

Гайдукевич, С. Е. Методическая деятельность учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования / С. Е. Гайдукевич // Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития : монография. – Минск : БГПУ, 2023. – 212 с.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА К МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Методическая деятельность учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования

Во всем мире идет поиск новых систем образования, более демократичных, диверсифицированных и результативных с позиций интересов общества. В государственной политике Республики Беларусь отмечается устойчивая тенденция демократизации социальных отношений на основе гуманитарных ценностей. Смысловой каркас современной национальной педагогической реальности отражает ее основную миссию – сотворение личности, создание условий для ее самоопределения и самореализации, высокой активности во всех жизненных сферах [175], [174]. Гуманитаризация охватывает все слои образовательной системы, создает возможности для более полного воплощения принципа социальной справедливости в отношении лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР), снимает сегрегационные ориентиры, разрушает границы между основным и специальным образованием.

Парадигмальные границы формируют новые качества образовательных систем. Отличительной особенностью современной белорусской системы образования является *диверсификация* как принцип социальной политики государства, обеспечивающий лицам с ОПФР право свободы выбора места и способа обучения. Источник диверсификации – гуманитарный сдвиг в педагогической науке и образовании, трансформация взглядов на сущность человека, оказавшегося в условиях депривации, и педагогического

взаимодействия с ним. Ориентир на развитие и саморазвитие личности, оказание ей помощи в понимании мира и себя в нем, в обретении собственных смыслов жизни, поиске путей их реализации ставит во главу угла максимально самостоятельное, независимое бытие человека с ограниченными возможностями, его равноправное, ответственное участие в социальном взаимодействии (А. А. Богданова [23], С. А. Ганина [46], А. М. Змушко [83]; И. А. Макарова [143], Н. М. Назарова [169], А. П. Тряпицына [245], М. Н. Фроловская [265]). В данном контексте диверсификация является ответом на запрос актуализировать названные приоритеты в сфере образования, создать условия для раскрытия личностного и деятельностного потенциала каждого человека с ОПФР.

В современных исследованиях диверсификация образования рассматривается как принцип его развития, допускающий возможность вариативности. В педагогической науке принято выделять параметры диверсификации: разнообразие образовательных услуг, образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений, органов управления ими и др. (А. Н. Ганичева [47], А. К. Коллегов [105], Е. Г. Королева [119], Е. И. Снопкова [223], А. Н. Уткина [253]).

Применительно к изучаемому опыту Республики Беларусь диверсификация отражает результаты развития нескольких процессов. Во-первых, *интеграции* основного и специального образования, существовавших долгие годы исключительно параллельно; во-вторых, *инклюзии*, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся. Как следствие национальная система образования лиц с ОПФР представлена институциональным разнообразием, включает в себя учреждения специального образования, учреждения основного образования, на базе которых развиваются разные формы получения образования: специальные группы (классы) и группы (классы) интегрированного обучения и воспитания, классы совместного обучения и воспитания. Все указанные формы являются равноправными и функционируют на основе принципа сосуществования и взаимодополняемости (А. М. Змушко [83], В. В. Хитрюк [269]).

Система образования лиц с ОПФР характеризуется динамичностью, тенденция которой представлена последовательным уменьшением количества

учреждений специального образования в пользу увеличения учреждений основного образования, которые создают условия для обучения и воспитания лиц с ОПФР. Эта тенденция свидетельствует о возрастании и закреплении практик интегрированного и инклюзивного образования в Республике Беларусь [181].

Анализ нормативного правового обеспечения образования лиц с ОПФР позволил выделить параметры его диверсификации: *институциональный* (разнообразие учреждений образования), *учебно-программный* (разнообразие образовательных программ), *организационно-методический* (разнообразие методик (обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы), организационных и средовых условий). С позиций заявленных параметров состояние диверсифицированной системы образования лиц с ОПФР может быть представлено комплексом взаимосвязанных характеристик.

На *институциональном* уровне диверсификация представлена разнообразием учреждений образования на уровне дошкольного и общего среднего образования, которое проявляется через их функциональные, структурные и организационные особенности. Лица с ОПФР могут обучаться на базе учреждений специального и основного образования. Выделяются учреждения, реализующие специализированные виды образовательной деятельности: диагностическую; раннюю комплексную помощь; коррекционно-педагогическую помощь лицам, имеющим стойкие или временные трудности в освоении программ основного образования; обучение и воспитание лиц с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Учреждения образования могут иметь статус ресурсного центра, т.е. являться материальной, информационной, методической базой для повышения качества образования лиц с ОПФР и квалификации педагогов, работающих в условиях интеграции и инклюзии, а также информационно-психологического сопровождения семьи, воспитывающей особого ребенка. С учетом структурных и организационных особенностей выделяются следующие учреждения образования, создавшие условия для обучения лиц с ОПФР: учреждения специального образования (специальное дошкольное учреждение, специальная общеобразовательная школа (специальная общеобразовательная школа-интернат), вспомогательная школа (вспомогательная школа-интернат), центр коррекционно-

развивающего обучения и реабилитации; иные учреждения образования, реализующие образовательные программы специального образования, осуществляющие интегрированное обучение и воспитание (специальные группы (классы), группы (классы) интегрированного обучения и воспитания); иные учреждения образования, реализующие образовательные программы основного образования, классы совместного обучения и воспитания; учреждения образования, оказывающие коррекционно-педагогическую помощь лицам с ОПФР (пункты коррекционно-педагогической помощи). Перечисленные институты неоднородны, различаются режимом, формами организации и подходами к планированию образовательного процесса, требованиями к ведению учебной документации и др.

