

Гайдукевич, С. Е. Стратегия развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 1. – С. 68–75.

**Стратегия развития содержания методической подготовки
учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц
с особенностями психофизического развития**

С. Е. Гайдукевич

Статья посвящена проблеме содержания методической подготовки учителя-дефектолога как условия успешной работы в вариативной среде специального и инклюзивного образования. Раскрываются стратегии усиления его практической направленности, обеспечения компетентностной основы с учетом новых реалий профессиональной практики. Особый акцент – выявление гуманитарной сущности, определение элементов поддержки самоорганизации личностно-профессионального саморазвития.

The article is devoted to the problem of the content of methodological training of a special teacher as a condition for successful work in a variable environment of special and inclusive education. The strategies of strengthening its practical orientation, providing a competence basis, taking into account the new realities of professional practice, are revealed. A special emphasis is on identifying the humanitarian essence, determining the elements of self-organization support for personal and professional self-development.

Ключевые слова: методическая подготовка, методические компетенции, содержание деятельностного типа, учебная педагогическая задача, учитель-дефектолог, инклюзивное образование.

Key words: methodological training, methodological competencies, activity-type content, educational pedagogical task, special teacher, inclusive education.

В нашем исследовании методическая подготовка учителя-дефектолога трактуется в гуманитарном контексте. В фокусе внимания методическая компетентность, способность эффективно решать задачи методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса на основе развития

личностных структур и позитивного самоизменения. Гуманитарный вектор трансформации методической подготовки определяется тезисом: от усвоения готовых методических шаблонов, абстрагированных от участников образовательного процесса к созданию условий для появления деятельности, ориентированной на ребенка, лично окрашенной, обеспечивающей преобразования педагогической реальности и личностно-профессиональное саморазвитие. Учитель-дефектолог предстает как человек, ощущающий себя не только компетентным, но и эмоциональным, волевым, мыслящим, способным преодолевать барьеры. Такие способности специалиста сегодня рассматриваются как основной ключ к успешной работе в условиях вариативности и неопределенности.

Анализ существующей модели методической подготовки учителя-дефектолога на первой ступени высшего образования показывает, что, не смотря на позитивные изменения, ее содержание сохраняет традиционный характер: имеет недостаточную компетентностную основу (операционализировано формальным набором не детализированных профессиональных компетенций), высокую дифференцированность (ориентировано на определенную нозологическую группу), установку на применение преимущественно «готовых рецептов» (не предусматривает возможностей преобразования собственной методической деятельности в связи с изменением условий образовательной ситуации). Основной акцент – овладение отдельными методическими знаниями и умениями, а не способность решать актуальные методические проблемы. Такое содержание не может в должной мере удовлетворить запросы диверсифицированной системы образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), поскольку не отвечает современным реалиям и, тем более, не работает на опережение. Налицо противоречие между усложняющимися требованиями к профессиональной компетентности учителя-дефектолога и не разработанностью стратегии его методической подготовки на уровне ее содержания.

Развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога связано с обеспечением его компетентностной и гуманитарной направленности. В нашем исследовании оно рассматривается как содержание деятельностного типа, в

его основе – преобразующая активность обучающегося, обеспечивающая позитивное изменение объектов педагогической реальности и себя как субъекта педагогической практики. Такое содержание интегрирует в себе *деятельностный* и *личностный* и *опыт* (В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, В. С. Леднев, А. В. Хуторской). **Деятельностный опыт** рассматривается в связи с осознанным, результативным использованием известных методических знаний и умений для получения определенного методического продукта. **Личностный опыт** – в связи с включением самосозидающих сил, способностью привлекать, совершенствовать **значимые** личностные структуры в процессе разрешения профессионально значимых методических проблем. **Объединенный опыт** позволяет не только эффективно действовать в педагогической ситуации, преодолевая разрыв между знаниями, умениями и их целенаправленным применением, но и при необходимости принимать решения, корректировать цели и трансформировать саму методическую деятельность, гибко реагируя на изменяющиеся условия.

Содержание методической подготовки учителей-дефектологов может быть представлено **внешним инвариантным компонентом** (обобщенный дидактически переработанный методический опыт) и **внутренним вариативным** (собственный опыт методической деятельности обучающихся).

