

Л.А. ГЛАДУН  
(Иркутск)

**ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОВ  
ИССЛЕДОВАНИЯ И ОЦЕНКИ  
МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Раскрываются результаты теоретических исследований в области изучения методических компетенций специального педагога. Обосновываются методы исследования и разработанные критерии количественной и качественной оценки данного педагогического явления с позиций компетентностного и системно-деятельностного подходов.*



Ключевые слова: *методическая деятельность, методические компетенции, профессиональная специфика, методы исследования, специальный педагог, олигофренопедагог.*

Стандартизация различных видов деятельности человека как одна из важных тенденций развития современного общества не обошла стороной и профессию специального педагога (педагога-дефектолога), проект профессионального стандарта которого обсуждается сегодня [6]. Он включает характеристику профессиональных компетенций и опыта работы, которые необходимы для выполнения данного вида профессиональной деятельности. Введение стандарта преследует ряд целей: установка единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности; повышение мотивации педагогических работников к труду; повышение качества образования (И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко и др.). Вследствие этого наибольшей актуальностью отличаются научно-исследовательские работы, посвященные мониторингу и оценке профессиональной деятельности специального педагога. Проблема нашего исследования – изучение методической составляющей деятельности специального педагога и ее результативно-целевой категории – методических компетенций [3]. Статья представляет результаты проведенных теоретических изысканий.

В рамках констатирующей части экспериментальной работы, направленной на оценку уровня развития методических компетенций специальных педагогов (олигофренопедагогов) в процессе их профессионального становления (студент – выпускник – педагог-

практик), решался ряд задач, требующих теоретических исследований: выделение методических компетенций олигофренопедагога, их систематика; выбор и обоснование методов исследования методических компетенций, разработка критериев и описание качественных уровней их оценки. В качестве методов исследования выступили анализ литературных источников по проблеме, стандартов и программ подготовки педагога-дефектолога в высших учебных заведениях, педагогическое моделирование. В качестве методов, подтверждающих верность полученных результатов, избраны наблюдение методической деятельности педагога в условиях осуществления процесса специального образования (невключенное, прямое и косвенное), пилотное исследование.

Исследуемая проблема рассмотрена с позиций дедуктивного пути развития, саморазвития и обучения (В.И. Бельтюков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного (Дж. Равен, Н. Хомский, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер, Б. Оскарссон, D. Münk, W. Hutmacher, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.), системного (В.Г. Афанасьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, З.А. Решетова и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и их последователи В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясев, П.Я. Гальперин и др.) подходов. Изучение методических компетенций специального педагога опирается на исследования в области педагогики и психологии подготовки и профессиональной деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Д. Смирнов, Г.С. Сухобская и др.); положения о методической компетентности и компетенциях (Е.Н. Герасименко, Н.В. Зеленко, А.Л. Зубков и др.); методики обучения как науки и как системы (Г.И. Саранцев, Т.А. Бороненко, С.Е. Попов, А.М. Пышкало и др.); основополагающие идеи о профессиональных качествах специального педагога (Л.С. Выготский, В.П. Кашенко и др.), олигофренопедагога (А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Б.П. Пузанов и др.), особенностях подготовки специальных педагогов (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева и др.); психолого-педагогические положения частных предметных методик обучения детей с нарушениями интеллекта (А.А. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, М.Н. Перова, В.Н. Синев, и др.). На данной основе был сформулирован ряд выводов:

1. Проблеме компетентности / компетенций в образовании уделяется большое внимание в связи с ее современностью и значимостью для развития образования в мире. Анализ российских и зарубежных исследований позволил нам принять позицию ученых, дифференцирующих понятия «компетентность» и «компетенция». Согласно ей, комплексность, интегративность компетентности делают ее значение более обобщенным, глобальным в сравнении с деятельностными характеристиками компетенции, что определяет в иерархии данных понятий ее главенство. Мы согласны с тем, что компетентность определяет компетенции, и последние входят в ее состав, однако компетентность не приравнивается к сумме компетенций. В рамках каждой компетентности компетенции подчеркивают способность владения деятельностью (*понимаю и знаю как, умею*) или способность решения задач в среде вариативных профессиональных ситуаций.

