

# НА ШЛЯХУ ДА ІНКЛЮЗІІ

Вядучая — В. В. Хітрук

## Функции системы методической подготовки учителя-дефектолога в современных условиях

С. Е. Гайдукевич

В статье определены и описаны функции современной системы методической подготовки учителя-дефектолога с позиций философско-антропологического, аксиологического, компетентностного и праксиологического подходов. Их обновление рассматривается как ответ на вызовы профессиональному образованию в условиях развития интеграционных и инклюзивных процессов. В центре внимания — гуманитарные и компетентностные ориентиры создания методического опыта специалиста, отвечающего потребностям вариативной образовательной практики.

The article defines and describes the functions of modern methodological training of a special teacher from the standpoint of philosophical-anthropological, axiological, competence-based and praxeological approaches. Their renewal is seen as a response to the challenges of vocational education in the context of the development of integration and inclusive processes. The focus of attention is humanitarian and competence guidelines for creating the methodological experience of a specialist in variable educational practice.

**Ключевые слова:** система методической подготовки, функции системы методической подготовки, учитель-дефектолог, саморазвитие, самоорганизация, педагогические ценности, методические компетенции, методические умения.

**Keywords:** system of methodological training, functions of the system of methodological training, special teacher, self-development, self-organization, pedagogical values, methodological competencies, methodological skills.

*Устоявшаяся система методической подготовки белорусских учителей-дефектологов в последние десятилетия испытывает серьёзные преобразования. Широкое внедрение в образовательную практику гуманитарных идей, развитие интеграционных и инклюзивных процессов формируют новый социальный заказ на методическую компетентность. Способности работать с институциональной и детской неоднородностью, создавать условия для раскрытия личностного и деятельностного потенциала каждого ребёнка, оперативно принимать реше-*

ния с учётом меняющейся педагогической ситуации составляют сегодня главные ценностно-целевые ориентиры, достижение которых, по мнению ряда исследователей, недостаточно обеспечено методическими ресурсами (Р. Г. Аслаева, Л. А. Гладун, Р. Р. Денисова, О. А. Корнилова, З. А. Мовкебаева, Н. П. Рудакова, Д. Е. Шевелева и др.).

Факторы, влияющие на систему методической подготовки учителя-дефектолога, задают изменение её значимых характеристик. В контексте управления данным процессом теоретико-методологический анализ позволяет с разных научных позиций исследовать происходящее, выявлять тенденции и потенциалы жизнеспособности, продуктивности рассматриваемого явления в новых образовательных условиях. Цель данной статьи — на основе положений философско-антропологического, аксиологического, компетентностного и праксиологического подходов обнаружить и описать линии развития функций системы методической подготовки учителя-дефектолога, раскрыть её основное назначение в профессиональном образовании специалиста.

Совершенствование методической подготовки требует понимания сущности данного феномена, выявления и разработки ориентиров его комплексного анализа и проектирования. В нашем исследовании методическая подготовка определяется как педагогическая поддержка будущего учителя-дефектолога в развитии методической компетентности, присвоении обобщённого методического опыта на основе процессов самоорганизации личностного и профессионального роста. Это система, обладающая функциональными и структурными характеристиками. Переосмысление её функций в контексте выбранной методологии и современных образовательных условий позволяет разработать исходную теоретическую позицию дальнейшей модернизации профессионализации учителя-дефектолога в методической сфере.

С научных позиций философско-антропологического подхода в методической подготовке на передний план выходит поддержка субъектности будущего

учителя-дефектолога. Субъектность обеспечивает внутреннюю обусловленность индивида, его способность на основе личностных смыслов запускать механизмы самоизменения. При этом самоорганизация самоизменения рассматривается в качестве эффективного инструмента упорядочения несоответствий и напряжений, возникающих в системе методической подготовки в ответ на изменения образовательной среды [1; 2].

Самоорганизация предполагает умения осознанно, целенаправленно использовать и совершенствовать значимые личностные структуры, преобразовывать представления о себе, своих планах, действиях в собственных интересах и интересах других участников педагогического взаимодействия. Пусковым механизмом самоорганизации выступают личностные смыслы обучающихся — они присутствуют в их действиях и поступках, усиливают их развивающий потенциал [1—3].

