

КОНЦЕПЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ



С. Е. ГАЙДУКЕВИЧ,

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

1. Актуальное состояние подготовки учителей-дефектологов в Республике Беларусь.

Смена образовательных приоритетов находит отражение в общемировых и национальных тенденциях развития педагогического образования. Современные стратегии обновления его содержания в Республике Беларусь определены в стратегических и нормативных правовых документах (Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г.; Государственная программа «Образование и молодёжная политика» на 2021—2025 годы; Кодекс Республики Беларусь об образовании; Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 гг.; Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь). Речь идёт о подготовке высококвалифицированных конкурентоспособных педагогов, в том числе учителей-дефектологов, обладающих духовно-нравственными и национально-культурными *ценностями*, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в условиях последовательного увеличения доли обучающихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), включённых в процессы интеграции и инклюзии, способных к *личностному и профессиональному*

совершенствованию на протяжении всей жизни.

Смысловой каркас современной реальности национального образования отражает его основную миссию — формирование личности, создание условий для её самоопределения и самореализации, высокой активности во всех жизненных сферах. Гуманитаризация охватывает все слои образовательной системы, создаёт возможности для более полного воплощения принципа социальной справедливости в отношении лиц с особыми образовательными потребностями, 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 проявление принципа социальной политики государства, обеспечивающего лицам с ОПФР право свободы выбора места и способа обучения. Применительно к опыту Республики Беларусь диверсификация отражает результаты развития нескольких процессов: во-первых, интеграции основного и специального образования, существовавших долгие годы параллельно; во-вторых, инклюзии, обеспечивающей равный доступ к получению образования для

всех обучающихся. Развитие двух видов практики — эксклюзивной (ориентированной на однородную группу обучающихся, относящихся к одной нозологической группе) и инклюзивной (ориентированной на гетерогенную группу обучающихся, относящихся к разным нозологическим группам), придаёт особую актуальность вопросу профессиональной деятельности учителя-дефектолога в условиях институциональной и детской однородности (разнородности), однородной и разнородной образовательной среды.

Развитие вариативной системы образования открывает новые аспекты трудовой деятельности учителя-дефектолога, продиктованные развитием гуманитарных тенденций в образовании вообще и инклюзивных процессов в частности. В сфере его профессиональной ответственности появляются новые направления и акценты: формирование академической и жизненной компетентности обучающихся; поддержка их развития и саморазвития; организационно-методическое обеспечение разных образовательных маршрутов, в том числе индивидуальных; реализация разноуровневого обучения; создание адаптивной развивающей образовательной среды; обеспечение продуктивной коммуникации со всеми участниками образовательного процесса и др. Востребован специалист, владеющий как универсальными профессиональными компетенциями, способный оказывать помощь с учётом общих закономерностей нарушенного развития, так и специализированными, обеспечивающими возможность адресной поддержки обучающихся.

Ситуация, сложившаяся в образовании лиц с ОПФР, позволяет критически оценить содержание подготовки учителя-дефектолога, которое подчинено стратегии обеспечить полинаправленность и высокую дифференцированность профессиональной активности специалиста. Полинаправленность проявляется в стремлении обеспечить компетенциями, позволяющими в соответствии с квалификационной характеристикой осуществлять следующие направления деятельности: ранняя комплексная помощь детям с фактором риска в развитии, реализация образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного и 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. Дифференцированность поддерживается формированием способностей учитывать в работе комплекс факторов: нозологическую группу, возраст, учебную программу. Будущий учитель-дефектолог учится решать педагогические проблемы с помощью умений в рамках узкой сферы профессиональной активности, границы которой обозначены возрастными координатами и координатами, заданными учебно-программной документацией для конкретной нозологической группы обучающихся. Расширение профессиональных возможностей осуществляется за счёт последовательного суммирования узконаправленных компетенций, что приводит к сегментации профессионального сознания. Такой мультиопыт отличается слабой обобщённостью, разрозненностью и выступает скорее не двигателем, а барьером на пути развития профессиональной мобильности и гибкости специалиста.

В составе содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога отмечается слабая гуманитарная составляющая, поддерживающая становление субъектности специалиста, его способность к саморазвитию. Содержание подготовки имеет недостаточную компетентностную основу, операционализировано формальным набором недетализированных профессиональных компетенций. Такая подготовка обеспечивает опыт применения преимущественно «готовых рецептов» профессиональной деятельности, не предусматривает возможностей преобразования собственной педагогической практики в связи с изменением условий образовательной ситуации. В фокусе внимания — овладение отдельными профессиональными умениями, а не решение реальных педагогических задач. Особые образовательные потребности представляются как информация о специальных условиях, в которых нуждаются обучающиеся вне связи со способами их реальной поддержки в коррекционно-педагогическом процессе.

