

мирование, сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса, а также системы мер по формированию оптимального социально-психологического климата – выступает в качестве одного из ключевых условий реализации непрерывного педагогического образования.

### Список литературы

1. Жданов С. И. Педагогические условия формирования у студента вуза субъектной позиции оздоровительной направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Урал. гос. ун-т физ. культуры. Челябинск, 2009.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2001. С. 257.
3. Золотухина И.П. Здоровьесберегающее пространство как феномен взаимодействия детского сада и начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2006.
4. Клинов В. В., Щур С. Н. Теоретические основы формирования мотивации здорового образа жизни студентов // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2012. №1 (34).
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999.
6. Непрерывное педагогическое образование. Научная школа Н.К. Сергеева: сб. науч. тр. / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011.
7. Полякова Т.Д., Zubovskij D.K. Здоровьесбережение – важная составляющая инновационного образовательного процесса // Мир спорта. 2008. № 1. С. 52–58.

\* \* \*

1. Zhdanov S. I. Pedagogicheskie uslovija formirovanija u studenta vuza sub#ektnoj poziciji ozdorovitel'noj napravlenosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Ural. gos. un-t fiz. kul'tury. Cheljabinsk, 2009.
2. Zeer Je.F. Psihologija professij. M., 2001. S. 257.
3. Zolotuhina I.P. Zdorov'esberegajushhee prostranstvo kak fenomen vzaimodejstvija detskogo sada i nachal'noj shkoly : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 2006.
4. Klinov V. V., Shhur S. N. Teoreticheskie osnovy formirovanija motivacii zdorovogo obraza zhizni studentov // Vesnik Mazyrskaga dzjarzhaŭnaga pedagagichnaga ŭniversitjeta imja I. P. Shamjakina. 2012. №1 (34).
5. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii. SPb.: SPbGUPM, 1999.

6. Nprerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie. Nauchnaja shkola N.K. Sergeeva: sb. nauch. tr. / nauch. red. N.K. Sergeev. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2011.

7. Poljakova T.D., Zubovskij D.K. Zdorov'esberezhenie – vazhnaja sostavljajushhaja innovacionnogo obrazovatel'nogo processa // Mir sporta. 2008. № 1. S. 52–58.

### *Health care space of a higher school as the condition for continuous pedagogic education*

*The article deals with the potential of the health care space of a higher school as one of the key conditions of implementation of the continuous pedagogic education.*

**Key words:** *health care space, valeological correlation, continuous education.*

(Статья поступила в редакцию 01.07.2016)

**Л.А. ГЛАДУН**  
(Иркутск)

### **ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Представлены результаты исследования динамики развития методических компетенций специального педагога в процессе его профессионального становления. На основе методики, разработанной с позиций компетентностного, системно-деятельностного подходов, даются оценка и характеристика специфики развития содержательной и процессуальной сторон методических компетенций на разных этапах профессионализации учителя-олигофренопедагога.*

**Ключевые слова:** *профессиональная подготовка, методические компетенции, специальный педагог, олигофренопедагог.*

В современном специальном образовании происходят серьезные изменения, связанные с внедрением государственных образовательных стандартов для обучающихся-

ся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4; 5]. Данные документы подчеркивают (п. 3.4.1), что в реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) должны участвовать педагогические работники, компетентные в понимании особых образовательных потребностей разных нозологических групп обучающихся, способные обеспечить систематическую медицинскую, психологическую, педагогическую и социальную поддержку. В профессиональной деятельности педагог-дефектолог реализует ряд функций (образовательную, воспитательную, коррекционно-развивающую, диагностическую, консультативную, просветительскую, профилактическую), что подчеркивает ее своеобразие и требует постоянного профессионального роста, способности к нестандартным трудовым действиям с учетом особенностей развития детей с ОВЗ, ответственности и самостоятельности в принятии решений [3; 6]. Не случайно одной из современных проблем специального образования является необходимость разработки и апробации профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)», который позволит на государственном уровне сформулировать функциональные обязанности и профессиональные характеристики педагогов, работающих с лицами с ОВЗ в организациях систем образования, здравоохранения и социального обеспечения. В связи с этим актуальными являются исследования, изучающие особенности профессионального развития специального педагога.