2. В соответствии с предметом нашего исследования, в рамках общей компетентности специального педагога нами выделена методическая компетентность (в литературе рассматривается как вид общей компетентности педагога), которая представляет собой интегративное свойство личности, характеризующее способность человека выполнять методическую функцию профессиональной роли специального педагога. Ее специфика заключается в широте методической деятельности, направленности на коррекцию и развитие школьников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), способности быстро решать вариативные методические задачи при разнообразности состава учащихся и в рамках владения большим количеством специальных методик.

3. При рассмотрении процесса обучения студента внимание должно быть обращено на формирование компетенций. Методические компетенции олигофренопедагога представляют собой знание, понимание, оценку собственных методических действий и умение качественно их осуществлять в ситуациях образования, коррекции и развития школьников с нарушениями интеллекта посредством конкретной области знания. Такая характеристика делает акцент на методической деятельности. Ее специфика у специального педагога требует системного видения сути методических явлений, владения комплексными, системными знаниями, умениями, общим способом деятельности в рамках целого ряда специальных методик.

4. Процедура овладения методическими компетенциями как деятельностной составляющей методической компетентности педагога соответствует процедуре формирования деятельности. Наиболее разработанным в данной области является системно-деятельностный подход, согласно которому логика развертывания учебного предмета воспроизводит действительность как систему. При этом ее структура является инвариантом (клеточкой, упорядоченной стартовой позицией) многообразия частных проявлений системы. Ориентировка на него позволит образовать схемы (алгоритмы) ориентации в методической деятельности, выделить общий способ ее осуществления, изучить более общие системные методические компетенции и общие позиции их формирования на основе единых для всех специальных методик изучения закономерностей существования и развития.

Недостаточная изученность вопроса формирования методических компетенций у будущих специальных педагогов требует проведения экспериментальной работы, направленной на выделение и изучение методических компетенций у студентов и олигофренопедагогов-практиков. Для исследования и описания методических компетенций как характеристик деятельности учителя необходимо их осмысление с позиции деятельностного подхода, понятий «деятельность», «педагогическая деятельность». Согласно им, в составе методической деятельности (как вида педагогической) выделяются субъект, объект и предмет, содержание и процедура осуществления. Процессуально она заключается в анализе сложившихся условий методической ситуации, выделении проблемы, на основе которой формулируется методическая задача, планировании и программировании решения, выборе и применении средств и способов ее решения, контроле и оценке результатов [4; 5]. Суть деятельности заключается в способности решать бесконечное множество задач. В основе их решения лежит владение ориентировочной основой данной деятельности, которая включает в себя две части (в терминологии П.Я. Гальперина): образ объекта, который предстоит получить, с определенным внутренним строением, свойствами и признаками (содержательная сторона); образ системы операций (процессуальная) [1].

Ориентировка в деятельности, которой должны соответствовать действия студентов вуза, характеризуется системными качествами. Учет системного подхода к изучению действительности (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский и др.) позволяет рас-

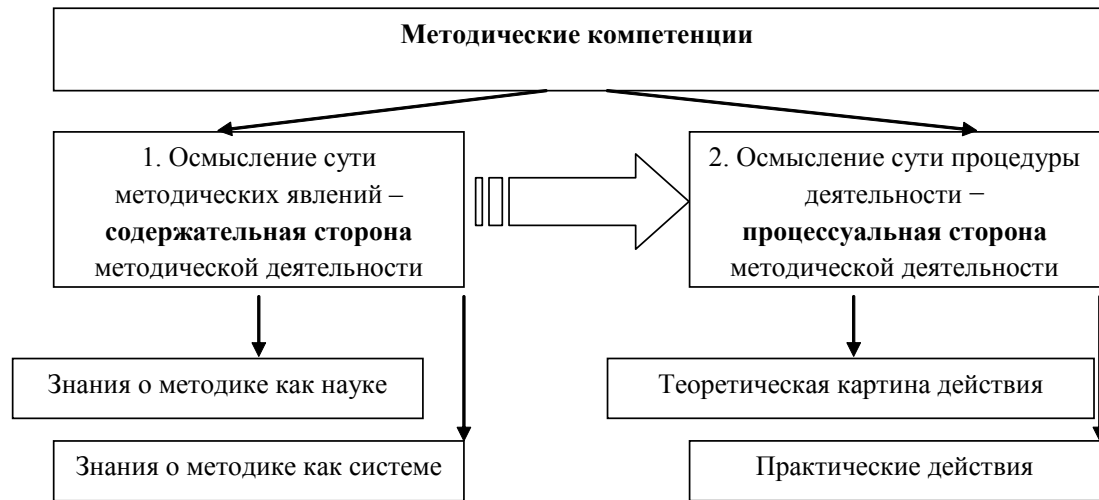


Рис. 1. Модель строения методических компетенций

сма­тривать труд учителя и его отдельные стороны как сложную конструкцию, обладающую основными свойствами системы (целостность, иерархичность, многоуровневость...).