Диверсификация проявляется в *учебно-программной* вариативности. Реализуется учебно-программная документация образовательных программ специального и основного образования. Учебно-программная документация образовательных программ специального образования ориентирована на конкретные нозологические группы детей (с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата), расстройствами аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями) и представлена учебными планами специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования [177],[178], учебными программами специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования. Учебно-программная документация образовательных программ основного образования (учебные программы дошкольного образования, учебные программы общего среднего образования) применяется при обучении отдельных нозологических групп (с нарушениями зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата), а также при реализации образования с учетом принципа инклюзии. Многообразие учебно-программной документации объясняется неоднородностью группы «лица с ОПФР», ее сопряженностью с конкретными нозологиями.

В системе образования лиц с ОПФР реализуются *специальные методики обучения и воспитания*, разработанные применительно к конкретным

нозологическим группам (специальная методика обучения детей с нарушением слуха, специальная методика обучения детей с нарушениями зрения, специальная методика обучения детей с тяжелыми нарушениями речи и др.). Данные методики призваны обеспечить усвоение учебных программ специального образования (учебных программ по образовательным областям и учебных программ по учебным предметам) посредством учета специфических закономерностей отклоняющегося развития конкретной группы обучающихся [139, с. 27]. Работа с ребенком строится от имеющегося «дефицита» и направлена на профилактику и преодоление особенностей усвоения учебного материала. В рамках специальной методики дети рассматриваются в первую очередь как получатели специальных рецептов (В. В. Хитрюк [90], N. B. Hanssen [302], R. S. Hausstätter's, M. Takala [303]). В образовательном процессе с лицами с ОПФР применяются *методики коррекционно-развивающей работы*, которые также разработаны применительно к конкретным нозологическим группам. Цель данных методик – повышение функциональных и личностных возможностей ребенка за счет замещения утраченных или нарушенных функций сохранными (компенсаторные способности), развития ослабленной нарушенной функции различного рода упражнениями и др.

Разнообразие *организационных и средовых условий* в системе образования обусловлено достижением адаптирующего эффекта, максимального приспособления окружающей среды к возможностям ребенка, развивающегося и действующего в условиях зрительной, слуховой, двигательной и т.д. депривации. Детям с ОПФР предлагаются специальные организационные формы, режимы, специальные средства обучения и социокультурной реабилитации, при этом основная направленность их использования в образовательной практике – снижение зависимости от дефицитов, профилактика и ослабление ограничений в различных видах деятельности. Таким образом, методическое многообразие также является следствием неоднородности обучающихся и характеризуется принадлежностью к сопровождению определенной нозологической группы.

Проблема современного диверсифицированного образования лиц с ОПФР заключается не столько в многообразии используемых ресурсов, сколько в их организации в связи с направленностью на эксклюзивную или

инклюзивную практику. *Эксклюзивная практика* – традиционная, ориентирована на конкретную нозологию и предполагает объединение ресурсов (учебных планов, программ, методик, организационных и средовых ресурсов) для однородной детской группы (с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью и др.) с учетом имеющегося дефицита. На современном этапе эксклюзивную практику на уровне дошкольного и общего среднего образования реализуют учреждения специального образования. Особой формой эксклюзивной практики является интегрированное обучение и воспитание. Здесь сохраняется ориентир на нозологию, однако уникальность ситуации заключается в том, что образовательный процесс организуется с несколькими нозологиями одновременно. Детская группа имеет неоднородный состав и предполагает привлечение и объединение разнородных средств: учебных планов, учебных программ, методик, организационных и средовых ресурсов. Подобный опыт на уровне дошкольного и общего среднего образования имеет место в специальных группах (классах) и группах (классах) интегрированного обучения и воспитания, на пункте коррекционно-педагогической помощи.

Инклюзивная практика имеет принципиальные отличия, ее основная цель – обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, в том числе с ОПФР, в учреждениях основного образования. Инклюзия ориентирована на разнородную группу, предполагает реализацию образовательных программ с помощью специальных методик, в условиях адаптивной образовательной среды. В фокусе внимания не дефициты, а образовательные потребности обучающихся [191], [269].

Развитие двух видов практики – эксклюзивной и инклюзивной, придает особую актуальность вопросу об институциональной и детской однородности (неоднородности), об однородной, образуемой условиями для определенной нозологической гомогенной группы, и неоднородной, формирующейся на основе потребностей гетерогенной группы, образовательной среде.

Анализ состояния образования лиц с ОПФР в фокусе диверсификации выявляет неоднозначность и на уровне теоретико-методологических подходов. С одной стороны, оно характеризуется единством определенных позиций, с другой – комплексом противоположностей. Единство институциональных установок отмечается в понимании ценности ребенка с

ОПФР, целей его обучения и воспитания. В свете гуманистической и гуманитарной образовательных парадигм ценностные ориентиры коррекционно-педагогической деятельности сместились в сторону приоритетов его социально-личностного развития. Гуманистические идеи способствовали продвижению интеграционных процессов, созданию условий для раскрытия природных задатков и более полной самореализации людей с ограниченными возможностями. Развитие гуманитарной теории обеспечило поддержку инклюзивной практики, основанной на признании уникальности каждого человека, его субъектности, обеспечении условий для саморазвития (Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова [25], А. В. Воробьева [37], Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская [54], Н. Г. Еленский, О. С. Хруль [68], А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская [111], Н. Н. Малофеев [150], А. В. Суворов [229], А. С. Сунцова [230], С. Н. Феклистова [257], В. В. Хитрюк [267], A. Garrote, R. S. Dessemontet, E. M. Opitz [300]).

Противоположности проявляются во взглядах на пути, механизмы и средства достижения заявленных целей, находят отражение в интерпретации педагогических явлений. В эксклюзивной практике образовательный процесс выстраивается от дефицитов, особенностей психофизического развития и направлен в первую очередь на их преодоление или ослабление за счет специальных программ и методических инструментов. В инклюзивной – акцент на трудности в обучении, особые образовательные потребности, создание специальных условий для их удовлетворения (А. М. Змушко [84], А. С. Сунцова [230], Д. Е. Шевелева [283], Л. М. Шипицина [286], K. Strom, V. Hannus-Gullmets [306], V. Hannas, N. Hanssen [301], R. S. Hausstätter's, M. Takala [303]).

