

**Гайдукевич, С. Е.** Методологические контексты феномена методической подготовки учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития : монография. – Минск : БГПУ, 2023. – 212 с.

## ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА К МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### **1.2. Методологические контексты феномена методической подготовки учителя-дефектолога**

Динамичная модернизация системы образования Республики Беларусь обусловлена высокими социальными и государственными стандартами в данной области. Последовательная реализация стратегических и нормативных документов [173], [174], [112], [113], [191] определяет ключевые ориентиры ее развития. Наметившиеся объективные изменения профессиональной педагогической деятельности: принятие обучающегося в качестве ведущего субъекта образовательного процесса; трансформация педагогических отношений в партнерство и сотрудничество субъектов; ориентир на личностное развитие, как основной образовательный результат; реализация принципа инклюзии в образовании – задают новые векторы в понимании сущностных характеристик профессионального образования педагогов.

Объективно и нормативно появились предпосылки для поиска и создания современных интерпретаций подготовки специалистов системы дошкольного и общего среднего образования, в том числе учителей-дефектологов, отвечающих запросам динамично развивающейся образовательной практики. Активно востребованы научно-методические разработки, нацеленные на выявление закономерностей перехода процесса обучения в образовательный процесс, обеспечивающие условия для развития личности будущего педагога, принятия им педагогической деятельности как сферы самореализации, способствующие росту его профессиональной

компетентности, способности результативно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, поддерживать обучающихся с разными образовательными потребностями (В. И. Андреев [8]; А. И. Жук [72], [71], Л. М. Митина [161], А. П. Тряпицына [246], А. В. Торхова [241]). Отмечается необходимость в специалистах, уровень профессиональной и личностной компетентности которых может отвечать не только актуальным, но и потенциальным задачам образовательной системы, включенной в процесс диверсификации.

Теория профессионального образования рассматривает методическую подготовку как образовательный процесс, специально организованное целенаправленное взаимодействие по решению развивающих и образовательных задач, обеспечивающих овладение будущим педагогом опытом методической деятельности. В основе методической подготовки лежит совместная деятельность субъектов, обучающихся и обучающихся, обеспечивающая их взаимное изменение, качественное и количественное приращение деятельностных и личностных характеристик.

Методическая подготовка педагога реализует социальный заказ на выполнение определенных профессиональных функций. В отношении учителя-дефектолога она призвана учитывать тенденции диверсификации образовательной системы в комплексе с современными направлениями модернизации педагогического образования. В рамках обозначенной проблемы последние десятилетия изучаются требования к профессиональным и личностным качествам учителя-дефектолога (Р. Г. Аслаева, О. А. Бажукова, Н. В. Рябова, О. И. Карпунина, И. М. Яковлева и др.), вопросы формирования его профессиональных умений и профессиональной культуры (Е. Т. Логинова, З. А. Мовкебаева, Н. М. Назарова, Т. С. Овчинникова, Е. В. Оганесян, О. С. Хруль, Ю. В. Шумиловская, Л. А. Ястребова и др.), отдельных компетенций, значимых для работы в условиях интеграции и инклюзии (Р. Г. Аслаева, К. Н. Сариева, А. И. Сергеева, З. А. Мовкебаева, Б. А. Дюсенбаева и др.).

Овладение собственно методическим опытом также является предметом научного поиска: изучаются методические компетенции в контексте конкретных специальностей направления «специальное образование» (Л. В. Басаргина, Л. А. Гладун, Т. А. Гузикова, Л. В. Лопатина, Е. Е. Китик,

И. М. Яковлева и др.) или реализации определенного вида его профессиональной деятельности (В. А. Бородина, Е. А. Шумилова и др.). Следует отметить, что большинство современных исследований методической направленности выполнены в связи с подготовкой учителя-дефектолога узкого профиля (сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога, логопеда) и рассматривают его методическую практику через призму работы с детской однородностью, образованной определенной нозологической группой. В сложившейся ситуации ответы на вопросы «как подготовить специалиста к деятельности в условиях неоднородной образовательной среды?», «как преобразовать его методическую компетентность с учетом новых реалий?» остаются открытыми и сохраняют свою актуальность для изучения.

Перестройка любого направления профессиональной подготовки учителя-дефектолога предполагает понимание сути проектируемого процесса, его существенных признаков, движущих факторов и результатов. Обновление обязательно сопряжено с представлениями о включающихся в педагогическое взаимодействие участниках, особенностях их деятельности, взглядов, отношений. Поэтому методологическое осмысление изучаемого педагогического феномена является обязательным этапом любого исследования.

Одна из главных характеристик развития современной педагогической науки и практики – неуклонное приближение к человеку, к его потребностям, устремлениям. В. И. Слабодчиков приходит к выводу, что образование с точки зрения философской антропологии – культурно-историческая форма созидания человека, где основной акцент – становление «собственно человеческого в человеке» [220, с. 11]. Образование не ограничивается трансляцией совокупности знаний, формированием компетенций, развитием познавательных способностей, его цель состоит в первую очередь в обеспечении становления сущностных сил человека, его способности сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения. Каждому человеку отдается во владение его бытие и возлагается ответственность за самоосуществление. Основное назначение образовательной системы – создание условий для развития субъектности личности, а миссия

педагогического образования – содействие профессиональному саморазвитию будущего специалиста.