Исходя из данных положений, мы разработали модель методических компетенций как результата учебно-методической деятельности будущего специального педагога, которая раскрывает их строение. На рис.1 показано, что они включают системные знания о содержании методической деятельности (образ предмета изучения) и ее процедуре (образ действия), умение применять данные знания в вариативных учебно-методических ситуациях на основе владения общим способом данной деятельности (системной ориентировкой в деятельности). Таким образом, методические компетенции характеризуются, по нашему мнению, двумя сторонами: содержательной и процессуальной.

В описание содержательной стороны положено рассмотрение понятия методики как науки (А.Г. Григорьянц, А.В. Даринский, Г.И. Саранцев, М.С. Соловейчик и др.). В результате раскрываются общие категории методики, конкретизируется суть методических явлений, которая представляется в виде существования и развития методической системы и включает знание ее компонентов, понимание закономерностей взаимодействия между ними и умение учитывать их в методической деятельности [7]. Осмысливается влияние ряда внешних факторов на развитие специальной методической системы в целом и на содержание каждого ее компонента – это знание является необходимым условием анализа методической ситуации. Выделить данные факторы, оценить степень и первичность их

влияния возможно посредством анализа специфики профессиональной деятельности специального педагога (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева и др.). В исследованиях отмечается направленность специального образования на коррекцию, компенсацию и социальную адаптацию ребенка с ОВЗ, что обязывает выделить в качестве ведущего фактора всестороннюю характеристику ребенка. Осуществление адекватной коррекционной направленности методической работы специального педагога происходит через конкретную область знания (условно – предмет), специфика которой представляет собой второй фактор внешней среды, оказывающий влияние на методическую систему. Ее понимание позволит максимально учесть коррекционные, воспитательные и другие возможности предмета в процессе образования лиц с ОВЗ. Третий фактор – педагогические концепции, позиции, принципы, технологии и др., которые помогут подобрать наиболее приемлемые формы и методы взаимодействия педагога и обучающегося с ОВЗ, учитывая современные тенденции развития образования.

Модель методических компетенций позволяет выделить полный объем составляющих для изучения и оценки данного педагогического явления. А именно содержательная сторона методических компетенций раскрывает образ объекта изучения и включает (рис. 1):

– знание методики обучения как науки (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);

– знание методики как системы (владение понятием методической системы и ее терминологией; знание состава, строения, назначения и взаимосвязей компонентов и взаимодействия системы с окружающей средой; владение закономерностями системы; способность применить их в процессе анализа методических ситуаций; способность обосновать сущность методических явлений).

Процессуальная сторона методических компетенций раскрывает образ методического действия, который может предстать в теоретическом и практическом виде:

– теоретическая картина методического действия (знание закономерностей функционирования и развития методической системы – схема движения в системе как механизм действия; способность описать выбор каждого методического компонента, обосновать его, привести пример);

– практическое выполнение методического действия (способность осуществить реальное методическое (для студентов – учебно-методическое) действие по выбору методических компонентов (цель, метод и др.), включающее анализ предложенной методической ситуации, выделение и формулирование задачи, планирование и программирование методического действия, его осуществление, контроль и корректировку; способность обосновать свой выбор, опираясь на закономерности функционирования и развития методической системы).

Для разработки критериев оценки важно отметить, что в структуре методических компетенций содержательная сторона первична, процессуальная – вторична, т. к. формируется на основе первой, но наибольшее значение имеет именно процессуальная сторона, поскольку демонстрирует владение методическими действиями и деятельностью в целом (т. е. владение собственно компетенциями).

