

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	4
<b>Глава I.</b> Методологические аспекты подготовки дефектологов .....	8
<b>Глава II.</b> Систематизация знаний о детях с ОВЗ и проблемы подготовки специальных педагогов .....	26
<b>Глава III.</b> Создание первых дефектологических факультетов .....	42
<b>Глава IV.</b> Формирование содержания высшего дефектологического образования .....	52
<b>Глава V.</b> Совершенствование форм подготовки дефектологов .....	81
Послесловие .....	103
Литература .....	108

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное профессиональное образование в области дефектологии представляет собой междисциплинарный и многоуровневый феномен. Оно постоянно меняется, но продолжает оставаться востребованным и наиболее массовым институтом подготовки кадров для системы коррекционного обучения. Реализация в высшей школе новых образовательных стандартов требует формирования профессионалов, способных работать в ситуациях, адекватным вызовам времени, использовать современные коррекционные технологии и принимать на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Необходимость повысить качество подготовки дефектологических кадров продиктована не только введением компетентностно-ориентированных стандартов, нормативных документов, рейтинговой системы оценивания учебных достижений и т.д. Высокая социальная значимость профессии связана с освоением философии безбарьерного мира, проведением политики социальной интеграции инвалидов, своевременным оказанием квалифицированной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их семьям, созданием максимальных условий для реализации принципа образовательной инклюзии и др.

Отечественная система подготовки дефектологов — это результат историко-культурного развития профессионального образования под влиянием ряда факторов (исторических, социокультурных, экономических, политических, педагогических, психологических и др.). Закономерным является интерес к исто-

рическим корням подготовки учителей-дефектологов, осмыслению места и роли дефобразования в системе педагогического образования, анализу содержания, форм, методов, технологий обучения специалистов, поиску стратегий модернизации высшего профессионального образования.

Проблемы подготовки дефектологов в разные годы рассматривались в исследованиях Д.И. Азбукина, Ф.А. Рау (1950), В.А. Ковшикова, М.Н. Никитиной (1959), А.И. Живиной (1974), А.Г. Литвак (1987), В.А. Лапшина, В.А. Феоктистовой, Л.С. Волковой (1990), В.И. Селивёрстова (1994), Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой (1996), Л.В. Блинова (1999), О.А. Мотиной (2002), О.В. Дружиловской, Е.С. Тушевой (2003), В.В. Рубцова (2007), Р.Г. Аслаевой (2011), А.А. Марголиса (2012) и др.

Анализ теоретических и практических аспектов развития высшего дефектологического образования представлен в исследованиях по:

— истории дефектологии (А.Г. Басова, А.Д. Гонеев, Х.С. Замский, Н.И. Лифинцева, Н.Н. Малофеев, З.П. Марголин, Ф.М. Новик, В.А. Феоктистова и др.);

— теории и практике обучения и воспитания детей с нарушениями развития (Л.И. Белякова, И.М. Бгажнокова, Л.С. Волкова, В.В. Воронкова, С.Д. Забрамная, В.П. Кащенко, К.В. Комаров, В.А. Лапшин, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, С.С. Ляпидевский, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, В.Г. Петрова, Б.П. Пузанов, Ф.А. Рау, В.И. Селивёрстов, А.И. Соколянский, С.Н. Шаховская, Л.М. Шипицина и др.);

— вопросам становления и развития коррекционно-педагогической помощи в конкретных регионах России (И.А. Алексеев, И.А. Букина, К.Е. Глазунова, О.А. Мотина, О.Е. Шевченко и др.);

— повышением требований к качеству профессиональной подготовки современных специалистов (Р.Г. Аслаева, Л.В. Блинов, О.В. Дружиловская, Е.В. Зволейко, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов и др.),

— послевузовским обучением в системе специального образования (Е.Е. Аюпова, О.В. Бачина, В.А. Жарова, О.В. Карынбаева, И.А. Макарова, Н.Г. Петелина, Е.С. Тушева, И.А. Филатова и др.).

