

DOI: 10.55090/19964552_2023_3_106_127

ПЕРСНИФИЦИРОВАННАЯ ПРАКТИКА В ПЕРСПЕКТИВАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Тушева Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии

ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия

✉ tusheva-fps@mail.ru

Сизова Анна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии

ФГБОУ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

✉ avs17@list.ru

Никандрова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии

ФГБОУ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

✉ nicandrovats@mail.ru

Горскин Борис Борисович

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии

ФГБОУ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

✉ bbgorskin@mpgu.su

АННОТАЦИЯ

Включение персонифицированной практики в образовательный процесс подготовки педагогов-дефектологов рассматривается в контексте модернизации дефектологического образования. Актуализируются вопросы системно-организованного погружения студентов в современную социально-образовательную среду. Авторская точка зрения представлена в научно-методологическом осмыслении персонифицированной практики и развитии личностно-профессиональных качеств студентов в условиях взаимопроникающего взаимодействия вуза и школы. Ракурс рассмотрения персонифицированной

практики направлен на повышение качества практической подготовки студентов, активизации их личностно-профессиональных качеств, способствующих овладению гибкими профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. На примере проектирования структурно-содержательных компонентов персонафицированной практики раскрывается потенциал сетевого взаимодействия вуза и школы. Представлены вариативная и инвариантная части персонафицированной практики. Обозначен алгоритм действия студентов в процессе ее прохождения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *персонафицированная практика, подготовка педагогов-дефектологов, дефектологическое образование, модернизация, сетевое взаимодействие, трудовые функции.*

STUDENT-CENTERED INTERNSHIP IN THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS TRAINING

Tusheva E. S.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology
Moscow Pedagogical State University*

Sizova A. V.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology
Moscow Pedagogical State University*

Nikandrova T. S.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology
Moscow Pedagogical State University*

Gorskin B. B.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology
Moscow Pedagogical State University*

ABSTRACT

The inclusion of student-centered internship in the educational process of training of special teachers is considered in the context of the modernization of special (defectological) education. The issues of systemically organized immersion of students in the modern social and educational environment are actualized. The author's point of view is presented in the scientific and methodological understanding of student-centered internship and the development of personal and professional qualities of students in the context of interpenetrating interaction between the university and the school. The perspective of consideration of student-centered internship is aimed at improving the quality of practical training of students, enhancing their personal and professional qualities that contribute to the mastery of soft skills professional competencies and labor functions. On the example of designing the structural and content components of student-centered internship, the potential of network interaction between the university and the school is revealed. The variable and invariant parts of student-centered internship are presented. The algorithm of students' actions in the process of its passage is indicated.

KEYWORDS: *personalized practice, training of special teachers, special education, modernization, network interaction, labor functions.*

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Текущий этап подготовки педагогов-дефектологов коррелирует с процессами модернизации дефектологического образования. Отмечаются существенные изменения в подходах к проектированию содержания образовательных программ и внедрению новых форм организации практической подготовки педагогов-дефектологов. В процессе усиления практико-ориентированной подготовки студентов дефектологических факультетов немаловажное значение придается модификации содержания учебных и производственных типов практик.

В научно-практических исследованиях подтверждается значимость практико-ориентированной подготовки дефектологов, которая проявляется в неразрывной связи теории и практики профессионального обучения; в последовательном погружении студентов в реальную коррекционно-образовательную среду, в присвоении ими профессионального

опыта взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений (с детьми с особыми образовательными потребностями, воспитывающими их родителями, педагогами-дефектологами, специалистами медико-социального и психолого-педагогического сопровождения, административными работниками образовательных организаций), в овладении опытом квалифицированного психолого-педагогического сопровождения детей, подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в сферах образования, здравоохранения, социальной защиты [11, 14, 15]. В работах превалирует положительная оценка реализации практического компонента образовательных программ, но вместе с тем выявляются проблемы, характерные для всех педагогических направлений подготовки и связанные с усилением методически-адаптированного (по отношению к детям с ОВЗ) и воспитательного компонентов профессиональной деятельности, с «подготовкой учителей-исследователей», с необходимостью «эффективного решения реальных профессиональных педагогических задач» [6, с. 89], с неготовностью студентов «к принятию ответственности за ребенка и результаты профессиональной деятельности», с трудностями в «реализации комплекса профессиональных действий в условиях урока» [14, с. 148].

В меняющейся социально-образовательной среде обновление системообразующих компонентов вузовских программ практико-ориентированного обучения оказалось сопоставимо с динамикой социальных перемен и переносом акцента подготовки педагогических кадров (включая педагогов-дефектологов) на результативную модель профессионализации студентов. В этом случае практика представляется своего рода «азбукой профессионализации», реализуемой в деятельностной практико-ориентированной образовательной парадигме при системно-организованном погружении студентов в социально-образовательную среду специального и инклюзивного образования.

Научная новизна. Вопрос включения персонифицированной практики в образовательный процесс подготовки дефектологов поднимается впервые, тем самым оказывается востребованным научно-практическое обоснование оптимизации ее организационных форм и модификации содержания программ практики, сопоставимых с формированием базовых профессиональных компетенций и востребованных трудовых функций, заложенных в профессиональном стандарте педагога-дефектолога. **Цель статьи** — рассмотрение персонифицированной практики в контексте

модернизации специального (дефектологического) образования. **Задачи исследования** сопряжены с обоснованием необходимости включения персонифицированной практики в образовательный процесс подготовки дефектологов.