Процессы, происходящие в системе образования лиц с особенностями психофизического развития, являются значимым источником преобразований личности и деятельности учителя-дефектолога. Новые условия и новые педагогические задачи с позиции субъекта видятся не только как проблемы, но и как уникальные возможности для профессионального личностного роста, самореализации в сфере методической деятельности. Неопределённость являет новые личностные смыслы (раскрытие своей индивидуальности, сотворение себя, проявление волевого усилия, творчества и др.), усиливает стимул к поиску неформальных, субъективно значимых решений и тем самым создаёт определённое препятствие к появлению установок отрицания, избегания или игнорирования требований,



**Светлана Евгеньевна Гайдукевич,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры коррекционно-развивающих  
технологий Института инклюзивного  
образования Белорусского государственного  
педагогического университета  
имени Максима Танка

не соответствующих устоявшимся образовательным традициям.

Выбранный ракурс теоретико-методологического анализа позволяет выйти за рамки гуманистических ориентиров, раскрывающих требования к личности учителя-дефектолога, и сосредоточить внимание на гуманитарных, обеспечивающих управление его личностными приращениями. Личность нельзя развить, можно только поддержать её собственные усилия по позитивному самоизменению [4]. Необходимы ситуации, в которых будущий педагог откроет себя как субъекта деятельности, создаст установку на проявление «самости» посредством самоорганизации. В этой связи методическая подготовка учителя-дефектолога призвана обеспечить условия для выработки критического отношения к себе и своим возможностям в данной сфере, понимания учения как основы саморазвития и приобретения способов его реализации.

В контексте заявленной методологии современная методическая подготовка

призвана выполнять *субъектообразующую функцию*, функцию содействия саморазвитию будущих учителей-дефектологов. Основной ориентир — поддержка самоорганизации, запуск самопроцессов по уточнению цели и задач профессионального образования, формированию индивидуального образовательного запроса, планированию и решению конкретных практических задач самоизменения.

*Аксиологический подход* рассматривает профессиональный мир как мир ценностей. Образ такого мира — основа ориентации в собственном профессиональном пространстве, выявления приоритетных целей и средств решения актуальных педагогических проблем, в том числе возникающих на фоне расширения интеграционных и инклюзивных процессов [5]. Гуманитарный контекст современного образования определяет переформатирование ценностной педагогической реальности, а также ценностей-целей и ценностей-средств профессионализации учителя-дефектолога.

В процессе методической подготовки особое внимание уделяется ценностям субъект-субъектного взаимодействия, определяющим отношение будущего педагога к себе и другим. В контексте отношения к себе основной фокус — на личностно-профессиональное саморазвитие [6; 7]. В приоритете — «ценности субъекта», отражающие, с одной стороны, его основную направленность: активность, самостоятельность, ответственность, творчество, компетентность, личностный опыт, с другой — средства самопроявления и самоизменения: переживание, сопереживание, диалог, смыслотворчество, обмен смыслами, сотрудничество, сотворчество, самоорганизация, рефлексия. Методическая подготовка особым образом высвечивает отношение учителя-дефектолога к обучающимся. В условиях неоднородной образовательной среды актуальность приобретают не только гуманистические идеи о развитии личности всех детей вне зависимости от их реальных и потенциальных возможностей, но и гумани-

” Процессы, происходящие в системе образования лиц с особенностями психофизического развития, являются значимым источником преобразований личности и деятельности учителя-дефектолога. Новые условия и новые педагогические задачи с позиции субъекта видятся не только как проблемы, но и как уникальные возможности для профессионально-личностного роста, самореализации в сфере методической деятельности.

тарные, раскрывающие построение совместной деятельности с ребёнком на основе уважения его потребностей, интересов, желания проявлять «самость» [5; 8; 9]. Для ценностного самоопределения будущего специалиста в плане отношений с детьми особую значимость имеют ценности-цели: индивидуальность, субъектность, компетентность, жизненный опыт, качество жизни, особые образовательные потребности — и ценности-средства: эмпатия, уважение, доверие, право на собственное мнение, диалог, социальное включение, обеспечение равных возможностей, индивидуализация, партнёрство, сотворчество. В фокусе внимания — преодоление ситуации наложения ценностных полей, согласование педагогических ценностей специального и инклюзивного образования, смещение ценностных акцентов с дефицитов на особые образовательные потребности, с коррекции — на поддержку развития.

