

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 376.112.4

ПЕДАГОГ НОВОЙ ФОРМАЦИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

Т.В.Лисовская

Аннотация

В науке, в том числе и педагогической, происходят парадигмальные сдвиги, признается возможным и продуктивным дивергентное мышление, отражающее два и более правильных решения, многоплоскостной нелинейный анализ. Автором статьи предпринята попытка выделить новые профессиональные компетентности и личностные качества педагога, способного и готового к работе с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями дивергентное мышление, феноменологически-гуманистическая парадигма, жизненные компетенции, образование, как улучшение качества жизни, общепедагогическая и специально педагогическая профессиональные компетентности, личностные качества педагога новой формации.

Abstract

In science, including teaching, paradigm changes are taking place, divergent thinking reflecting two or more correct decisions and multiplanar nonlinear analysis are recognized capable and productive. The author of the article attempts to highlight the new professional competence and personal qualities of the teacher, able and willing to work with children with severe multiple psychophysical disorders.

Keywords: a child with severe multiple psychophysical disorders, divergent thinking, phenomenological-humanistic paradigm, life competencies, education, the quality of life, general pedagogical competence, special pedagogical competence, personal qualities of the new formation teacher.

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.

Ребенок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями сложен, многомерен. Объективно необходимым является междипарадигмальный 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 выступают экзистенциально-феноменологический, синергетический и аксиологический (на философском уровне), системный и

гуманистически ориентированный (на общенаучном уровне), деятельностный и компетентностно ориентированный (на теоретическом уровне), потребностный, прагматический и интегративный (на конкретно научном уровне) подходы [5].

Исходя из перечисленных теоретических подходов, была определена феноменологически-гуманистическая парадигма – новая теория в науке, позволяющая обосновать и построить на её основе педагогическую систему непрерывного коррекционно-развивающего образования детей (а в последующем, возможно, и взрослых) с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Суть данной теории состоит в следующем: *мы принимаем как данность феномен – ребёнок с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идёт о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжёлая) и нарушения функций опорно-двигатель-*

ного аппарата) и признаём возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задаёт *гуманистический подход* в образовании, где главным является такое обучение ребёнка, которое позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

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

Осуществлять реализацию выделенных этапов может только **по-новому** подготовленный учитель-дефектолог. Изменяются приоритеты в мышлении педагогов, изменяется характер взаимодействия педагога и детей с тяжёлыми 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 тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Сегодня в 143 административно-населенных пунктах Республики Беларусь по статистическим данным на 2013 год функционирует 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 тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее – с тяжёлы-

ми множественными психофизическими нарушениями) от рождения до 18 лет.

Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после окончания их обучения, т.е. после 18 лет, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций**.

Проблема формирования жизненных компетенций является современной, в связи с повышенными требованиями к готовности детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума [1]. Родители данной категории детей в гораздо большей степени влияют на образовательный процесс, являются инициаторами изменений, целью которых служит улучшение качества жизни детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями и семьи в целом.

С целью определения образовательного запроса родителей, как активных участников образовательного процесса, с сентября по декабрь 2013 года было проведено анкетирование 111 родителей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР [4]. Выявлялись представления родителей о дальнейших жизненных перспективах детей, а так же определялись направления корректировки содержания учебных программ для детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Анализируя ответы на вопрос об ожиданиях родителей от занятий, можно сделать вывод о том, что большинству родителей важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88% опрошенных родителей), трудоустроиться (32%), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подростки дети продолжили обучение и после 18 лет (12%). Ребёнку только шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, как все это обучение поможет ему себя обслуживать (98% родителей), правильно вести себя в различных ситуациях (85%), уметь разговаривать (71%), уметь выполнять какую-либо

работу самостоятельно (69%), иметь занятие по интересам (89% родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), иметь занятость в какой-либо сфере (47%) и даже профессию (35%). Только 7% родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научили читать, считать и писать, что говорит об адекватной родительской оценке возможностей своих детей. Всё в целом анкетирование родителей показало прагматичность их взглядов на процесс обучения, а также настроенность родителей на дальнейшее обучение либо занятость для детей в будущем.