Теоретическая значимость исследования определяется системным анализом процессов модернизации специального (дефектологического) образования, концептуальных, теоретических и методологических подходов, способствующих осмыслению персонифицированной практики как объекта исследования. Ценностно-смысловое значение персонифицированной практики рассматривается в проекциях: субъективного подхода к организации учебно-профессиональной деятельности студентов; повышения качества практической подготовки дефектологов, ассоциируемой с модификацией структурно-содержательных компонентов практики; педагогического наставничества, наполняющего сотрудничество между вузом и школой новым содержанием и организационными формами сетевого взаимодействия.

Практическая значимость работы. Предложенная трактовка прикладного характера персонифицированной практики, предусматривает возможность проектировать ее структурно-содержательные компоненты в соответствии с личностно-смысловой ориентированностью студентов в овладении базовыми профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Особое внимание заслуживает персонификация маршрута прохождения практики посредством использования логистического конструктора, отображающего сферы профессиональной деятельности и виды деятельности практиканта.

Методология. В рамках тематического поля исследования проводился содержательный анализ научной литературы, раскрывающей ценностно-смысловое значение персонифицированного подхода в обучении студентов, и выявлялись детерминирующие факторы, оказывающие влияние на корректировку содержания программ практико-ориентированной подготовки дефектологов. В результатах исследования представлены структурно-содержательное наполнение компонентов персонифицированной практики и алгоритм действий студентов в процессе ее прохождения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Модернизация дефектологического образования достаточно емкий и многогранный процесс, во главу угла которого поставлены задачи преемственности и согласованности между вузом и школой в вопросах подготовки де-

фектологических кадров. Особое внимание уделяется оптимизации модели практико-ориентированного обучения, что предполагает представление программ практик в обновленных форматах и трактовках.

Существенное влияние на повышение качества и результативность практико-ориентированного обучения студентов-дефектологов оказала разработка «ядра педагогического образования», определившая переход педагогических вузов на модульное структурирование образовательных программ, сопровождающееся усилением практической подготовки посредством реализации федеральных подходов к составлению учебных планов и модификации структурно-содержательных компонентов программ практик [1, 13, 16]. Полагаем, что такая организация практической подготовки дефектологов обладает рядом преимуществ, в числе которых: структурированное единообразие базовой части практик при конструировании программ очной, очно-заочной, заочной форм обучения; предупреждение беспорядочного выбора формируемых компетенций и снижение риска дисциплинарного несоответствия при их реализации. Предоставленная вузам возможность самостоятельно проектировать содержание вариативной части программ практик обусловлена профильной направленностью подготовки и расширенным выбором ресурсных баз проведения практик.

Обсуждение вопросов, связанных с практико-ориентированной подготовкой дефектологов, актуализируется в связи с принятием профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». Согласно трактовке его исходных положений, на федеральном уровне удалось сформировать функциональную карту видов профессиональной деятельности, которая включает в себя матрицы трудовых функций, конкретизирующих трудовые действия, умения и знания педагога-дефектолога по нозологиям обучающихся с ОВЗ. Отсюда следует, что при проектировании содержания практико-ориентированного обучения студентов-дефектологов трудовые функции являются важнейшим ориентиром для корректировки содержания образовательных программ профильной направленности.

Наиболее востребованной оказалась корректировка содержания программ практик, общим фоном которых выступает их соподчиненность психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОВЗ. Корректировке подлежит практическая деятельность студентов, организуемая в контексте реализации федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ (ФАООП). Столь же значимым представляется обогащение практической деятельности студентов посредством использования

методически выверенных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия, накопления опыта диагностики и оценки психологических достижений обучающихся, видения перспектив их дальнейшего развития.

Важное значение придается не только устойчивой ориентированности студентов в профессиональной среде, но и их эмоционально-личностному реагированию на складывающиеся отношения между участниками образовательных отношений. Как показывают исследования, наиболее активно личностно-профессиональные качества студентов формируются в процессе непрерывной практики, предусматривающей «наращивание студентом собственного осознанного успешного опыта погружения в профессию» [14, с. 147]. Достигается это в тех случаях, когда студент в начале профессионального пути встречается педагога-наставника, который способен передать свой результативный опыт и педагогическое мастерство [9]. Логично полагать, что в процессе такого взаимодействия у студента возрастает уверенность в своих способностях и возможностях, а успешное выполнение и усвоение трудовых действий укрепляет его внутренние позиции и способствует самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Преобразование модели практико-ориентированной подготовки дефектологов осуществляется за счет активизации внутренних личностных ресурсов обучающихся. В профессионально-образовательной среде вуза этот вопрос наиболее продуктивно решается в процессе персонифицированного обучения и осуществляется при определенных условиях. Исходная установка персонифицированного обучения наполняется смыслами перевода обучающихся функций преподавателя (от себя добавим и педагогов образовательных организаций), во внутренний план действий обучающегося, тем самым знания и умения встраиваются в структуру его личности. Студент становится активным субъектом познавательной деятельности, наполненной собственными смыслами, интересами и потребностями, стремится к самоактуализации и саморазвитию [2, 8, 20]. В этом случае результативность учебной деятельности студента, его учебное поведение, практическая реализация знаний и умений поднимаются на более качественный уровень учебно-профессиональной деятельности.

