

Гайдукевич, С. Е. Методическая компетентность как цель и результат 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 2. КОНЦЕПЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.2. Методическая компетентность как цель и результат методической подготовки учителя-дефектолога

Основополагающие идеи и концепции опираются на систему ценностей. Объяснение и описание «человекоразмерных» объектов предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений. Педагогические ценности являются «культурными регулятивами», главными ориентирами развития педагогического образования (И. Ю. Малкова, Н. Н. Абакумова [146], А. В. Кирьякова [101], И. С. Трифонова [243], М. Г. Янова, В. А. Адольф [295]). Ценностное осмысление методической подготовки учителя-дефектолога позволяет выделить ее гуманистические и гуманитарные параметры, обеспечить понимание и принятие ее целей, содержания, средств, результатов, зафиксировать идеальные образцы, обуславливающие мировоззренческое самоопределение будущих специалистов.

Педагогические ценности определяют построение и функционирование практики методической подготовки, определяют ее должное состояние, выступают критериями оценки ее результата. В. А. Сластенин рассматривает их как ценности-цели и ценности средства. Ценности-цели связаны со смыслом и миссией подготовки, отвечают на вопрос, для чего она строится [31, с. 81]. В образовании личность обучающегося рассматривается как высшая ценность. Такое отношение является условием развития его субъектного начала, самопознания и саморазвития сильных сторон личности, целенаправленного профессионального самоизменения, наращивания

компетентностных способностей. Исходными для организации методической подготовки современного учителя-дефектолога в контексте выделенных метапринципов выступают *ценности-цели*, раскрывающие ее направленность в совокупности Я-личностного и Я-профессионального:

- самооценку личности, индивидуальности в образовании;
- переживание социальной и личностной значимости себя в педагогической профессии, методической практике;
- принятие себя в качестве активного субъекта методической подготовки и автора методической деятельности;
- собственная система ценностно-смысловых ориентиров как внутренний регулятор личностно-профессионально саморазвития;
- опыт саморазвития и самореализации в методической сфере как значимая профессиональная компетенция;
- личная ответственность за результаты научения и методической деятельности;
- собственный методический опыт на компетентностной основе, личное участие в решении методических задач;
- умение преобразовывать способы методической деятельности с учетом ООП обучающихся;
- способность выявлять общие подходы к работе с определённым типом методических задач, применять базовые универсальные способы их решения;
- переживание удовлетворенности от процесса и результатов собственной методической активности.

Ценности-средства определяют механизмы и способы построения образовательного процесса методической подготовки. Будучи ценностями инструментального типа, они являются средствами достижения ценностей-целей, ориентируют на создание благоприятных условий для приобретения обучающимися собственного методического опыта, образованного единством его практической и личностной составляющих. Исходными для реализации методической подготовки современного учителя-дефектолога в контексте соответствующих метапринципов исследования выступили следующие ценности-средства:

- событийная общность обучающихся и обучающихся, созидание в образовательном пространстве субъективной реальности;

- педагогическое сотрудничество и сотворчество «на равных», способствующее увеличению меры собственной активности субъектов;
- диалог, полилог как источник мыследеятельности, смыслотворчества, совместного продуцирования личностного опыта;
- поддержка обращенности обучающихся на себя, свою индивидуальность через поиск, понимание, преодоление, возможность обмена и свободного выбора;
- самоорганизация, руководство самопроцессами, как переход с внешнего уровня управления бытием на внутренний;
- включение в преобразующую деятельность, открывающую возможность реагировать на варьирование внешних условий, расширять представления о своих профессиональных и личностных возможностях;
- изменение роли обучающегося в образовательном процессе от пассивного исполнителя до инициатора и устроителя деятельности;
- обеспечение интегрирующей направленности методической практики, путем использования ее базовых универсальных составляющих;
- поддержка рефлексивной позиции обучающихся, позволяющей работать с собственными достижениями и дефицитами, создавать импульс к позитивному самоизменению, обеспечить согласованность целей и средств образовательного процесса;
- методы, целью которых выступает развитие свойств личности, без которых невозможен акт самостоятельной продуктивной деятельности, профессионально-личностного роста;
- образование как учение, творение, осознанное созидание себя в деятельности.

Педагогические ценности составляют ценностно-смысловой контекст пространства профессионализации будущего учителя-дефектолога, который определяет его мировоззрение. В современном мире изменяется иерархическая зависимость механизмов управления поведением человека в сфере образования. Ему необходимо разрабатывать собственную ценностную траекторию и неуклонно следовать своему «культурному модусу» [295, с. 6]. Аксиологические модели служат опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Эффективное личностное и профессиональное

становление студентов невозможно без активного обращения к таким моделям и формированию на их основе ценностных ориентаций [296, с. 332], [93, с. 69]. Последние, как персональные аксиологические конструкты обеспечивают целостность личности, раскрывают общую направленность ее профессиональных потребностей, интересов и стремлений, образуют определенную иерархию индивидуальных предпочтений.