Внешний компонент – нормативно заданный опыт методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде, формируется от результата, определяется на языке методических компетенций и компетенций личностно-профессионального саморазвития. Развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога требует уточнения и систематизации компетенций. Продуктивным решением данной проблемы является их упорядочение на основании трудовых функций и трудовых действий, являющихся единицами профессионально-квалификационного стандарта педагога [1]. Группы методических компетенций соотносятся с основными трудовыми функциями специалиста, связанными с методической деятельностью (организовывать коррекционно-педагогический процесс, создавать адаптивную, развивающую образовательную среду, обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение коррекционно-

педагогического процесса), а компетенции – трудовыми действиями в рамках данных функций. Компетенции личностно-профессионального саморазвития соответственно содержательно согласуются с трудовой функцией – осуществлять личностно-профессиональное развитие и раскрывающими ее трудовыми действиями [1]. Такой подход к систематизации компетенций позволяет идентифицировать, анализировать методическую деятельность педагогических работников в едином контексте, что является ценным в новых образовательных условиях, когда все они призваны активно сотрудничать при обучении детей с ОПФР на уровне дошкольного, начального и общего среднего образования.

Каждая компетенция описывается как совокупность способов деятельности или умений. **Способ** представляет собой активность по решению определенной педагогической проблемы и является отправной точкой в составе обобщенного дидактически переработанного методического опыта. Развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога в рассматриваемом контексте может осуществляться за счет детализации компетенций уже известными, традиционными способами, новыми, отражающими расширение функциональных возможностей специалиста, а также модифицированными, обеспечивающими методическую гибкость в вариативной образовательной среде.

Обобщенный опыт как компонент содержания методической подготовки призван отражать *деятельностную активность* специалиста, направленную на изменение объектов педагогической реальности. Она представлена способами методической деятельности, которые раскрывают спектр возможностей реализации таких компетенций, как: проектировать, реализовывать, оценивать коррекционно-педагогический процесс и образовательные результаты обучающихся; оказывать педагогическую поддержку развитию и саморазвитию обучающихся, создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями, обеспечивать здоровье-сберегающие условия; 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. В

современных образовательных условиях отмечается обогащение методической практики учителя-дефектолога новыми умениями: определять и уточнять особые образовательные потребности (далее – ООП) обучающихся; осуществлять проектирование и реализацию коррекционно-педагогического процесса с учетом ООП; участвовать в адаптации учебно-программной документации и дидактических средств; осуществлять методическое сопровождение деятельности педагогов и родителей (законных представителей) и др.

Особую актуальность для учителя-дефектолога приобретает возможность модифицировать способы методической деятельности. Способы обладают рядом характеристик, позволяющих осознанно, целенаправленно их применять и изменять. Они описываются с помощью функциональных методических единиц (далее – ФМЕ), методических действий и методических процедур [2]. ФМЕ рассматриваются как активности разного порядка: универсальные и специализированные. Универсальные дают представление об обобщенных базовых методических действиях и процедурах, которые можно успешно применять в различных сферах профессиональной деятельности (обучение, воспитание, коррекционно-развивающая работа). Специализированные – создают возможности их преобразовывать с учётом вариативных факторов (содержание учебного предмета, направление коррекционно-развивающей работы, возраст и ООП обучающихся) [3]. Каждый способ представляет собой процедуру, которая состоит из методических действий, выстроенных в определенной последовательности и включает в себя три звена: ориентировочное (формулировка задачи, поиск средств ее решения); исполнительское (применение выбранного решения, фиксация полученного результата), контрольно-оценочное (установление соответствия полученных результатов запланированным). Модификация на уровне способов деятельности может осуществляться путем изменения состава методической процедуры (добавление, изъятие, замена методических действий), а также процесса ее реализации (перестройка комбинации и последовательности действий ее отдельных звеньев).

Обобщенный опыт как компонент содержания методической подготовки призван отражать *личностную активность* специалиста. Данная активность

направлена на изменение себя как субъекта педагогической практики. Она представлена способами, которые раскрывают спектр возможностей реализации таких компетенций, как: осуществлять рефлексию профессиональной (методической) деятельности, определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития, реализовывать программу личностно-профессионального саморазвития [1]. Изменение содержания методической подготовки учителя-дефектолога связано с включением в его состав в качестве значимого элемента **личностного опыта**, определением способов его практической реализации, возможностей их обогащения с учетом современных требований к методической деятельности специалиста.