Для активизации внутренних личностных ресурсов обучающихся в социально-образовательной среде современного вуза созданы все условия (вариативное содержание образования, структурированное по мо-

дульному принципу, гибкое сочетание групповых и индивидуальных форм обучения с преобладанием диалоговых методов; активное применение цифровых образовательных технологий; маршрутизация личной траектории развития студента с ориентацией на его личностные достижения), но главными действующими лицами, которые могут повлиять на развитие «сильных сторон» личности, конечно же являются сами участники образовательного процесса. Именно атмосфера сотрудничества, партнерства и сотворчества принесет желанные результаты.

Обозначив детерминирующие тенденции, оказывающие влияние на усовершенствование практико-ориентированной подготовки дефектологов в условиях модернизации специального (дефектологического) образования, перейдем к научно-практическому обоснованию специфики персонифицированной практики.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Акцентируем внимание на том, что выдвигаемое нами предложение о включении персонифицированной практики в образовательный процесс подготовки дефектологов ориентировано на дальнейшее совершенствование специализированной направленности практики студентов. Основанием для разработки программы персонифицированной практики послужили исследования, которые проводились на дефектологическом факультете Института детства МПГУ в рамках проекта «Научно-методическое обоснование единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ подготовки педагогов-дефектологов».

Представим анализ научных исследований с акцентированным обзором на концептуальных, теоретических и методологических аспектах, которые способствовали первичному осмыслению персонифицированной практики как объекта исследования.

Концептуальный аспект рассмотрения персонифицированной практики в процессе вузовской подготовки дефектологов определяется потребностями максимальной включенности студентов в профессионально-образовательную среду и исходит из понимания современных трендов инклюзивного и специального образования, точнее осознания трансформации ценностно-смысловых отношений в непрерывной социализации лиц с ОВЗ. Сущность трансформации ценностно-смысловых отношений раскрывается через культуру достоинства, наделяющую человека с ОВЗ «неотчуждаемым правом на уважение со стороны здоровых людей» [18, с. 3].

Современная педагогическая концепция пронизана смыслами социализации лиц с ОВЗ в процессе непрерывного образования. На разных этапах жизненного пути человека с особыми потребностями мы ориентировались именно на результат его вхождения в социум. В данном случае целевыми ориентирами коррекционно-воспитательной работы являются: формирование у обучающихся с ОВЗ представлений о многообразии окружающего мира и устойчивой ориентировки в окружающей среде, присвоение эмоционально-значимых мотивов поведения и адекватных форм его проявления, принятие нравственно-этических норм и культуры общества. Решение этих вопросов распространяется на сферы семейного воспитания, коррекционного обучения, психолого-педагогического сопровождения и социальной поддержки человека с ОВЗ. По сути, это ниши для профессионального самоопределения и самореализации студентов, возможность апробации полученных знаний и принятия самостоятельных решений относительно выбора места прохождения практики, эффективных коррекционно-образовательных технологий и форм социализации лиц с ОВЗ.

Не следует упускать из вида, что овладение лицами с ОВЗ социальным опытом осуществляется в условиях социально-образовательной инклюзии, расширяющей пространство их жизнедеятельности за счет активизации социальных контактов и создания активных зон для самореализации с учетом психофизических особенностей и трудностей, которые они испытывают при вхождении в социум и взаимодействии с окружающими. В процессе непрерывного обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ поднимаются вопросы, касающиеся обеспечения качества реализации федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ с акцентированным вниманием на субъектном благополучии обучающихся в формальных и неформальных образовательных средах. Обозначенные выше позиции оказали влияние на проектирование содержания программы персонифицированной практики.

Исследования показывают, что все трансформации в педагогическом профессионализме социально обусловлены и находятся в прямой зависимости от принятия мотивированных и согласованных кадровых решений, регулируемых государством и обществом, запросами родителей и работодателей, что непременно сказывается на ценностно-смысловой корректировке процесса подготовки педагога-дефектолога. При этом нужно иметь в виду, что образовательный процесс, ориентирован-

ный на обучение в сотрудничестве, предполагает овладение студентами методами и технологиями полисубъектного взаимодействия, когда выстраиваются субъект-субъектные отношения между участниками образовательных отношений. Веер возможностей коррекционно-педагогического воздействия, направленного на личностное развитие обучающихся с ОВЗ, наиболее ярко раскрывается в условиях практико-ориентированного обучения студентов и начинается с овладения ими разноаспектным творческим поиском решения адресных задач [12, с. 9., 21].

В сложившейся ситуации важно разобраться не только в непростых на сегодняшний день системно обусловленных преобразованиях, но и не упустить время для принятия своевременных решений. Усиление практико-ориентированной подготовки дефектологов, за счет введения персонифицированной практики, рассматривается нами как один из вариантов реагирования на происходящие социально-образовательные изменения.

Исходные *теоретические положения* рассмотрения персонифицированной практики связаны с модернизацией дефектологического образования, о чем упоминалось выше. Здесь остановимся на тех позициях, которые, на наш взгляд, являются основополагающими регуляторами научно-практического поиска практико-ориентированной подготовки, соответствующей вызовам времени.

Функциональное назначение непрерывной практики предусматривает максимально полное погружение студентов в коррекционно-образовательную среду. Столь же значимое влияние оказывает формирование культуры профессионального взаимодействия студентов с участниками образовательных отношений. Общность подходов к прохождению практик определяется личным участием студента и поэтапной актуализацией его потенциала через разнообразные виды практик.