Аксиологический контекст методической подготовки фиксирует значимые профессионально-личностные качества учителя-дефектолога, необходимые для успешной работы в условиях специального и инклюзивного образования. Его профессионализм рассматривается в контексте следующих позиций: в какой мере он может развивать свой субъектный потенциал, осуществлять личностный рост; понимать ООП обучающихся, поддерживать их функциональные и личностные возможности; прогнозировать ход развития образовательной ситуации, уметь быстро адаптироваться к различным изменениям. В современной вариативной образовательной среде востребован специалист:

- способный быть субъектом профессиональной деятельности, открытый опыту личностно-профессионального саморазвития, осознающий себя в качестве источника внутренних преобразований, владеющий необходимыми умениями самоорганизации, проявляющий индивидуальность, творчество в процессе педагогической практики;

- носитель устойчивой системы ценностно-смысловых ориентиров, воспринимающий себя, обучающихся, профессиональную деятельность в контексте современных педагогических ценностей, понимающий собственную самооценку, значимость компетентности и саморегуляции в овладении компетентностным методическим опытом, проявляющий интерес к внутреннему миру ребенка, способный взаимодействовать с ним как субъектом, поддерживать его ООП, создавать условия для развития функциональных и личностных возможностей, успешно работать с гетерогенной группой обучающихся;

- обладающий компетентностным методическим опытом, способный многомерно видеть ребенка в образовательной ситуации, осуществлять преобразующую деятельность, самостоятельно решать актуальные методические задачи на компетентностной основе, проявлять гибкость,

оперативность в принятии решений с учетом меняющейся педагогической реальности, организовывать образовательный процесс от ребенка, поддерживать его личностные и функциональные возможности, создавать качественные методические продукты;

- владеющий универсальным методическим опытом, высоким уровнем обобщенности методического мышления, способный осознанно оперировать функциональными методическими единицами (базовыми универсальными, специализированными), создавать с их помощью новые способы методической деятельности, учитывающие общие, специфические и индивидуальные ООП обучающихся.

Ценностное осмысление методической подготовки учителя-дефектолога, выявление его значимых профессионально-личностных качеств подтверждает идею о том, что основным условием и средством успеха развития образовательных систем является личность педагога. Любые изменения в образовании получают возможность успешной реализации, если одновременно создается проект (как совокупность деятельностных и личностных характеристик) их исполнителя – педагога. Результаты теоретической разработки проблемы дают основание рассматривать поддержку формирования методической компетентности, способности осуществлять сопровождение коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде, как основной целевой ориентир методической подготовки учителя-дефектолога.

Теоретические положения методологии исследования позволяют проанализировать методическую компетентность как педагогический феномен, обнаружить как ее сущностные характеристики, так и особенности, связанные с деятельностью рассматриваемой профессиональной группы в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития.

Методическая компетентность в рамках разрабатываемой концепции обсуждается в контексте методической активности педагога, связанной с выполнением дидактических разработок на общем системно-методическом уровне, что позволяет применять их к любому содержанию коррекционно-педагогического процесса. В современных исследованиях методическая компетентность трактуется как сложное личностно-профессиональное

образование. Она соотносится с интегративными характеристиками человека, которые опосредуют регулятивные процессы и обеспечивают оптимальное функционирование профессиональной деятельности в целом, в совокупности всех ее сторон (О. Н. Игна [89], И. А. Зимняя [82], Л. М. Митина [161], Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына [196], О. В. Тумашева [248]). Являет собой категорию деятельности, отражает педагогическую активность субъекта в связи с результативным участием в принятии и реализации методических решений на основе саморазвития, обусловленного ценностно-смысловым и инициативно-ответственным отношением (И. Е. Малова [148], Т. В. Сяпина [231], О. В. Тумашева [249], С. Е. Царева [275]). Трактуется как результат интеграции знаний, способов деятельности, свойств и качеств личности, как собственный опыт профессиональной деятельности в методической сфере (Т. М. Захожая и Н. В. Коноплина [79], В. С. Лазарев [132], О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова [222], Т. В. Сяпина [231], О. В. Тумашева [249], А. В. Хуторской [271]).

Анализ и оценка методической компетентности с профессиональных и личностных позиций выявляет ее сущностные характеристики, которые определяются способностями создавать собственный методический опыт: конструировать личностные смыслы методической деятельности на основе современных педагогических ценностей; преобразовывать педагогическую реальность, путём самостоятельного решения разнообразных методических задач; преобразовывать себя, осуществляя самоорганизацию личностно-профессионального саморазвития. Данные положения применены к компетентности учителя-дефектолога и проанализированы через призму требований образовательной практики, которая отличается учебно-программной и организационно-методической вариативностью.