Профессиональное саморазвитие осуществляется путем объединения личностного развития и профессионального. В. А. Сластенин рассматривает данный процесс как интеграцию «внешнего» движения (профессиональной подготовки) и «внутреннего» (личностного становления человека). Первое отражает положение педагога в сфере профессиональной деятельности, второе – саморазвитие его личности [218, с. 171]. Профессиональное саморазвитие представляет собой раскрытие личностно-профессионального потенциала человека, его прогрессивное самоизменение, выражающееся в преобразовании качества его профессиональной деятельности. Поскольку результат профессионального саморазвития значительно шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта (знаний, умений, навыков) в исследованиях все чаще отмечается ориентир на использование термина личностно-профессиональное саморазвитие. Личностное принятие саморазвития как особого вида активности – современное условие успешного вхождения в педагогическую профессию (Н. И. Кузнецова [128], Н. И. Сергеева [209], А. А. Ушаков [256], Е. Е. Чудина [280], С. Д. Якушева [110]).

Данные теоретические положения позволяют рассматривать методическую подготовку в связи с личностно-профессиональным саморазвитием, где акты активности направлены на рост собственной субъектности. Обучающиеся овладевают способностью управлять личностными и профессиональными изменениями, обнаруживать их как результат собственных целенаправленных усилий, а не внешних обстоятельств. Подготовка будущего специалиста представляется как овладение способностью преобразовывать себя. В педагогическом процессе на первый план выходит обучающийся, «будущий педагог», его представления о себе в контексте реального и идеального, о реализации и стимулировании процессов «самости» (В. А. Сластенин [218], А. В. Торхова [242]). Работа с методическим контентом рассматривается не только как взаимодействие с окружающим миром, но и самим собой посредством самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования. Характер данной деятельности определяется в первую очередь внутренней

активностью ее участников и обеспечивается широким вовлечением личностных структур (чувства, воля, мотивация, ценностные ориентации) и, соответственно, имеет в своем составе личностный опыт (переживание, порождение смыслов, самоизменение) и личностный результат (приращение и преобразование личности).

Личностный опыт – опыт быть личностью, проявлять осмысленное поведение. Это специфический элемент человеческого опыта, сугубо индивидуальное, субъективное образование, неотделимое от его носителя, возникающее только в ситуации жизнедеятельности. По мнению В. В. Серикова личностный опыт связан с реализацией личностью базовых функций (ответственность, самореализация, рефлексия), актуализацией ее ценностно-смысловой, мотивационной и эмоционально-волевой сфер [214, с. 31]. Он проявляется в конкретных переживаниях, выявлении и трансформации личностных смыслов, действиях по самоизменению и созиданию собственной методической деятельности (К. С. Семенцова [206], А. В. Торхова [240], С. А. Филипенко [259]). Личностный опыт обеспечивает обучающемуся субъектную позицию, которая позволяет ему выступать в роли активного участника, способного оказывать влияние на процессы познания, труда, общения.

Среди источников, запускающих, побуждающих методическую подготовку, наиболее значимыми признается именно внутренний – собственное стремление человека к самосозиданию. Роль внешнего, в частности, специально организованного образовательного процесса, признается продуктивной, если он оказывает положительное влияние на стимулирование активности в работе над собой (Р. Г. Габдрахманова [43], А. Д. Ишков [92], В. Г. Маралов [151]). В основе самосовершенствования в сфере методической деятельности лежит критическое отношение обучающихся к себе, своим возможностям, их стремление быть не только не хуже, лучше других, но, в первую очередь, быть лучше себя самого, достигать более значимые результаты, фиксировать личностный рост.

Идеи философско-антропологического подхода отражают возрастающий интерес к индивидуальности, неповторимости личности, направляют на поиск средств, препятствующих попыткам поставить человека в усредняющие, стереотипизирующие, нормативные рамки. В период

профессионального становления актуальной становится помощь обучающимся в развитии самобытности, креативности, неординарности. Применительно к методической подготовке значимым представляется содействие будущим педагогам в осознании уникальности своего опыта, своих персональных отличий от других, в овладении инструментами поддержки и развития собственной индивидуальности.

Выбранный ракурс методологического анализа позволяет выйти за рамки гуманистических ориентиров, раскрывающих требования к личности учителя-дефектолога (Л. В. Годовникова, Г. А. Репринцева [51], Р. Р. Денисова, Н. П. Рудакова [63], Н. В. Рябова, О. И. Карпунина [198], Т. С. Овчинникова, Е. С. Тушева [180]), и сосредоточить внимание на гуманитарных, связанных с управлением его личностными и профессиональными приращениями. Способность к самоизменению не только значительно повышает мобильность и гибкость специалиста, но и дает более глубокое понимание ответственности. Это помогает ему преодолевать непродуктивные в новых образовательных условиях установки: применять к обучающимся «готовые рецепты» методической деятельности, списывать неудачи на их ограниченные возможности, а также не принимать или игнорировать требования, выходящие за рамки устоявшихся традиций специального образования.