Как руководство к организации и проведению практики сформулированы принципы: сопряженности с профессиональной деятельностью (овладение профессиональными умениями и навыками в соответствии с профилем подготовки), непрерывности (упорядоченность и последовательное распределение практик по курсам и семестрам), модульности (баланс между содержанием практики и прохождением дисциплин профильной подготовки), сетевого взаимодействия (сотрудничество с образовательными организациями, предоставление мест прохождения практики), вариативности (выбор места практики) [11, с. 78].

Вектор научно-практического поиска направлен на:

- повышение качества практической подготовки;
- проектирование содержания программ практик на основе междисциплинарной кооперации в области диагностики и сопровождения;
- расширение сферы подготовки педагога-дефектолога в современных социально-образовательных условиях.

Каждое направление опосредовано смещением акцентов на результативность учебного процесса и формирование профессиональных компетенций, соподчиненных выполнению трудовых функций, предписанных профессиональным стандартом педагога-дефектолога.

Значимым представляется опыт наполнения содержания практико-ориентированной подготовки дефектологов смыслами персонифицированного обучения. Например, студентам 1 курса дефектологического факультета Института детства МПГУ, поступающим на направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», предлагается выбор образовательной программы. Каждый студент самостоятельно выбирает профиль подготовки относительно своих познавательных интересов и первоначальных представлений о профессии. Студенты старших курсов участвуют в выборе тем курсовых, выпускных квалификационных работ или проектов, дисциплин из вариативной части образовательной программы. Инновационный заряд продуктивному взаимодействию в образовательной среде придает использование цифровых образовательных технологий, за счет которых ускоряется темп обучения и расширяются возможности реализации прикладных коррекционно-образовательных задач. Так, в условиях коррекционного обучения важное место занимают цифровые технологии сопровождения обучающихся с ОВЗ. На практике студенты осваивают умения по применению МЭШ-контента, мультимедийных технологий, анимационных арт-технологий в учебное и внеучебное время, проводят работу с родителями в онлайн, создают видеоролики для демонстрации мастер-классов [5].

В заданном контексте особое значение представляют научные исследования, ориентированные на личностное развитие студента и его состоятельности в коррекционно-педагогической деятельности, что предполагает раннее включение студентов в профессиональное сообщество, усиление их профессиональной мотивации и приумножение учебно-по-

знавательных способностей на основе саморегуляции и самоактуализации, самостоятельности планирования, контроля и оценивания собственных результатов учебной деятельности.

Современную образовательную среду МПГУ отличает социокультурная ориентированность студентов в учебно-профессиональной деятельности. Будущие педагоги-дефектологи являются активными участниками практико-ориентированных мероприятий, способствующих их личностной самореализации:

- участвуют в волонтерской деятельности (Фестиваль науки и культуры, волонтерская деятельность в Семейном центре развития и диагностики детей и молодежи на базе Благотворительного фонда Екатерины Иноземцевой; инклюзивный праздник «Посмотри на меня»; Всероссийская олимпиада школьников по литературе; Всероссийский форум выпускников детских домов «Мы нужны друг другу»; Большая учительская неделя и др.);
- выполняют выпускные квалификационные работы по заказам образовательных организаций, разрабатывают проектные работы, выступают на конференциях, методических объединениях образовательных организаций, пишут научные статьи;
- участвуют в конкурсах (Конкурс научно-исследовательских работ студентов МПГУ, Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов «Наука будущего — наука молодых», Международный конкурс научно-исследовательских работ Всероссийского общества разработок «ОНР ПТСАЙНС» г. Москва, Международный фестиваль «Дети радуги: социализация и развитие коммуникативных способностей»; Профессиональный межвузовский конкурс «Педагогический дебют» (МПГУ) и др.);
- занимают призовые места на олимпиадах (Всероссийская олимпиада студентов «Я — профессионал» (г. Москва), Всероссийская предметная олимпиада по специальной психологии и педагогике (Сургут-Пермь), Республиканская студенческая олимпиада по специальному образованию (с международным участием) (г. Гродно, Республика Беларусь), Всероссийская студенческая олимпиада Акцион и др.), наполняя тем самым свои электронные портфолио дипломами, грамотами, сертификатами.

Из сказанного видно, что участие студентов в данных мероприятиях персонифицировано и направлено на их самореализацию в профессии посредством творческого применения результатов обучения. Тем самым существенно повышается уровень готовности студентов использованию методически адаптированных способов и приемов при решении учебно-профессиональных задач, построению сценариев педагогического воздействия, организации и проведению внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ.

Методологическую основу рассмотрения персонифицированной практики составляет обращение к ценностно-смысловому подходу, предопределяющему поиск опережающего вхождения студентов в профессию. Ракурс его рассмотрения разворачивается в схеме «появление нового в недрах педагогического наставничества», что напрямую связано с обусловленностью ведущей роли педагога-наставника, являющегося активным участником образовательного процесса вузовской подготовки дефектологов. Не будет преувеличением сказать, что уникальный опыт практикующих специалистов, показывающих высокую профессиональную результативность в области обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, является бесценным. Их готовность к содействию, способность и желание передавать свой опыт студентам рассматривается в контексте реализации инновационной технологии сетевого взаимодействия педагогического вуза и школы [7; 10].