Методическая компетентность учителя-дефектолога соотносится с развитой профессиональной мотивацией, связана с созданием аксиологического образа профессиональной деятельности, порождением смысловых ориентиров. Современные смыслы отражают для специалиста значимость его труда, набор требований, который он предъявляет к себе и своим профессиональным способностям, в первую очередь, с гуманитарных позиций. Акцент на личность, как начало любых изменений, выявляет в

качестве приоритетных возможности познать и проявить себя, раскрыть свою индивидуальность, получить признание, самореализоваться.

Ориентир на человеческое измерение помогает будущему учителю-дефектологу под новым углом взглянуть на обучающихся, абстрагироваться от учебных программ, дефицитов и принять каждого ребенка в совокупности его ООП как цель и доминанту современного образования. Методическая компетентность для работы в вариативной образовательной среде призвана поддерживать потребность и способность будущего педагога владеть умением самостоятельно, творчески осуществлять сопровождение коррекционно-педагогического процесса «от ребенка» с учетом его ООП, брать на себя личную ответственность за последствия своих решений и действий.

Методическая компетентность учителя-дефектолога проявляется в преобразующей активности, направленной на изменение педагогической реальности. Такая активность ориентирована на осмысление образовательных ситуаций и создание методических продуктов, реализуется посредством применения известных способов решения методических задач. Речь идет о продуцировании собственной педагогической практики, осознанном применении функциональных методических единиц, в том числе базовых универсальных методических процедур, представляющих собой обобщенные алгоритмы решения типовых задач.

Особую роль для учителя-дефектолога играет способность не только выявлять и применять общие подходы к работе с определённым типом задач, но и модифицировать их с учетом ООП обучающихся. Успешное сопровождение коррекционно-педагогического процесса предполагает умение преобразовывать базовые универсальные методические процедуры, ориентированные на поддержку потребностей всех особых детей, в специализированные, создающие условия для дифференцированной и индивидуальной работы. Методическая компетентность для работы в вариативной образовательной среде призвана на основе универсальных способностей обеспечивать умение изменять характер образовательной деятельности не только в зависимости от ситуации, но и состава ее участников.

Методическая компетентность учителя-дефектолога являет собой преобразующую активность, связанную с принятием себя, как субъекта методической деятельности, формированием индивидуального запроса на

построение и осуществление стратегии и тактики личностно-профессионального саморазвития в методической сфере. В ее основе – самоорганизация, активное вовлечение в процесс педагогической практики личностных структур, познание и выявление в себе самосозидающих сил, запуск процессов профессионального самообновления. Самоорганизация создает предпосылки превращения компетентности в саморегулируемое образование, обладающее высокой функциональностью.

Такое представление о методической компетентности выглядит перспективным для учителя-дефектолога, т.к. акцент на позитивное самоизменение содействует повышению его адаптивных способностей. Новые ситуации и новые педагогические задачи с позиции субъекта видятся как предпосылка для последовательного наращивания методических способностей, осознания персональных отличий и уникальности собственной методической практики. Методическая компетентность для работы в вариативной образовательной среде призвана стимулировать проявление методической гибкости в ответ на изменяющиеся условия.

Методическая компетентность – значимая составляющая профессиональной компетентности учителя-дефектолога (Л. А. Гладун [48], Е. Н. Жукатинская [76], К. Н. Сариева [205], И. М. Яковлева [209]), выступает базой для успешной реализации учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей, консультативной деятельности. Задаёт вектор и обеспечивает создание и внедрение дидактических средств как продуктов собственного методического опыта педагога, отражающих его личностные смыслы, представления о своих возможностях и реальных потребностях обучающихся с ОПФР.

Методическая компетентность рассматривается как состояние и процесс в единстве статических и динамических свойств. Состояние данного образования определяется содержательной и структурной характеристикой. Социальный заказ на подготовку специалиста для диверсифицированной системы образования, достижения психолого-педагогической науки, единые требования к содержанию трудовой деятельности, определённые профессионально-квалификационным стандартом педагога, позволяют уточнить и систематизировать компетенции, составляющие источник

формирования методической компетентности (Л. А. Гладун [50], О. Л. Жук [75], З. А. Мовкебаева [163], Н. В. Рябова [198], К. Н. Сариева [205]).

Содержательно методическая компетентность учителя-дефектолога представляет собой девятикомпонентную систему. Ее основу составляют три группы компетенций, отражающие трудовые функции педагога, связанные с методической сферой: организовывать коррекционно-педагогический процесс, обеспечивать его нормативное и учебно-методическое сопровождение, создавать адаптивную развивающую образовательную среду. Компетенции в составе групп соответствуют трудовым действиям в рамках указанных функций, определяют виды типовых методических задач по сопровождению коррекционно-педагогического процесса, сформулированы с учетом стратегий обновления образования лиц ОПФР. Их упорядоченная совокупность представляет содержательную характеристику методической компетентности учителя-дефектолога (таблица 2.2.1).