Таким образом, в контексте философско-антропологического подхода методическая подготовка будущего учителя-дефектолога соотносится с качественно новой формой педагогического взаимодействия – педагогической поддержкой активности будущего педагога по реализации уникального авторского проекта личностно-профессионального саморазвития в сфере методической деятельности. Обучающийся предстает как субъект, овладевающий способностью быть свободным творцом себя и своей методической практики, осуществлять творческую самореализацию при создании дидактического обеспечения коррекционно-педагогического процесса, нести ответственность за результаты своей работы.

Для профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях особую значимость имеет аксиологический подход. В жизнедеятельности современного человека наблюдается изменение иерархии механизмов управления поведением. Нравственная норма как внешний

регулятор не утрачивает своей актуальности и сохраняет позицию необходимости, однако она уже не является достаточной, нужен внутренний ориентир – ценность. «Ценность», как отмечают В. А. Сластенин, Г. Чижакова, определяется как способность вещей или идей выступать средством удовлетворения потребностей отдельных индивидов и социальных групп; как специфическая форма отношения между субъектом и объектом или субъектами с целью удовлетворения потребностей субъекта; как специфическое образование в структуре индивидуального, общественного сознания, которое является ориентиром личности и общества [31, с. 41]. В нашем исследовании ценности рассматриваются как образования в структуре индивидуального сознания, которые представляют собой идеальные образцы, ориентиры деятельности личности.

«Ценности» и «смыслы» выступают основными понятиями гуманитарной парадигмы образования. Данные понятия не могут существовать вне человека и без человека, так как представляют собой особый «человеческий» тип значимости предметов и явлений. Ценности только тогда становятся смыслами, когда они «прожиты» личностью. Смысл – результат преодоления человеком неопределенности, нахождения значения, но не объективного, а того, которое в наибольшей степени соответствует его пониманию мира, его стремлениям. Смыслы отражают осознанное отношение индивида к объектам деятельности и субъектам взаимодействия, они вносятся во все его действия и поступки (В. В. Сериков [213], В. А. Сластенин [218], И. А. Соловцова [226], Г. П. Чепуренко, Н. В. Панова [277]).

Неповторимость и уникальность личности проявляется в наличии у нее индивидуального мировоззрения, которое базируется на сформированной ею системе ценностей. Наличие персонального конструкта ценностно-смысловых ориентиров отвечает актуальным социальным ожиданиям. Данное образование объективирует стимулы учебной и профессиональной деятельности, основания для выявления их личностной значимости, обеспечивает критерии самооценки достигнутых результатов, а также набор требований, которые будущий педагог предъявляет к себе и своим профессиональным возможностям (Т. В. Лучкина [142], Ю. В. Мокерова, [165]).

Аксиологический подход позволяет рассматривать методическую подготовку в связи с обогащением и уточнением педагогического аксиологического пространства, созданием ценностного образа профессиональной деятельности, а также осмыслением педагогических ценностей, их субъективацией путем выявления социальной и личностной значимости, ценностным самоопределением (С. В. Тимофеева [239], И. С. Трифонова [243], А. И. Троцкая [244]). В заданном контексте методическая подготовка является образовательный ресурс введения будущего педагога в мир педагогических ценностей, в пространство, в котором он сможет себя реализовать как личность, специалист и профессионал.

В современных условиях ценностный аспект методической подготовки приобретает особую актуальность. Она призвана отразить следствия аксиологических сдвигов, наблюдаемых в образовании, помочь будущим педагогам выйти из предметной реальности в реальность человека, увидеть уникальность его личности и выстроить на этой основе устойчивое позитивное отношение к себе и своим ученикам. Отношение педагога к себе определяется в первую очередь ценностью саморазвития, которая на уровне индивидуального сознания может быть представлена смыслом успешной самореализации в методической деятельности. Отношение к обучающимся – ценностью их личности, которая в современной образовательной деятельности обеспечивается смыслом развития индивидуальности, субъектности и компетентности ребенка.

Применительно к учителю-дефектологу аксиологический сдвиг в образовании приобретает особое содержание. Процесс диверсификации образования предполагает переориентацию с преодоления нарушений и ограничений обучающихся на поддержку их функциональных и личностных возможностей. В сложившейся ситуации на уровне персональных ценностных конструктов может возникнуть противостояние, конфликт, размывание ценностей, их механическое объединение в неустойчивые системы (Ю. А. Костенкова [120], И. А. Макарова [143], В. В. Хитрюк [267]). Поэтому возникает необходимость образования новых смыслов методической деятельности, понимания того, что действительно важно для особых детей, как и каким способом этого можно достигать. Выход на уровень смыслов позволяет учителям-дефектологам стать источником своей профессиональной

позиции, принимать самостоятельные решения, успешно преодолевать существующие в современной практике стереотипы. В сложившейся ситуации методическая подготовка призвана способствовать не только гуманизации, гуманитаризации, но и гармонизации аксиологического пространства профессионализации учителя-дефектолога, созданию возможностей для выявления им лично значимых ценностных ориентиров, обеспечивающих устойчивые профессиональные установки в новых образовательных условиях.