В год педагога и наставника данная тема наиболее актуальна и значима. Обращаясь к отечественным и зарубежным источникам, проиллюстрируем сущностные характеристики педагогического наставничества с учетом многоаспектности трактования: «координация взаимодействия студента и работодателя, выработка действенных механизмов адаптации студентов и молодых специалистов к выполнению профессиональных обязанностей» [3, с. 116], поддержка, направленная на «эффективное распределение личностных ресурсов, самоопределение в профессиональном и культурном отношении, формирования гражданской позиции» [17, с 3], процесс сотрудничества, стимулирующий развитие в исследовательских действиях [19, с. 24], «восполнение образовательного дефицита сопровождаемого, педагогическая поддержка обучающегося в деятельности» [4, с. 12]. Тем самым можно констатировать, что педагогика наставничества многогранна и уникальна по своим характеристикам,

а педагог-наставник, работающий со студентами, активно содействует их самореализации в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день система образования (инклюзивная по своей социокультурной сути) как никогда нуждается в специалистах-дефектологах, способных по окончании вуза приступить к коррекционно-педагогической деятельности, соответствующей современным требованиям обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ. Для достижения данной цели следует учитывать взаимные интересы вуза и школы, особенно когда речь заходит о практико-ориентированной подготовке студентов. Становится очевидным, что от эффективности педагогического взаимодействия зависит не только соответствие подготовки педагога-дефектолога квалификационным запросам работодателей, но и его последующая адаптация на рабочем месте. Полагаем, что включение персонализированной практики в процесс подготовки педагогов-дефектологов не только расширит сферу деятельности студентов, но и упрочит связь вуза и школы относительно квалификационных требований к подготовке дефектологов.

Проанализировав ценностно-смысловое значение персонализированной практики в подготовке педагога-дефектолога, можем констатировать, что систематизация концептуальных, теоретических и методических подходов способствовала ее первичному осмыслению как объекта исследования. Четко прослеживается, что востребованность данного типа практики определяется соподчинением вузовской подготовки дефектологов потребностям специального и инклюзивного образования. Полагаем, что с введением персонализированной практики появляется возможность своевременной корректировки содержания программы практики на основе согласования требований к подготовке педагога-дефектолога с работодателями.

Наши дальнейшие действия заключались в проектировании структурно-содержательных компонентов программы персонализированной практики и процедуры ее проведения. В отличие от традиционной практики с заданной инвариантной программой овладения студентами профессиональными умениями и навыками, персонализированная практика содержит вариативную и инвариантную части. Для вариативной части характерна личностно-смысловая практико-ориентированность, что предполагает создание учебной ситуации, предоставляющей студентам принять участие

в выборе возрастной группы и нозологии обучающихся с ОВЗ, имеющих нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушения речи, задержку психического развития, умственную отсталость (интеллектуальные нарушения), расстройства аутистического спектра, тяжелые множественные нарушения развития. Также студенту предоставляется выбор места прохождения практики из предложенных вариантов (общеобразовательная организация, ресурсный образовательный центр, автономный класс, некоммерческая образовательная организация). Лично для практиканта большое значение имеет активность в выборе коррекционно-образовательных технологий и содействие в их применении, особенно когда это касается проведения внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ.

В инвариантной части программы персонифицированной практики у студентов формируется технологический компонент подготовки по конкретному виду профессиональной деятельности и ее трудовым функциям, напрямую отражающих их профессиональную самореализацию в коррекционно-образовательном процессе. Инвариантны:

- области и сферы профессиональной деятельности. Студент ориентирован на такие области и сферы, как Образование и наука (в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования); Социальное обслуживание (в сфере социального обслуживания и социального обеспечения);
- задачи профессиональной деятельности (педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения);
- виды деятельности практиканта. В содержание данного раздела входят: включенное наблюдение за детьми с ОВЗ в разнообразных видах деятельности, оценивание специальных условий получения ими образования, сопоставимых с особыми образовательными потребностями.

Потребность обучающегося в коррекционно-образовательном сопровождении задаёт ориентир педагогической диагностике, искомыми компонентами которой являются универсальные учебные действия (УУД). В данном случае процедура диагностического обследования включает выявление личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных

УУД. Расшифруем их основные показатели: учащийся осознает себя в роли ученика, друга, члена семьи, члена общества, принимает правила социокультурного взаимодействия, склонен к бесконфликтному сотрудничеству со взрослыми и одноклассниками (*личностные УУД*); включен в учебную деятельность, слушает учителя и выполняет задания, действует в соответствии с предложенным планом или по инструкции, способен оценить успешно или неуспешно выполнена работа, удерживает темп работы класса, активен на разных уроках, с разными учителями (*познавательные УУД*); ориентируется в классе и школе, соблюдает школьные правила поведения на уроках и перемене, пользуется учебными принадлежностями, умеет организовать свое учебное место, работать с учебником, книгой, дневником (*регулятивные УУД*); вступает в диалог и поддерживает его, отвечает на вопросы и задает вопросы, обращается с просьбой, принимает участие в делах класса и школьных мероприятиях (*коммуникативные УУД*).

Далее, на основе анализа полученных результатов, студент под руководством педагога-наставника приступает к реализации АООП (адаптированной основной общеобразовательной программы) обучающегося с ОВЗ: планирует коррекционно-развивающую работу и воспитательные мероприятия с учетом сформированности УУД, интересов и личностных предпочтений обучающегося. В соответствии с утвержденным содержанием АООП проводит реализацию запланированной работы, исходя из внешних и внутренних ресурсов образовательной организации. По завершении проделанной работы оценивает достижения ребенка и эффективность предпринятого педагогического воздействия.