Таблица 2.2.1 – Содержательная характеристика методической компетентности учителя-дефектолога

Содержательные компоненты методической компетентности учителя-дефектолога		
Организовывать коррекционно-педагогический процесс	Обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение коррекционно-педагогического процесса	Создавать адаптивную развивающую образовательную среду
<ul style="list-style-type: none"> - проектировать коррекционно-педагогический процесс; - реализовывать коррекционно-педагогический процесс; - оценивать коррекционно-педагогический процесс и образовательные результаты обучающихся. 	<ul style="list-style-type: none"> - соблюдать требования к нормативному обеспечению коррекционно-педагогического процесса; - осуществлять учебно-методическое обеспечение коррекционно-педагогического процесса; - применять средства социокультурной абилитации и реабилитации в коррекционно-педагогическом процессе. 	<ul style="list-style-type: none"> - оказывать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся; - создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями; - обеспечивать здоровьесберегающие условия.

Содержательный аспект методической компетентности учителя-дефектолога также может быть конкретизирован с учётом характера ООП обучающихся. В данном контексте она предстаёт как уникальный опыт, состоящий из методических единиц разного порядка: *базовых универсальных*, позволяющих обеспечивать сопровождение коррекционно-педагогического процесса с учётом потребностей, общих для всех особых детей, и *специализированных*, создающих возможности для дифференцированной и индивидуальной коррекционно-педагогической поддержки. Значимой особенностью методических компетенций является наличие в их составе именно универсальных умений. Они не привязаны к конкретному дефициту или сумме дефицитов, однородной образовательной среде и позволяют увидеть, спланировать и реализовать решение методических задач, исходя из общих ООП обучающихся. Такие умения акцентируют внимание на том, что объединяет гетерогенную группу детей, составляет основу повышения эффективности их совместного обучения. Применение учителем-дефектологом универсальных и специализированных умений позволяет создавать в образовательном процессе специальные условия с целью повышения функциональных и личностных возможностей лиц с ОПФР.

Методическая компетентность учителя-дефектолога является приобретенным им опытом профессиональной активности в вариативной образовательной среде и имеет структурную характеристику, отражающую его участие в изменении педагогической реальности посредством решения методических задач, а также в самоорганизации развития собственного профессионального и личностного потенциала. В исследовании мы придерживаемся трехкомпонентной структуры методической компетентности, рассматриваем ее как сложный синтез когнитивного, деятельностного и личностного опыта субъекта.

Когнитивный опыт – опыт создания ориентировочной основы решения методической задачи. Он отражает способность видеть педагогическую реальность как образовательную ситуацию, преобразовывать ее в методическую задачу, определять способ ее решения и ожидаемый результат (методический продукт), а также необходимые для этого ресурсы и условия. Основа когнитивного опыта – владение системой методических знаний о

объектах и процессах методической активности, ее продуктах, ООП обучающихся; владение методическим мышлением, обеспечивающим оперирование данными знаниями с целью выявления, модификации, создания способов решения методических задач с учетом общих, специфических и индивидуальных ООП обучающихся.

Деятельностный опыт – исполнение выбранного способа решения методической задачи, характеризуется осознанностью, произвольностью, результативностью. Основа деятельностного опыта – применение известных способов методической деятельности (базовых универсальных методических процедур) в стандартных ситуациях с учетом общих ООП обучающихся; применение модифицированных способов в конкретной образовательной ситуации с учетом специфических и индивидуальных ООП обучающихся.

Личностный опыт – опыт вовлечения личностных ресурсов в процесс решения методической задачи, имеет форму личностных диспозиций, волевых проявлений и обусловленных ими действий по позитивному самоизменению. Это практика самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, управления профессиональными и личностными приращениями в процессе методической деятельности. Основа личностного опыта – собственные ценностно-смысловые ориентиры, желание выйти за границы себя (своих знаний, умений); личностная рефлексия ситуации и собственного поведения в соответствии с принятыми личностными смыслами.

Педагог предстает как деятельный субъект, воспринимающий осваиваемые явления объектами своей преобразующей активности. Ядром его методической компетентности выступает способность «делать», комплекс методических умений, обеспечивающих целостную деятельность по решению методической задачи в совокупности всех ее сторон. Соответственно применительно к учителю-дефектологу структура методической компетентности может быть дополнена умениями, в составе когнитивного, деятельностного и личностного опыта, что образует ее структурную характеристику (таблица 2.2.2).