Для создания ценностного образа профессиональной деятельности нужно не только ввести ценности в образовательную среду, но и обеспечить их понимание, помочь раскрыть их смысл. Порождение смыслов предполагает субъективацию, пересмотр и переоценку объективной сущности представленных аксиологических ориентиров, выявление их личностной значимости. Субъективация возможна только в практической педагогической деятельности, когда будущий педагог на основе переживания, признания или непризнания значимости персонального опыта наделяет собственными смыслами элементы окружающего его профессионального мира

[1; 2; 5—7]. Эти смыслы отражают набор требований, который обучающийся предъявляет к себе и своим методическим возможностям. Они выполняют для него роль не только мотивов методической подготовки, но и внутренних регуляторов разворачивающегося в рамках данного процесса субъектообразования, присутствуют во всех

действиях и поступках, усиливают их развивающий потенциал.

С позиций аксиологического подхода методическая подготовка берёт на себя *ценностно-ориентирующую функцию*, она призвана отражать актуальную ценностную модель образования, целенаправленно транслировать аксиологические ориентиры, создавать условия для развития индивидуальной системы ценностей и личностных смыслов. Основной акцент — на содействие развитию механизмов ценностного самоопределения будущего учителя-дефектолога в методической сфере.

В свете *компетентностного подхода* современная методическая подготовка характеризуется усилением практической направленности, нацеленностью на развитие методической компетентности. На первое место выдвигаются работа с педагогической ситуацией, выявление и разрешение актуальных образовательных проблем, «умение делать» не на основе инструкций, а самостоятельно с учётом имеющегося практического и личностного опыта. Ведущим ориентиром компетентностного педагогического образования выступают поддержка будущего педагога в развитии собственного методического опыта, создание условий для переработки готовых учебных шаблонов, абстрагированных от реальных участников образовательного процесса, в личностно окрашенную деятельность по достижению определённого результата. В основе — организация практики, в которой будущий педагог выступает субъектом своего профессионального становления, работает с педагогической ситуацией, изменяя её в соответствии с текущими учеб-

ными задачами, получает определённый результат [4; 10; 11]. В поле зрения попадают преобразования не только внешнего порядка — изменения педагогической реальности, но и, в первую очередь, внутреннего — приращения собственного методического опыта обучающихся, его когнитивной, деятельностной и личностной составляющих [11; 12].

На смену трансляции методических знаний и демонстрации методических умений приходит овладение компетенциями. Необходимость действовать результативно актуализирует когнитивный опыт обучающихся, который выходит за пределы методической грамотности и предстаёт как опыт методического мышления. Будущий педагог занимает активную деятельностную позицию. Он не выбирает готовый рецепт, а продуцирует «своё» методическое решение на основе тестирования педагогической ситуации, исходя из собственных представлений о методических средствах и потребностях обучающихся. Благодаря контексту отдельные методические умения объединяются в целостный целенаправленный акт и образуют определённую процедуру, которая является способ решения методической задачи. Деятельностный опыт — логичное продолжение начатого преобразования педагогической ситуации — ассоциируется с исполнением заданной процедуры и получением методического продукта. Данный опыт усиливает деятельностную позицию обучающегося, поскольку позволяет увидеть результаты своего влияния, осознать себя в качестве источника изменений педагогической реальности.

Собственное принятие и реализация методических решений возможны при согласовании деятельностных проявлений будущего специалиста с существенными силами его личности [4; 10; 13]. Переживание своей методической активности, её анализ в соответствии с ценностно-смысловыми установками, самооценка результатов составляют личностный опыт обучающегося. Данный опыт проявляется его субъективной позицией, отражает избирательное,

инициативно-ответственное отношение к собственной методической практике, выступает активным началом поиска возможностей её улучшения. Осознание себя в качестве источника самоизменений создаёт импульс к преобразованию учителем-дефектологом как деятельностных, так и личностных компонентов в составе собственного методического опыта, стимулирует выход на новый уровень решения методических задач.

В основе преобразований, связанных с приобретением будущими педагогами собственного методического опыта, лежит взаимодействие их деятельностных и личностных проявлений при ведущей роли последних. Применительно к методической подготовке это указывает на необходимость создания возможностей как для наращивания данных составляющих, так и их согласования. Фокус внимания переводится с передачи методического опыта на его организацию и личностное проживание в реальном процессе принятия и реализации решений.

Совершенствование системы образования лиц с особенностями психофизического развития, усиление её вариативности формируют предпосылки трансформации методического опыта, а соответственно, и методической подготовки учителя-дефектолога. Особую значимость приобретают вопросы уточнения его методических компетенций, обеспечения деятельностных и личностных преобразований, позволяющих успешно решать методические задачи в условиях институциональной и детской неоднородности [9; 14; 15]. Смещение акцентов приложения педагогических усилий в сторону личности ребёнка запрашивает новый тип методики. Применительно к деятельности будущего специалиста это предполагает расширение спектра методических умений, модификацию способов анализа и преобразования педагогических ситуаций «от ребёнка и его особых образовательных потребностей», внесение дополнительных элементов в структуру поиска и реализации решения методической задачи. С позиции личностного уча-

ствия — обогащение смыслов собственной методической активности, актуальных для специального и инклюзивного образования, проживание ответственности за образовательный результат.