В процессе всех видов деятельности студент осуществляет взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений (специалистами психолого-педагогического сопровождения, родителями, администрацией образовательной организации). Немаловажное значение придается оформлению отчетной документации — предоставлению протоколов наблюдений за обучающимся с ОВЗ и диагностики УУД, индивидуального образовательного маршрута, портфеля диагностических, дидактических и методических материалов, диаграмм сравнительного анализа результатов, полученных до и после коррекционно-педагогической работы.

В рамках рефлексивного компонента профессиональной подготовки создаются условия для методического осмысления студентом педагогической деятельности в условиях специального или инклюзивного образования. От-

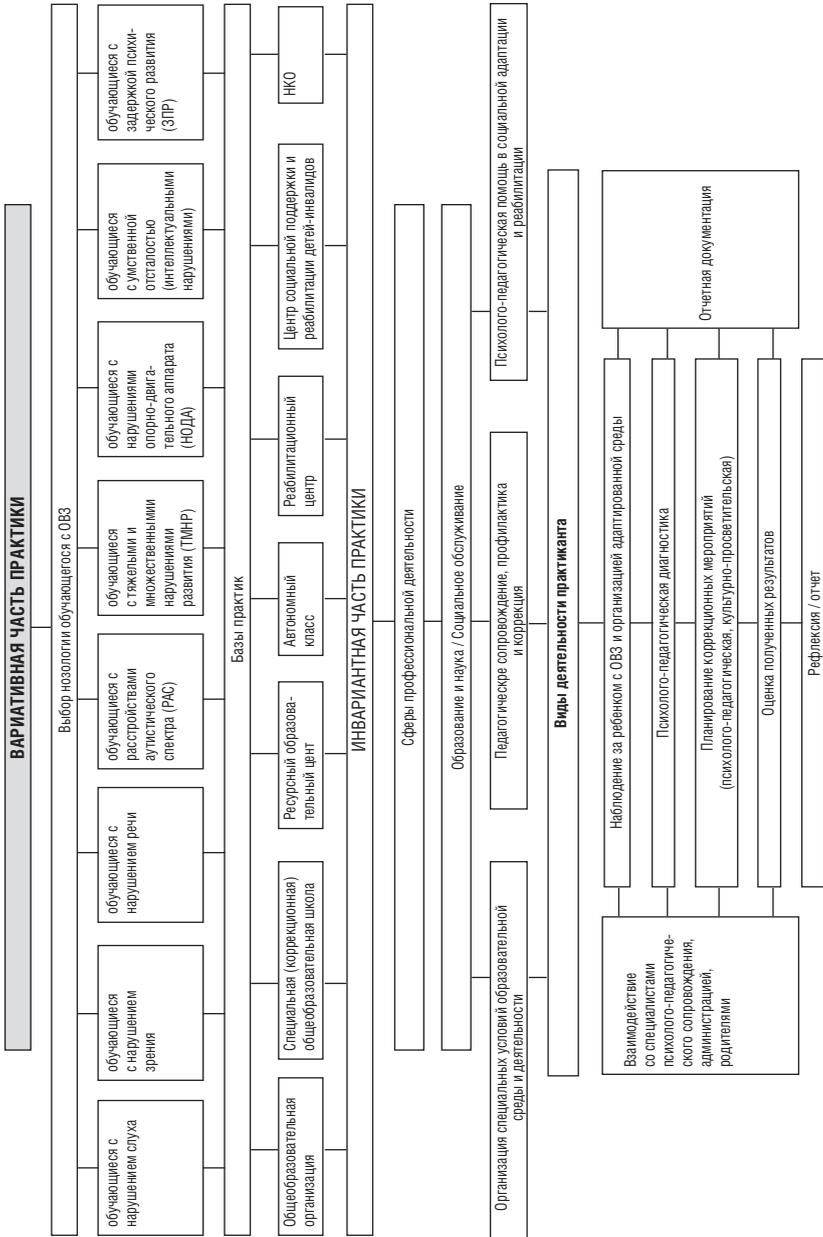


Рис. 1. Персонифицированный маршрут прохождения практики студентом.

чет о прохождении персонифицированной практики сопровождается презентацией материалов.

Схематично представим алгоритм действий студентов в условиях прохождения персонифицированной практики, *см. рис. 1*.

Существенно, что в процессе подготовки педагога-дефектолога персонифицированная практика является значимой для решения профессиональных задач в современных образовательных условиях и способствует освоению студентами востребованных на сегодняшний день трудовых функций. В зоне повышенного внимания оказывается личная ответственность студента за соблюдение процедуры прохождения практики и следование заложенному в ней алгоритму действий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении отметим, что включение персонифицированной практики в процесс подготовки педагогов-дефектологов, содействует выработке активной позиции студентов при накоплении ими практического опыта с ориентацией на продуктивное взаимодействие с куратором практики и педагогом-наставником.