Таблица 2.2.2 – Структурная характеристика методической компетентности учителя-дефектолога

Структурные компоненты методической компетентности учителя-дефектолога		
когнитивный опыт (умения)	деятельностный опыт (умения)	личностный опыт (умения)
<ul style="list-style-type: none"> - формулировать методическую задачу; - определять модель методического продукта; - планировать решение методической задачи (уточнять необходимые и достаточные средства и условия ее решения); - выявлять, модифицировать способ решения методической задачи, оценивать его возможные последствия. 	<ul style="list-style-type: none"> - удерживать цель методической деятельности; - выполнять методические действия по созданию методического продукта; (аналитические, прогностические, проектировочные, конструктивные); - фиксировать результат как получение методического продукта; - устанавливать его соответствие заданной модели; - анализировать, оценивать и корректировать свои действия по результатам решения методической задачи. 	<ul style="list-style-type: none"> - создавать и трансформировать личностные смыслы; - выявлять затруднения в методической деятельности; - формировать критическое отношение к себе; - определять цели и средства личностно-профессионального саморазвития; - осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие посредством самоизменения методической деятельности и себя; - фиксировать деятельностные и личностные приращения.

Методическая компетентность – *системное образование*, все ее структурные компоненты тесно взаимосвязаны, развиваются одновременно и являются значимыми. Когнитивный и деятельностный соотносятся с педагогической практикой, способностью создавать методический продукт, личностный – с переживанием, осмыслением, оценкой себя в этой практике, способностью самосовершенствоваться в ее процессе. Каждый из них дополняет опыт деятельности субъекта, вносит свой процессуальный вклад в разрешение методических проблем. При этом когнитивный и деятельностный опыт выполняют в структуре компетентности подчиненную, ориентировочную и исполнительную роль, тогда как личностный опыт – смыслообразующую и регулирующую, запускает процессы организации и

трансформации методического опыта педагога. Именно личностный опыт (способность к самоорганизации личностно-профессионального саморазвития) обеспечивает целостность методической компетентности, оптимизирует ее позитивные изменения, гармонизирует развитие и взаимодействие всех компонентов в ее составе.

В нашем исследовании *методическая компетентность учителя-дефектолога* определяется как интегративная личностно-профессиональная характеристика, раскрывающая целостное единство когнитивного, деятельностного и личностного опыта, проявляющаяся в способности эффективно решать задачи методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса с учетом ООП обучающихся, создающая потребность и возможность личностно-профессионального саморазвития. Методическая компетентность учителя-дефектолога в современных образовательных условиях имеет *отличительные черты*. Они проявляются в специфике ценностно-смысловой направленности; своеобразии состава методических процедур и содержания методических действий, учитывающих ООП обучающихся; универсальности; опоре на самоорганизацию как инструмент повышения мобильности и гибкости деятельности специалиста в вариативной образовательной среде.

Методическая компетентность фиксирует определенное состояние методических способностей учителя-дефектолога на пути профессионального развития, а соответственно имеет динамические характеристики. Представленная в исследовании трактовка данного явления указывает на его способность аккумулировать результаты развития личностного и профессионального потенциала. При этом имеют место изменения как на уровне отдельных структурных компонентов и связей между ними, так и на уровне целостного образования.

При измерении и оценке компетентности обучающихся наиболее широкое распространение получил *критериально-уровневый подход* (Е. Н. Борисенко [29], О. В. Берсенева [22], Е. С. Джевицкая [66], Н. Ф. Ефремова [70], А. А. Ушаков [256]). В современных исследованиях широко представлены две идеи его реализации. Состояние методической компетентности может оцениваться комплексом критериев, отражающих сформированность ее отдельных элементов (когнитивного, деятельностного и

личностного опыта) и их взаимосвязи [С. С. Арбузов [11], О. В. Берсенева [22], Н. Б. Голубева [52], А. С. Журавлева, В. П. Ковалев [77], Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова (184), О. В. Тумашева [248], Е. Н. Хаматнурова [266]), либо с помощью интегративного критерия, являющегося методологически плодотворным для других частных критериев своей способностью охватывать главное, существенное и устойчиво повторяющееся в процессе реализации профессиональной деятельности (О. Б. Макарова [144], А. Ю. Чистобаева [278]). В современной науке отмечается тенденция последовательного смещения приоритетов от *поликритериального* видения оценки компетентности к *интегративному*.

В основе определения интегративных критериев лежат теоретические положения о связи качества профессиональной подготовки с личностью обучающегося, характеристиками, раскрывающими динамику изменения будущего специалиста как субъекта собственной трудовой деятельности. В гуманитарной парадигме в качестве такого критерия активно продвигается самоорганизация личностно-профессионального саморазвития (М. А. Воробьева [38], М. М. Ведмедев [32], В. А. Филоненко, В. А. Петьков [260]). Самоорганизация рассматривается как внутренний механизм личностного роста, показатель личностной зрелости педагога, как совокупность умений, реализуя которые, он выступает субъектом внешних и внутренних преобразований. По мнению Н. М. Полетаевой самоорганизация способствует поддержанию оптимального функционирования систем, повышает их энергетический и творческий потенциал, способствует восстановлению, изменению на основе развития самопроцессов [189, с. 10].

