

образовательный аспект : материалы респ. науч. практ. конф. / под общ. ред. Н.А. Леонюк. – Брест : Альтернатива, 2010. – С. 65-70.

3. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалистов в вузе / А.М. Матюшкин, А.А. Понукалин // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 76-82.

4. Полат, Е.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.Е. Полат, Т.С. Назарова. – М. : Пресс, 2000. – 224 с.

*Т.В. Лисовская, канд. пед. наук, доцент
Национальный институт образования
г. Минск, Беларусь*

Подготовка учителя-дефектолога с новым дивергентным мышлением, способного и готового работать с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями

Сегодня в 143 административно-населенных пунктах Республики Беларусь по статистическим данным на 2013 год функционируют 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). ЦКРОиР – это государственные полифункциональные учреждения образования, в которых получают психологическую, медицинскую, социальную и коррекционно-педагогическую помощь дети с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее – с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями) от рождения до 18 лет.

Ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями сложен, многомерен. Эта категория детей очень разнообразна по своему составу. Помимо той или иной степени интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): легкой, умеренной, тяжелой и глубокой эти дети могут иметь сенсорные и двигательные нарушения. Образование этих детей не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни» [3].

Объективно необходимым является межпарадигмальный диалог, привлечение различных наук (философии, педагогики, психологии, медицины, социологии), что позволит объективировать научное знание о ребенке. Происходят парадигмальные сдвиги, признается возможным и продуктивным дивергентное мышление*, отражающее два и более правильных решения, многоплоскостной нелинейный анализ [2].

Определяющими в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями признаются экзистенциально-феноменологический, синергетический и аксиологический подходы (на философском уровне), системный и гуманистически-ориентированный подходы (на общенаучном уровне), деятельностный и компетентностно-ориентированный (на теоретическом уровне), потребностный, прагматический и интегративный (на конкретно научном уровне) [4].

Перечисленные теоретические подходы позволили сформулировать феноменологически-гуманистическую парадигму как новую теорию в науке, позволяющую обосновать и построить на ее основе педагогическую систему непрерывного коррекционно-развивающего образования детей, а в последующем, мы предполагаем, и взрослых с выраженными нарушениями в развитии.

Суть данной теории состоит в следующем: мы принимаем как данность феномен – ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, человеческая сущность которого значительно пострадала, и признаем возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направление процесса обучения задает нам гуманистический подход в образовании, где главным для нас является такое обучение ребенка, которое позволяет не навредить его здоровью (здоровьесберегающие технологии), обучая, учитывать его экологию (экологию общения, экологию понимания, экологию поведения), а также подчеркивает преобладание социального развития перед когнитивным и признает воспитывающий характер обучения.

Основными этапами реализации феноменологически-гуманистической парадигмы являются: этап безоговорочного принятия ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями; этап налаживания контакта; этап наблюдения за предпочтениями ребенка и их фиксация; этап отбора потребностей, которые в последующим станут содержательным ядром жизненных компетенций (функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная); этап поиска таких методов и приемов обучения, которые отвечали бы его предпочтениям; этап включения во взаимодействие (интеракция); этап формирования видов деятельности и способов действий, являющихся инструментальным ядром жизненных компетенций, этап постоянной поддержки и помощи с целью активизации деятельности самого ребенка.

Осуществлять реализацию выделенных этапов может только по-новому подготовленный учитель-дефектолог. Изменяются приоритеты в мышлении педагогов, изменяется характер взаимодействия

педагога и детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Если этого не произойдет, то любые высокие начинания обречены на неудачу. Поэтому актуальным становится подготовка учителя-дефектолога новой формации, способного и готового работать с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Гуманистический характер взаимоотношений делает необходимым прежде всего обеспечение такой системы организации учебного процесса, при которой она отвечала бы двум требованиям: была ориентирована на стимуляцию ведущих сенсорных систем ребенка и включала учащихся в совместную деятельность со взрослым на основе выполнения репродуктивных действий. Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями понимается как содействие развитию ребенка, пробуждения его дремлющих сенсорных систем. Формируются не предметные учебные знания, а предметные действия, включающие ребенка во взаимодействие с социальным окружением. Главное назначение занятий – развитие эмоциональной сферы и научение ребенка восприятию социально-средовых условий и выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы.