Таким образом, диверсификация образования лиц с ОПФР серьезно меняет качество образовательного ландшафта. Порождает ситуацию высокой институциональной разнородности, на основе методологической коллизии актуализирует ситуацию сосуществования учреждений с однородной и разнородной образовательной средой при явном преобладании последних. Это создает серьезные вызовы профессиональной деятельности учителя-дефектолога, способствует развитию противоречия между традиционным ориентиром на гомогенную группу, однородную среду и нарастающей

потребностью работать с гетерогенной группой в неоднородных образовательных условиях.

Диверсификация образования лиц с ОПФР вносит диссонанс во все сферы профессиональной деятельности учителя-дефектолога и в первую очередь в *методическую деятельность*, связанную с реализацией образовательных программ на уровне дошкольного и общего среднего образования, проведением коррекционных занятий, оказанием коррекционно-педагогической помощи. Именно данная область обеспечивает развитие субъектности, компетентности ребенка и является наиболее чувствительной к институциональной и детской неоднородности.

Анализ трудовых функций и действий учителя-дефектолога позволил выделить и идентифицировать его методическую деятельность как базовую для решения значимых профессиональных задач (Л. А. Гладун [48], С. П. Миронова [159], И. М. Яковлева [294]). *Методическая деятельность* – это профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях образовательного процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития. В современных исследованиях она рассматривается в трех основных аспектах: 1) обучение конкретному предмету, при этом методическая и обучающая деятельности рассматриваются как аналогичные; 2) самообразование, совершенствование своего педагогического потенциала, повышение профессиональной квалификации; 3) относительно самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, обладающий своей спецификой, возникающей на фоне разведения обучающей и методической деятельности.

В нашем исследовании фокус внимания обращен к третьему аспекту. В данном контексте методическая деятельность понимается как «обслуживание» практики образования, проявляющееся в создании и внедрении в образовательный процесс педагогически целесообразного дидактического обеспечения, проявляется в выполнении процедур методических разработок, которые могут быть реализованы применительно к любому предметному содержанию, а также методических продуктах (М. П. Воюшина [40], Т. П. Зуева [86], В. П. Косырев [116], Н. В. Кузьмина [4], Г. И. Саранцев [201], А. И. Уман [250], Е. Н. Царева [275], Р. М. Шерайзина [285], Н. Е. Эрганова [292]).

Сущностно методическая деятельность представляет собой совокупность определенных унифицированных действий по созданию дидактических средств (материальных и идеальных объектов), которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструментов деятельности учителя и обучающихся [86, с. 219], [292, с. 21]. Методические действия в зависимости от поставленных задач и ожидаемого результата особым образом объединяются, образуя способ или методическую процедуру. Такая процедура характеризуется не только установленным набором действий, но и определенной последовательностью их реализации.

Методическая деятельность выполняет аналитическую, нормативную, прогностическую, проектировочную, конструктивную функции (Т. П. Зуева [86], В. П. Косырев [116], Н. В. Кузьмина [129], Н. Е. Эрганова [292]). Ее результаты – продукты анализа, прогнозирования, проектирования и конструирования целевых, содержательных и технологических компонентов образовательного процесса: цели и задачи; учебные планы и программы; планирование; переработанный учебный материал; формы представления учебной информации; композиции методов, приемов и форм обучения; критерии и показатели оценки результатов учебно-познавательной деятельности; контрольно-диагностические материалы и др.).

Выделяют общий (системно-методический) и частный уровни методической деятельности. Базовая идея – сосуществование и взаимодействие общего и частного: общие теоретические основы выполнения процедур создания методических разработок могут быть реализованы применительно к любому частному предметному содержанию (В. С. Леднев [136], П. Ф. Кубрушко [127], Г. И. Саранцев [201], П. А. Силайчев [217], Р. М. Шерайзина [285], Н. Е. Эрганова [292]). При этом частный уровень обогащает общий конкретным опытом, а общий – систематизирует, организует эти данные, выводит закономерности и формулирует принципы.

В нашем исследовании *методическая деятельность* понимается как самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности по обеспечению и управлению образовательным процессом, включающий анализ, проектирование, конструирование, применение дидактических средств, позволяющих осуществлять координацию обучающей и учебной деятельности, направленных на результативное освоение обучающимися

образовательных программ, обогащение их субъектного опыта средствами этих программ (И. Е. Малова [147], Г. И. Саранцев [201], С. Е. Царева [275]).

Методическая деятельность учителя-дефектолога наряду с диагностической, коммуникативной, консультативно-просветительской, исследовательской признается значимой составной частью его профессиональной деятельности (Р. Г. Аслаева [13], Л. А. Гладун [50], И. М. Яковлева [294]). Применительно к учителю-дефектологу методическая деятельность рассматривается с позиций единства общего, особенного и единичного. Как категория общего она отражает методическую деятельность педагогического работника, в качестве категории особенного – методическую деятельность учителя-дефектолога (в том числе в условиях диверсификации), категории единичного – конкретного учителя-дефектолога, в совокупности специфических черт, раскрывающих особенности личного методического опыта. В фокусе исследования – особенное, нечто единое для всех специальных частных методик обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы, что выводит методическую деятельность учителя-дефектолога за рамки предметности, позволяет рассматривать ее как явление общего порядка, раскрывающее сопровождение коррекционно-педагогического процесса по освоению обучающимися образовательных программ в неоднородной образовательной среде.

Парадигмальные границы формируют не только новые качества образовательных систем, но и диапазон развития профессионально-педагогического опыта, самосознания, способов профессионального поведения учителя. Гуманитарная парадигма фокусирует идею «человекоразмерности» педагогической деятельности, акцентирует ее ценностно-смысловой аспект, гармоничность личностного и профессионального, направленность на самореализацию, обусловленность внутренними закономерными причинами самодвижения и саморазвития.