Тема нашего исследования направлена на формирование методических компетенций специального педагога (на примере олигофренопедагога) [2]. Одной из задач, решаемых в его рамках, является изучение вопросов развития методических компетенций в процессе профессионального становления олигофренопедагога от студенчества до педагогической деятельности. Предлагаем основные результаты данной части нашей работы.

Констатирующее исследование, в ходе которого реализовалась данная задача, осуществлялось в течение двух лет (2005 и 2006 гг.). Экспериментом были охвачены 69 студентов выпускного курса по основной специальности 031700.00-Олигофренопедагогика и 32 олигофренопедагога специальных (коррекционных) учреждений г. Иркутска и области (стаж работы от 5 до 11 лет).

Основополагающими позициями для выделения положений проведения экспериментальной работы стали исследования в области компетентностного (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), деятельностного (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) и системного подходов к педагогической деятельности (Б.Ф. Ломов, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, З.А. Решетова и др.). Согласно им, методическая деятельность как вид педагогической (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) заключается в способности решать бесконечное множество методических задач (для студентов – учебно-методических). Ее процедура включает ряд действий: анализ сложившихся условий методической ситуации, выделение проблемы, на основе которой формулируется методическая задача, планирование и программирование решения, выбор и применение средств и способов ее решения, контроль и оценка результатов. Для выполнения методической деятельности педагог должен овладеть ее ориентировочной основой, которая, согласно теории П.Я. Гальперина, включает в себя две стороны: содержательную (образ объекта, который предстоит получить, с определенным внутренним строением, свойствами и признаками) и процессуальную (образ системы операций) [1].

Способность осуществлять методическую деятельность характеризует наличие у педагога методических компетенций. Применительно к деятельности специального педагога методические компетенции включают в себя знание, понимание, оценку собственных действий (в рамках решения методических задач) и умение качественно их выполнять в ситуациях обучения, коррекции и развития детей с ОВЗ в рамках конкретного содержания образовательных областей. Уровень выпускника педагогического вуза, и тем более специалиста образовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ, требует наличия методических компетенций системного качества. Являясь деятельностными составляющими педагогического труда, формирование, развитие и оценка методических компетенций связаны с овладением ориентировочной основой методической деятельности. Следовательно, и их структура должна отражать соответствующие стороны ориентировочной основы деятельности: содержательную – раскрывает образ объекта изучения и включает знание методики обучения как на-

уки\*, знание методики как системы\*\*; процессуальную – раскрывает образ методического действия, который может предстать в теоретическом и практическом виде\*\*\*.

Исходя из данных положений, считаем, что методические компетенции должны включать системные знания о содержании методической деятельности, ее процедуре, умение применять данные знания в вариативных методических ситуациях на основе владения общим способом данной деятельности (системной ориентировкой). С целью оценки методических компетенций мы применили метод решения методических задач. На основе неструктурированного конспекта урока участнику эксперимента было предложено выделить задачи, с которыми столкнулся учитель при его составлении, произвести их анализ, продемонстрировать возможность решения подобных задач самостоятельно (анализ ситуации и выбор целей урока, формы, методов и др.), обосновать свои действия. Чтобы отследить рассуждения респондента в ходе решения методических задач и определить особенности сторон методических компетенций, дополнительно использован метод беседы.

В ходе оценки учитывается тесная взаимозависимость между сторонами методических компетенций: способ деятельности будет осмыслен только в результате овладения соответствующим знанием, а его наличие позволит получать знания и действия более высокого уровня; первично формируется содержательная сторона, но главенствующее значение в оценке методических компетенций имеет процессуальная, раскрывающая способность описывать

\* Знание определения, назначения и связи с другими науками; состава, сути содержательных компонентов и умение привести примеры; способность применить данные знания в процессе анализа методических ситуаций.

\*\* Владение понятием «методическая система», ее терминологией; знание состава, строения, назначения, взаимосвязей компонентов и взаимодействия системы с окружающей средой; владение закономерностями системы; способность применить их в процессе анализа методических ситуаций, обосновать сущность методических явлений (Г.И. Саранцев и др.).