Методические компетенции основываются на осмыслении компетенции как объективной (деятельностной) характеристики труда учителя, особенностей и направленности педагогической деятельности специального педагога, а также понимании сути методических явлений. В связи с этим нами была осуществлена попытка систематики методических компетенций, ее основы представлены на рис. 2 (см. с. 17).

В соответствии с ней выделены следующие методические компетенции специального педагога [2; 3]:

1. Знание, понимание и умение анализировать условия методической ситуации на разных уровнях существования методической системы (системно-методический, общеметодический, частнометодический), которое заключается в выделении и анализе факторов внешней среды, оказывающих влияние на выбор компонентов методической системы, прогнозирование влияния факторов на конкретную ситуацию, а именно:

- знание и понимание особенностей и возможностей развития ребенка с ОВЗ, умение прогнозировать течение методической ситуации в связи с ними;

- знание и понимание специфики предмета изучения, ее влияния на методическую ситуацию образования (коррекции и развития, воспитания, обучения) школьника с ОВЗ, умение прогнозировать течение методической ситуации в зависимости от особенностей ребенка и специфики предметного содержания;

- знание и понимание закономерностей, концепций, положений педагогики и специальной педагогики на данном этапе развития науки, умение прогнозировать течение методической ситуации в связи с ними.

2. Знание видов методических задач, умение выделять методическую проблему из ситуации разного методического уровня и осуществлять постановку (формулировку) задачи.

3. Знание, понимание и умение осуществлять выбор отдельных компонентов системы, методических действий, их планирование, программирование и применение на разных уровнях существования методической системы, а именно:

- знание и понимание места каждого компонента в методической системе, их взаимодействия (цель – содержание – форма организации обучения – методы и приемы – средства), зависимости компонента от условий ситуации, влияния внешних, по отношению к системе, факторов;

- умение осуществить выбор каждого компонента методической системы в зависимости от внешних факторов (особенности развития ребенка, специфика предметной области знания, концепции и положения педагогической науки вообще и специальной педагогики в частности) и закономерностей методической системы, например:

- ✓ постановка целей и задач в зависимости от внешних факторов системы (что может ребенок и какие образовательные потребности он имеет, что может дать конкретный пред-



Рис. 2. Основы систематики методических компетенций специального педагога

мет, как педагогика и специальная педагогика предлагают организовать процесс образования вообще и конкретного момента взаимодействия в частности);

✓ отбор содержания в соответствии с целями, поставленными исходя из возможностей

ребенка, его образовательных потребностей, специфики предмета и современных педагогических воззрений;

✓ отбор форм организации обучения под заданные цели и подобранное содержание образования;

✓ отбор методов и приемов согласно поставленным целям, выбранному содержанию и форме обучения;

✓ выбор средств образования в соответствии с формулировкой целей, подобранными содержанием, формой, методами и приемами.

4. Знание, понимание и умение контролировать и оценивать решение методической задачи, осуществлять коррекцию методического действия.

Учитывая позиции теории деятельности, мы установили, что для овладения методическими компетенциями как частными деятельностными характеристиками труда учителя необходимо усвоение студентом общего способа выполнения профессиональных действий, который является ведущим принципом и основой решения профессионально-методических задач. Поэтому при анализе методических компетенций мы выявляем наличие адекватного способа методического действия, который включает знание и понимание методической действительности и действий, а также способность их осуществлять в различных ситуациях образования лиц с ОВЗ. В связи с тем, что единицей методической системы является методическая ситуация, а единицей методической деятельности – методическая задача, то главным методом исследования методических компетенций стало **решение методических задач**. В связи с этим основой экспериментальной работы стал неструктурированный конспект урока (предмет по выбору), опираясь на который участник эксперимента должен был выделить методические задачи, с которыми столкнулся учитель при составлении конспекта, провести их анализ, продемонстрировать возможность решать подобные методические задачи самостоятельно (анализ ситуации и выбор целей урока, формы, методов, средств) и обосновать их решение. В ходе работы отмечались процессуальные и содержательные характеристики компетенций. Параллельно, по мере необходимости, предлагались дополнительные задачи, позволяющие более четко раскрыть ту или иную сторону компетенций участника эксперимента.