Личностный опыт педагога соотносится с опытом самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, который подчеркивает его субъектность. Самоорганизация связана с активизацией «самопроцессов» (самопознание, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, самокоррекция) [4] и проявляется умениями: анализировать собственную методическую деятельность; намечать ее будущие цели и задачи, планировать результаты; управлять личностными и профессиональными изменениями; оценивать и контролировать достижения [5, 6]. Рефлексия самоорганизации личностно-профессионального саморазвития помогает конкретизировать и дополнять представления о себе в контексте методической деятельности. Организационно процедура рефлексии включает в себя анализ, критику, нормирование и выстраивается вокруг смысловых пунктов: собственные успехи (точки опоры), трудности и неудачи (точки роста), личностные смыслы (ориентиры преобразований), критическое отношение к себе (принятие себя в качестве основного источника преобразующей активности), состояние удовлетворенности процессом и результатом деятельности (непосредственный мотив самоорганизации самоизменения); программа профессионального и личностного саморазвития (выявление в себе самосозидающих сил); профессиональные и личностные приращения (процесс и результат самоорганизации ЛПС).

В содержании рефлексии будущего учителя-дефектолога условно можно выделить два аспекта. Первый – обращение к собственному методическому опыту,

осмысление себя в качестве субъекта коррекционно-педагогического процесса. Фокус рефлексии – методическая деятельность: поддержка личностного потенциала обучающихся, учет их особых образовательных потребностей, определение базовых и модифицированных способов методической деятельности, идентификация универсальных и специализированных ФМЕ. Второй аспект – обращение к собственному опыту самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, осмысление себя в качестве субъекта преобразований. В центре внимания – самоизменение: ценности и личностные смыслы данной активности, ее механизмы, средства и результаты [7]. В заданном контексте для учителя-дефектолога особо важным является осознание себя носителем современных педагогических ценностей; признание аксиологической значимости особых образовательных потребностей обучающихся, а их удовлетворение – первостепенным смыслом профессиональной деятельности; принятие себя в роли источника определения и реализации стратегии и тактики методических и личностных приращений, потенциального обладателя необходимых для этого личностных качеств.

Обобщенный дидактически переработанный методический опыт как внешний компонент содержания методической подготовки описывается системой информационных и функциональных знаний [8]. Информационные знания обслуживают методическую деятельность, включают сведения о субъектах, компетенциях, видах методической деятельности, возможностях самосозидания, по своему характеру являются эксплицитными [8, 9]. В центре внимания – знания о субъектах: ООП обучающихся, их современная типология; ценности-цели, ценности-средства, смыслы современной методической деятельности учителя-дефектолога, личностные качества, обеспечивающие ее успешность. Функциональные знания – знания о самой деятельности, ее компонентах, процессе, результатах, представляются обычно в виде программ, алгоритмов инструкций. Они имплицитны, становятся доступны посредством включения в деятельность [8]. Основной акцент – способы методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса, их модификация с учетом ООП обучающихся (общих,

специфических, индивидуальны), структура и умения самоорганизации личностно-профессионального саморазвития.

Следует отметить, что внешний компонент содержания подготовки призван отражать не только компетенции и характеризующие их способы деятельности, но и уровни их возможного освоения. Соответственно и информационные и функциональные знания могут существовать как уровневые, задавать последовательный переход в овладении методической деятельностью с одного уровня на другой.

Внутренний компонент содержания методической подготовки – нормативно не регулируемый собственный опыт методической деятельности обучающихся. Он представляет собой содержание процесса прогрессивных изменений деятельности и личности в ходе освоения внешне заданного методического опыта. Развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога связано с определением состава ее внутреннего компонента, обеспечением условий для его образования и объективации.

В составе **внутреннего содержания** выделяют активность, относящуюся к поиску, применению, модификации способов методической деятельности (деятельностный опыт), а также связанную с изменением субъекта, его ценностей, смыслов, мотивов, отношений (личностный опыт). Речь идет не о формальном воспроизведении известных методических практик, а целенаправленном оперировании базовыми универсальными и специализированными ФМЕ с учетом определенной педагогической ситуации, осознанной потребности руководствоваться в данном процессе личностными смыслами. Отправной точкой в составе внутреннего компонента содержания выступает собственная преобразующая активность будущего педагога [10], самоорганизация позитивных самоизменений, поддерживающих реализацию методической деятельности с учетом ООП и осознанное проживание этого процесса.

Внутреннее содержание методической подготовки, представленное собственным методическим опытом будущего учителя-дефектолога не может быть явлено в отрыве от процессуальной формы его существования, поэтому оно задается как комплекс ситуаций, которые с одной стороны требуют методического

решения, с другой – актуализируют коллизии, способствующие проявлению личностных функций. Элементом проектирования такого содержания становится не фрагмент учебного материала, а событие, дающее обучающемуся определенный жизненный опыт. Любое знание, способ деятельности, педагогическая ценность могут рассматриваться с позиции значимости лишь будучи представленными в контексте проблемной педагогической ситуации, в том числе ситуации-коллизии [11]. Поэтому выращивание собственного методического опыта требует участия в особым образом организованной деятельности.

