

## АВТОРСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРА

*Козырева Ольга Анатольевна*  
К.п.н., доцент,  
каф. коррекционной педагогики,  
КГПУ им. В.П.Астафьева

### THE ORIGINAL APPROACHES TO THE MODELLING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER

*O. Kozyreva*

#### Annotation

The development of professional competence of teachers working with children with disabilities, we understand as a multilevel process, therefore, requires a certain system in order to identify the mechanism of development of the individual professional and organized them in teaching. Real pedagogical practice shows that teachers working with children with disabilities, the components of professional competence, as a rule, may be at different stages of development or absent. Dynamics of development of professional competence of a teacher is determined by the change of reproductive level actions and operations creative; harmonization and complexity of activity and communicative components of pedagogical competence.

**Keywords:** professional competence of the teacher, the master, the children with disabilities.

#### Аннотация

Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, мы понимаем как многоуровневый процесс, поэтому требуется определенная система, чтобы выявить механизм развития личности профессионала и организуемой им педагогической деятельности. Реальная педагогическая практика показывает, что у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, компоненты профессиональной компетентности, как правило, могут находиться на различных стадиях сформированности или отсутствовать вообще. Динамика развития профессиональной компетентности учителя определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

#### Ключевые слова:

Профессиональная компетентность педагога, магистр, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Изучив методологию, теорию и практику решения проблемы развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) [1; 2], мы пришли к выводам, ставшим концептуальными для разработки модели профессиональной компетентности магистра, обучающегося по программе "Подготовка к профессионально-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ".

(Указанная магистерская программа разработана сотрудниками кафедры коррекционной педагогики под руководством д.пс.н., профессора, зав. кафедрой Л.П.Уфимцевой)

#### 1. Компетентность

– это сложная система знаний и умений, внутренних психических состояний, свойств личности специалиста, его готовность к осуществлению коррекционно-развивающей работы, проявляющаяся при решении возникающих в практике профессионально-педагогических задач. (Учитывая то, что это система не поддается прямому

наблюдению, а проявляется косвенно в процессе и результате профессиональной деятельности, для ее изучения нами использован метод моделирования [3; 4; 5; 6]. Разработана модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ОВЗ).

2. В качестве основных элементов профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, мы выделяем: методическую, психолого-педагогическую, специальную, коммуникативную, технологическую и аутопсихологическую (рефлексия собственной деятельности) компетентность [6].

3. Профессиональная деятельность педагога, работающего с детьми ОВЗ – это процесс обеспечения овладения детьми, образовательным стандартом.

4. В связи с внедрением образовательной инклюзии возникла необходимость формирования компетентности педагогов в следующих областях: психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ, тяжелыми и множествен-

ными нарушениями развития; технология организации эффективного взаимодействия специалистов службы сопровождения; инновационные коррекционные технологии и др. [7].

Модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ, является основой для организации процесса обучения в магистратуре, и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности, носит концептуальный характер [8; 9; 10; 11].

Процесс построения структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности магистра, состоял из трёх этапов: гипотетического (или поискового), информационного и конкретного.

На гипотетическом этапе определялась форма будущей модели, изучалась сущность профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ. На информационном этапе осуществлялась декомпозиция её элементов с целью последующей установки связей и их последовательности. Были разработаны критерии развития профессиональной компетентности, которые были соотнесены с уровнями развития последней. На конкретном этапе модель развития профессиональной компетентности магистра была построена в окончательном варианте и получила название структурно-функциональной. Составлялось описание, поясняющее её назначение, принципы, логика построения.

Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистра в процессе обучения по магистерской программе "Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья" представлена на **Рисунке 1**.

Предлагаемая структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистров, позволяет нам выделить взаимосвязанные блоки, компоненты и уровни развития профессиональной компетентности, определить вариативные возможности выстроенной модели.

Назначение концептуальной модели состоит в том, чтобы быть основанием, используемым при развитии профессиональной компетентности магистров.

Основываясь на этом, мы рассматриваем профессиональную компетентность магистра как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагога, опосредующую результативный профессиональный опыт, мы определили сущность и компонентный состав профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ [6; 9].

Выделенные компоненты составили структуру про-

фессиональной компетентности магистра, на совершенствование которых и будет направлен процесс обучения в магистратуре.