Результат изучения содержания существующей профессиональной подготовки учителей-

дефектологов показывает, что по многим значимым вопросам её содержание сохраняет ориентиры на устоявшиеся традиции. Оно не может в должной мере удовлетворить запросы диверсифицированной системы образования лиц с ОПФР, поскольку не отвечает современным реалиям и тем более не работает на опережение. Налицо противоречие между усложняющимися требованиями к профессиональной компетентности учителя-дефектолога и неразработанностью стратегии его подготовки на уровне её содержания.

2. Современные тенденции подготовки учителей-дефектологов в Республике Беларусь.

Новая парадигма педагогического образования предусматривает в его содержании два аспекта: с одной стороны — «сдвиг» в пространство человека, смещение фокуса на развитие личностного опыта, с другой — обеспечение практико-ориентированного, прикладного характера подготовки на компетентностной основе. Современные тенденции развития педагогического образования в Республике Беларусь представлены поддержкой становления личностного потенциала будущего специалиста и формирования его профессиональной компетентности.

Актуальная для учителя-дефектолога необходимость работать с институциональной и детской неоднородностью задаёт дополнительный ориентир в понимании его профессиональной деятельности — особые образовательные потребности (далее — ООП). Данная категория не только фокусирует внимание на личности ребёнка, но и создаёт ориентиры для более глубокого осмысления современного образовательного процесса. Обращение к особым образовательным потребностям позволяет специалисту принимать детей с ОПФР во всём их многообразии, фокусировать внимание не на особенностях психофизического развития, описывающих слабые стороны личности каждого ребёнка, а на самом ребёнке, его реальных и потенциальных возможностях. Такой подход предполагает смещение фокуса внимания в профессиональном сознании учителя-дефектолога с дефицитов и особенностей на особые образовательные потребности, с коррекции — на поддержку развития.

Зафиксированный в новых образовательных условиях парадигмальный сдвиг

в сторону ребёнка, его функциональных и личностных возможностей выводит на первый план способность специалиста осуществлять коррекционно-педагогический процесс с учётом иерархии ООП обучающихся. В поле зрения — как выработка единых подходов к решению значимых педагогических задач на основе учёта общих закономерностей нарушенного развития, определение базовых профессиональных умений для работы в гетерогенной группе, создание условий эффективного совместного обучения, так и оказание дифференцированной адресной помощи на основе специфических и индивидуальных ООП.

Контекст подготовки учителя-дефектолога к реализации профессиональной деятельности с учётом ООП обучающихся предполагает, что её целевые ориентиры и содержание раскрывают ожидаемые изменения на личностном и компетентностном уровне в свете способностей работать в вариативной образовательной среде, с разными особыми образовательными потребностями, развивать личностный и функциональный потенциал каждого ребёнка на основе комплексного видения общих, специфических и индивидуальных ООП.

Развитие личностного потенциала будущего учителя-дефектолога видится в содействии его личностно-профессиональному саморазвитию, отражает направленность на достижение следующих результатов: принимать себя в качестве субъекта педагогического образования, обладающего потребностью и способностью быть активным участником процесса профессионализации, постоянно наращивать свои профессиональные возможности; осознавать себя носителем современных педагогических ценностей, являющихся источником смыслообразующей активности; признавать аксиологическую значимость ООП обучающихся, а их удовлетворение — первостепенным смыслом профессиональной деятельности; воспринимать себя в качестве источника профессиональных и личностных приращений, самоорганизации позитивного самоизменения, построения и реализации его стратегии и траектории.

Формирование профессиональной компетентности специалиста рассматривается как содействие превращению социально адаптированного профессионального опыта

в собственный опыт организации и реализации коррекционно-педагогического процесса, отражает направленность на достижение следующих результатов: способность самостоятельно осознанно проектировать, конструировать, преобразовывать коррекционно-педагогический процесс с учётом ООП обучающихся; возможность осуществлять педагогическое взаимодействие как эффективное решение педагогических задач, связанных с повышением личностных и функциональных возможностей обучающихся с разными ООП в различных сферах жизнедеятельности; владение базовым опытом коррекционно-педагогической деятельности на основе общих ООП как универсальным инструментом, который может быть адаптирован, преобразован в рамках дифференцированного и индивидуального подходов с учётом специфических и индивидуальных ООП обучающихся.