Система профессиональных ценностей не появляется путем простого заимствования извне. Т. Г. Калюжная считает, что это – результат собственной внутренней работы по их присвоению и объединению в персонифицированное образование [93, с. 70]. Принципиальной идеей гуманитарного образования является помощь обучающимся в овладении педагогическими ценностями, создании условий для их ценностного самоопределения. Методическая подготовка при соответствующей организации призвана обеспечить будущим педагогам продуктивный опыт обращения к собственной личности, переживания и осмысления своих реальных и потенциальных потребностей и возможностей в методической сфере, обретения значимых ценностно-смысловых ориентиров профессионального бытия. Формирующийся в образовательном процессе персональный аксиологический конструкт определяет избирательное, инициативно-ответственное отношение индивида к собственной методической практике, выступает активным началом поиска возможностей её улучшения в контексте лично-профессионального саморазвития. Руководствуясь своими ценностями и смыслами обучающийся ставит перед собой цели, определяет «траекторию своего движения», в самостоятельной лично значимой деятельности повышает свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая себя (А. В. Кирьякова [101], И. Э. Ярмакеев [296]).

Таким образом, с позиции аксиологического подхода методическая подготовка – это педагогическая поддержка ценностного самоопределения будущего учителя-дефектолога, его смыслообразующей активности в сфере методической деятельности. Она обращена к профессиональным ценностям специалиста, создает возможности для их обогащения, осмысления в контексте происходящих трансформационных процессов и интеграции в индивидуальную аксиологическую систему.

С позиции синергетического подхода каждый субъект педагогического процесса может рассматриваться как саморазвивающаяся подсистема, осуществляющая переход от развития к саморазвитию. Стратегия делать самого себя и свою профессиональную реальность обеспечивается самоорганизацией. Она понимается как внутренний механизм личностного роста, способность осознанно и целенаправленно использовать, совершенствовать структуры личности в активности, направленной на разрешение вопросов личностного и профессионального самоизменения (Н. В. Климко [102], О. С. Нестерова [171], В. А. Сластенин [218], В. А. Филоненко [260], С. Д. Якушева [110]). Самоорганизация личностно-профессионального саморазвития соотносится с личностным опытом педагога, подчеркивает его субъектность, указывает на связь с проектированием и реализацией собственной индивидуальной траектории движения.

Самоорганизация связана с активизацией «самопроцессов» (самопознание, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, самокоррекция и др.), создает внутренний источник активности. Она проявляется умениями анализировать собственную деятельность в контексте происходящих событий, намечать ее будущие цели и задачи, планировать результаты, осуществлять оценку и контроль достижений. Умения профессиональной самоорганизации определяются как освоенные человеком способы рационального выполнения действий, направленных на решение профессиональных и личностно значимых задач, в которых человек выступает субъектом деятельности и профессионального саморазвития (И. Ф. Бережная [21], Н. В. Климко [102]). Эффективность самоорганизации определяется способностью действовать без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны. Н. В. Климко в качестве ее преимуществ рассматривает сокращение временных и энергетических затрат на выполнение работы, улучшение результативности, увеличение заинтересованности и удовлетворенности от проделанной работы. [102, с. 70].

Таким образом, концептуальные положения синергетического подхода позволяют трактовать методическую подготовку учителя-дефектолога как поддержку развития способности к самоорганизации личностно-профессионального саморазвития.

Концептуальные координаты компетентностного подхода в настоящее время обозначены достаточно отчетливо, заявлена главная его интенция – усилить практическую ориентацию образования. На первое место выдвигается не информированность педагога, а способность решать определенные профессиональные проблемы. Как отмечают В. А. Болотов, В. В. Сериков, педагогической практикой востребован специалист, который не будет ждать установок и указаний, а вступит в профессию с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом [27, с. 9].

С позиций компетентностного подхода, методическая подготовка связана с овладением обучающимися обобщенным, дидактически переработанным методическим опытом, обеспечивающим возможность организовывать и реализовывать образовательный процесс (Г. И. Саранцев [203], Т. Н. Сокольницкая [225], Е. А. Таможняя [233]). Данное действие представляет собой не просто воспроизведение, копирование существующих методических практик, а их последовательное преобразование в собственную целенаправленную мотивированную деятельность. Результатом такой деятельности является собственный методический опыт, который включает приобретенные человеком знания, умения и навыки, но не редуцируется к ним. Он представляет собой более сложное образование, т.к. в его формировании принимают участие как когнитивные, так и ценностно-смысловые структуры личности. Если для формирования педагогических знаний, умений и навыков ключевое значение имеет предмет профессиональной ситуации, то для приобретения опыта ведущую роль играет ее ценностно-смысловой контекст. Выкристаллизовывание собственного опыта сопряжено с проживанием и переживанием педагогом собственной практики, порождением им глубинных личностных смыслов. Собственный методический опыт специалиста – это синтез его *практического и личностного опыта*.

В компетентностном подходе особое значение имеют не методические знания и умения как таковые, а способность их применять, осуществляя осмысленную целенаправленную мотивированную деятельность по решению разнообразных методических задач. Компетентностно ориентированное обучение заканчивается не ответом у доски, а созданием продукта [27, с. 11]. Необходимость действовать результативно актуализирует в составе практического опыта *когнитивный опыт* обучающихся, который выходит за

пределы методической грамотности и предстаёт как опыт методического мышления. Будущий педагог занимает активную деятельностную позицию. Он не выбирает готовый рецепт, а продуцирует «своё» методическое решение на основе тестирования педагогической ситуации. Благодаря контексту отдельные методические умения объединяются им в целостный целенаправленный акт, который являет собой способ решения методической задачи. В составе практического опыта актуализируется *деятельностный опыт* – логичное продолжение начатого преобразования педагогической ситуации, он ассоциируется с исполнением задуманного и получением методического продукта. Данный опыт усиливает деятельностную позицию обучающегося, поскольку позволяет увидеть результаты своего влияния.