Для исследования педагогических явлений с гуманитарных позиций характерно использование философско-антропологического (Е. В. Бондаревская [28], И. А. Колесникова [106], В. В. Краевский [122], В. В. Сериков [212], В. А. Слостенин [218], В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [219], И. А. Соловцева [226], Г. П. Щедровицкий [289]), аксиологического (А. В. Кирьякова [100], В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова [31], В. М. Розин [197],

В. П. Тугаринов [247]), компетентностного (А. Л. Андреев [7], В. И. Байденко [18], В. А. Болотов, В. В. Сериков [27], О. Л. Жук [73], И. А. Зимняя [81], В. А. Козырев [109], В. С. Лазарев [132]), праксиологического методологических подходов (Д. Н. Девятловский [61], И. А. Колесникова [107], В. П. Косырев [116], Л. Ю. Монахова [166]). Заданный методологический контекст создает возможность выявить значимые параметры методической деятельности современного педагога, особенности их проявления применительно к учителю-дефектологу, работающему в условиях диверсификации системы образования лиц с ОПФР.

Антропология признает саморазвитие в качестве фундаментальной способности становиться и быть подлинным субъектом своей жизни. Профессиональное саморазвитие представляет собой прогрессивное самоизменение, выражающееся в преобразовании качества профессиональной деятельности и себя. С заявленных позиций методическая практика педагога рассматривается в контексте ее направленности на личностный рост, создание самого себя, самореализацию. Сущностно она являет собой активность, направленную на решение постоянно возникающих образовательных проблем посредством конструирования личностных смыслов, осознания собственных возможностей, эффективного использования объективных условий и своих индивидуальных способностей (В. В. Сериков [214], Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков [91]). Ориентир на саморазвитие создает фокус внимания не на внешней обусловленности личности, а на внутренней, находящей свое выражение в актах саморегуляции и самодетерминации: систематическое изменение представлений о себе, о своих планах с целью полного раскрытия своего потенциала в интересах себя и общества. Будущий педагог «не плывет по течению», подстраиваясь под методические клише, а сам является создателем методических средств, что значительно повышает его мобильность, гибкость в неоднородной образовательной среде.

Концептуально деятельность педагога с позиций философской антропологии определяется не только его представлениями о себе, но и о личности ребенка, способностью видеть в каждом ребенке субъекта. Целевой ориентир на развитие субъектности отражается на характере педагогического взаимодействия, меняет представления о его содержании, методах, средствах. На первый план выходит поддержка личностного развития, создание особой

атмосферы, в которой ребенок ощущает себя эмоциональным, волевым, мыслящим, инициативным, способным осуществлять разнообразные преобразования (О. В. Архипова [12], И. А. Соловцова [226], Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына [196]).

Диверсификация как следствие гуманитаризации также выносит на первый план идею субъектности ребенка, которая применима к любому человеку. В отношении лиц с ОПФР она находит свое отражение в концепции независимой жизни, в принципах инклюзивного образования, которые представляют собой постулаты об уникальности личности, ее уважении, поддержке и развитии. Гуманитарные идеи нацеливают в первую очередь на поиск сильных сторон каждого ребенка, на базе которых можно выстроить перспективу его устойчивого развития. Данная стратегия исключает поводы для дифференциации детей по способностям, селекции, образовательной дискриминации и делает очевидным последовательное смещение акцентов приложения педагогических усилий с полюса дефицитов, ограничений, трудностей в обучении, к полюсу личностного потенциала. По мнению Т. Г. Богдановой и Н. М. Назаровой ребенок с ОПФР в образовательном процессе рассматривается сегодня как саморазвивающаяся система, а не объект, подлежащий обучающему (коррекционному) воздействию [25, с. 22]. Образование субъекта обеспечивается через пробуждение у него интереса к миру, поддержку его активности, желания общаться, действовать, преобразовывать окружающее и себя. Поэтому главными «точками отсчета» при проектировании и создании дидактических средств становятся не содержание учебного предмета или коррекционного занятия, не компенсация недоразвития и преодоление ограничений, а сами обучающиеся, их потребности, интересы, готовность к работе над учебным материалом, способность к саморазвитию (С. Ю. Корнильева [118], А. В. Суворов [228], И. В. Тимофеева [238]).

Таким образом, в философско-антропологическом контексте методическая деятельность соотносится с личностно-профессиональным самосозиданием педагога и созданием условий для самосозидания обучающихся. Их личностные достижения, позитивные изменения относительно самих себя выступают значимыми критериями определения качества педагогического взаимодействия. Современной образовательной

практикой востребован учитель-дефектолог, способный быть свободным творцом своей методической деятельности, осуществлять в ее процессе личностно-профессиональное саморазвитие и творческую самореализацию, брать и нести ответственность за результаты своей работы, проявлять интерес к внутреннему миру каждого ребенка, поддерживать развитие его «самости» с учетом возраста, актуальных и потенциальных возможностей.

Гуманитарные тенденции изменяют аксиологические характеристики современного образовательного пространства. По утверждению В. А. Сластенина ценности служат опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они не статичны, а историчны в том смысле, что в каждом конкретном времени обуславливаются социальными достижениями общества. При всем многообразии трансформационных процессов в образовании, их основной вектор – гуманитаризация, а основной ценностный ориентир – отношения как проявление подлинно человеческой сущности. Ценностное отношение – это внутренняя позиция личности, которая отображает связь личностных и общественных значений [31, с. 124]. В этой связи методическая деятельность характеризуется в первую очередь отношением педагога к себе и другим субъектам образовательного процесса.

Отношение к себе определяется ценностью саморазвития, которая по мнению исследователей имеет высокую положительную связь с аксиологическим аспектом субъекта, представленным активностью, самостоятельностью, честностью, терпимостью, широтой взглядов, образованностью, ответственностью, направленностью на раскрытие потенциала, самостроительство, самореализацию (М. А. Волкова [35], С. И. Маслоу [153]).