3. Цель, объект, предмет и понятийно-категориальный аппарат Концепции содержания подготовки учителей-дефектологов.

Концепция содержания подготовки учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ООП призвана обозначить пути разрешения зафиксированного значимого противоречия между новыми вызовами, которые создаёт развитие педагогического образования и образования лиц с ОПФР и состоянием содержания профессиональной подготовки учителей-дефектологов.

Целью концепции содержания подготовки учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ООП является теоретико-методологическое обоснование повышения его качества в соответствии с требованиями к современному уровню профессиональной компетентности специалиста в условиях развития вариативной системы образования лиц с ОПФР.

В рамках концепции использованы следующие основные понятия.

Содержание образования — педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, прогрессивных изменений свойств и качеств личности, овладение которыми необходимо для успешной жизни и деятельности человека, включая деятельность в избранной им сфере общественно полезной

практики (В. В. Краевский, В. С. Лазарев, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской).

Личностный опыт обучающегося как компонент содержания образования — опыт самоорганизации личностно-профессионального саморазвития (переживания, создания смыслов, самоизменения), обеспечивает обучающемуся субъектную позицию, которая позволяет ему выступать в роли активного участника, способного оказывать влияние на процессы познания, труда, общения, представляет собой сугубо индивидуальное, субъективное образование, неотделимое от его носителя (В. В. Давыдов, В. С. Леднев, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.).

Практический опыт обучающегося как компонент содержания образования — опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в умениях и навыках личности; внешние или внутренние действия, выполняемые в связи с достижением определённых целей, — является основой множества конкретных видов деятельности (В. В. Давыдов, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, А. П. Тряпцына, Д. Б. Эльконин и др.).

Образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности (В. С. Лазарев, Т. М. Захожая, Н. В. Конопина, А. Ю. Сергеев, А. В. Хуторской и др.).

Особые образовательные потребности — потребности в специальных условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей развития, образования, подготовки к взрослой и, насколько возможно, независимой жизни, которые может проявить ребёнок в процессе обучения (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, В. И. Лубовский).

4. Содержание профессиональной подготовки учителей-дефектологов и принципы его формирования

Содержание профессиональной подготовки учителей-дефектологов включает в себя

обобщённый дидактически переработанный опыт организации и сопровождения коррекционно-педагогического процесса в вариативной образовательной среде, а также процесс его преобразования будущими специалистами в собственный опыт прогрессивных изменений в личностной и профессиональной сфере. Содержание подготовки фиксирует определённый уровень развития личности, социальной и профессиональной компетентности специалиста, который формируется как его результат.

Содержание профессиональной подготовки выполняет три основные функции:

- передача информации о современных требованиях к организации и сопровождению коррекционно-педагогического процесса с обучающимися с ООП;
- поддержка становления системы личностных смыслов профессиональной деятельности;
- обеспечение создания будущими педагогами собственного содержания образования.

Содержание профессиональной подготовки учителей-дефектологов интегрирует в себе следующие компоненты:

- обобщённый дидактически переработанный профессиональный опыт (знания, умения, способы решения значимых педагогических задач) — внешний инвариантный;
- собственный опыт профессиональной практики обучающихся (переработанные на основе взаимодействия с обобщённым методическим опытом «собственные» знания и умения, синтезированные в способы деятельности) — внутренний вариативный.

Обобщённый, дидактически переработанный профессиональный опыт (внешне заданное содержание) первоначально находит отражение в модели профессиональных компетенций учителя-дефектолога, структурированной с учётом основных видов профессиональной деятельности:

- организовывать коррекционно-педагогический процесс;
- обеспечивать его нормативное и учебно-методическое сопровождение;
- создавать адаптивную развивающую образовательную среду;
- осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях.

Входящие в состав модели компетенции раскрывают способности учителя-дефектолога

решать типовые профессиональные задачи по сопровождению коррекционно-педагогического процесса с учётом поддержки ООП обучающихся: проектировать, реализовывать, оценивать коррекционно-педагогический процесс и образовательные результаты обучающихся; соблюдать требования к нормативному обеспечению коррекционно-педагогического процесса, осуществлять его учебно-методическое обеспечение, применять средства социокультурной абилитации и реабилитации; оказывать педагогическую поддержку развитию и саморазвитию обучающихся; создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями, обеспечивать здоровьесберегающие условия; осуществлять взаимодействие с обучающимися на основе традиционной, дополнительной (вспомогательной) и альтернативной коммуникации, обеспечивать взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагог социальный, учитель, воспитатель, педагог-психолог, родители / семья обучающихся или их законные представители), осуществлять взаимодействие с социальными партнёрами.