Теоретические положения компетентностного подхода позволяют выделить *практико-преобразующую функцию* методической подготовки учителя-дефектолога, которая на фоне усиления практической направленности профессионализации способствует согласованию деятельностных и личностных преобразований, деятельностной и личностной позиций субъекта в контексте овладения собственным методическим опытом. Основная тенденция — максимальная востребованность личностного включения будущих педагогов, создание условий для осознания ими собственной роли в преобразующих процессах.

В современных исследованиях положения компетентностного подхода обогащаются праксиологической методологией, что акцентирует фокус внимания на качестве самой методической деятельности (осознанная, целенаправленная, рациональная) и способе её реализации (технологичная, алгоритмизированная) [16]. На практике это проявляется эффектом формализации, когда методические умения классифицируются и с учётом назначения объединяются в установленные последовательности, так называемые процедуры. В фокусе внимания находится именно методическая процедура — явление, характеризующееся чётким составом и последовательностью реализации умений по достижению заявленной цели. Методические процедуры с общей структурой и постоянным набором действий квалифицируются как базовые. Они обеспечивают решение определённых методических задач (целеполагание, планирование, создание образовательной среды, оценка учебных достижений и др.) и могут быть применены к любому учебному содержанию [15; 17; 18]. Возможности изменять процедуру, перестраивать последовательность, дополнять и адаптировать отдельные методические действия с учётом влияющих фак-

торов (возраст, особые образовательные потребности, индивидуальные особенности и др.) делают её ценным ресурсом в условиях нестабильной, неопределённой педагогической ситуации.

Организация и детализация методической практики повышают степень её осознанности и рациональности, а также наделяют её таким качеством, как универсальность [15; 17]. Универсальность придаёт педагогическим явлениям обобщённость, создаёт возможность абстрагироваться от конкретной ситуации, увидеть единые подходы к выработке определённого типа решений. Данная характеристика оказывается особо востребованной в условиях усложнения педагогического труда.

Современная система образования, в которой активно развиваются интеграционные и инклюзивные процессы, актуализирует запрос на универсальность методической деятельности учителя-дефектолога. В фокусе внимания — способности отвлечься от организационно-содержательной и методической вариативности, сопровождающей работу с разными возрастными и нозологическими группами в разных типах учреждений, и сконцентрироваться на общих задачах и способах деятельности, объединяющих методическую практику в единую систему. В контексте методической подготовки заданная стратегия обеспечивается определением, опредмечиванием, смысловым упорядочением всех видов методической активности через призму собственного опыта. Применительно к учителю-дефектологу данный процесс предполагает выявление актуальных методических умений, отвечающих запросам практики в условиях институциональной и детской неоднородности, особенностей их объединения в методические процедуры с целью создания возможностей видеть детей в учебной ситуации, оценивать и учитывать их особые образовательные потребности, находить общие и индивидуальные точки приложения для успешного решения заявленных методических задач.

Обращение к особым образовательным потребностям показывает перспективность дифференциации методических умений учителя-дефектолога на базовые (обеспечивают основные трудовые и методические функции), специальные (обеспечивают удовлетворение особых образовательных потребностей с учётом общих закономерностей психического развития при всех типах дизонтогенеза), специфические (обеспечивают удовлетворение особых образовательных потребностей с учётом специфических закономерностей отклоняющегося развития). В заданной логике базовые методические процедуры могут быть расширены и преобразованы. В их составе закономерно появляется ещё одна — по выявлению особых образовательных потребностей обучающихся. Общая структура выполнения процедур дополняется таким элементом, как соотношение образовательной ситуации с особыми потребностями ребёнка, а их содержание — специальными и специфическими методическими умениями по их

поддержке [12]. Рациональная организация собственного методического опыта обеспечивается не только внешней регламентацией, но и созданием условий для его постоянного применения в контексте институциональной и детской неоднородности на основе решения вопросов, единых для коррекционно-развивающей, учебной и воспитательной практики.