Отношение педагога к обучающимся представлено ценностями, отражающими миссию его профессиональной деятельности – сотворение личности, утверждение человека в человеке, создание возможностей для позитивных изменений в учениках. На уровне ценностей-целей основной приоритет отдается личности, ее уникальности, индивидуальности, субъектности, компетентности, а также соответствующим личностным качествам (самостоятельности, независимости, уверенности, достоинству и др.). На уровне ценностей-средств, раскрывающих значимые инструменты

достижения образовательных целей, критериям гуманитарности отвечают: позитивное восприятие и принятие любого ребенка, вера, взаимоуважение, право иметь собственное мнение, равноправный диалог, сотрудничество и др. (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова [31], И. С. Трифонова [243], И. Э. Ярмакеев [296]). Ценности задают основополагающие социальные и индивидуально-личностные ориентиры, придают устойчивость личности педагога, направляют его профессиональные потребности и интересы, влияют на процесс и результат его профессиональной деятельности.

Влияние диверсификации образования в рассматриваемом контексте неоднозначно. Она порождает ситуацию наложения ценностных полей специального и инклюзивного образования лиц с ОПФР. Фокусируя внимание на личности ребенка, данные системы делают разные акценты. С позиций *специального образования* ребенок является носителем определенного опыта социальной адаптации, нарушений и особенностей психофизического развития, а смыслом педагогического взаимодействия является оказание ему помощи, профилактика и коррекция имеющихся дефицитов с целью повышения функциональных возможностей, развития личностных качеств. С позиций *инклюзивного образования* ребенок – субъект жизнедеятельности, обладающий разнообразной компетентностью, носитель особых образовательных потребностей, а смысл педагогического взаимодействия заключается в поддержке его развития и саморазвития с целью максимальной самореализации.

В реальной ситуации схождение разнонаправленных ценностей способно проявиться их аппозицией, поляризацией, расслоением внутри аксиологической модели педагогической реальности, создать угрозу ослабления профессиональной ориентации. Аксиологические противоречия могут проявиться на разных уровнях образовательной системы: в отношениях между ее субъектами, компонентами педагогического процесса, педагогическим процессом и образовательной средой, спровоцировать появление неэффективных образовательных практик (Н. М. Фроловская [265], В. В. Хитрюк [267], Л. М. Шипицына [286]). В этой связи для диверсифицированной системы образования лиц с ОПФР особую актуальность приобретает гармонизация ценностей образовательного пространства на основе современных положений педагогической аксиологии.

В гуманитарном ценностном контексте ребенок с ОПФР представляет собой самоценную личность, способную найти свое жизненное назначение, приобрести определенную компетентность и реализовать свою человеческую сущность. Смысл такой самореализации не в количестве и разнообразии достижений, а в возможности более полно и естественно проявить себя в различных сферах: общении, учении, труде, творчестве.

Важным следствием обращения к поддержке развития личностного потенциала каждого ребенка является выделение понятия «*особые образовательные потребности*» (далее ООП). В условиях диверсификации способность принимать детей, в том числе с ОПФР, во всем их многообразии, неоднородности обеспечивается умением фокусировать внимание не на особенностях психофизического развития, акцентирующих слабые стороны личности каждого ребенка, а на самом ребенке, его реальных и потенциальных возможностях. Такой подход позволяет представить детскую общность как индивидуумов с различными потребностями в обучении, а детскую неоднородность не как сумму дефицитов, а как набор разнообразных особых образовательных потребностей (Т. Г. Богданова [26], Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина [53], В. И. Лубовский [140], Н. М. Назарова [169]).

В специальной педагогике особые образовательные потребности часто соотносят с необходимостью создания специальных условий обучения и воспитания, но реально эта связь намного сложнее. Потребности выполняют роль источника активности, регулятора поведения, направленности чувств, мышления, воли их носителя. А, следовательно, особые образовательные потребности – это и субъектные характеристики, они не только определяют дифференциацию коррекционно-педагогического процесса, но и содействуют развитию индивидуальности ребенка, его самопознанию, самовыражению и самореализации (С. В. Алехина [5], Т. Г. Богданова [26]). В этой связи в ценностных представлениях о профессиональной деятельности учителя-дефектолога происходит смещение фокуса с дефицитов, особенностей на особые образовательные потребности, с коррекции – на поддержку развития.

Методическая деятельность учителя-дефектолога регулируется осознанной совокупностью ценностей, порождающей индивидуальную систему ее мотивов. Направленность и сила влияния данного личностного образования обеспечивается не только представленностью ценностей,

отражающих отношение к обучающему и обучающемуся, но и их гармоничным соединением, интеграцией на уровне содержания и структуры. Именно персональный аксиологический конструкт обеспечивает мотивацию, а также критерии самооценки и оценки результатов методической деятельности в контексте собственного личностно-профессионального развития и развития личности ребенка.

Таким образом, с позиций аксиологического подхода методическая деятельность учителя-дефектолога определяется ценностями современной педагогической реальности, они создают ее смысловой каркас, порождают индивидуальную систему мотивов. Диверсификация образования лиц с ОПФР проходит на фоне ценностно-смыслового сдвига, затрагивающего базовые представления о педагогическом взаимодействии. В этой связи особую актуальность приобретает способность специалиста конструировать и реализовывать профессиональную аксиологическую модель на основе гуманитарных ценностей. Практикой востребован учитель-дефектолог, безусловно принимающий ориентиры личностного роста, способный к многомерному видению ребенка, пониманию особых образовательных потребностей как ценной характеристики неоднородной детской группы и каждого ее члена, обладающий готовностью создавать в образовательном процессе атмосферу поддержки, сотрудничества, диалога, взаимоуважения и доверия.