Неотъемлемой и значимой составляющей продуцирования собственного методического опыта является *личностный опыт*. Данный опыт обнаруживает переживание субъектом своей методической активности, её анализ в соответствии с ценностно-смысловыми установками, самооценку результатов, действия самоуправления. Личностный опыт проявляется субъектной позицией, отражает избирательное, инициативно-ответственное отношение к собственной методической практике, выступает активным началом поиска возможностей её улучшения, нахождения при опоре на сильные стороны личности субъективно удобных и результативных способов решения методических задач, создания качественных методических продуктов (Е. В. Лопаткин [138], Т. И. Франчук [262]).

Таким образом, методическая подготовка – это поддержка активности будущего учителя-дефектолога в овладении собственным методическим опытом. Обеспечивая обучающимся не только деятельностную, но субъектную позицию в процессе методической деятельности, она может стимулировать процессы позитивной внешней и внутренней трансформации, создавать возможности изменять педагогическую реальность и себя.

В современных исследованиях положения компетентностного подхода обогащаются праксиологической методологией. Праксиологический подход в профессиональном образовании выступает как общая методология, аккумулирующая положения, категории, закономерности, с помощью которых объясняется феномен трудовой деятельности, способность целесообразно, рационально, технологично и эффективно действовать в

постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности. Обозначенный подход рассматривает основания для структурно-функционального анализа основных методических «инструментов», используемых педагогом в практике. Его положения помогают будущим специалистам успешно осваивать систему знаний, умений, способов деятельности, результативно переосмысливать значение своего практического опыта в решении профессиональных задач (Д. Н. Девятловский [61], И. А. Колесникова, Е. В. Титова [107]).

В контексте методической подготовки основной фокус внимания – методическая деятельность, ее качественные характеристики (осознанность, целенаправленность, рациональность и др.), способы реализации (технологичность, алгоритмизация и др.). На практике это проявляется эффектом формализации, выделением и определением основных *методических единиц* (действий и процедур), где методическое действие – произвольный акт, направленный на достижение осознаваемого результата, методическая процедура – совокупность последовательных методических действий, необходимых для решения определенного вида методической задачи, получения заданного методического продукта (Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова [166], В. П. Косырев [116]). Методические действия являются составляющими методической процедуры. Методическая процедура отражает техническую сторону методической деятельности, способ осуществления. При этом акцентируется ее преобразующий характер, создание методического продукта на основе единства знания и практики. Содержательно методические единицы могут отражать трудовые действия педагога, которые раскрывают основные виды методической деятельности по сопровождению образовательного процесса, а также функции методической деятельности (Т. П. Зуева [86], В. П. Косырев [116], Н. В. Кузьмин [156]).

Методические процедуры имеют в своей основе общую структуру, совпадающую со структурой методической деятельности: ориентировочное звено, исполнительское звено, контрольно-оценочное звено. Соответственно их реализация сопряжена с выполнением ориентировочных, исполнительских и контрольно-оценочных методических действий. *Ориентировочные действия* связаны с созданием замысла решения методической проблемы, они включают: осмысление педагогической ситуации, соотнесение ее с

определенной методической задачей; постановку цели деятельности в соответствии с объективными педагогическими условиями, оценку ее реальности и достижимости; определение результатов деятельности на основе существующих объектов-образцов; сознательный выбор и адаптацию действий по решению методической задачи в соответствии с выбранными целями. *Исполнительская активность* обеспечивает собственно преобразование педагогической реальности и предполагает: целенаправленную реализацию выбранных методических действий; корректировку и совершенствование отдельных действий, с точки зрения обеспечения их эффективности с учетом изменяющихся условий (ситуации риска, неопределенности); фиксацию результата деятельности в соответствии с выбранным объектом-образцом. *Контрольно-оценочный* аспект отражает обратную связь, обеспечивает получение информации о соответствии полученных результатов запланированным: реализуется посредством действий самоконтроля, самоанализа и самооценки и др. По сути завершением методической деятельности выступает рефлексия, осознание своего личного отношения к реализуемой деятельности, оценка ее успешности или неуспешности, необходимости и возможности коррекции полученных результатов (Л. А. Гладун [49], В. С. Лазарев [132]).

В соответствии с приведенными теоретическими положениями методическая деятельность представляет собой упорядоченную реализацию взаимосвязанных методических единиц. Ее содержательная и структурная детализация не только повышает осознанность методических актов, но и создает предпосылки для повышения их рациональности, универсальности (Л. А. Гладун [50], Д. Н. Девятловский [60]). Заданный контекст позволяет рассматривать методическую процедуру как реалию разного порядка. В практике – это частное явление, которое имеет определенный состав действий и последовательность их выполнения сообразно способу решения конкретной методической задачи с учетом факторов педагогической ситуации. Однако абстрагирование от ситуативных параметров (возраст обучающихся, учебное содержание и др.) дает возможность выявить ее обобщенную устойчивую организацию и рассматривать в качестве базовой основы создания методических разработок, т.е. как явление общего порядка. Базовые методические процедуры отличает стабильный набор упорядоченных

действий, ориентированность на определённый тип методических задач, возможность применения к разному учебному содержанию, что придает им универсальность. Методические действия в составе методических процедур также могут рассматриваться с позиции общего и частного, как *универсальные* и *специализированные* (Д. Н. Девятловский [60], В. П. Косырев [116]).