\*\*\* Теоретический – знание закономерностей функционирования и развития методической системы – схема движения в системе как механизм действия; способность описать выбор каждого методического компонента, обосновать, привести пример. Практический – способность осуществить реальное учебно-методическое действие по выбору методических компонентов (анализ методической ситуации, выделение и формулировка задачи, планирование и программирование действия, осуществление, контроль и корректировка); способность обосновать выбор.

и выполнять действия, а также наличие общего способа их осуществления, обеспечивающего перенос методического действия в новые ситуации.

Количественная оценка полученных результатов осуществляется по каждой стороне методических компетенций в отдельности, на основе применения 4-балльной шкалы. Характеристика содержательной стороны отражает позицию верности / неверности суждения, характеристика процессуальной стороны – самостоятельность, полноту и точность описания или выполнения действий (выделение проблемы, анализ ситуации, осуществление выбора методического действия) [2]. Статистическая обработка полученных результатов осуществлена на основе применения критерия  $\chi^2$  Пирсона. Оценка содержательной стороны методических компетенций исследуемых групп представлена в табл. 1 и 2.

Данные табл. 1 демонстрируют в обеих исследуемых группах схожий и достаточно высокий результат знания методики как науки, ее состава. Средний процент верных ответов составляет 94,7% у студентов-выпускников и 85,3% – у олигофренопедагогов-практиков. Это качество легко объяснить учебным и практическим опытом обеих групп. Следует отметить качественные результаты выпускников, ответы которых в сравнении с ответами педагогов имели большее количество максимальных оценок в «3» и «4» балла (см. табл. 1 на с. 46).

В среднем выпускники получили их в 20,4% и 30,1% случаев, а педагоги – в 10,9% и 27,3%. Содержательно педагоги, уступающие в формулировке определений компонентов методики, опираясь на опыт, дают более полные примеры (ответы, оцененные в 3 балла) по таким сложным для пятикурсников компонентам, как цели и содержание. Однако большинство примеров, как правило, ограничиваются рамками применения в обучении конкретному предмету. Такие отличия объясняются наличием у выпускников большего количества теоретических знаний и их «забыванием» у педагогов.

Преобладающими у респондентов являются верные, но неполные ответы (2 балла), их разница между экспериментальными группами незначительна. Следует отметить и некоторую закономерность преобладания общих представлений о методике и ее составных компонентах, способность привести примеры, но отсутствие возможности дать полную и точ-

Таблица 1

**Оценка содержательной стороны методических компетенций, демонстрирующей знание методики обучения как науки (в ср. %)**

Тема	Группы							
	Студенты 5-го курса				Олигофренопедагоги			
	Баллы			Итого верных ответов	Баллы			Итого верных ответов
	4	3	2		4	3	2	
Методика как наука	21,6	32,4	<b>40,9</b>	<b>94,9</b>	12,3	28,3	<b>46,9</b>	<b>87,5</b>
Определение компонента, взаимосвязи	16,3	30,1	<b>44,9</b>	<b>91,3</b>	6,3	15,0	<b>47,5</b>	<b>68,8</b>
Пример	23,3	28,0	<b>46,7</b>	<b>98,0</b>	14,3	38,8	<b>46,9</b>	<b>100,0</b>
Ср. %	20,4	30,1	<b>44,2</b>	<b>94,7</b>	10,9	27,3	<b>47,1</b>	<b>85,3</b>

Таблица 2

**Оценка содержательной стороны методических компетенций, демонстрирующей знание методики как системы (в ср. %)**

Тема	Группы							
	Студенты 5-го курса				Олигофренопедагоги			
	Баллы			Итого верных ответов	Баллы			Итого верных ответов
	4	3	2		4	3	2	
Порядок компонентов	5,8	15,2	<b>65,9</b>	<b>87,0</b>	6,3	12,3	<b>51,7</b>	<b>70,3</b>
Место компонента	4,9	16,5	<b>60,0</b>	<b>81,4</b>	6,1	20,2	<b>61,8</b>	<b>88,1</b>
Объяснение	5,2	11,6	<b>48,1</b>	<b>64,9</b>	3,0	14,5	<b>42,5</b>	<b>60,0</b>
Ср. %	5,3	14,2	<b>56,0</b>	<b>75,5</b>	5,1	15,7	<b>52,1</b>	<b>72,9</b>

ную формулировку рассматриваемым понятиям, что в той или иной мере отмечается в обеих группах.