Компетентностный подход рассматривает методическую деятельность как способность самостоятельно решать проблемы на основе *собственного методического опыта* педагога (Р. Г. Аслаева [14], М. П. Воюшина [40], И. Л. Беленок [19], В. А. Болотов, В. В. Сериков [27], Т. М. Захожая, Н. В. Конопина [79]). Собственный опыт формируется путем присвоения обобщенного дидактически переработанного методического опыта, включает практическую и личностную составляющие. *Практическая* представлена практикой оперирования присвоенными способами конструирования методических средств, *личностная* – проживанием данной практики, ценностным отношением к ней. В этой связи методическая деятельность, с одной стороны, являет собой преобразование педагогической реальности, с другой – личности педагога. Процесс создания методических средств – это собственная активность педагога по отбору, адаптации, разработке,

комбинированию дидактических ресурсов с учетом образовательной ситуации, что обеспечивает ему гибкость, возможность приспосабливаться к изменяющимся условиям.

Компетентностный подход рассматривает методическую деятельность как реализацию компетенций посредством определенных умений. Современная методическая практика представлена значительным массивом компетенции, а соответственно и умений. Существующие классификации методических умений содержательно связаны с уровнем анализа методической деятельности. Обобщенный (системно-методический) уровень, рассматривая такую активность педагога как способность создавать дидактические средства, концентрирует фокус внимания на ее функциях и видах.

Методическая деятельность выполняет аналитическую, нормативную, прогностическую, проектировочную, конструктивную *функции*, которые обеспечиваются соответствующими умениями. Профессиональная деятельность учителя-дефектолога обеспечивает методическую практику в совокупности обозначенных аспектов. Реализуя сопровождение коррекционно-педагогического процесса, он осуществляет его анализ, целеполагание, планирование, применяет имеющуюся систему нормативного обеспечения, проектирует содержание и методику, конструирует виды и формы контроля, разрабатывает план педагогического взаимодействия применительно к конкретной педагогической ситуации, использует методы и технологии, создает необходимые обучающимся санитарно-гигиенические и эргономические условия.

Деятельность учителя-дефектолога значительно шире рамок преподавания учебных предметов. Она имеет коррекционную направленность и в первую очередь нацелена на поддержку и развитие компенсаторных способностей ребенка, стимулирование аспектов развития, повышающих его функциональные возможности в различных видах деятельности и социальное включение (Р. Г. Аслаева [15], В. В. Воронкова [39], Р. Р. Денисова, Н. П. Рудакова [63], З. А. Мовкебаева [163], Н. М. Назарова [168], И. М. Яковлева [294], Л. А. Ястребова [297], R. Pirttimaal, M. Hirvonen [304]).

В соответствии с квалификационной характеристикой специалист осуществляет следующие направления профессиональной деятельности:

ранняя комплексная помощь детям с фактором риска в развитии, реализация образовательных программ специального образования на уровне дошкольного образования, реализация образовательных программ специального образования на уровне общего среднего образования, коррекция нарушений психофизического развития, коррекционно-педагогическая помощь лицам с ОПФР, создание оптимальных условий обучения и воспитания детей с ОПФР, реализация образовательных программ основного образования с лицами с ОПФР в условиях инклюзивного образования [179], [176]. Все перечисленные направления связаны с коррекционно-педагогическим процессом, их реализация обязательно включает методическую составляющую и предполагает владение комплексом методических компетенций. Методическая деятельность учителя-дефектолога характеризуется как полинаправленная, обеспечивающая решение множества разнообразных методических вопросов.

На современном этапе развития образования лиц с ОПФР полинаправленность методической деятельности учителя-дефектолога дополняется ее высокой дифференцированностью, обусловленной необходимостью работать с учетом комплекса факторов. В соответствии с устоявшимися традициями специального образования деятельность по разработке и применению дидактического обеспечения строится от конкретной нозологической группы, представлена несколькими методическими блоками (методика обучения и воспитания, методика коррекционно-развивающей работы), связана с возрастом обучающихся (ранняя комплексная помощь, уровень дошкольного и общего среднего образования). При этом в рамках работы даже с конкретной нозологической группой методики недостаточно обобщены и реализуются как простая сумма методик. На практике для детей, имеющих сходные дефициты, педагог создает различные методические контексты с учетом возраста ребенка, ориентируясь на учебный план, учебные программы и программы коррекционных занятий, а также специальные методики обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы. Как результат, его методическая деятельность имеет выраженный сегментированный характер, обеспечивается компетенциями, узнаваемыми в рамках узкой сферы профессиональной активности. Учитель-дефектолог имеет дело с множеством методических вопросов, идентификация

и решение которых осуществляется не с учетом сути методической проблемы, а на основе разнообразных признаков педагогической ситуации.

Тенденции изменения содержания методической деятельности учителя-дефектолога в условиях диверсификации прослеживаются в стратегических и нормативных документах, регулирующих профессиональную деятельность и профессиональное образование учителей [173], [174], [112], [113], [191]. Развитие вариативной системы образования открывает новые аспекты трудовой деятельности учителя-дефектолога. В сфере его профессиональной ответственности появляются новые направления и акценты: формирование академической и жизненной компетентности обучающихся; поддержка их развития и саморазвития; методическое обеспечение разных образовательных маршрутов, в том числе, индивидуальных; реализация разноуровневого обучения; создание адаптивной образовательной среды; консультирование субъектов, содействующих образованию особого ребенка и др., что требует овладения соответствующими методическими компетенциями (Р. Р. Денисова, Н. П. Рудакова [63], А. М. Змушко [84], О. И. Карпунина [94], З. А. Мовкебаева, Б. А. Дюсенбаева [164], L. Boström [298]).