Обобщённый, дидактически переработанный профессиональный опыт представлен системой информационных и функциональных знаний; отправной точкой в его составе выступает способ деятельности (уровень его возможного освоения).

Собственный опыт профессиональной практики, отражающий внутреннее содержание подготовки, включает в себя практический и личностный опыт обучающегося, зафиксированные им собственные информационные, функциональные, оценочные и рефлексивные знания, обеспечивающие ему возможность успешно реализовывать основные виды профессиональной деятельности, осуществлять самоорганизацию личностно-профессионального саморазвития. Он проявляется способностью целенаправленно исполнять и модифицировать известные способы деятельности с учётом иерархии ООП обучающихся.

Данный опыт возвращается в процессе решения педагогических задач, то есть особым образом организованной деятельности. Включение в решение задач рефлексии открывает возможности для его непрерывных осознанных преобразований. Педагогическая задача рассматривается в качестве основной

единицы построения содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога на уровне учебных дисциплин.

Содержание подготовки учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ООП характеризуется деятельностным типом и может быть представлено на уровнях:

- образовательного стандарта системой специализированных компетенций, отражающих предполагаемый результат подготовки к работе в неоднородной образовательной среде;
- учебно-программной документации — детализированными компетенциями, раскрывающими способы поддержки личностных и функциональных возможностей обучающихся; информационными и функциональными знаниями, обеспечивающими успешное применение указанных способов с учётом уровня их освоения;
- учебной дисциплины — компетентностными педагогическими задачами разного уровня сложности.

Основные требования к содержанию профессиональной подготовки учителя-дефектолога к работе с обучающимися с ООП могут быть представлены системой принципов:

- принцип соответствия требованиям развития общества, науки, культуры, личности предполагает включение в содержание профессионального образования традиционно необходимых и новых профессиональных компетенций, отражающих современный уровень деятельности специалиста, создающих возможности для личностного роста;
- принцип обеспечения опережающего характера содержания образования предусматривает направленность на формирование мобильности, адаптивности к быстро меняющимся социально-экономическим, организационно-методическим требованиям в образовательной системе;
- принцип аксиологизации указывает на необходимость обогащения ценностного потенциала образовательной среды с учётом специфики будущей профессиональной деятельности, создания для обучающихся реальных возможностей конструирования собственных ценностных установок и смыслов педагогического взаимодействия;
- принцип гуманитаризации ориентирует на создание возможностей активно-практического освоения обобщённого

профессионального опыта на основе самоорганизации личностно-профессионального саморазвития;

- принцип деятельностной направленности предполагает включение в содержание образования опыта осознанного проживания и преобразования способов профессиональной деятельности в контексте их целенаправленного применения;
- принцип контекстности требует подчинения содержания подготовки содержанию и условиям реализации будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает контекстный характер, способствует ускорению последующей профессиональной адаптации;
- принцип вариативности подразумевает предоставление обучающимся возможности выбора материалов, видов активности, вариантов образовательных траекторий с учётом индивидуальных потребностей, интересов и возможностей.

5. Пути повышения качества содержания профессиональной подготовки учителей-дефектологов к работе в неоднородной образовательной среде.

Определение концептуальных основ построения содержания профессиональной подготовки учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ООП позволяет обозначить возможные пути повышения его качества. Значимыми векторами развития внешнего компонента содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога являются:

- расширение знаний о педагогических ценностях, раскрывающих гуманитарный аспект образования, позволяющих привести в движение процесс развития личностных смыслов и мотивов будущих педагогов;
- определение состава компетенций, отражающих основные функции и виды трудовой деятельности учителя-дефектолога в современных образовательных условиях, детализация их до способов деятельности, обеспечивающих успешное обучение и воспитание обучающихся с учётом ООП;
- уточнение и обогащение системы информационных знаний, составляющих основу осмысления способов профессиональной деятельности с учётом ООП обучающихся и условий их успешной реализации в образовательной практике;

- уточнение и существенное расширение функциональных знаний о способах организации и реализации коррекционно-педагогического процесса, возможностях их модификации с учётом иерархии ООП (общие, специфические, индивидуальные);

- усиление контекста образовательного контента, приведение его в соответствие с реальными педагогическими проблемами, с которыми сталкивается специалист в современной образовательной среде, осуществляя поддержку ООП обучающихся.