Таким образом, оценивая знания исследуемых групп о методике как науке, следует отметить большое количество верных ответов, но различия в их качестве, подчеркивающие более высокий теоретический уровень выпускников. У педагогов ответы характеризуются как практико-ориентированные, их качество выглядит несколько слабее и характеризуется большим количеством неполных ответов. Однако практический опыт выравнивает среднее количество верных ответов, делая разницу несущественной. В общем знания о методике имеются в виде представлений о науке, ее составе и связи с внешней средой, но недостаточны в виде понимания сути методических явлений, что важно для оценки компетенций. В связи с этим нами был предпринят анализ образа объекта изучения с позиции методики как системы, что позволит оценить осмысление студентами и олигофренопедагогами-практиками структуры науки, сути ее внутрен-

них взаимосвязей и связей с внешней средой. В табл. 2 представлено количество верных ответов, их качество в баллах.

Данные табл. 2 показывают общее верное (чуть более 70%), в той или иной степени, представление респондентов о составе и структуре методики, их способность раскрывать порядок компонентов, показывать место каждого из них относительно друг друга. Однако преобладающее большинство верных ответов характеризуются как неполные: 56% из 75,5% – у студентов и 52,1% из 72,9% – у педагогов. Оценивая особенности данного знания, следует отметить наличие трудностей в описании и обосновании порядка компонентов методической системы. Так, респонденты обеих групп пропускают компонент, вызывающий сомнения (чаще это содержание, форма или средство); при определении его места перечисляют компоненты, которые зависят от данного, без указания на прямое взаимодействие между ними, например: «содержание влияет на многое – на метод и даже на форму (урок или экскурсия)...». Наблюдаются ошибки при

расположении «сомнительного» для респондента компонента в системе, затруднения в обосновании, например: большие трудности вызвали средства обучения. Одни респонденты определяют их прямую зависимость от содержания, например: «в программе перечислены знания, которые мы должны дать, поэтому, прочитав их, мы знаем, какие картины, фото будем демонстрировать на уроке»; другие – подчеркивают зависимость средств обучения от формы: «на уроке закрепления будет больше развлекательных средств, а на сообщении новых знаний – только изображения изучаемого».

Кроме того, результаты подчеркивают наличие в исследуемых группах различий между способностью констатировать факт и объяснять его. Пятикурсники, определяя порядок компонентов в системе, дают 87% верных ответов, в то же время объяснить их могут только в 64,9% случаев. Аналогично выглядят результаты объяснений места каждого компонента в системе. Похожая картина наблюдается и у учителей-практиков: из 70,3% верных последовательностей объяснения получили только 60,0%. Важно отметить, что педагоги, в отличие от пятикурсников, испытывают большие сомнения в собственных знаниях, которые считают недостаточно свежими, а порой совсем забытыми, в связи с чем из 40,0% неверных объяснений демонстрируют большое количество отказов от ответов. Уверенность выпускников, на наш взгляд, связана с наиболее благоприятным сочетанием актуализированного знания теории и практического опыта, полученного в ходе педагогических практик.

Таким образом, изучение образа методики как системы показало, что респонденты обладают знаниями о составе и структуре методики, способны раскрывать порядок компонентов, показывать место каждого из них относительно друг друга. Однако качественно в обеих исследуемых группах данные знания являются недостаточно полными. Респонденты испытывают большие трудности при объяснении методических явлений, что связано, на наш взгляд, с недостаточным пониманием закономерностей методической системы и отсутствием ее полноценного образа.

Итак, описанные результаты характеризуют методические компетенции респондентов с позиции оценки их знания о методике (как науке, как системе) и передают ее образ как предмет изучения. Статистически суммарное

количество респондентов, получивших верные и неверные ответы в оценке образа методики, говорит о незначительных различиях в оценке выпускников и педагогов-практиков ( $\chi^2_{эмп.} < \chi^2_{кр.}$  при  $p \leq 0,05 = 3,841$ ,  $p \geq 0,01 = 6,635$ ). Табл. 3 (обобщенные данные табл. 1 и 2) демонстрирует, что более четким в исследуемых группах является знание о методике как науке.