Необходимость одновременно сопровождать обучающихся, относящихся к разным нозологическим группам, создает ситуацию, когда характер дефицита также превращается в вариативный показатель, что в разы повышает требования к дифференциации методической деятельности. Работа в неоднородной образовательной среде вынуждает учителя-дефектолога наращивать методический опыт за счет разветвления его горизонтальной структуры, суммирования узконаправленных компетенций, отвечающих реальным и потенциальным возможностям разных групп обучающихся. Такой мульти опыт, отличаясь слабой обобщенностью и разрозненностью, выступает скорее не двигателем, а барьером на пути развития профессиональной мобильности и гибкости специалиста.

Актуальная необходимость для учителя-дефектолога работать с институциональной, учебно-программной и методической неоднородностью задает дополнительный ориентир в понимании методической деятельности – особые образовательные потребности. Данная категория не только фокусирует внимание на личности ребенка, но и создает ориентиры для более глубокого осмысления современного образовательного процесса. Понятие

«особые образовательные потребности», с одной стороны, отражает традиционное для специальной педагогики понимание необходимости использовать «обходные пути» для достижения задач культурного развития ребенка. С другой – раскрывает природу данного явления в педагогическом контексте, предстает как результат действия закономерностей нарушенного развития, который через призму характерных особенностей объективируется в запрос на специальные условия поддержки обучения и развития (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина [53], Т. Г. Богданова [26], В. И. Лубовский [141]). Особые образовательные потребности соотносятся с условиями, позволяющими человеку с нарушениями реально обеспечить его право на приобщение к социальному опыту, достижение максимальной личностной самореализации с учетом актуальных и потенциальных возможностей.

Особые образовательные потребности – это иерархически организованные системы (В. И. Лубовский [139], Т. Г. Богданова [26], Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина [53]). Применительно к лицам с ОПФР они могут быть исследованы с позиции общего, особенного и единичного. В их составе выделяют общие и специфические потребности, т.е. совокупности, характерные для всех лиц с ОПФР (возникающие как следствие проявления общих закономерностей нарушенного развития) и для их отдельных групп (возникающие как следствие проявления специфических закономерностей нарушенного развития) (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.). Особые образовательные потребности представляются также как общие и индивидуальные. Как общие для разных категорий лиц с ОПФР они трактуются в контексте обеспечения решения единых задач на определенном этапе детского развития, как индивидуальные – применительно к реализации образовательного маршрута конкретного ребенка (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина [53], [54]).

В контексте данного анализа особые образовательные потребности можно рассматривать как общие, специфические и индивидуальные. *Общие потребности* отражают совпадение интересов лиц с ОПФР на поддержку ограниченных возможностей как проявление общих закономерностей нарушенного развития. *Специфические* – совпадение интересов отдельных групп лиц с ОПФР на поддержку ограниченных возможностей как проявление специфических закономерностей нарушенного развития при решении

однородных задач на определенном возрастном этапе. *Индивидуальные* – уникальность запроса на поддержку ограниченных возможностей отдельного человека, обусловленную особенностями его персонального развития.

Представленная иерархия потребностей может рассматриваться как ключ к работе с детской неоднородностью. В методической практике появляются умения, связанные не с преодолением дефицитов, а с удовлетворением ООП. Ориентируясь на ООП, учитель-дефектолог фокусирует внимание не на поиске и реализации «нужной» узконаправленной компетенции, а на осознанном, мотивированном преобразовании конкретного способа методической деятельности. Он осуществляет его модификацию с учетом интересов конкретных групп детей и каждого отдельного ребенка. У него появляется возможность действовать не только в аспекте горизонтальных, но вертикальных связей, конкретизировать запрос на методическое решение по линии поддержки общих, специфических и индивидуальных потребностей. Движение по такому пути позволяет изменять известный социальный опыт и тем самым оптимизировать энергетические, интеллектуальные и временные затраты специалиста, а также актуализировать его личностный опыт.

Таким образом, компетентностный подход позволяет увидеть продуктивное для вариативной образовательной среды понимание методической деятельности учителя-дефектолога: отражает способы решения методических проблем, являет собой преобразующую активность, направление которой задается иерархией ООП обучающихся. Общие образовательные потребности позволяют определять единые методические подходы в сопровождении коррекционно-педагогического процесса, специфические и индивидуальные – осуществлять их конкретизацию и дифференциацию применительно к составу той или иной детской группы. В этой связи востребован учитель-дефектолог, способный определять ООП обучающихся, осознанно создавать методические конструкции, учитывающие общие закономерности отклоняющегося развития, а также модифицировать их, исходя из условий конкретной педагогической ситуации, реальных и потенциальных возможностей ее участников, собственной личностной позиции.

Полиаправленность, дифференцированность, связь с ООП расширяют представления о проявлениях методической деятельности учителя-дефектолога на более высоком системном уровне, создают возможности понимания ее универсальности. *Универсальность* придает педагогическим явлениям обобщенность (выделяет объединяющее начало), схематизм (акцентирует сходство, сглаживает различия, упрощает), что помогает глубже осознать их сущность, комплексно увидеть сильные и слабые стороны, найти единые подходы к анализу и преобразованию схожих педагогических ситуаций (Н. Н. Павелко [194], А. А. Соловьев [227]).

Анализ методической практики с позиции универсальности предполагает выявление в ее составе элементов, обеспечивающих данную особенность. Применение праксиологического подхода дает возможность формализовать методическую деятельность, разложить ее на составляющие, определенным образом дифференцировать и группировать методические действия, объединять их в установленные последовательности, так называемые методические процедуры, обеспечивающие достижение намеченных результатов. Методические процедуры характеризуются определенной структурой выполнения (определение задачи, выбор средств ее решения, преобразование объекта, оценка и коррекция результатов) и устойчивым набором методических действий в совокупности последовательностей и правил их применения (И. А. Колесникова [107], Н. В. Кузьмин [156], В. П. Косырев [116]). Четкий состав и определенный порядок реализации позволяет квалифицировать такие процедуры как *базовые*. Они на обобщенном уровне раскрывают способы решения определенных методических вопросов и могут быть применены к любому учебному содержанию, что придает им универсальность (Д. Н. Девятловский [60], В. П. Косырев [116]).