Значимыми ориентирами развития внутреннего компонента содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога являются:

- содействие продуцированию оценочных знаний, создающих источник (смысл), пусковой механизм (мотив) собственной преобразующей активности обучающихся в рамках профессионализации; поддержка ООП обучающихся как значимого смысла успешной педагогической деятельности в неоднородной, изменяющейся образовательной среде;

- обеспечение продуцирования рефлексивных знаний, стимулирующих самопроцессы, направляющих и поддерживающих самоорганизацию личностно-профессионального саморазвития, создающих возможности

гибко и ответственно реагировать на изменения педагогической ситуации;

- поддержка преобразования информационного и функционального знания опытом применения и модификации известных способов профессиональной деятельности с учётом иерархии ООП;

- повышение вариативности содержания образования, предоставление обучающимся широких возможностей выбора его элементов, проявления индивидуальности в проектировании и реализации собственной траектории овладения профессией.

Основная стратегия разработки содержания подготовки учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ООП — обеспечить способность успешно решать разнообразные профессиональные задачи в неоднородной образовательной среде, создавать условия для развития личностного и функционального потенциала каждого ребёнка на основе комплексного видения возможностей обучающихся, их общих, специфических и индивидуальных ООП, а также опыта осознания себя в качестве основного источника своего профессионального становления, проявления потребности и способности самостоятельно совершенствовать себя и свою профессиональную деятельность.

Список использованных источников

1. 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.
2. Богданова, Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т. Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 28—32.
3. Гайдукевич, С. Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич. — Вести БГПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. — 2018. — № 2 (96). — С. 22—27.
4. Гайдукевич, С. Е. Модель методической компетентности современного учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя и выхаванне. — 2021. — № 11. — С. 28—37.
5. Гайдукевич, С. Е. Стратегия развития содержания методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя и выхаванне. — 2023. — № 1. — С. 68—75.
6. Гончарова, Е. Л., Кукушкина, О. И. Ребёнок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2002. — № 5. — Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnoostjami>. — Дата доступа: 16.11.2020.
7. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.]; под ред. Е. А. Лемех. — Мн.: БГПУ, 2018. — 144 с.

8. *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.
9. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая подготовка как фактор личностно-профессионального развития будущих специалистов / О. Л. Жук // Веснік БДУ. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. — 2016. — № 2. — С. 113—117.
10. *Захожая, Т. М., Коноплина, Н. В.* Проблемы реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей / Т. М. Захожая, Н. В. Коноплина // Педагогика. — 2017. — № 9. — С. 96—103.
11. *Климко Н. В.* Педагогические особенности развития навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Климко, Н. А. Паранина // Педагогическое образование и наука. — 2018. — № 4. — С. 67—71.
12. *Лазарев, В. С.* К проблеме модернизации педагогического образования / В. С. Лазарев // Педагогика. — 2018. — № 1. — С. 3—13.
13. *Лубовский, В. И.* Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 5. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml>. — Дата доступа: 23.10.2016.
14. *Лубовский, В. И.* Ключи к критериям инклюзии / В. И. Лубовский // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сб. матер. VIII международного теоретико-методологического семинара 14 марта 2016 г. : в 2 т. — М. : Парадигма, 2016. — Том 1. — С. 11—14.
15. *Митина, Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
16. *Мовкебаева, З. А.* Формирование профессиональных компетенций у специальных педагогов в условиях модернизации системы специального образования / З. А. Мовкебаева // Вестник КазНПУ. Сер. Специальная педагогика. — 2015. — № 3 (42). — С. 10—13.
17. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации : метод. рекомендации / А. В. Торхова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. — Минск : БГПУ, 2018. — 140 с.
18. *Сергеенко, А. Ю.* Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подхода / А. Ю. Сергеенко // Человек и образование. — 2016. — № 3. — С. 36—40.
19. *Серииков, В. В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В. В. Серииков // Известия ВГУ. — 2016. — № 2 (106). — С. 30—35.
20. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. — Минск : БГПУ, 2017. — 372 с.
21. *Торхова, А. В.* Антропологические аспекты педагогического образования / А. В. Торхова // Вести БГПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. — 2014. — № 1. — С. 24—28.
22. *Чепуренко, Г. П.* Смыслы профессиональной деятельности в личностном развитии педагога / Г. П. Чепуренко, Н. В. Панова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2012. — № 4. — С. 131—139.
23. *Хитрюк, В. В.* Образовательная инклюзия: подходы и принципы совершенствования / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. — 2022. — № 1. — С. 43—49.