У студентов это знание актуализировано, поэтому представлено существенно более высокими баллами, нежели у олигофренопедагогов-практиков. Знание о методике как системе в исследуемых группах существенно не отличается. Общее понятие «методическая система» отсутствует, однако суть ее закономерностей в виде понимания взаимодействия компонентов в той или иной мере представлена в знаниях респондентов, при этом большинство участников эксперимента, выделяя отдельные существенные моменты, либо не могут их объяснить, либо делают это очень поверхностно. В более качественном виде теоретическое знание методики как предмета изучения представлено у пятикурсников. При количественной схожести неверных ответов педагоги чаще отказываются от ответа, демонстрируя высокую степень неуверенности (см. табл. 3 на с. 48).

Таким образом, мы можем констатировать, что образ методики как составной части методических компетенций складывается именно в процессе обучения в вузе, что подтверждают качественно лучшие результаты пятикурсников, и дальнейшего развития в ходе профессиональной деятельности данное знание не получает. Наиболее благоприятная картина демонстрируется к окончанию обучения, но разрозненность методических знаний, полученных в ходе изолированного изучения более чем десятка специальных предметных методик (это соответствует государственному стандарту обучения специалистов исследуемой группы), способствует формированию только неполного и недостаточно устойчивого образа, который не может служить системной ориентировочной основой для профессионально-методической деятельности олигофренопедагога. Считаем, что знания такого уровня на практике будут применяться в виде наиболее запомнившихся «рецептов», а методическая деятельность характеризоваться применением метода проб и ошибок, узкими знаниями частной предметной методики без глубокого понимания сути закономерностей методических явлений. Дальнейшее исследование процессу-

Общая оценка ответов, характеризующих стороны методических компетенций в исследуемых группах (в ср. %)

Стороны методических компетенций. Тема		Баллы						
		4	3	2	Итого верных ответов	1	0	Итого неверных ответов
Группы Олигофрено-педагоги	Методика – наука	10,9	27,2	47,1	85,3	2,5	12,2	14,7
	Методика – система	5,1	15,7	52,1	72,9	8,7	18,5	27,1
	<b>Ср. % по стороне</b>	<b>8,0</b>	<b>21,5</b>	<b>49,6</b>	<b>79,1</b>	<b>5,6</b>	<b>15,4</b>	<b>20,9</b>
	Описание действия	10,0	30,0	53,8	93,8	1,9	4,4	6,3
	Выполнение действия	13,2	34,4	41,8	98,4	1,1	9,5	10,6
	<b>Ср. % по стороне</b>	<b>11,6</b>	<b>32,2</b>	<b>47,8</b>	<b>91,6</b>	<b>1,5</b>	<b>6,9</b>	<b>8,4</b>
	<b>Ср. % по группе</b>	<b>9,8</b>	<b>26,9</b>	<b>48,7</b>	<b>85,4</b>	<b>3,5</b>	<b>11,2</b>	<b>14,7</b>
Студенты 5-го курса	Методика – наука	20,4	30,1	44,2	94,7	22,	3,1	5,3
	Методика – система	5,3	14,2	56,0	75,5	10,5	14,0	24,5
	<b>Ср. % по стороне</b>	<b>12,9</b>	<b>22,2</b>	<b>50,1</b>	<b>85,2</b>	<b>6,3</b>	<b>8,5</b>	<b>14,8</b>
	Описание действия	6,7	13,0	58,6	78,3	8,7	13,0	21,7
	Выполнение действия	5,7	12,8	51,9	70,4	11,6	18,0	29,6
	<b>Ср. % по стороне</b>	<b>6,2</b>	<b>12,9</b>	<b>55,2</b>	<b>74,3</b>	<b>10,2</b>	<b>15,5</b>	<b>25,7</b>
	<b>Ср. % по группе</b>	<b>9,5</b>	<b>17,5</b>	<b>52,7</b>	<b>79,7</b>	<b>8,3</b>	<b>12,0</b>	<b>20,3</b>

Таблица 4

Оценка процессуальной стороны методических компетенций, демонстрирующей наличие образа методического действия и его выполнения (в ср. %)

Тема	Группы							
	Студенты 5-го курса				Олигофренопедагоги			
	Баллы			Итого верных ответов	Баллы			Итого верных ответов
	4	3	2		4	3	2	
Описание действия	6,7	13,0	<b>58,6</b>	<b>78,3</b>	10,0	30,0	<b>53,8</b>	93,8
Выполнение действия	5,7	12,8	<b>51,9</b>	<b>70,4</b>	13,2	34,4	<b>41,8</b>	89,4
Ср. %	6,2	12,9	<b>55,2</b>	<b>74,3</b>	11,6	32,2	<b>47,8</b>	<b>91,6</b>

альной стороны методических компетенций названных групп позволит проверить обоснованность данного предположения.