Заложенные в персонифицированную практику структурное единство и логика сетевого взаимодействия образовательных и социальных учреждений способствуют раскрытию личностного потенциала студентов, развитию их социальной ответственности и профессиональной устойчивости в меняющихся образовательных условиях. Ключевую позицию при этом занимает способность студента добиваться результатов, исходя из:

- совместной индивидуально-ориентированной на обучающегося с ОВЗ деятельности;
- практического применения результатов обучения на основе гибкого коррекционно-педагогического воздействия;
- эффективного сотрудничества всех участников образовательных отношений.

Встраивание персонифицированной практики в «ядро дефектологического образования» направлено на повышение качества практико-ориентированной подготовки педагогов-дефектологов, индивидуализирует ситуацию профессионального развития студентов, исходя из их личностно-профессиональных потребностей, и соответствует современным тенденциям обеспечения специального и инклюзивного образования квалифицированными специалистами.

Программа персонифицированной практики разработана с учетом квалификационных запросов работодателей и востребованных в современных социально-образовательных условиях трудовых действий. В проекции персонификации образовательных траекторий студентов прослеживается множество позиций, в числе которых субъектная значимость, личностно-профессиональное развитие, опыт конструктивного взаимодействия с участниками образовательных отношений, возможность творческой самореализации в реальной образовательной обстановке, индивидуализация стиля педагогической деятельности.

На основе изложенных фактов, можно считать доказательным предложение о внедрении персонифицированной практики в перспективах подготовки педагогов-дефектологов. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алмазова А. А. Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений / А. А. Алмазова, Е. В. Кулакова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 5. С. 24-33. DOI: 10.47639/2074-4986_2022_5_24.
2. Бессонова Е. А. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования / Е. А. Бессонова, С. В. Ривкина // Человек и Образование. 2021. № 1(66). С. 4-10. DOI 10.54884/S181570410020321-8.
3. Биттер Н. В. Наставничество в подготовке и профессиональной деятельности специалистов сфер туризма и рекламы / Н. В. Биттер, Е. В. Антюфеева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 1. С. 114-121. DOI 10.18413/2075-4574-2019-38-1-114-121.
4. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4-18. DOI 10.24411/2307-4264-2019-10301.
5. Бордовская Н. В. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, Н. А. Бочкина // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 137-175. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-137-175.
6. Бороненко Т. А. Содержание педагогической практики бакалавров и магистрантов направления «Педагогическое образование» / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-pedagogicheskoy-praktiki-bakalavrov-i-magistrantov-napravleniya-pedagogicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 29.09.2023).
7. Витвар О. И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе общего образования Российской Федерации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 2. С. 43-51.

8. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация — ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З.А Каргина // Наука и образование: современные тренды. — 2015. — Вып. VII. — С. 172-187.
9. Кочкина С. Н. Роль педагога-наставника в современном мире // Педагогика: история, перспективы. 2020. № 2. С. 46-51. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-2-46-51.
10. Лукашениа З. В. Использование консалтинга для возрождения наставничества в высшем учебном заведении // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 3(19). С. 65-73.
11. Никандрова Т. С. Непрерывная практика в структуре образовательных программ подготовки дефектологов / Т. С. Никандрова, Е. С. Тушева / Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сборник методических материалов. Москва: МПГУ. 2022. 132 с. DOI 10.31862/9785426311473.
12. Речицкая Е. Г. Совершенствование подготовки студентов-дефектологов к воспитательной работе / Е. Г. Речицкая, К. Б. Вовненко / Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога: сборник научно-методических материалов. Москва: МПГУ. 2022. 114 с. DOI 10.31862/9785426311480.
13. Сиренко Ю. С. Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 45-50. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50.
14. Соловьева Т. А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата / Т. А. Соловьева, А. А. Алмазова, Е. В. Кулакова // Наука и школа. 2014. № 4. С. 145-153.
15. Сухонина Н. С. Диагностика профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в процессе педагогической практики // Гуманитарные науки. 2022. № 3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnoy-gotovnostibuduschih-uchiteley-defektologov-v-protse-sses-pedagogicheskoy-praktiki> (дата обращения: 15.09.2023).
16. Трубина Л. А. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» / Л. А. Трубина, Е. Л. Егорова // Наука и школа 2022. № 4. С. 34-44. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44.
17. Челнокова Е. А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4(25). С. 1-15. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11.
18. Шевелёва Д. Е. Культура полезности и культура достоинства в контексте инклюзивного образования / Д. Е. Шевелёва // Школьные технологии. 2016. № 2. С. 3-9.
19. Preparing to Lead: Singapore Management and Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program / B. Jensen, Ph. Downing, A. Clark. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/3.-Preparing-to-lead.pdf> (дата обращения: 13.09.2023).

20. *Lam B. H.* Teacher professional development in Hong Kong compared to anglosphere: the role of Confucian philosophy // *Psychology, Society and Education*. 2015. № 7(3), 295-310. DOI:10.25115/psyse.v7i3.521.
21. *Sun M.* Using computer-based cognitive mapping to improve students' divergent thinking for creativity development / *M. Sun, M. Wang, R. Wegerif* // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. № 5. P. 2217-2233. DOI 10.1111/bjet.12825.