В контексте методической компетентности учителя-дефектолога самоорганизация личностно-профессионального саморазвития представляется как способность осознанно и целенаправленно использовать значимые личностные структуры (ценности, смыслы, отношения) в активности, направленной на разрешение профессионально и личностно значимых задач. Она отражает состояние данного образования как системы взаимосвязанных компонентов (когнитивного, деятельностного и личностного опыта), создает источник ее активности, задает вектор дальнейшего развития.

Самоорганизация проявляется широкой представленностью в ее составе умений, направленных на профессиональное самообновление, совершенствование способов методической деятельности и себя как ее носителя. Она дает возможность обучающимся представить свой методический опыт как проекцию участия в наращивании способностей справляться с методическими вопросами: создавать ориентировочную основу решения методических задач, исполнять выбранные решения, осуществлять личностную рефлексия данной активности и ее результата, намечать будущие цели в связи с позитивным самоизменением, планировать и контролировать их достижение. По сути, самоорганизация способствует трансформации процесса развития методической компетентности в саморазвитие, когда преобразования детерминируются в первую очередь влияниями будущего педагога на самого себя.

Возникающие, благодаря самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, инициации прогрессивных преобразований методической деятельности и ее субъекта дают основание признать данное образование в качестве интегративного критерия оценки состояния методической компетентности будущего учителя-дефектолога.

Данный интегративный критерий объективируется частными в роли которых выступают *ориентировочно-целевой* (сформированность умений определять методическую задачу и способ ее решения), *результативно-технологический* (сформированность умений реализовывать решение методической задачи, выполнять действия по созданию методического продукта), *регулятивно-самоорганизационный* (сформированность умений самоорганизации личностного и профессионального самоизменения). Они отражают функциональные характеристики компонентов методической компетентности, представлены совокупностью умений, раскрывающих процессуальный вклад каждого из них в разрешение методической проблемы. Интегративный критерий не является механической суммой частных критериев. Он показывает способность субъекта решать методические задачи, достигать определенные результаты на основе личностно-профессионального саморазвития, а соответственно фиксировать с помощью соответствующих индикаторов состояние методической компетентности как системы с учетом взаимодействия составляющих ее компонентов.

Выделенные в ходе исследования частные критерии оценки позволили определить *уровни методической компетентности учителя-дефектолога*. Уровни выводились теоретически, путем анализа, обобщения, систематизации научных данных о стадиях развития субъектности учителя (Т. М. Ковалева [104], В. В. Сериков [213], В. И. Слабодчиков [91], В. А. Слостенин [218], А. А. Ушаков [254]), компонентах, механизмах, стадиях личностно-профессионального саморазвития педагога (Т. А. Вековцева [33], В. Г. Маралов [151], Л. М. Митина [161], Н. И. Сергеева [209], А. А. Ушаков [256], С. Д. Якушева [110]), структуре и этапах формирования профессиональной компетентности педагога (О. Л. Жук [73], Е. В. Лопаткин [138], А. А. Печеркина [187], С. Д. Якушева [110]), структуре и этапах формирования методического мышления (Р. Г. Габдрахманова [42], Г. И. Саранцев [202], Т. Н. Сокольницкая [225], Е. А. Таможняя [232]); этапах становления и формирования рефлексивных умений (Е. Ю. Азбукина [1], О. С. Анисимов, 1994 [9], Л. А. Кунаковская [131], О. Н. Логвинова [137]).

В основу дифференциации уровней методической компетентности положена идея усложнения структурных элементов данного образования (когнитивного, деятельностного, личностного) и совершенствования отношений между ними (А. С. Журавлева, В. П. Ковалев [77], Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова [184]). В исследовании использована четырехуровневая шкала и соответственно выделены уровни: *репродуктивный ориентировочный, репродуктивный деятельностный, продуктивный преобразующий, продуктивный моделирующий*. Уровни отражают состояние компетентности, изменение способности субъекта осуществлять преобразования педагогической реальности, своей методической деятельности и себя на основе последовательного развития и интеграции когнитивного, деятельностного и личностного опыта. Каждый уровень представлен описательной характеристикой, совокупностью признаков (индикаторов) на основании которых производится оценка: способность формулировать методические задачи; применять готовую и преобразовывать ориентировочную основу их решения; решать задачи в типичных, измененных и проблемных ситуациях с учетом ООП обучающихся, используя известные (универсальные) и модифицированные методические действия; осознавать и обогащать личностные смыслы методической деятельности; выявлять ее

сильные и слабые стороны (точки роста); осуществлять целеполагание, планирование, реализацию личностно-профессионального саморазвития; видеть и понимать связь между личностным и профессиональным саморазвитием; фиксировать профессиональные и личностные приращения (таблица. 2.2.3).