При анализе решения методических задач важны осмысленность выбора и возможности его применения в новой ситуации (владение способом деятельности), что особенно актуально в рамках образования лиц с ОВЗ, развитие которых крайне вариативно, следовательно, каждое выбранное методическое действие нужно уметь обосновать. Решенная методическая задача – единичный вариант решения, ко-

торый не позволяет проследить, каким образом осуществлялись анализ методической ситуации (какие стороны анализа выделил респондент, к каким выводам пришел, понимает ли он суть методических явлений и др.), отбор методических компонентов (осмысливает ли связи, зависимости методических компонентов и др.), контроль действий (замечал ли ошибки в осуществлении методических действий, на каком этапе и как исправлял, какие выводы сделал по поводу собственной учебно-методической деятельности и др.). В связи с этим возникла необходимость включения дополнительных методов, которые позволили бы отследить рассуждения респондента в ходе решения методических задач и определить особенности образов объекта изучения и методического действия. Для этого на этапе пилотного исследования нами были опробованы методы анкетирования и беседы. Первый показал несколько большую скованность участников, сложность письменного оформления ответов и, как следствие, более низкий уровень результатов по сравнению с беседой. В связи с этим основными методами в ходе констатирующего эксперимента стали решение методических задач и беседа на их основе.

Оценка методических компетенций разрабатывалась по каждой их стороне в отдельности. Содержательная сторона представляет собой образ методики как предмета изучения и включает его характеристику с позиции верности / неверности. Верный образ, по нашему мнению, оценивается с позиции его полноты и точности. Количественное оценивание выполнения заданий осуществлялось в баллах: 4 балла – ответ верный, полный и точный; 3 – ответ верный, полный, но требующий уточнения; 2 – ответ отчасти верный, но не полный; 1 – задание выполнено неверно (неправильно); 0 баллов – отказ от выполнения задания из-за незнания.

Оценка образа действия и его выполнения в рамках решения методических задач раскрывает процессуальную сторону компетенций. Соответственно этому результат должен характеризовать способность выделить проблему (самостоятельно / с помощью), провести анализ ситуации или описать план его проведения (полно / неполно, точно / неточно, правильно / неправильно), осуществить выбор методического действия или описать план его проведения (полно / неполно, точно / неточно, правильно / неправильно). Шкала оценки:

4 балла – верное действие: описывается или выполняется правильно – методическая

проблема выделяется самостоятельно, дается полный и точный анализ ситуации, обосновывается адекватное действие;

3 балла – неточное действие: описывается или выполняется верно, но неточно – методическая проблема выделяется чаще самостоятельно, дается достаточно полный анализ ситуации, обосновывается действие, однако его выполнение или описание требуют уточнения;

2 балла – неполное действие: описывается или выполняется отчасти верно – методическая проблема выделяется самостоятельно или с помощью, анализ ситуации недостаточно полон, выбор действия слабо обосновывается, его выполнение или описание требуют уточнения и дополнения;

1 балл – неверное действие: описывается или выполняется неправильно – методическая проблема выделяется с помощью, анализ методической ситуации недостаточен, включает рассмотрение несущественных условий, выбор действия неверный, наугад, не обосновывается либо дается формальное пояснение;

0 баллов – отказ от выполнения задания из-за незнания, неумения.

Между сторонами методических компетенций наблюдается тесная взаимозависимость, т. к. качество знания будет определять качество действия и наоборот. Способ деятельности будет осмыслен только в результате овладения соответствующим знанием, а его наличие позволит получать знания и осваивать действия более высокого уровня. Главенствующее значение в оценке компетенций имеет их процессуальная сторона, раскрывающая способность описывать и выполнять действия, а также наличие общего способа их осуществления.

Разработка качественных уровней оценки методических компетенций опирается на анализ качества действия, которое можно охарактеризовать, опираясь на первичные свойства человеческого действия (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина и др.): степень полноты знания; меру его обобщенности; способ получения ориентировочной основы деятельности [1]. Конкретизировав их в соответствии с особенностями и направленностью педагогической деятельности специального педагога, пониманием сути методических явлений, мы получили следующие критерии качественной оценки методических компетенций специального педагога.