Теоретически методическая процедура может быть формализована и представлена как базовая универсальная, как алгоритм решения типовой задачи. Универсальность способствует видению общих подходов к разработке методических продуктов, позволяет осуществить перенос имеющегося опыта в иные изменившиеся условия. При этом методическая процедура как обобщенный конструкт может целенаправленно изменяться за счет дополнения и (или) адаптации отдельных методических действий, перестройки их последовательности. Свойство универсальности оказывается особо востребованным в связи с усложнением педагогического труда на фоне нестабильности и неопределённости педагогической ситуации.

Таким образом, в русле педагогической праксиологии методическая подготовка учителя-дефектолога предстает как практика обобщения, систематизации, рациональной организации собственного методического опыта обучающихся, накопления в его составе универсальных методических единиц как инструментов эффективного профессионального функционирования в современной образовательной среде.

Методическая подготовка представляет собой не только процесс, но и результат, имеющий объективные и субъективные составляющие. Методологический анализ раскрывает разнообразные варианты представленности итогов педагогического взаимодействия: преобразования в познавательной и эмоционально-волевой сферах, деятельности, поведении, отношениях и др. Современные критерии определения качества данного процесса в большинстве своем ориентированы на личность обучающегося, характеристики, раскрывающие динамику изменения будущего педагога как субъекта собственной трудовой деятельности (В. А. Болотов, В. В. Сериков [27], Л. М. Митина [160], Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына [196], А. В. Торхова [242], Е. Е. Чудина [280]). Именно в такой плоскости осуществлялся поиск возможностей оценки эффективности методической подготовки будущего учителя-дефектолога.

В заявленном контексте понимания итогов педагогического взаимодействия компетентностный подход устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации знаний, способов деятельности, свойств и качеств личности, а ориентированный на успешную реализацию деятельности. Такие результаты, называемые компетентностями, представляют собой опыт целостного видения профессиональной деятельности, участия в решении реальных задач, проявления деятельностной и субъектной позиции (В. И. Байденко [18], В. С. Лазарев [132], В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова [109], Л. М. Митина [161], Г. К. Селевко [215], А. А. Печеркина [187], А. В. Хуторской [271]). В заданной логике в качестве результата методической подготовки выступает *методическая компетентность* (О. Е. Лебедев [135], М. А. Картавых, О. М. Филатова [95], Т. В. Сяпина [231], О. В. Тумашева [248], С. Е. Царева [275]).

Методическая компетентность признается значимой составной частью профессиональной компетентности педагога. В современных исследованиях она трактуется в общепризнанном ключе: как интегративная характеристика личности, отражающая способность эффективно выполнять широкий спектр методической деятельности в условиях педагогической практики на высоком уровне профессиональной мотивации (И. Е. Малова [147], Т. В. Сяпина [231], О. В. Тумашева [248]).

По мнению ряда современных исследователей, компетентность является собой не столько совокупность знаний, способов деятельности, свойств и качеств личности, сколько опыт профессиональной активности, результативного участия в принятии и реализации решений на основе проявления субъектно-деятельностной позиции. В заданном контексте в качестве составляющих методической компетентности рассматривают когнитивный, деятельностный и личностный опыт педагога (Т. П. Зуева [85], В. С. Лазарев [132], В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова [109], А. А. Печеркина [187], Т. Н. Сокольницкая [225], О. В. Тумашева [248]). *Когнитивный опыт* отражает способность преобразовывать педагогическую ситуацию в задачу, определять необходимые ресурсы и способ ее решения. Его основа – методическое мышление, оперирование специальными предметными и методическими знаниями в контексте создания ориентировочной основы методической деятельности (И. Е. Малова [149], Г. И. Саранцев [202],

Т. Н. Сокольницкая [225]). *Деятельностный опыт* связан с оперированием методическими умениями в контексте решения методической задачи, предполагает создание методических продуктов. Он базируется на известных способах выполнения методической деятельности (Т. А. Вековцева [33], С. И. Десненко [65], В. А. Слостенин [185]). *Личностный опыт* относительно автономен по отношению к предметному содержанию реализуемой методической практике. Это опыт переживания и осознания своей методической активности. Проявляется посредством индивидуальных свойств и качеств личности (мотивации, волевой регуляции, самостоятельности, креативности), а также в конструировании личностного смысла методической деятельности, самоорганизации личностно-профессионального саморазвития в данной сфере, удовлетворенности его результатами. В основе личностного опыта – потребность превращения собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования. Личностный опыт всегда социален (человек ценит то, что ценится другими и стремится представить другим «свое лучшее») и индивидуален (человек не приспособливается к существующей реальности, а создает свой собственный мир) (И. Н. Елисеев [69], Н. И. Сергеева [209], В. В. Сериков [212], В. А. Слостенин [218], А. А. Ушаков [254]). Методическая компетентность – *системное образование*, все ее составляющие находятся в состоянии взаимосвязи и взаимообусловленности. В своей совокупности они образуют способность решать методические задачи, при этом переживать свой практический опыт, наполнять его личностным смыслом, выходить на самокоррекцию и самосовершенствование.