Таблица 2.2.3 – Уровневая характеристика методической компетентности учителя-дефектолога

Уровни методической компетентности учителя-дефектолога	
Репродуктивный ориентировочный уровень	Способен выполнять отдельные методические действия вне решения методических задач; осознавать личностную значимость методической деятельности в контексте современных педагогических ценностей.
Репродуктивный деятельностный уровень	Способен формулировать методические задачи; применять готовые ориентировочные основы их решения; решать задачи в типичных ситуациях по образцу, на основе стандартного алгоритма, используя известные методические действия; фиксировать результат как методический продукт; понимать личностные смыслы методической деятельности; осознавать себя как причину её успехов и неудач; намечать цели личностно-профессионального саморазвития.
Продуктивный преобразующий уровень	Способен формулировать методические задачи; изменять с помощью или самостоятельно известную ориентировочную основу их решения; решать задачи в типичных и изменённых ситуациях на основе преобразованного стандартного алгоритма, используя известные и модифицированные методические действия; фиксировать результат как методический продукт и позитивное самоизменение методической деятельности; дифференцировать личностные смыслы методической деятельности; оценивать, выявлять её сильные и слабые стороны; определять цели и средства личностно-профессионального саморазвития; осуществлять его путём позитивного самоизменения методической деятельности.

Продуктивный моделирующий уровень	Способен формулировать методические задачи, самостоятельно создавать ориентировочную основу их решения; решать задачи в изменённых и проблемных ситуациях на основе нестандартного инверсионного алгоритма, используя известные и модифицированные методические действия; фиксировать результат как методический продукт, позитивное самоизменение методической деятельности и личностный рост; обогащать личностные смыслы методической деятельности; оценивать, выявлять её сильные и слабые стороны; устанавливать связь между целями, средствами профессионального и личностного саморазвития; осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие путём интеграции позитивного самоизменения методической деятельности и личностного роста.
-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Уровень компетентности выступает показателем результативности методической подготовки на определенном ее этапе, показывает в какой степени обучающийся владеет способами решения методических задач на основе самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, каков в данном процессе баланс внешнего и внутреннего управления. Уровневая характеристика методической компетентности учителя-дефектолога создаёт обобщённое видение развития способности осуществлять методическое сопровождение коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде. Она являет собой теоретический конструкт, который раскрывает возможности оценки актуального состояния компетентности, задает ориентиры ее дальнейшего формирования.

Системное представление о методической компетентности в совокупности ее статических и динамических свойств определяет базу для проектирования теоретически обоснованных целей методической подготовки современного учителя-дефектолога. Общая цель состоит в создании условий для формирования методической компетентности, обеспечивающей будущему специалисту успешное функционирование в неоднородной образовательной среде на основе способности к преобразованию собственных методических способностей. Такая цель создает возможности следовать заданным методологическим ориентирам, метапринципам, объективировать направленность на преобразование именно специалиста. Она показывает, что мера результативности методической подготовки лежит в плоскости личности

обучающегося, а сама результативность может быть представлена комплексом целей верхнего уровня.

Цели верхнего уровня являются стратегическими, их достижение рассчитано на длительный период времени и предполагает значительные преобразования личностных характеристик будущего учителя-дефектолога. Формирование методической компетентности разворачивается в двух взаимосвязанных направлениях и ориентировано на получение собственно методического и личностного результатов, что позволяет в рамках исследования сформулировать следующие цели методической подготовки.

1. Обеспечить способность обучающихся к личностно-профессиональному саморазвитию как движущей силе повышения качества методической деятельности в вариативной образовательной среде. Будущий педагог создает методический опыт, опираясь на собственные источники активности, посредством внешних и внутренних преобразований. Результат – возможность быть субъектом методической практики, на основе самоорганизации целенаправленно осуществлять позитивное самоизменение.

2. Обеспечить способность обучающихся к ценностно-смысловому самоопределению, формированию персональной системы ценностей и личностных смыслов методической деятельности. Будущий педагог, используя современные аксиологические конструкты, представленные в педагогической реальности, конструирует индивидуальные ценностно-целевые ориентиры, источники собственной внутренней активности. Результат – наличие развитой мотивации методической деятельности.

3. Обеспечить способность обучающихся самостоятельно результативно решать задачи методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса в условиях вариативной образовательной среды на основе преобразующей деятельности. Будущий педагог продуцирует собственное методическое решение, создает дидактические средства поддержки функциональных и личностных возможностей ребенка, изменяет педагогическую реальность. Результат – умение изменять образовательную ситуацию от ребенка, с учетом его ООП, на основе собственного методического опыта.