В концептуальной модели развития профессиональной компетентности магистра рассматривается:

1. В качестве объекта развития – профессиональная компетентность магистра (в составе которой мы рассматриваем методическую, психолого-педагогическую, специальную, технологическую, коммуникативную и аутопсихологическую компетентности);

2. Принципы развития профессиональной компетентности магистров: принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности педагогов к сознательно управляемому и самоуправляемому; принцип педагогической оценки, самооценки и рефлексии в процессе развития профессиональной компетентности магистров; принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности;

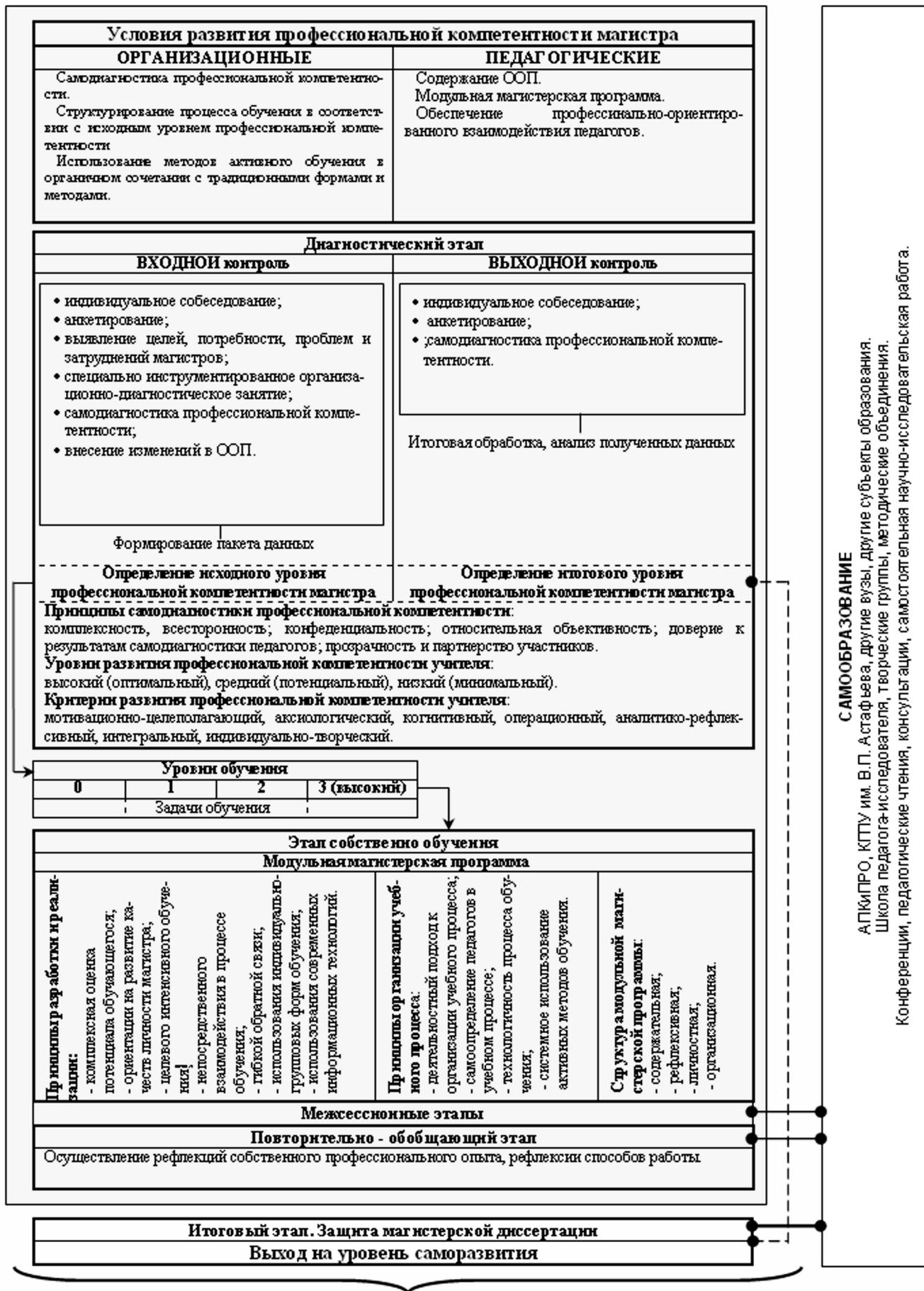
3. Критерии развития профессиональной компетентности магистров определяются нами как мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный, интегративный и индивидуально-творческий аспекты деятельности.

Критерии развития исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров – личностного и деятельностного, по которым производится оценка профессиональной компетентности педагогов.

*Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:*

◆ мотивационно-целеполагающий критерий – готовность и интерес к работе с детьми с ОВЗ, постановка и осознание целей профессиональной деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества; постоянное стремление к саморазвитию, профессиональному росту, реализация этих стремлений; потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости;

◆ аксиологический критерий – осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность профессиональной деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности; постановка задач общения: взаимообмен информацией учителя и учащихся, взаимопознание друг друга и взаимокоррекция поведения; мобилизация резервов участников общения; разумное, педагогически целесообразное самовыражение личности педагога; умение слушать ученика, воздействовать на него не пря-



**САМООБРАЗОВАНИЕ**

АПКИПРО, КПКУ им. В.П. Астафьева, другие вузы, другие субъекты образования.  
 Школа педагога-исследователя, творческие группы, методические объединения.  
 Конференции, педагогические чтения, консультации, самостоятельная научно-исследовательская работа.

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРА**

Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистра.

мо, а косвенно; применение сочетания приемов и форм обучения и воспитания, наиболее оптимальных для уровня развития школьников с ОВЗ;

- ◆ когнитивный критерий – знание основных категорий коррекционной педагогики, закономерностей психического развития и индивидуально–психологических особенностей личности ребенка с ОВЗ; наличие умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять профессиональные проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики; владение активными методами и формами воспитательной деятельности и практическое участие в ней; умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно–воспитательной работы;

- ◆ операционный критерий – эффективность и продуктивность профессиональной деятельности; овладение общепедагогическим и специальными умениями; применение на практике новых методик, использование знаний современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики, осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся с ОВЗ; планирование собственной профессиональной деятельности по окончании курсов повышения квалификации; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий;

- ◆ аналитико–рефлексивный критерий – овладение аналитическими и оценочно–информационными умениями; самокритичность; самоконтроль, самооценка педагога; умение осуществлять педагогический самоанализ; предвидение себя в педагогической ситуации и обоснование решения с учетом этого, а также многоступенчатая рефлексия с учетом представлений учеников об учителе на основе того, как осознают они представления учителя о себе; умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально–педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития; умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью; умение анализировать природу достижений и недостатков в профессионально–педагогической деятельности, умение анализировать опыт других учителей с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы;

- ◆ интегральный критерий – умение видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов; понимание причинно–следственных отношений между ними; способность перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом; осознание

взаимосвязи между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников; умение видеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах; умение соотнести и различить успеваемость и особенности развития школьников; умение хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда; анализировать, обобщать и описывать свой опыт, прогнозировать свою деятельность;

- ◆ индивидуально–творческий критерий – гибкость и вариативность профессионального мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности; создание авторских методик, исследовательский подход к профессиональной деятельности; готовность к педагогическому творчеству; творческий поиск; новизна педагогических идей; понимание учителем своего права на самобытность, стремление к индивидуальному почерку; подход к индивидуальности как средству преодолевать шаблоны в своем труде.

4. Понятие "уровень" выражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений. В структуре профессиональной компетентности мы выделяем три взаимосвязанных уровня: высокий (оптимальный), средний (потенциальный), низкий (минимальный);

Предназначение каждого уровня развития профессиональной компетентности заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития профессиональной компетентности магистра и определении перспектив дальнейшего развития данного вида компетентности специалистов.

Для высокого уровня характерна позиция учителя "я знаю, умею, принимаю" и установка на развитие индивидуальности учеников. Она предусматривает наличие индивидуальной творческой педагогической системы.

Для магистров этого уровня характерны ярко выраженное чувство нового, стремление к исследовательской деятельности, адекватная самооценка, сформированные умения и навыки педагогического общения, способность создавать доброжелательный микроклимат в учительском и детском коллективе. Он предполагает наличие у педагога рефлексии, с помощью которой происходит перемещение смыслового центра с деятельности на себя, обретая форму "деятельность во мне" (моделирующий уровень).

Для среднего уровня характерна позиция учителя "я умею" и установка на свой предмет. Она предполагает готовность к работе, владение учебным материалом и методиками. На этом уровне магистр способен осуществлять объективный анализ теории и практики обучения и

воспитания детей с ОВЗ. В педагогическом общении магистру не всегда удается решение коммуникативных задач. Этот анализ субъективизируется личностью педагога, при этом он выделяет главное, важное для себя, "пропускает" через свою деятельность (адаптивный уровень).

Для низкого уровня характерна позиция учителя "я знаю" и установка на себя. Она предполагает осмысление и самоутверждение себя в профессии, ориентация в новой среде, контроль учащихся, возможна неадекватная самооценка. В общении исходит из непререкаемого авторитета учителя.

В работе опирается на методические указания и рекомендации, а также достижения передового педагогического опыта, если он достаточно подробно описан и широко используется коллегами (репродуктивный уровень).

Соотношение уровней развития профессиональной компетентности и критериев оценки представлено в **Таблице 1**.

Развитие профессиональной компетентности магистра предполагает изменение профессионально важных

личностных качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которая обеспечивает повышение эффективности профессиональной деятельности.