Вместе с тем, среди работ названных авторов нет исследований, которые целостно в историческом контексте раскрывали бы собственно педагогические проблемы становления системы отечественного высшего дефектологического образования: целевые, содержательные, технологические и другие компоненты. В свете проведенных исследований актуальным представляется осмысление теоретико-методологических и эмпирических взглядов и идей, обусловивших профессиональную подготовку, сохранение в дефектологическом образовании лучших академических традиций и учет современных требований. Историко-педагогический анализ позволит рассмотреть дефектологическое образование как часть единой развивающейся образовательной системы, проанализировать подготовку дефектологов в вузе и проследить содержательные трансформации этого процесса в разные исторические эпохи.

Предметом научного анализа является путь, пройденный высшей школой в области подготовки дефектологов с конца XIX в. до настоящего времени. Нижняя временная граница связана с предысторией развития высшего дефектологического образования в России на рубеже XIX—XX вв., когда активизировались гуманистические начала в общественно-педагогическом движении, произошли социально-экономические и политические изменения, способствующие открытию в начале XX в. первых дефектологических факультетов.

Верхняя граница обусловлена реформированием высшего дефектологического образования в условиях вхождения современной России в единое образовательное пространство, стандартизацией содержания, особенностями развития в связи с переходом на многоуровневую систему в начале XXI в. Однако,

для полного и точного осмысления рассматриваемых проблем авторы предусмотрели выходы за хронологические рамки темы.

Таким образом, хронология исследования затрагивает исторические периоды, сопряженные с социально-политическими и экономическими преобразованиями России: революционными и военными годами, этапами становления и развития народного хозяйства, распадом СССР, постсоветским пространством, формированием новой российской государственности и т.д. Названные перемены (политические, экономические, социальные, информационные и др.) обосновывают заказ государства на определенную модель выпускника вуза, будущего дефектолога, осуществляющего сопровождение детей с ОВЗ.

## **Глава I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Профессиональная подготовка учителей-дефектологов как система складывалась в нашей стране долгие годы. Определить методологические аспекты профессиональной подготовки учителей-дефектологов, обобщить ведущие тенденции развития содержательной части высшего дефектологического образования, проследить последовательность становления разнообразных форм, приемов и методов обучения специалистов, проанализировать современные требования к подготовке дефектологов, понять специфику профессиональной деятельности учителя-дефектолога в разных культурно-исторических контекстах важно для успешного функционирования всей системы отечественного профессионального образования.

Согласно Закону «Об образовании в РФ» (2012) «Профессиональное образование — вид образования, который направлен на приобретение... знаний, умений, навыков и формирование компетенции..., позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретным профессии и специальности» (Статья 2:12).

Деятельность дефектолога — одна из самых насыщенных по разнообразию видов, средств, приемов, сложности субъектно-объектных отношений, так как этот специалист работает с детьми (людьми), имеющими сенсорные, интеллектуальные, двигательные расстройства (понятие «дефект» от латинского слова *defectus*, что означает изъян, недостаток). Профессиональные функции учителя-дефектолога выходят за рамки

традиционно педагогических и проявляются в консультативно-диагностической, коррекционной, психотерапевтической, реабилитационной, социальной и других видах деятельности, направленных на социальную адаптацию и интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с помощью средств специального образования.

Отметим, что в дефектологии на протяжении всего периода существования науки неоднократно менялся понятийно-категориальный аппарат. Относительно лиц с ОВЗ использовали различные, в том числе, не всегда корректные, порой, неодобрительные формулировки и термины («дефективные», «аномальные», «ненормальные», «дети с атипией развития», «дети с нарушениями развития», «дети с отклонениями развития», «дети со специальными (особыми) нуждами», «дети с особыми образовательными потребностями» и др.).