По своей природе профессионально-педагогическая компетентность, в том числе методическая, является не столько продуктом образования, сколько следствием личностного роста. Она может отражать индивидуальный путь развития будущего педагога в качестве субъекта методической деятельности, обнаруживать его сильные и слабые стороны, перспективы. Современные исследователи связывают данное личностное образование с формированием и ростом профессиональной субъектности индивида, совершенствованием собственной методической деятельности (И. Е. Малова [148], Т. В. Сякина [231], О. В. Тумашева [248]). В этой связи способность к личностно-профессиональному саморазвитию рассматривается в качестве значимого

проявления методической компетентности современного педагога, а ее личностная составляющая – в качестве ведущей.

Таким образом, теоретико-методологический анализ современных положений компетентностного подхода позволяет соотносить методическую подготовку педагога с поддержкой формирования методической компетентности, становление которой связано с приобретением опыта результативного решения разнообразных методических задач, а также опыта осознания себя в качестве основного источника своего профессионального становления, проявления потребности и способности самостоятельно, совершенствовать себя и свою методическую деятельность.

Методическая подготовка учителя-дефектолога призвана отвечать современным тенденциям развития как образования лиц с ОПФР, так и педагогического образования. Она обеспечивает способность выполнять основные виды методической деятельности, успешно решать разнообразные традиционные методические задачи, связанные с освоением обучающимися образовательных программ, и относительно новые, направленные на развитие субъектности и компетентности лиц с ОПФР. Процессы диверсификации системы образования, обусловленные интеграционными и инклюзивными процессами, также способствуют трансформации методической подготовки учителя-дефектолога. С одной стороны – открываются новые аспекты профессиональной деятельности, повышаются требования к ее дифференциации, усиливается взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. С другой – расширение вариативности организационно-содержательных и методических ориентиров, актуализирует потребность абстрагироваться от особенностей работы с отдельными нозологическими группами обучающихся и сконцентрировать внимание, в первую очередь, на том что объединяет детей с ОПФР, составляет общую основу повышения эффективности их обучения (Р. Г. Аслаева [14], Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова [25], Л. А. Гладун [50], Т. Л. Корженевич [115], В. И. Лубовский [141], N. Hanssen, S. Hansen [299], M. Reynolds [305]).

Движение в сторону универсализации методической подготовки учителя-дефектолога в настоящее время оценивается как продуктивная тенденция. Универсальность методической подготовки поддерживается развитием идеи «особых образовательных потребностей» (общих,

специфических, индивидуальных), когда на первый план при решении методических задач выходит учет общих ООП, отражающих закономерности психического развития при всех типах нарушенного развития.

Методическая подготовка учителя-дефектолога призвана, в первую очередь, способствовать формированию универсальной методической компетентности, обеспечивающей на уровне собственно методического, в том числе личностного опыта способность работать с детской и институциональной неоднородностью. Специалисту необходимо владеть умениями выявлять особые образовательные потребности, осуществлять их поддержку с помощью традиционных и специальных методических средств, а также иметь возможность на основе устойчивой позитивной мотивации произвольно преобразовывать свою деятельность с учетом изменений педагогической ситуации.

Развитие методической подготовки требует понимания и разработки теоретических ориентиров ее комплексного анализа и проектирования. Одной из ключевых характеристик педагогического взаимодействия является системность. Методическая подготовка понимается как *системное явление*. Она представляет собой единство обучающихся и обучающихся, включенных в образовательный процесс, объединенных общей целью, управлением и обращенных на достижение определенного педагогического результата (И. Ю. Азизова [3], В. И. Андреев [8], Н. В. Кузмина [129], А. А. Остапенко [182], Е. А. Таможня [233], Н. И. Щерба [290]). С позиции системности методическая подготовка обладает функциональными и структурными характеристиками.

Функции, по мнению Н. В. Кузминой, есть проявление активного начала, предназначения системы, структура – отражение ее устройства (строения и связей) [156, с.16]. Методическая подготовка реализует функции управления педагогическим взаимодействием. С учетом рассмотренных теоретико-методологических положений они могут представлены в следующем составе: *планово-прогностическая* (содействие определению конкретных и реалистических задач (стратегических, тактических), обеспечивающих достижение намеченного, в первую очередь, личностного результата); *мотивирующая* (содействие развитию направленности личности обучающихся на творческую самореализацию); *организационно-обучающая*

(содействие формированию необходимого комплекса современных методических знаний и умений); *профессионально-практическая* (содействие формированию опыта методической деятельности и отношений в связи с ее реализацией); *контрольно-оценочная* (содействие осмыслению процесса и результатов собственной методической практики, ее коррекции) (И. А. Азизова [2], И. Л. Беленок [19], С. И. Десненко [65], В. П. Косарев [116]). Все указанные функции работают на результат, формирование методической компетентности.