Изучение процессуальной стороны методических компетенций позволяет выявить и оценить образ методического действия (плана) как представлений респондентов о системе осмысленных методических операций и способности их осуществлять на примере решения учебно-методических задач. Данные, раскрывающие качество выполнения заданий, представлены в табл. 4.

Результаты в исследуемых группах (в виде абсолютных чисел) существенно различаются (в ходе оценки образа действия  $\chi^2_{эмп.} = 25,52$ , в ходе выполнения действий (решение задач

$\chi^2_{эмп.} = 21,0$ , следовательно, в обоих случаях  $\chi^2_{эмп.} > \chi^2_{кр.}$  при  $p \leq 0,05 = 5,991$ ,  $p \geq 0,01 = 9,21$ ).

Все респонденты демонстрируют обладание верных решений. Следует отметить отсутствие в группах значимой разницы между верно выполненными заданиями на описание действия и решение методических задач. У студентов-пятикурсников средний процент составил 78,3% и 70,4% соответственно; абсолютные числа демонстрируют  $\chi^2_{эмп.} = 5,74$ , следовательно,  $\chi^2_{эмп.} < \chi^2_{кр.}$  при  $p \leq 0,05 = 9,488$ ,  $p \geq 0,01 = 13,277$ . У олигофренопедагогов-практиков – 93,8% и 89,4%; абсолютные числа демонстрируют  $\chi^2_{эмп.} = 6,62$ , следовательно,  $\chi^2_{эмп.} < \chi^2_{кр.}$  при

$p \leq 0,05 = 9,488$ ,  $p \geq 0,01 = 13,277$ . Такие данные говорят о равнозначности методического знания и умения его применить.

Анализ выполненных заданий показывает, что преобладающими в обеих группах (разница несущественна) являются описанные или выполненные методические действия, которые можно охарактеризовать как неполные. В этом случае методическую проблему респонденты выделяют самостоятельно, однако анализ методической ситуации, осуществляемый ими, недостаточно полон. Акцент смещается либо на специфику изучаемого предмета, либо на учет особенностей развития ребенка, не обобщая оба условия в решении методической задачи. Например, осуществляя выбор коррекционно-развивающей цели обучения на примере урока по изобразительной деятельности (декоративное рисование), респондент, учитывая специфику данного вида рисунка, выбирает коррекцию и развитие мелкой моторики, что, по его мнению, обусловлено работой с мелкими деталями. Однако особенности учащихся младших классов с нарушениями интеллектуального развития, которые первично требуют акцентирования внимания на организацию восприятия ими формы, цвета, частоты повторяемости и расположения элементов в орнаменте и т. д., были упущены. В других случаях внимание респондентов концентрируется на особенностях развития школьников с нарушениями интеллекта (в частности, первичность нарушения мышления, наличие системного недоразвития речи на данном фоне и др.), а возможности и специфика предмета изучения не рассматриваются. Так, в ходе решения методической задачи на примере урока географии (ориентирование по местным признакам природы) вместо развития пространственной ориентировки или мышления (установление причинно-следственных связей) формулируется цель, направленная на развитие речи (расширение и активизация словаря). Это обосновывается рассмотрением большого количества терминов, обозначающих местные признаки природы (крона дерева, пологий (крутой) склон муравейника, придорожный столбик и др.). Данная цель, заменяя наиболее значимую, часто появляется и на других уроках в случае знакомства с новой терминологией. В среднем такие решения преобладают в обеих исследуемых группах (разница несущественна) и составляют у педагогов 47,8% (53,8% в ходе описания методического действия и чуть меньше (41,8%) – в практике ре-

шения методических задач); у выпускников – 55,2% (58,6% и 51,9% соответственно).