Современное российское общество отказывается от терминологии, дискриминирующей людей и указывающей на человеческие недостатки. Определения, использовавшиеся на протяжении столетий (идиот, имбецил, даун, калека, слабоумный, слепой, глухой, умственно отсталый и т.п.), признаются некорректными по причине их употребления в уничижительно-оценочном смысле в речи «нормальных» людей. Они продолжают использоваться как медицинские термины в сугубо профессиональном контексте.

Государства, ратифицировавшие конвенции ООН «О правах инвалидов», «О правах умственно отсталых», Саламанкскую декларацию, не допускают использования в официальных документах (в социально-культурном контексте) клинических определений и предпочитают характеризовать проблемы и своеобразие человека через понятия «особые социальные потребности», «особые образовательные потребности» [131]. В России в 2008 г. законодательно утвердили официальное использование термина «дети с ограниченными возможностями здоровья»

вместо «дети с отклонениями в развитии» (Постановление Правительства РФ от 18.08.2008 г. № 617). В настоящее время этот термин принят научным миром и профессиональным сообществом педагогов-дефектологов. Представляется оправданным и продуктивным опираться на него при анализе процессов и явлений, рассматриваемых в разное историческое время, когда он еще не использовался.

Непрерывное совершенствование вопросов подготовки специалистов-дефектологов обусловлено значительным распространением аномалий детского развития. Отмечается, что в 2007—2010 гг. в Российской Федерации насчитывалось 700 тыс. детей, имеющих ОВЗ и нуждающихся в социальной реабилитации и адаптации. Данные на 2012 г. показывают увеличение численности таких детей до 1,6 млн человек [28; 96; 110; 134 и др.]. Эти дети находятся в особой образовательной ситуации, порой в социокультурной изоляции и не имеют возможности для полноценного развития личности.

Таким образом, социальный заказ на подготовку дефектологов связан с приоритетностью организации социально-педагогического сопровождения со стороны компетентного специалиста, способного видеть и своевременно выявить проблемы в развитии ребенка, осуществлять разнообразные формы и виды помощи с учетом индивидуальных и личностных особенностей детей. Бесспорно, качественные изменения в социально-личностном развитии воспитанников, имеющих нарушения речи, слуха, зрения, интеллекта и т.д., зависят от квалифицированной профессиональной подготовки специалиста, под которой понимают становление субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности, заключающийся в освоении норм, образцов и правил профессиональной деятельности (А.П. Тряпицына). Анализ современных позиций о подготовке студентов в области дефектологии показывает, что эффективность обучения будущих специалистов определяется единством информаци-



онного, операционного и личностного компонентов (Р.Г. Аслаева, Е.Е. Аюпова, О.В. Бачина, О.Е. Грибова, О.В. Дружиловская, Е.В. Зволейко, Е.В. Колтакова, Т.Л. Корженевич, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, И.А. Филатова, Л.А. Ястребова и др.).

Процесс подготовки специалистов по дефектологии в условиях высшего педагогического образования связывается с формированием готовности выполнять функции учителя-дефектолога, которые отражены в ныне действующей должностной инструкции [<http://instrukciy.ru/text/page718.html>]. В ней, в частности, указаны следующие направления работы специалиста по коррекции отклонений в развитии у обучающихся (воспитанников): проведение обследований детей и определение структуры и степени выраженности дефектов; групповых и индивидуальных занятий по исправлению отклонений в развитии, восстановлению и развитию нарушенных функций; консультирование родителей (лиц, их заменяющих), педагогического персонала и других специалистов, работающих с детьми, имеющих ОВЗ, по применению специальных методов, приемов и средств оказания помощи таким детям; реализация специальных (коррекционных) образовательных программ; систематическое повышение своей профессиональной квалификации; осуществление связи с родителями (лицами, их заменяющими) и др. Поэтому для детских садов и школ важно подготовить специалиста, компетентного в области смежных наук, хорошо ориентирующегося в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии, социологии, ювенального права и т.д. Термины «коррекционная педагогика», «специальная педагогика», «дефектология», «специальная психология» взаимосвязаны и на разных этапах развития истории педагогической науки взаимозаменяли и дополняли друг друга.