BIBLIOGRAPHIC LIST

1. *Almazova A. A.* Development of new training programs for teachers-defectologists: experience, problems, search for solutions / *A. A. Almazova, E V Kulakova* // *Education and training of children with developmental disorders*. — 2022 — № 5. P. 24-33. DOI: 10.47639/2074-4986_2022_5_24.
2. *Bessonova E. A.* Personification of education as a trend in the transformation of modern education. / *E. A. Bessonova, S. V. Rivkina* // *Man and Education*. — 2021 — № 1(66). P. 4-10. DOI 10.54884/S181570410020321-8.
3. *Bitter N. V.* Mentoring in the training and professional activities of tourism and advertising specialists. / *N. V. Bitter, E. V Antyufeeva* // *Scientific Bulletin of the Belgorod State University. Series: Humanities*. — 2019 — № 38(1). P. 114-121. DOI 10.18413/2075-4574-2019-38-1-114-121.
4. *Blinov V. I.* Mentorship in education: a well-sharpened tool is needed. / *V. I. Blinov, E. Yu. Yesenina, I. S. Sergeev* // *Professional education and labor market*. — 2019 — № 3. P. 4-18. DOI 10.24411/2307-4264-2019-10301.
5. *Bordovskaya N. V.* Educational technologies in modern higher education (analysis of domestic and foreign studies and practices). / *N. V. Bordovskaya, E. A. Koshkina, N. A. Bochkina* // *Education and Science*. — 2020 — № 22(6). P. 137-175. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-137-175.
6. *Boronenko T. A.* Contents of teaching practice for bachelors and masters students in the field of “Pedagogical Education” / *T. A. Boronenko, V. S. Fedotova* // *Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology*. — 2014 — № 11. P. 87-101. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-pedagogicheskoy-praktiki-bakalavrov-i-magistrantov-napravleniya-pedagogicheskoe-obrazovanie> (access: 09/19/2023).
7. *Vitvar O. I.* Modern content and methods of development of pedagogical mentoring in the system of general education of the Russian Federation. / *O. I. Vitvar* // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. — 2019 — № 2. P. 43-51.
8. *Kargina Z. A.* Individualization, personalization, personification are the leading trends in the development of education in the 21st century: a review of modern scientific research. / *Z. A. Kargina* // *Science and education: modern trends*. — 2015 — Issue. VII. P. 172-187.
9. *Kochkina S. N.* The role of the teacher-mentor in the modern world. / *S. N. Kochkina* // *Pedagogy: history, perspectives*. — 2020 — № 2. P. 46-51.
10. *Lukashenya Z. V.* The use of consulting for the revival of mentoring in a higher educational institution. / *Z. V. Lukashenya* // *Continuing education: XXI century*. — 2017 — № 3(19). P. 65-73.

11. *Nikandrova T.S., Tusheva E.S. (2022)* Continuous practice in the structure of educational programs for the training of defectologists. Methodological recommendations for the implementation of new educational programs in the direction of «Special (defectological) education»: a collection of methodological materials. Moscow: MPGU. 2022. — 132 p. DOI 10.31862/9785426311473.
12. *Rechitskaya E.G.* Social and educational activities at the university as a condition for ensuring the quality of training of a teacher-defectologist. / E.G. Rechitskaya, K.B. Vovnenko // Socio-educational activity at the university as a condition for ensuring the quality of training of a teacher-defectologist: a collection of scientific and methodological materials. Moscow: MPGU. 2022. — 114 p. DOI 10.31862/9785426311480.
13. *Sirenko Yu. S.* Implementation of the “Core of Higher Pedagogical Education” in the Perspectives of Management, Teaching and Methodological Work. / Yu. S. Sirenko // Science and School. — 2022 — № 4. P. 45-50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50.
14. *Solovieva T.A.* To the problem of strengthening the practice-oriented training of teachers-defectologists in applied bachelor’s programs. / T.A. Solovieva, A.A. Almazova, E.V. Kulakova // Science and School. — 2014 — № 4. P. 145-153.
15. *Sukhonina N.S.* Diagnosis of professional readiness of future teachers-defectologists in the process of teaching practice / N.S. Sukhonina // Humanities. — 2022 — № 3. P. 100-106. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnoy-gotovnosti-buduschih-uchiteley-defektologov-v-protseesse-pedagogicheskoy-praktiki> (access: 09.15. 2023).
16. *Trubina L.A.* Content and new forms of organization of subject-methodical training in the context of the introduction of the «Core of Pedagogical Education» / L.A. Trubina, E.L. Egorova // Science and school. — 2022 — № 4. P. 34-44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44.
17. *Chelnokova E.A.* Evolution of the mentoring system in pedagogical practice / E. A Chelnokova, Z.I. Tyumaseva // Bulletin of the Minin University. — 2018 — V 6. № 4(25). P. 1-15. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11.
18. *Sheveleva D.E.* Culture of usefulness and culture of dignity in the context of inclusive education. / D.E. Sheveleva // School technologies. — 2016 — № 2. P. 3-9.
19. *Preparing to Lead: Singapore Management and Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program* / B. Jensen, Ph. Downing, A. Clark. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. — 2017. [Electronic resource]. URL: <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2020/07/3.-Preparing-to-lead.pdf> (accessed 13.09. 2023).
20. *Lam B.H.* Teacher professional development in Hong Kong compared to anglosphere: the role of Confucian philosophy./ B.H. Lam // Psychology, Society and Education.. — 2015 — № 7(3). P. 295-310. DOI:10.25115/psy.e.v7i3.521.
21. *Sun M.* Using computer-based cognitive mapping to improve students’ divergent thinking for creativity development. / M., Sun, M. Wang, R. Wegerif // British Journal of Educational Technology. — 2019 — № 50(5). P. 2217-2233. DOI 10.1111/bjet.12825.