**Степень полноты методических компетенций** характеризуется способностью учитывать все необходимые условия (в рамках методической системы это факторы внешней среды, оказывающие влияние на содержание и

специфику методических компонентов) при анализе методической ситуации и решении задачи. Нами выделены данные условия: особенности и возможности развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, специфика предметной области знания и педагогические закономерности, подходы. Кроме того, мы теоретически доказали необходимость одновременного учета данных условий (факторов) в ходе анализа методической ситуации. Следовательно, оценивая методическую компетенцию, мы должны отметить комплексный анализ всех необходимых условий либо установление только одного или двух аспектов связей.

**Степень обобщенности** методических компетенций характеризует возможность применения данного способа деятельности (действия) для целого класса задач в разных ситуациях. Данную характеристику можно продемонстрировать в ходе решения методических задач разного уровня, в соответствии с уровнями изучения методической системы, а именно: системно-методическим (как способность решения задач на уровне закономерностей методической системы, ее функционирования и развития), общеметодическим (как способность решать задачи в рамках общих вопросов конкретной специальной методики, например, методики обучения географии в школе для детей с нарушениями интеллектуального развития), частнометодическим (как способность решать задачи на уровне конкретизированного субъекта и предмета изучения, например, решение задач коррекции и развития, обучения, воспитания 14-летнего школьника с нарушениями интеллекта в ходе изучения темы «Водоемы в ближайшем окружении»).

**Выявление способа получения ориентировочной основы** или того, что лежит в основе применения респондентом способа деятельности: ориентировка методом проб и ошибок; получение полного способа деятельности от учителя; получение на основе составления алгоритма ориентировочной основы деятельности (общего способа деятельности).

Комплекс описанных критериев позволил нам теоретически выделить и описать уровни методических компетенций, которые базируются на уровнях осуществления деятельности.

**Репродуктивный (низкий) уровень** характеризуется:

- неполным анализом методических ситуаций (знания (умения) в рамках отдельных областей знания, составляющих условия анализа, трудности установления связей между ними, в лучшем случае, способность к выявлению двухаспектных связей);

- низкой степенью обобщенности, заключающейся в ограниченной возможности решения методических задач, например решение только на том или ином уровне, чаще на частнометодическом, а также трудностями (отсутствием) переноса в ходе решения вариативных задач;

- осуществлением действия, как правило, на основе метода проб и ошибок либо заученных действий (по «рецепту»).

**Адаптивный (средний) уровень** характеризуется:

- недостаточной полнотой анализа методических ситуаций, которая проявляется в способности к установлению в основном двухаспектных связей между условиями ситуации;

- недостаточной степенью обобщенности методического действия, заключающейся в общей способности к решению методических задач на разных уровнях существования методической системы, но замедленности переноса действий в незнакомую ситуацию;

- выполнением действий на основе заученных действий («рецептурность» методической деятельности).

**Моделирующий (высокий) уровень** характеризуется:

- способностью осуществлять полный анализ методической ситуации, устанавливать трехаспектные связи, комплексно оценивать условия ситуации;

- высокой степенью обобщенности методических компетенций как способности решать задачи на всех уровнях существования методической системы, возможностью переноса методических действий в вариативные ситуации;

- выполнением действий на основе владения способом деятельности, полученным в ходе усвоения алгоритма составления ориентировочной основы деятельности.

В качестве метода статистической обработки полученных результатов нами применен критерий  $\chi^2$  Пирсона.

Итак, в рамках теоретического исследования нами построена модель методических компетенций, отражающая состав и строение данного педагогического явления; выделен комплекс методических компетенций и описана их систематика; обоснованы методы исследования (основные – решение методических задач и беседа); разработаны, обоснованы и представлены критерии количественной и качественной оценки методических компетенций специального педагога.

## Список литературы

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Университет, 2000.

2. Гладун Л. А. Методическая компетентность и методические компетенции специального педагога // Современность и пути развития специального образования: материалы Междунар. юбилейной науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. Ч. 1. С. 96 – 103.

3. Гладун Л. А. Формирование методических компетенций у будущих специальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2011.

4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск: Изд-во Научно-исследовательского центра развития творчества молодежи, 1993.

5. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.

6. Проект разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог) [Электронный ресурс]. URL: <http://mpgu.rf/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-detstva/defektologicheskij-fakultet/nauka/profstandart/> (дата обращения: 28.01.2017).

7. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения // Педагогика. 2000. № 8. С. 16– 23.

\* \* \*

1. Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Universitet, 2000.