Современная система специального образования по своей организационной структуре является дифференцированной и соответствует качественно различным типам нарушений физи-

ческого и умственного развития воспитанников. Имеются восемь основных типов специальных детских садов, групп, школ-интернатов и классов (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих детей, с нарушениями речи, двигательной сферы, детей с задержкой психического развития и умственно отсталых). Однако процесс дифференциации обучения детей с ОВЗ продолжается в связи с необходимостью полного охвата всех нуждающихся специальной помощью.

Дальнейшая дифференциация обучения лиц с ОВЗ, увеличение количества воспитанников, имеющих сложные дефекты развития, сочетающих порой два и более первичных нарушения (например, нарушения речи и ДЦП) требует создания новых типов специальных дошкольных учреждений и школ (например, специальных детских садов для детей с задержкой психического развития), появления в школах медико-психолого-педагогических консультпунктов, реабилитационных центров, специальных служб, осуществляющих профилактику нарушений развития и готовящих родителей к работе в домашних условиях с детьми раннего возраста, имеющими ОВЗ. Таким образом, охватить специальным обучением и воспитанием детей — это значит создать наиболее адекватные условия для обучения разных категорий лиц с ОВЗ.

Усилиями дефектологических факультетов специальные учреждения обеспечиваются учителями-дефектологами (олигофренопедагогами, сурдопедагогами, тифлопедагогами, логопедами, специальными психологами). Но профессиональное образование сегодня, к сожалению, существенно отстает от процессов, происходящих в обществе, и в должной мере не решает проблему «кадрового голода» образовательных учреждений, обусловленную новыми установками.

Вступившие в силу Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (2014) [188] и для обучающихся с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2015) [190] устанавливают качественно иные результаты образования и учебного процесса для лиц с ОВЗ. Для современного российского образования в качестве приоритетной выступает проблема создания максимальных условий широкомасштабного внедрения образовательной инклюзии. Это требует изменения моделей школьного образования, повышения профессиональной компетентности работников, умеющих не только понимать сущность проблемы, но и способных решить ее практически в любых нестандартных условиях.

Изменившаяся парадигма образования ориентирует проведение подготовки специалистов в области дефектологии в рамках компетентностного подхода (А.Л. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Л. Сальников, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.), семантическое ядро которого представлено категориями «компетентность» и «компетенция». Названные категории не перекрывают друг друга, а служат для разделения общего и индивидуального. Компетентность может рассматриваться как личностное качество, личностно усвоенная ценностная ориентация, в основе которой лежит ряд компетенций. Таким образом, компетентность более широкое, емкое понятие, чем компетенция.

Компетентность трактуют как интегративную характеристику личности, распадающуюся на спектр отдельных компетенций. Кроме того, в качестве альтернативы термину «компетентность» рассматривают термин «профессионализм» (А.М. Новиков). В результате, компетенция понимается как потенциальное, когнитивное, процессуальное явление, а компетентность — как актуальное, личностное, результативное. В отдельных публикациях и словарях компетентность и компетенция рассматривают как синонимы и между ними не устанавливают различий.

Компетенция специалиста предполагает способность применять знания за рамками дисциплины, т.е. продуктивно дей-

ствовать в том случае, когда отсутствует конкретное умение, появляется возможность создания новых способов действия. В этом принципиальное отличие от обычного умения, традиционно понимаемого как владение способом выполнения определенного действия. Компетенция есть «владение целостной ситуацией действия» (В.В. Сериков).