Качественно более высокие результаты будущие олигофренопедагоги показывают в меньшем количестве, чем учителя. Решения в 3 балла встречаются у педагогов в 32,2% случаев, а у выпускников – в 12,9% (на 19,3% реже). Респонденты самостоятельно выделяют методическую проблему, дают достаточно полный анализ методической ситуации, действие описывается и осуществляется верно, в той или иной мере обосновывается. Однако по результату выполнения задания возникает ряд вопросов, связанных с необоснованным обсуждением условий методической ситуации, которые качественно на результат решения повлиять не могут. В ходе эксперимента педагоги чаще выбирают задания, основанные на примере собственных учебных предметов, работа по заданному конспекту отвергается. Утверждения «...помню, как нас учили именно этому», «...делаю по примеру опытного педагога...» и т. д. показывают, что данные респонденты более склонны к применению готового опыта, нежели к осуществлению пробы и ошибок, хотя последние имеют (или имели) место в их педагогической деятельности. После выполнения задания на собственном конспекте часть учителей оказались способны решить подобную задачу на основе предложенного конспекта. Но при этом удаchi и неудачи их решения объясняли недостаточным опытом работы в рамках заданного учебного предмета. Однако именно эти педагоги порой склоняются к мысли о том, что есть нечто общее между всеми методиками: «сформулировать цель легко – знай предмет, да что детям нужно для их развития...», «...в действительности много общего и в написании конспекта, и выборе методов...». Таким образом, педагоги в собственной методической деятельности чаще основываются на получении готового способа деятельности и реже владеют собственным способом ориентировки.

В отличие от педагогов-практиков студенты 5-го курса не скованы рамками определенного предмета, часть из них могут, испытывая трудности, решать вариативные задачи, однако они больше применяют готовый опыт, полученный в ходе обучения от преподавателя или книги, а порой готовы применить метод пробы и ошибок. Они медленнее и хуже устанавливают соответствие между теми или иными особенностями развития школьников с нарушениями интеллектуального развития и мето-

дическими компонентами, которые обладают наибольшим коррекционно-развивающим эффектом в определенном направлении. Четкого способа методического действия студенты-выпускники не демонстрируют.

Ответы в 4 балла у пятикурсников встречаются реже, чем у учителей, на 5,4% (в среднем 4 человека из 69). Решения данного уровня характеризуются самостоятельным выделением методической проблемы (порой способностью их дробления на частные проблемы), полным и точным анализом ситуации, верным, обоснованным действием. Респонденты описывают методические действия и решают педагогические задачи вне зависимости от учебного предмета предложенного опорного конспекта. Они четко выделяют методические закономерности, рассуждают на их основе, высказывают адекватные предположения, обосновывают свой выбор. Данная группа владеет общим системным способом осуществления методической деятельности и готова легко решать методические задачи, понимая, как получить необходимые для этого знания и выработать важные умения.

Анализ выполненных заданий показывает, что образ методического действия имеет более высокий уровень у олигофренопедагогов-практиков. Их верные результаты, в сравнении с результатами выпускников вуза, отличаются не только количеством, но и качеством, что объясняется опытом профессионально-методической деятельности. Однако следует отметить, что, несмотря на опыт и уровень теоретической подготовки, большинство верно выполненных заданий в исследуемых группах характеризуются как неполные. Причиной служат отсутствие у большинства респондентов сформированной системной ориентировки в методической деятельности и, как следствие, ее зависимость от приобретения готового опыта, малой продуктивности метода проб и ошибок, что не позволяет быстро и качественно ориентироваться в методических условиях, находить верные решения, грамотно обосновывать их.

Итак, анализ результатов проведенного исследования позволяет охарактеризовать развитие методических компетенций в ходе профессионализации олигофренопедагога. На этапе профессионального обучения у студента в большей степени формируется содержательная сторона методических компетенций в виде полного знания о методике как науке и как системе. Она – основа становления ориентиро-

вочной базы деятельности, и именно ее уровень формирует качество методической деятельности в целом. Отсутствие системного понимания сути методических явлений формирует деятельность, основанную на применении метода проб и ошибок, зависимость от готового внешнего опыта. Развитие процессуальной стороны методических компетенций у студентов напрямую зависит от уровня содержательной, соответственно оценивается как наиболее низким, так и максимально высоким баллом. Однако ее общая характеристика отличается определенной незрелостью, что требует при формировании методических компетенций в вузе акцентировки внимания не только на системном ориентировании в предмете изучения, идейном единстве методической подготовки в рамках преподавания комплекса специальных методик обучения, но и на введении большого количества методических практикумов, позволяющих развивать методические компетенции на широком поле вариативных учебно- и профессионально-методических задач. В случае грамотной организации формирования методических компетенций в вузе мы получаем молодого специалиста, не требующего дополнительного обучения или переучивания и способного решать профессиональные задачи в современных изменяющихся условиях специального образования.