В контексте новой научной теории мы попытались дать иное определение категории детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Существенным отличием нового определения от имеющегося является то, что мы коренным образом меняем акценты и исходим не из количества и характера их нарушений, т.е. имеющихся недостатков, а из способа функционирования и степени самостоятельности таких детей. «Дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями» – это категория детей, большинству из которых характерен совместный со взрослым способ действий либо действия по подражанию. Степень самостоятельности в различных сферах деятельности варьируется от 100% до 75% поддерживающей помощи со стороны взрослого и напрямую зависит от понимания различными специалистами его жизненных потребностей и умения профессионалов сформировать жизненные компетенции.

Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию [1].

Итак, главным считается овладение ребенком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и его функционирование в нем как личности. Актуализируется креативная и рефлексивная деятельность педагогов – участников образовательного процесса, от которых требуется оперативность в решении проблем, быстрое и адекватное реагирование.

Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, уже необходимыми ребенку в обыденной жизни за счет формирования доступных ребенку базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития становится опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать потребности, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации [5]. Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. Следующие по важности – потребности в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

Образование выстраивается, исходя из актуальных потребностей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, чтобы научиться эти потребности выделять. Особенность обучения заключается в использовании разных способов обучения при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной жизни. Главным считается овладение ребенком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и его функционирование в нем как личности. Основная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий). Всё это требует от учителя-дефектолога и профессиональной компетентности и определенных личностных качеств.

Представляется, что профессиональная компетентность учителя-дефектолога может быть представлена двумя блоками – общепедагогическим и специально-педагогическим.

Общепедагогический блок состоит из таких компонентов, как методологический и методический. От педагога требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, способствующая занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. Методический компонент содержит умение услышать и увидеть неслышное и незаметное, так как главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение большим арсеналом методов и приемов – как традиционных, так и инновационных – предполагает владение диалоговыми и интерактивными методами обучения, умением перевоплощения (актерское мастерство), способностью искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, умением создавать новые технологии обучения.

Специально педагогический блок включает коммуникативный компонент, который очень важен для учителя-дефектолога, работающего с детьми, которые в большинстве своем являются неговорящими. От учителя требуется умение считывать информацию с лица неговорящего ребенка, владение техникой невербального и вербального общения, умение создавать жизненно востребованные ситуации, в которых дети практикуются в установлении контактов с окружающими, учатся обращаться за помощью, советом, выстраивая правильную коммуникацию. От педагога требуется владение техникой «экологической коммуникации»: организуется общение со школьниками с интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне, соотносясь с их речевыми возможностями, интересами и жизненными потребностями.

Экологический компонент также относится к специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности учителя-дефектолога и предполагает наличие у педагога эмпатии – способности чувствовать состояние и актуальные интересы ученика, стремление создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия, готовности быть гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей; способности защищать детей от манипулятивного отношения и непозволительного вмешательства. Не может быть однозначно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной системы обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Эти проблемы требуют оценки экологии каждого конкретного ребенка во взаимосвязи с условиями его быта, настоящей и будущей жизнедеятельности. Экологическая направленность специального образования делает обязательным приоритет воспитания перед обучением, смещение акцентов со знаниевых аспектов образования на эмоциональные, практические, поведенческие, воспитательные и коррекционно-развивающие. Все это требует от педагога способности и готовности проводить экологическую экспертизу.