В качестве результата развития – переход на более высокий уровень профессиональной компетентности. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

Развитие профессиональной компетентности магистров мы понимаем как многоуровневый процесс, поэтому требуется определенная система, чтобы выявить механизм развития профессиональной компетентности педагога и организуемой им педагогической деятельности. Процесс развития профессиональной компетентности педагога совершается непрерывно, и любые изменения в социальной и профессиональной среде могут повлиять на ее развитие.

Предложенные нами концептуальная и структурно-функциональная модели развития профессиональной компетентности магистров являются основой для организации процесса обучения в магистратуре педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности.

**Таблица 1.** Соотношение уровней развития профессиональной компетентности и критериев.

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
мотивационно-целеполагающий	Умеет определять мотивы образовательной деятельности. Готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Систематически повышает собственную квалификацию. Постоянно стремится к саморазвитию, профессиональному росту. Испытывает потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости.	Как правило, самостоятельно определяет мотивы образовательной деятельности. Имеет интерес, но не всегда готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Регулярно, но не систематически повышает собственную квалификацию. Стремится к саморазвитию, профессиональному росту. Но реализует эти стремления не всегда. Планирует отдельные профессиональные действия. Изменяет их план в случае необходимости.	Определяет мотивы образовательной деятельности только с помощью коллег или администрации. Не готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Повышает собственную квалификацию не регулярно (от случая к случаю). Хочет быть профессионально развитым, но ничего для этого не делает. Плана профессиональных действий не имеет.
аксиологический	С пониманием и уважением подходит к ученикам с ОВЗ. Каждый ученик - субъект отношений. Объект отношений - класс, субъект - ученик, группа. Выстраивает отношения взаимопонимания в классе. Имеет демократический стиль общения с учащимися. Заботится о поддержании стабильного состояния учебного процесса. Преимущественно использует организуемые (по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими) воздействия. Способен занимать разные позиции в общении и гибко их перестраивать по мере изменения ситуации. С юмором относится к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечает некоторых негативных моментов. Умеет принимать другого таким, какой он есть.	Использует методики взаимодействия. Объект отношений - группа, субъект - ученик. Заботится о состоянии учебно-воспитательного процесса. Не всегда способен поддерживать демократического стиля общения с учащимися. Преимущественно использует оценивающие (по сравнению с организуемыми и особенно дисциплинирующими) воздействия. Способен занимать разные позиции в общении, но имеет некоторые трудности их перестраивать по мере изменения ситуации. Старается принимать учащегося таким, какой он есть.	Овладевает методами регулирования отношений. Объект отношений - отдельный ученик. Авторитарный стиль общения с учащимися. Заботится о реализации потенциальных возможностей ребенка. Заботится об утверждении собственного авторитета. Преимущественно использует дисциплинирующие (по сравнению с оценивающими и особенно организуемыми) воздействия. Не может занимать разные позиции в общении. Очень серьезно относится к отдельным аспектам педагогической ситуации, замечает все негативные моменты.