Развитие методических компетенций на этапе профессиональной деятельности олигофренопедагога затрагивает в большей степени их процессуальную сторону – это реальная отработка методических действий в конкретизированных вариативных условиях организаций систем образования, здравоохранения и социального обеспечения. Однако, как показывают результаты, содержательная сторона методических компетенций на данном этапе не выявляет дальнейшего развития, ее ослабление приводит к общему снижению качества характеристик компетенций, появлению неуверенности в собственных силах, замедленности выполнения методических действий, снижению продуктивности деятельности. Следовательно, основной акцент в развитии методических компетенций на этапе профессиональной деятельности олигофренопедагога должен быть сделан на совершенствование системных знаний о методике, ее структуре, закономерностях существования и развития методических явлений как в теории, так и на практике. Важно обратить внима-



ние, что сегодня большинство программ повышения квалификации не дает системно-методической подготовки, а изолированно раскрывает особенности развития конкретной нозологической группы, общие вопросы их обучения и частную методику по запросам педагогов. Таким образом, это целенаправленно создает условия для снижения качества методической деятельности, сужения профессиональных возможностей специального педагога.

Результаты проведенного исследования подтверждают тесную взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон методических компетенций. На каждом этапе профессионализации развитие каждой из них идет неравномерно, что должно учитываться в целях совершенствования методической деятельности. Качество их развития у специального педагога зависит от уровня ориентировки в методической деятельности и опыта решения вариативных учебно- и профессионально-методических задач.

### Список литературы

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка: учеб. пособие для вузов. М. : Изд-во МГУ, 1985.
2. Гладун Л. А. Формирование методических компетенций у будущих специальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2011.
3. Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В. Современные подходы к образованию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 26–27 июня 2014 г. / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. М., 2014. С. 136–147.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598; Зарегистрировано М-вом юстиции Рос. Федерации 3 февраля 2015 г. № 35847 (любое изд.).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599; Зарегистрировано М-вом юстиции Рос. Федерации 3 февраля 2015 г. № 35850 (любое изд.).
6. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога : монография. М. : Спутник+, 2009.

\* \* \*

1. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka: ucheb. posobie dlja vuzov. M. : Izd-vo MGU, 1985.
2. Gladun L. A. Formirovanie metodicheskikh kompetencij u budushhih special'nyh pedagogov: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. M., 2011.
3. Evtushenko E.A., Evtushenko I.V. Sovremennye podhody k obrazovaniju i socializacii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i detej-invalidov // Aktual'nye problemy obuchenija i vospitanija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva, 26–27 ijunja 2014 g. / pod red. I.V. Evtushenko, V.V. Tkachevoj. M., 2014. S. 136–147.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrja 2014 g. № 1598; Zaregistrovano M-vom justicii Ros. Federacii 3 fevralja 2015 g. № 35847 (ljuboe izd.).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obrazovanija obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami): Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrja 2014 g. № 1599; Zaregistrovano M-vom justicii Ros. Federacii 3 fevralja 2015 g. № 35850 (ljuboe izd.).
6. Jakovleva I. M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelja-oligofrenopedagoga : monografija. M. : Sputnik+, 2009.

### *Evaluation of methodological competences development in the process of professional establishment of a teacher*

*The article represents the research results regarding the dynamics of methodological competences development in the process of professional establishment. Based on the methodology founded on the competence, system and activity approaches, it deals with the evaluation and features of development of the essential and process aspects of the methodological competences at various stages of professional development of a teacher working with children with intellectual disabilities.*

**Key words:** *professional training, methodological competences, a specially trained teacher, a teacher working with children with intellectual disabilities.*

(Статья поступила в редакцию 16.08.2016)