Понимание организации методической практики как упорядоченной совокупности действий и процедур раскрывает возможности ее целенаправленного изменения. Благодаря таким преобразованиям универсальные базовые методические процедуры могут быть конкретизированы применительно к требованиям конкретной педагогической ситуации. Данное положение праксиологического подхода позволяет рассмотреть механизмы преодоления дискретности методической

деятельности учителя-дефектолога, способы ее реорганизации с целью повышения продуктивности и эффективности в условиях вариативной образовательной практики.

В заданном контексте важной составляющей методической деятельности современного учителя-дефектолога являются базовые методические процедуры. С одной стороны, они позволяют абстрагироваться от конкретных дефицитов и акцентировать внимание на методической деятельности в неоднородной образовательной среде с учетом ООП обучающихся общего порядка, с другой – выступают основой для создания специализированных средств адресного педагогического взаимодействия в связи с возрастом, специфическими и индивидуальными ООП.

С позиций педагогической праксиологии элементы методической деятельности (методические действия и процедуры) могут обеспечить ее универсальность и уникальность. Данные характеристики взаимосвязаны, обобщенные универсальные способности специалиста превращаются в узконаправленные специализированные путем изменения базовых методических процедур на уровне отдельных действий, их комбинации и последовательности осуществления. Значимый источник преобразований методической деятельности специалиста – ООП обучающихся. В новой педагогической реальности востребован учитель-дефектолог, способный осознавать универсальность методической деятельности, создавать устойчивые методические конструкты для решения определенных методических задач на основе базовых методических процедур, осуществлять свободный перенос способов методической деятельности в новые ситуации, применяя общие методические подходы в преподавании учебных дисциплин и проведении коррекционно-развивающей работы.

Интерпретация влияния результатов диверсификации образования лиц с ОПФР на методическую деятельность учителя-дефектолога в контексте антропологического, аксиологического, компетентностного и праксиологического подходов позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Диверсификация, как принцип развития образования лиц с особенностями психофизического развития, применительно к опыту Республики Беларусь проявляется в наличии двух видов практики – эксклюзивной и инклюзивной. Это вызывает изменения в образовательной

среде, которая характеризуется институциональной и детской неоднородностью, что создает для учителя-дефектолога необходимость работать с гетерогенной группой в условиях аксиологической полярности, учебно-программной и организационно-методической вариативности. Явление диверсификации выступает фактором трансформации методической деятельности учителя-дефектолога.

2. Диверсификация способствует изменению ценностных ориентиров педагогической практики. Значимость профессиональной активности специалиста определяется поддержкой субъектности, индивидуальности, компетентности, волевых качеств личности обучающихся. Зафиксированный в контексте развития образования лиц с ОПФР сдвиг фокуса внимания с дефицитов на особые образовательные потребности предполагает признание их аксиологической роли в успешной реализации методической деятельности.

3. В условиях диверсификации методическая деятельность учителя-дефектолога приобретает новый целевой ориентир – поддержка развития «самости» обучающихся в овладении академическими и жизненными компетенциями в вариативной образовательной среде. Изменение цели способствует уточнению и обогащению содержания рассматриваемой деятельности. Особый интерес в данном контексте представляют способности учителя-дефектолога, обеспечивающие ему профессиональную мобильность. Дополнение традиционных видов методической активности новыми элементами (компетенциями, процедурами, действиями) актуализирует проблему определения их сущности, выявления отношений между ними, поиска новых подходов к их упорядочению и организации в контексте современного компетентностного профиля специалиста.

4. Методическая деятельность по сопровождению коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде эффективна, если являет собой преобразующую активность, направленную на результат, решение конкретных методических вопросов с учетом разных факторов, среди которых особое значение имеют ООП обучающихся. Ее значимыми характеристиками представляются универсальность (применение единых подходов к решению определенного вида методических вопросов при поддержке ООП общего порядка) и адресность (применение дифференцированных подходов к решению определенного вида методических

вопросов за счет модификации элементов методической деятельности с учетом специфических и индивидуальных ООП).

5. Успешное функционирование специалиста в новых образовательных условиях сопряжено со способностью посредством методической деятельности преобразовывать не только педагогическую реальность, но и себя. Взаимодействие с методическим контентом при участии личностных структур позволяет активно реагировать на влияние внешних обстоятельств, изменять отношение к себе, своей деятельности, активизировать самосозидающие силы. Такая методическая деятельность создает возможности проявить свою индивидуальность, почувствовать себя творцом.

6. В ответ на вызовы диверсификации методическая деятельность учителя-дефектолога приобретает новые качественные особенности: гуманитарную ценностно-смысловую направленность, самосозидающий характер, компетентностную основу, универсальность. Такая сложная организация, с одной стороны, придает ей гибкость, создает широкие возможности для маневра при обеспечении специальных условий обучения и воспитания лиц с ОПФР, делает её ценным ресурсом в условиях нестабильной, неопределённой образовательной ситуации. С другой – повышает требования к реализующему ее специалисту, его личности и профессионализму.

Современные представления об эффективной методической деятельности учителя-дефектолога входят в противоречие с реальной практикой, сформировавшейся под влиянием доминирования специального образования, для которой естественна дифференцированность по нозологическому признаку с акцентом на дефицитность, узко предметная направленность и разобщенность. Поэтому профессиональный консерватизм и продолжение методических традиций в современных условиях – путь к возникновению противоречий между новыми ценностно-целевыми, методическими ориентирами образования лиц с ОПФР и средствами их профессиональной реализации. Развитие практики образования, особенно инклюзивных процессов, формирует новый социальный заказ на методическую подготовку специалиста. Выявленные в ходе теоретико-методологического анализа современные требования к методической деятельности являются значимыми предпосылками развития педагогического методического образования.