4. Обеспечить способность обучающихся обобщать свой методический опыт, вычленять и дифференцировать в нем базовые универсальные и

специализированные методические единицы. Будущий педагог создает собственные методические решения, осознанно оперируя методическими единицами разного порядка, осуществляя перенос и модификацию известных способов методической деятельности. Результат – методическая гибкость, умение быстро адаптироваться к изменениям образовательной среды на основе рационализации методической деятельности, ее универсализации и специализации.

Представленные целевые ориентиры методической подготовки показывают, что формирование методической компетентности позволяет привести квалификацию учителя-дефектолога в соответствие с новыми условиями профессиональной деятельности, создает возможность оказывать влияние на его профессиональное сознание, усиливать направленность на поддержку развития ребенка, постоянное совершенствование методических способностей, принятие своей активной роли в решении актуальных методических вопросов. Формирование методической компетентности как персонифицированного личностного образования, является условием для развертывания позитивного профессионального сценария, поддерживающего субъектность будущего педагога, индивидуальность и неповторимость его методического опыта. Целенаправленное обращение к методической компетентности способствует становлению профессионала, понимающего учение как изменение себя, овладение опытом самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, у которого все процессы, в которые он включается, не только осознанны, но и являются объектом самоуправления и самоуправления.

Таким образом, изложенное выше позволяет сделать ряд обобщений и выводов.

1. Ценности-цели и ценности-средства как нормативно-оценочные характеристики концепции указывают на методическую компетентность как адекватную цель и результат методической подготовки учителя-дефектолога. Методическая компетентность связана с развитием личностных характеристик обучающегося, ориентирована на развитие субъектного начала, сочетает в себе единство профессионально незаменимого и индивидуально неповторимого. Она представляет собой профессиональное бытие, определяемое принятием ответственных решений, приносящих

удовлетворенность; функционально ориентированную активность, способность самостоятельно решать усложняющиеся в условиях диверсификации образования проблемы на основе высокого уровня обобщенности мышления и способов деятельности, последовательного роста самоорганизации личностно-профессионального саморазвития; ресурс обеспечения дифференцированного и индивидуального подхода в коррекционно-педагогическом процессе; инструмент самопознания, самовыражения и самореализации.

2. В разных методологических подходах методическая компетентность являет собой феномен в составе которого акцентируется способность к преобразованиям. Методическая компетентность способствует продуцированию методических продуктов, изменяющих педагогическую реальность и тем самым поддерживающих развитие функциональных и личностных возможностей обучающихся с ОПФР. Она создает возможность для будущих специалистов преобразовывать свою методическую деятельность, осознанно модифицировать известные способы решения методических задач с учетом особенностей конкретной образовательной ситуации, целенаправленно расширять и обобщать свой методический опыт, что оказывается особо востребованным в условиях усложнения педагогического труда. Методическая компетентность тесно связана со способностью к самоизменению. Если не удастся достичь желаемого успеха, проводится работа над собой, уточняются личностные смыслы, обогащается мотивация, корректируется отношение к себе, методической деятельности и ее результату, что позволяет быстро адаптироваться.

3. Функциональная специфика методической компетентности учителя-дефектолога как системного явления раскрывает особенности ее содержания и структуры. Содержание представлено актуальными для работы в условиях специального и инклюзивного образования компетенциями, в составе которых выделены универсальные и специализированные компоненты. Данные компоненты позволяют реализовать дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся с ОПФР, модифицировать обобщенные способы решения типовых методических задач с учетом ООП обучающихся. Структура отражает составляющие методической компетентности с позиции ее действия, выявляет вклад каждого элемента (когнитивного, деятельностного и

личностного опыта) в достижение методического результата, показывает особую роль личностного опыта как источника методической активности, катализатора всех видов преобразований, совершаемых субъектом.

4. Методическая компетентность учителя-дефектолога фиксирует определенное состояние его методических способностей на пути профессионального развития. Измерение и оценка компетентности осуществляется в рамках критериально-уровневого подхода с использованием интегративного критерия, в роли которого выступает самоорганизация личностно-профессионального саморазвития. Самоорганизация раскрывает связь методической компетентности с развитием субъектности обучающегося, проявляется мобилизацией личностных структур, а также комплексом умений профессионального самообновления. Данный критерий в совокупности объективирующих его частных критериев позволяет фиксировать согласованную работу всех структурных элементов методической компетентности, характеризовать способность не только справляться с методическими задачами, но и наращивать ее, что позволяет выделить уровни сформированности данного личностного образования.

5. Представленный теоретический конструкт «методическая компетентность» являет собой ориентир обновления методической подготовки учителя-дефектолога с целью повышения ее функциональности и результативности в современных образовательных условиях. Определяя приоритетные требования к деятельности специалиста, методическая компетентность обнаруживает теоретические предпосылки концептуализации содержания профессионального образования в методической сфере на первой ступени высшего образования, позволяет раскрыть его компетентностную и гуманитарную составляющие.