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
КОГНИТИВНЫЙ	<p>В рамках своего предмета исследует и прогнозирует интеллектуальные возможности школьников. Знает содержание своего предмета и смежных дисциплин. Знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологических особенностей личности ребенка с ОВЗ. Ведет постоянный поиск возможных приемов и способов обучения. Выбирает оптимальные методы и приемы обучения. Владение активными методами и формами воспитательной деятельности. Умеет применять знания в нестандартной ситуации. Умеет переносить опыт из одной области в другую. Выделяет профессиональные проблемы, анализирует и решает их.</p>	<p>Знает свой предмет сверх программы</p> <p>Использует педагогические методы и приемы обучения. В основном знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологические особенности личности ребенка с ОВЗ. Владение методами и формами воспитательной деятельности. Владеет умениями в общем виде, приблизительно, неуверенно.</p> <p>Затрудняется в выделении профессиональных проблем, анализе и их решении.</p>	<p>Знает свой предмет в объеме школьной программы.</p> <p>Овладевает методами и приемами обучения. Не знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологические особенности личности ребенка с ОВЗ. Овладевает методами и формами воспитательной деятельности. Не владеет необходимыми умениями и испытывает затруднения и не стремится к овладению ими.</p> <p>Не видит профессиональных проблем и, как следствие, не может их преодолеть.</p>
операционный	<p>Выбирает в работе оптимальные виды психолого-педагогической, коррекционной деятельности. Умеет предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий. Эффективно осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, имеющим ОВЗ. Учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Использует знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики. Способен предвидеть и принять оптимальное решение в нестандартных условиях.</p>	<p>Репродуктивно реализует в работе психолого-педагогические умения. Способен принимать решение лишь в типичных ситуациях. Старается и иногда эффективно осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, имеющим ОВЗ. Не всегда учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Частично использует имеющиеся у него знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики.</p>	<p>Овладевает необходимыми видами психолого-педагогической деятельности. Педагогическая интуиция выражена слабо. Не интересуется мнением учеников и не может предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий. Затрудняется в осуществлении индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, имеющим ОВЗ. Не учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Не использует имеющиеся знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики, поскольку не владеет ими.</p>
аналитико-рефлексивный	<p>Умеет осуществлять анализ, рефлекссию и оценку собственной профессиональной деятельности. На основании этого умеет корректировать деятельность. Умеет анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью. Анализирует природу достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Умеет анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>	<p>Частично осуществляет анализ, рефлекссию и оценку собственной профессиональной деятельности. Не всегда на основании этого умеет корректировать деятельность. Анализирует полученные результаты в сопоставлении с исходными данными. Анализирует природу достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Овладевает анализом опыта других педагогов с целью переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>	<p>Частично осуществляет оценку собственной профессиональной деятельности. На ее основе собственную профессиональную деятельность не корректирует. Не всегда связывает полученные результаты с исходными данными. Овладевает анализом достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Затрудняется в анализе опыта других учителей, но осуществляет перенос не всегда эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
интегральный	<p>Умеет видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Понимает причинно-следственные связи между ними.</p> <p>Способен перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом.</p> <p>Осознает взаимосвязь между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Видит истоки неуспеха учащихся в своих просчетах.</p> <p>Соотносит и четко различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Умеет хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда.</p> <p>Анализирует, обобщает и описывает свой опыт.</p> <p>Успешно прогнозирует свою деятельность.</p>	<p>Не всегда сразу видит свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Понимает причинно-следственных связи между ними.</p> <p>В основном переходит от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом.</p> <p>Связывает способы труда и результаты обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Связывает неуспехи учащихся и свои просчеты.</p> <p>Соотносит, но не всегда четко различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Умеет хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда.</p> <p>Иногда затрудняется в анализе и обобщении своего опыта.</p> <p>Как правило, прогнозирует свою деятельность.</p>	<p>Затрудняется в том, чтобы видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Не видит и не понимает причинно-следственные связи между ними.</p> <p>Оценивает только отдельные собственные педагогические умения.</p> <p>Не всегда связывает способы труда и результаты обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Не видит истоки неуспеха учащихся в своих просчетах.</p> <p>Не всегда соотносит и различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Затрудняется в хронометрировании процесса и фиксации результатов своего труда.</p> <p>Сильно затрудняется в анализе, обобщении и описании своего опыта. Не прогнозирует свою деятельность.</p>
индивидуально-творческий	<p>Осознает наличие у себя творческих способностей.</p> <p>Умеет нестандартно мыслить.</p> <p>Понимает свое право на самобытность.</p> <p>Готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Имеет индивидуальный почерк.</p> <p>Видит несколько вариантов решения одной задачи.</p> <p>Создает авторские методики.</p> <p>Осуществляет подход к индивидуальности как средству преодолеть шаблоны в своем труде. Исследовательский подход к профессиональной деятельности. Возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности.</p>	<p>Осознает наличие у себя творческих способностей.</p> <p>В некоторых ситуациях способен нестандартно мыслить.</p> <p>При создании условий готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Стремится к индивидуальному почерку.</p> <p>Ищет нескольких вариантов решения одной задачи.</p> <p>Стремится преодолеть шаблоны в своем труде.</p> <p>Стремится не только к получению готовых рецептов (например, как научить школьников быстро запоминать учебный материал), но и к изменению типа мышления, к самостоятельному выбору, творческому решению педагогических задач.</p>	<p>Не осознает наличия у себя творческих способностей.</p> <p>Как правило, мыслит стандартно.</p> <p>Даже при создании условий не всегда готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Не стремится к индивидуальному почерку.</p> <p>Не предполагает о шаблонах в своем труде.</p> <p>Работает по инструкции, новые пути решения знакомых задач не ищет.</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Монографическое исследование. – Новосибирск. – 1999. – 408с.
2. Бочарова Ю.Ю. Профессиональное сознание как фактор профилактики эмоционального выгорания специалистов социальной сферы// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. №3. С. 47 – 52.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – 72с.
6. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24–25
7. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. – 2014. – С.112 – 115.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк. – 1990. – 119 с.
9. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов.// Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10.– 2011. – С. 29–33.
10. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России. – № 2, 2012, С. 80–82.
11. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29–37.