимодействия. Более низкие значения по рефлексивной компетенции по сравнению с педагогами общеразвивающих ДОУ указывают на педагогическую мобильность, гибкость педагогов ДОУ коррекционного вида.

Для оценки количественных различий (рисунок) в структуре профессиональной компетентности между педагогами общеразвивающего ДОУ и педагогами коррекционного ДОУ использовался метод корреляционного анализа (t-критерий Стьюдента).



### **Оценка уровня развития профессиональной компетентности педагогов коррекционного ДОУ и педагогов общеразвивающего ДОУ**

Различия в уровне развития операционально-практической компетенции между педагогами коррекционного ДОУ и педагогами общеразвивающего ДОУ составляют соответственно 9,6 ( $p < 0,01$ ) и 7,4 ( $p < 0,01$ ). Различия в развитии информационной компетенции по показателю «наличие общих представлений о категории гиперактивных детей с ЗПР и их типичных трудностей при обучении» составляют 2,7 ( $p < 0,01$ ) и 2,2 ( $p < 0,01$ ). Различия в коммуникативной компетенции 5,1 ( $p < 0,01$ ) и 4,8 ( $p < 0,01$ ). В личностной компетенции по факторам «доминантность» и «эмоциональная стабильность» различия между группами педагогов составляют 5,3 ( $p < 0,01$ ) и 2,2 ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, выявленная в процессе экспериментального исследования недостаточная профессиональная подготовка специалистов общеразвивающих детских садов к работе детьми с ЗПР и СДВГ указывает на необходимость повышения уровня их профессиональной компетентности в области специальной психологии, коррекционной педагогики, в понимании и реализации особых подходов к обучению данной категории детей. Разработанная и апробированная нами модель диагностического сопровождения

процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с гиперактивными детьми с ЗПР, может использоваться в практике специального образования.

### Список литературы

1. Борисова Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) «Марийский институт образования», 2008. – 96 с.
2. Дрягина И.С. Профессиональная компетентность педагога как условие успешного обучения детей с задержкой психического развития/ И.С. Дрягина// Дефектология. – 2012. - №6. – С. 44-53.
3. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. – СПб: Речь, 2007. – 176 с.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2010. – 143 с.
5. Морова Н.С., Заболотских О.П. Роль семьи в социальном воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья/ Н.С. Морова, О.П. Заболотских// Социальная педагогика в России. – 2012. - №3.– С. 30-38.
6. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб: Речь, 2006. – 128 с.

### Рецензенты:

Морова Н.С., д.п.н., профессор, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.

Лежнина Л.В., д.псх.н., профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.