Внутреннее содержание конструируется самими обучающимися и объективируется за счет того, что их методическая активность становится объектом рефлексии, обращенной на самого себя [10, 12]. Оно представлено усвоенными, зафиксированными субъектом **собственными информационными, функциональными, оценочными и рефлексивными знаниями**. Информационные знания – сведения о содержании своего знания и незнания, знанием приращении. Функциональные знания – информация об опыте методической практики, деятельностном приращении. Оценочные знания – отражают понимание смыслов освоенной информации и способов деятельности, выражают отношение к себе и своей методической активности, показывают динамику его изменения. Рефлексивные знания – фиксируют представления обучающегося о себе, своих профессиональных возможностях, самоорганизации личностно-профессионального саморазвития, определяют сильные и слабые стороны собственной деятельности, удовлетворенность ею, цели, планы, средства и результаты позитивного самоизменения. Основное ядро в этом компоненте содержания методической подготовки составляют **рефлексивные знания**. Они обеспечивают формирование критического отношения к себе, своей деятельности и выступают триггером внутренней активности, запуска самопроцессов. При этом, в зависимости от содержания и объема предмета рефлексии, рефлексивное знание может существовать как уровневое.

Внешний и внутренний компоненты содержания методической подготовки существуют в диалектическом единстве. Стать предметом преобразующей деятельности обобщенный, дидактически переработанный методический опыт

может лишь в случае, когда он включен в контекст определенной учебной педагогической задачи [10, 13]. Решение задач обеспечивает интеграцию элементов опыта, нормативно заданного, и собственного, полученного из личной практики. В нашем исследовании **компетентностная педагогическая задача** рассматривается в качестве основной единицы содержания методической подготовки учителя-дефектолога. Компетентностные задачи формируют способность применять знания, для решения методической проблемы. Обучающийся не выбирает готовый рецепт, а продуцирует «свой» способ деятельности. Основой для проектирования таких задач выступает педагогическая ситуация, требующая проявления компетенции с учетом определенных образовательных потребностей ее участников. Особого внимания заслуживают компетентностные задачи-коллизии. Они создают возможность применять методические знания при активном участии личностных структур, поскольку выстраиваются вокруг образовательного события, содержащего противоречие. Рефлексия решения компетентностных задач позволяет обучающимся объективировать собственный деятельностный, а главное – личностный опыт, провести его критическую ревизию, увидеть возможности позитивных преобразований. Содержание методической подготовки может быть представлено системой педагогических задач, отражающей формирование определенных компетенций на заданном уровне их освоения.

Таким образом, стратегии развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога связаны с выявлением его гуманитарной сущности, усилением практической направленности, обеспечением реальной компетентностной основы, отвечающей требованиям вариативной образовательной среды.

Список цитированных источников

1. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А. В. Торхова [и др.] ; под. общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.

2. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. П. Косырев ; Федер. ин-т развития образования. — М., 2007. — 48 с.
3. Гайдукевич, С. Е. Модель методической компетентности современного учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 11. — С. 28–37.
4. Слостёнин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — № 2. — С. 170–177.
5. Климко, Н. В. Педагогические особенности развития навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Климко, Н. А. Паранина // Педагогическое образование и наука. — 2018. — № 4. — С. 67–71.
6. Костромина, С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности / С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Выпуск 4. — 2010. — С. 153–160.
7. Гайдукевич, С. Е. Рефлексия самоорганизации личностно-профессионального саморазвития как средство формирования методической компетентности будущего учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : сбор. матер. IX Межд. науч.-практ. конф., г. Новосибирск, 17–18 февраля 2022 г. / под ред. Г. С. Чесноковой. — Новосиб. гос. пед. у-нт, 2022. — С. 88–90.
8. Крылова, О. Н., Шевердина, И. Д. Процедурные знания как компонент современной видологии знаний учащихся в условиях реализации ФГОС ОО / О. Н. Крылова, И. Д. Шевердина // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 2. — С. 182–196.
9. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. — Минск : БГПУ, 2017. — 372 с.
10. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 406 с.

11. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
12. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012 – 448 с.
13. Лазарев, В. С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования / В. С. Лазарев // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2 (14). – С. 56–64.