Что касается личностных качеств, то нам представляется, что они могут включать такие качества, как оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование. Важны смелость уйти от строго регламентированных, иногда назидательных педагогических подходов, недостаточного личностного внимания учителя к особым потребностям и проблемам детей, умение тонко чувствовать ребенка, ощущать ответственность за него. Это педагог, умеющий быстро перестроить заранее подготовленный план-конспект урока в зависимости от состояния ребенка (детей) на данный момент, педагог, владеющий рефлексивными умениями, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействие интеллекта и аффекта у детей данной категории требуют от учителя владение такими эмоциональными качествами, как оптимизм, вера в возможности ребенка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Положительное эмоциональное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное эмоциональное поведение учеников, снять у них страх, напряженность, импульсивность. позволяет обеспечить учащимся положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других.

Гуманизация специального образования отражает специально-ценностные и нравственно-психологические основы нашего общественного развития и означает необходимость создания адекватных условий для обучения каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Безусловным приоритетом в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе. Нужны учителя,

способные занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. От них требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, предметная и методическая компетентность, помогающая решать вопросы педагогической деятельности «здесь и сейчас». Нужны творцы специальных педагогических услуг и разработок технологий.

Библиографический список

1. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т.В. Варенова // Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира : материалы междунар. науч.-практ. интернет-конференции [Электронный ресурс]. – URL: <http://itdsel.bspu.unibel.by> (дата обращения: 14.01.2013).
2. Коноплева, А.Н. Образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития и компетентность учителя / А.Н. Коноплева, Т.Л.Лещинская, О.С. Хруль // Открытая школа. – 2013. – № 4 (125). – С. 51-56.
3. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 38-45.
4. Лисовская, Т.В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т.В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 (52). – Том 2. – С. 68-74.
5. Логинова, Е.Т., Лисовская, Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Е.Т. Логинова, Т.В. Лисовская // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. – 2014. – № 2 (37). – С. 67-72.

*А.К. Мурзатаева,
Л.В. Резник*

*Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Некоторые аспекты компетентностного подхода в системе дуального обучения

Интенсивные процессы структурных изменений, протекающие в экономике Республики Казахстан, обусловили высочайший спрос на специалистов новой формации, которые должны исходя из данной исторической, экономической и политической ситуации, протекающей в стране, успешно реализовать эти процессы. Практика, интересы экономики, интенсивные пути развития, по которым движется наша страна, должна диктовать цели, методы и содержание высшего образования [3]. Современные представления о профессиональной подготовке педагога как специалиста связаны с его компетентностью. Профессиональная компетентность как приоритетная характеристика специалиста оказывается в фокусе пристального внимания педагогической науки. Анализ исследований, посвященных профессиональной компетенции учителя, показывает, что они нацелены на разработку:

- основ формирования его педагогической направленности;
- развития профессиональных и личностных качеств;
- определения сущности истоков педагогического творчества;
- анализ психологических основ его профессиональной деятельности.

В настоящее время одной из задач высшей педагогической школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи. В связи с этим остро встает проблема подготовки профессионально компетентных педагогов, формирование которых идет на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в вузе, но, прежде всего в процессе педагогических практик, так как здесь соединяется во-едино теоретическое и практическое обучение, а результаты практики на наш взгляд, могут служить показателем готовности студентов к профессиональной деятельности. Следствием глобальных изменений в области образования является смена образовательных парадигм с информационно-предметных, «знаниевых» на личностно-ориентированные, творческо-развивающие. Главным недостатком существующей традиционной «знаниевой» парадигмы отечественного образования признается неспособность студентов использовать полученные знания в реальных практических и жизненных ситуациях. Как отмечает А.А. Вербицкий, в традиционном обучении социально-нравственное содержание жизни и деятельности людей передается студенту в форме информации, абстрактной знаковой системы, которое оказывается «знаемым» студентом, а не прожитым еще в аудитории, поэтому не «пропущенная через собственные переживания и поступки» студента информация не может стать его «живым знанием, отношением, нравственной нормой, воспитанностью». В результате, студенты на