С позиций *праксиологического подхода* методическая подготовка учителя-дефектолога выполняет *интегрирующую функцию*, содействует накоплению и переосмыслению разнообразных видов методической активности, объективации обобщённых умений и процедур как универсальных преобразующих инструментов. Интеграция помогает увидеть методическую реальность как целостное функциональное образование, а не как простую сумму частных методик, что формирует способности быстро адаптироваться к изменениям, осуществлять перенос и создавать новые способы решения методических задач.

*Проведённый теоретико-методологический анализ позволяет представить совокупность обобщённых научных положений по существу обновления функций системы методической подготовки учителя-дефектолога, ответить на вопрос о её назначении в современных образовательных условиях. На фоне трансформаций, разворачивающихся в дошкольном, общем среднем и профессиональном педагогическом образовании, она приобретает выраженный гуманитарный вектор, на первый план выходит поддержка личностно-профессионального саморазвития будущего специалиста как условия формирования собственного методического опыта. Методическая подготовка призвана открыть возможности для появления осознанного представления о себе как о субъекте научения, преобразования исполнительской позиции обучающегося в субъектно-деятельностную, обогащения его мотивационной программы гуманитарными личностными смыслами. Ориентируясь на высокий нормативный уровень освоения профессии, она усиливает свою роль в обеспечении результативного практического опыта как рационального, универсального инструмента поддержки личности и особых образовательных потребностей каждого ребёнка в условиях вариативной педагогической практики.*

#### Список цитированных источников

1. Слостёнин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — № 2. — С. 170—177.
2. Торхова, А. В. Антропологические аспекты педагогического образования / А. В. Торхова // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. — 2014. — № 1. — С. 24—28.

3. Ушаков, А. А. Вариативность личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде / А. А. Ушаков // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4. — № 2 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN216.pdf>. — Дата доступа : 14.08.2020.

4. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В. В. Сериков // Известия ВГУ. — 2016. — № 2 (106). — С. 30—35.

5. Фроловская, Н. М. Профессиональный образ мира педагога в инклюзивном образовании / Н. М. Фроловская // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 26—28 июня 2013 г. / Московский гор. психолог.-пед. ун-т; отв. ред. С. В. Алёхина. — М. : МГППУ, 2013. — С. 100—103.

6. Кирьякова, А. В. Ценностные аспекты развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Кирьякова, Е. А. Бероева // Вестник ОГУ. — 2016. — № 3. — С. 14—19.

7. Маслов, С. И. Аксиологические подходы в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. — 2013. — Вып. 3. — С. 202—212.

8. Гайдукевич, С. Е. Развитие субъектности ребёнка — значимая образовательная стратегия учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. статей по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., 17—19 сентября 2020 г. / под науч. ред. Ю. В. Глузман. — Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2020. — С. 134—137.

9. Мовкебаева, З. А. Формирование профессиональных компетенций у специальных педагогов в условиях модернизации системы специального образования / З. А. Мовкебаева // Вестник КазНПУ. Серия. Специальная педагогика. — 2015. — № 3 (42). — С. 10—13.

10. Лопаткин, Е. В. Компетентностный подход в педагогическом образовании будущих учителей / Е. В. Лопаткин // Вестник ТГПИ. — 2012. — Спецвыпуск № 1. — С. 44—49.

11. Саранцев, Г. И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 2014. — № 3. — С. 3—11.

12. Гайдукевич, С. Е. Феномен методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. — 2020. — № 4. — С. 33—37.

13. Жук, О. Л. Психолого-педагогическая подготовка как фактор личностно-профессионального развития будущих специалистов / О. Л. Жук // Весник БДУ. Серия 4. Филология. Журналистика. Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 113—117.

14. Аслаева, Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Р. Г. Аслаева ; Удмурт. гос. ун-т. — Ижевск, 2011. — 42 с.

15. Гладун, Л. А. Особенности методической компетентности и компетенций специального педагога / Л. А. Гладун // Вестник КГУ. Серия. Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2018. — № 1. — С. 167—172.

16. Монахова, Л. Ю. Принципы коллинеарности и дополнительности: компетентностный и психологический подходы в теории и практике профессионального образования / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2014/05/6613>. — Дата доступа : 16.09.2020.

17. Девятловский, Д. Н. Дефиниция понятия «психологические умения будущего специалиста» / Д. Н. Девятловский, В. В. Игнатова // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 6-3. — С. 581—586.

18. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. П. Косырев ; Федер. ин-т развития образования. — М., 2007. — 48 с.

Материал поступил в редакцию 09.02.2021.