Методическая подготовка реализуется посредством управляемого педагогического взаимодействия, образовательного процесса, выступающего в роли инструмента достижения ее целей. Образовательный процесс с позиций современной педагогической науки соотносится с педагогической деятельностью и может быть представлен следующими структурными элементами: *целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-диагностический и результативно-оценочный* [293, с. 77]. Учение о формировании компетентности акцентирует особое внимание на образовательном результате и его измерении, что придает в структуре педагогического взаимодействия значимую роль и особый статус контрольно-диагностической составляющей (С. И. Десненко [65], И. М. Дудина [67]). Структурные элементы в составе образовательного процесса также образуют систему: находятся в отношениях и объединяются логикой формирования методической компетентности.

Методическая подготовка как системное явление характеризуется связями и отношениями. Внутрисистемные связи представлены функциональными и структурными. Они отражают взаимодействие и согласованность функций управления и элементов процесса подготовки, дают представление о таких основных свойствах рассматриваемого явления как: результативность, ресурсоемкость, целостность, управляемость (Н. И. Щерба [290], Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [293]).

Трансформации методической подготовки запускаются посредством обновления ее цели. Цель является имманентной характеристикой всех ее составляющих, в том числе конкретизируется и интерпретируется на функциональном и инструментальном уровне. Позитивные сдвиги в состоянии методической подготовки связаны с пересмотром образовательных

результатов, что в свою очередь отражается на модификации функций управления педагогическим взаимодействием и оптимизации его структурных элементов. Указанные изменения закономерно отражаются на связях внутри методической подготовки, оказывают влияние на ее основные свойства (И. Ю. Азизова [2], И. Л. Беленок [19], Г. И. Саранцев [203], Е. А. Таможня [233]).

Понимание устройства методической подготовки создает возможности ее комплексного анализа, изучения, а также целенаправленного проектирования. Основным параметром оценки эффективности методической подготовки выступает ее *результативность*. Н. В. Кузьмина предлагает рассматривать результативность в двух аспектах: преобразование самого обучающегося (появление новообразований в его личности и деятельности) и создание «инструментации» педагогического взаимодействия (оптимальный отбор содержания, средств, форм, методов педагогического взаимодействия). При анализе завершённого отрезка педагогического процесса следует различать: психологические и функциональные продукты деятельности, при этом назначение функциональных продуктов – управлять, деятельностью обучающихся [129, с. 61]. Соответственно в качестве основных измерителей успешности методической подготовки будущего учителя-дефектолога могут рассматриваться *методическая компетентность*, как интегративная характеристика специалиста, обеспечивающая процессы личностно-профессионального саморазвития, и *функциональность*, отражающая оптимальный характер педагогического взаимодействия.

Таким образом, методическая подготовка учителя-дефектолога представляет собой системное явление. Ее функционирование связано с достижением социально значимой цели, характеризуется качеством управления и степенью достигнутых результатов. Как педагогическое явление она обладает способностью к изменению, может быть описана в контексте цели, функциональной и инструментальной составляющих, изучена и оценена с позиции результативности.

Проведенный теоретико-методологический анализ создает новое понимание методической подготовки будущего учителя-дефектолога как педагогического феномена, позволяет выявить ее сущностные характеристики

с позиций философско-антропологического, аксиологического, системного, синергетического, компетентностного и праксиологического подходов.

1. Методическая подготовка соотносится с качественно новой формой педагогического взаимодействия – педагогическая поддержка. Она предполагает активное обращение к личностному опыту обучающихся и получение личностного результата, обеспечивает становление специалиста как субъекта, носителя персонального конструкта профессиональных ценностей и смыслов, способного на его основе к самоорганизации личностного и профессионального самоизменения в сфере постоянно усложняющейся методической деятельности.

2. Методическая подготовка представляет собой процесс накопления обучающимися собственного опыта методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса в условиях неоднородной образовательной среды. Очевидны качественные изменения в трактовке предмета данного педагогического явления. В отличие от устоявшихся традиций, в фокусе внимания не просто овладение разнообразными методическими ресурсами, а развитие способности их адаптировать, изменять, создавать на компетентностной основе с учетом образовательной ситуации и собственного профессионально-личностного потенциала.

3. Методическая подготовка – это практика осознанного рационального упорядочения собственного методического опыта посредством выделения в его составе методических единиц, дифференциации данных единиц с учетом характера ООП на базовые универсальные и специализированные. Использование в практике универсальных элементов помогает специалисту достичь высокой степени организации сознания, профессиональной гибкости и мобильности.

4. Результатом методической подготовки выступает методическая компетентность, интегративная личностная характеристика, создающая возможность самостоятельно результативно решать методические задачи по обеспечению коррекционно-педагогического процесса на основе личного участия. Методическая компетентность имеет индивидуализированный характер, создает условия для реализации методической деятельности при опоре на личностные смыслы, предпочтения и способности субъекта.

Состояние методической компетентности будущего специалиста выступает основным измерителем успешности его методической подготовки.

5. Методическая подготовка представляет собой системное педагогическое явление. Она может быть изучена, проанализирована и оценена с помощью определенных измерителей. Развитие методической подготовки связано с изменением ее целевых ориентиров, функциональной и инструментальной составляющих. Понимание их современной сущности и закономерных связей открывает возможности для ее целенаправленной модернизации.