Компетентность дефектолога связана, в первую очередь, с овладением коррекционными технологиями по восстановлению или замещению нарушенных у ребенка сенсорных (слух, зрение), речевых, моторных, интеллектуальных, психических (память, мышление, внимание, восприятие и др.) функций. Компетентность помимо технологической подготовки подразумевает целый ряд других не менее важных компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер. К ним, прежде всего, относят личностные качества специалиста. Для дефектолога, как представителя профессии типа «человек—человек», профессионально значимы следующие качества и умения: рефлексивность, интерес к другому человеку, стремление к общению, коммуникабельность, доброжелательность, бесконфликтность, децентрация, хорошая саморегуляция, эмоциональная устойчивость при длительных контактах с людьми, адаптивность, произвольность поведения, способность оказывать эмоциональное воздействие, эмпатичность, отзывчивость, выдержка, собранность, пунктуальность и др. Однако развитие базовых качеств современного представителя любой педагогической профессии остается за рамками его подготовки. Слабо отражена эта проблема и в стандартах высшего профессионального образования бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

На протяжении ряда лет исследователи проблем высшей школы и руководители образовательных организаций отмечают некомпетентность молодых работников, особенно бакалавров,

в самостоятельном использовании полученных знаний, умений, навыков в конкретных условиях. Причины такого положения кроются в несовершенной профессиональной подготовке, не способной охватить те ситуации, с которыми столкнется будущий выпускник в своей практической деятельности. Проблема обучения детей с ОВЗ вышла за рамки традиционных (дефектологического, коррекционного) подходов, для образования детей с ОВЗ необходим полифункциональный педагог, способный работать в условиях качественно нового образовательного и социокультурного пространства, учитывающий интеграционные процессы в образовании и специфику своего региона.

Анализ научно-методических публикаций, а также образовательной практики последних лет позволяет определить характерные особенности современной дефектологической деятельности:

- изменение ценностных и функциональных ориентаций педагогического труда учителя-дефектолога;
- усиление культурологической сущности коррекционной образовательной деятельности, ее органическая связь с ценностями и традициями своего народа;
- расширение возрастного диапазона лиц, которым оказывается медико-психолого-педагогическая помощь и социальная поддержка;
- внедрение в практику коррекционного обучения информационных и дистанционных форм и др.

Находясь во взаимосвязи друг с другом, данные тенденции в совокупности определяют весьма динамичные, сложные и противоречивые требования общества к дефектологу, направления его профподготовки в вузе. Однако системе высшего дефектологического образования по-прежнему приходится развиваться в оппозиции двух тенденций: с одной стороны, современному специалисту необходимы фундаментальные и широкие знания, предполагающие активный поиск, отбор, продуктивное исполь-

зование самостоятельно полученной информации, с другой — прикладные, узкоспециальные знания, ориентированные на выполнение стандартных унифицированных действий в условиях конкретного образовательного учреждения. Для разрешения сложившейся ситуации важно приложить усилия, как со стороны государства, так и самой системы высшего дефектологического образования.

Профессиональная компетентность педагога формируется и совершенствуется только в процессе деятельности и является ресурсом качественного образования. Обеспечить условия не только для освоения конкретного набора знаний и умений, но и для формирования определенных ценностных ориентаций, мировоззренческих установок и качеств бакалавров и магистров, способных оказать квалифицированную педагогическую помощь людям с ОВЗ на основе норм профессионального поведения, возможно через аксиологизацию профессиональной деятельности.

Дефектологическое образование в русле аксиологического подхода (М.В. Богуславский, В.И. Додонов, В.П. Зинченко, И. Кант, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, З.И. Равкин, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов, Г.И. Чижакова, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург и др.) позволит будущим педагогам не только усвоить ценностно-смысловые ориентиры историко-педагогического опыта, но и экстраполировать их на сегодняшние проблемы специального образования. Направленность на профессию, которую осваивает бакалавр или магистр, связана с осознанием профессионального долга, позволяющего ориентироваться на ценности социокультурные и общечеловеческие, ценности «на благо» человека, и в особенности «на благо» человека с ОВЗ.

Дефектолог в системе коррекционной помощи — это человек культурный, так как именно он формирует культурную среду инклюзивного общества. Именно оно признает ценность ин-

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)