2. Gladun L. A. Metodicheskaja kompetentnost' i metodicheskie kompetencii special'nogo pedagoga // Sovremennost' i puti razvitija special'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunar. jubilejnoj nauch.-prakt.konf./ Ural.gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2009. Ch. 1. S. 96 – 103.

3. Gladun L.A. Formirovanie metodicheskikh kompetencij u budushhix special'nyh pedagogov:dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. M., 2011.

4. Kuz'mina N. V., Rean A. A. Professionalizm pedagogicheskoy dejatel'nosti. SPb.; Rybinsk: Izd-vo Nauchno-issledovatel'skogo centra razvitija tvorchestva molodezhi, 1993.

5. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja: kn. dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1993.

6. Proekt razrabotki professional'nogo standart'a «Pedagog-defektolog» (uchitel'-logoped, surdopedagog, oligofrenopedagog, tiflopedagog) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://mpgu.rf/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-detstva/defektologicheskij-fakultet/nauka/profstandart/> (data obrashhenija: 28.01.2017).

7. Sarancev G. I. Metodologija predmetnyh metodik obuchenija // Pedagogika. 2000. № 8. S. 16– 23.



**Grounds for research methods and evaluation of methodological competencies of a special teacher**

*The article deals with the results of theoretical research in the field of study of the methodological competencies of a special teacher. The research methods and the criteria for the quantitative and qualitative assessment of the pedagogical phenomenon from the point of the competence and system and activity approaches are represented in the article.*

**Key words:** *professional features, methodological competences, methodological activities, research methods, special teacher, correction teacher.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2017)

**В. А. ЧЕРНИКОВ**  
(Волгоград)

**ОБРАЗ СПЕЦИАЛИСТА «ПОМОГАЮЩЕЙ» ПРОФЕССИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ПОДГОТОВКИ**

*Описываются результаты исследования представлений студентов-первокурсников о выбранных профессиях социального педагога, психолога и специалиста социальной работы. Анализируются проблемы набора и отбора абитуриентов для обучения по профилю «Психология и социальная педагогика», профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.*

**Ключевые слова:** *образ профессии, профессиональный набор, профессиональная подготовка социальных педагогов.*

Исследования лаборатории ИСМО РАО указывают на то, что более 54% старшеклассников в России не учитывают при выборе будущей профессии свои реальные возможности, 46%, вместе с тем, делают выбор на основе мнения родителей и родственников, а 67% учащихся 9-х и 11-х классов не имеют пред-

ставления ни о содержании дальнейшего образования, ни о будущей профессиональной деятельности.

В 2014–2016 гг. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета нами проводились исследования мотивации студентов-первокурсников, выбравших такие профили подготовки, как «Психология и социальная педагогика», «Социальная работа в системе социальных служб», «Психология образования». Из 136 охваченных исследованием студентов только 47% имели представления о выбранных профессиях, которые соответствуют действительности, выбор остальных основывался на недостоверной информации или был случайным. Идентичные исследования в течение 2014–2015 гг. проводились на базе Волгоградского государственного медицинского университета. По его результатам также можно сделать вывод о том, что преобладающее большинство респондентов (будущих специалистов социальной работы и клинических психологов) имеют слабое представление о содержании профессиональной деятельности специалистов этих «помогающих» профессий.

Е.Е. Сартакова и О.В. Васильева выяснили, что формирование адекватного образа, например психолога, в сознании старшеклассника затруднено при наличии множества стереотипов и мифов в обществе об этой профессии и людях, ее олицетворяющих [4]. Такой образ часто обуславливает мотивацию выбора будущей профессиональной деятельности, поскольку отраженные и собственные стереотипы эффективно выполняют когнитивную функцию – упрощают и схематизируют разнобразную информацию о «помогающих» профессиях. Конечно, в ходе профессиональной подготовки ситуация меняется, т. к. житейские знания дополняются научными представлениями, предшествующий жизненный опыт обогащается профессиональной практикой, однако профессиональная позиция специалиста остается подверженной влиянию существующих стереотипов и мифов, оказывающих воздействие на его поведение с клиентами и коллегами. Набор профессиональных установок и стереотипов, как известно, образует профессиональную позицию, связывающую в целостность сознание и деятельность социального педагога, психолога, специалиста по социальной работе. Как показывают наши исследования, это становится очевидным особенно в