Одновременно был проведен опрос 187 педагогов, работающих с детьми с данной категорией. Были получены несовпадения между взглядами родителей на возможности обучения их детей и мнением педагогов по некоторым позициям. Так, например, большинство педагогов (в сравнении с родителями) считают, что ребенка необходимо научить говорить, а вот правильно вести себя в различных ситуациях отметили только 27% педагогов. Большинство педагогов (71%) не видят также возможным научить такого ребенка каким-либо видам художественной деятельности и ни один педагог (0%) не представляет, к какой профессии можно подготовить ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, только к бытовой занятости (32%). О возможностях предоставления образования таким детям после 18 лет положительно ответил только один педагог.

Таким образом, в соответствии с образовательным запросом родителей, мы сформулировали следующие наиболее значимые, принципиально важные положения:

- смысл специального образования усматривается, прежде всего, в подготовке детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к жизни;
- содержание специального образования обеспечивает, в первую очередь, усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности;
- сущность коррекционно-педагогической помощи состоит в прагматическом обучении и формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Образование таких детей не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни» [3]. Качество жизни де-

тей данной категории зависит, в первую очередь, от удовлетворения их витальных, жизненных потребностей, от отношения к ним сверстников и взрослых, от повседневных положительных эмоций, благополучия семейного положения.

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

Но это будет возможно при изменении приоритетов в мышлении педагогов: с трансляции знаний на осознание своей личной ответственности за настоящее и будущее ребенка. При этом особое внимание уделяется реализации принципиально новых целей высшего профессионально-педагогического образования, которые позволяют достигнуть как определенного уровня развития личности, так и общества в целом.

Полученный в результате анкетирования материал, позволил нам определить профессиональные компетентности и личностные качества педагога, работающего с детьми данной категории.

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

Общепедагогический блок состоит из *методологического* и *методического* компонентов. От педагога требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, способствующая личностно-гуманной позиции по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. *Методический компонент* предполагает умение услышать и увидеть неслышное и незаметное, так как главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его жизненных проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение обширным арсеналом методов и приёмов — как устоявшихся традиционных, так и совершенно новых инновационных; диалоговыми и интерактивными методами обучения, умениями перевоплощаться (актёрское мастерство), искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, создавать

новые технологии обучения. Главная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность действий (алгоритм действий).

Специально-педагогический блок включает *коммуникативный компонент*, имеющий первостепенное значение для учителя-дефектолога, работающего с детьми, которые в большинстве своём являются неговорящими. От него требуются способность «считывать» информацию с лица неговорящего ребёнка, 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. Педагогу необходимо владеть техникой «экологической коммуникации» (О.Шпек): организуется общение со школьниками с интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне сообразно их речевым возможностям, интересам и жизненным потребностям.

К специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности учителя-дефектолога также относится *экологический компонент*, предполагающий наличие у педагога эмпатии — способности чувствовать состояние и актуальные интересы ученика, стремления создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия, готовности быть гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей, защищать их от манипулятивного отношения и nepозволительного вмешательства. Педагог включает, направляет и поддерживает ребёнка, делающего свои первые шаги в овладении миром, в котором он живет. Жизнь для ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями становится привычной, знакомой в той мере, в которой он овладел ею в различных ее сферах и проявлениях. Важно, чтобы он чувствовал себя в них уверенным и защищённым.

Что касается **личностных качеств**, то мы полагаем, что в их число могут входить оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование; способность отказаться от строго регламентированных, иногда назидательных педагогических подходов; умения проявлять достаточное личностное внимание к особым потребностям и проблемам детей, тонко чувствовать их, ощущать ответствен-

ность за них. Такой педагог быстро перестроит заранее подготовленный план-конспект урока в зависимости от состояния ребёнка (детей) на данный момент; владеет рефлексивными умениями, что помогает получать дополнительную информацию о потребностях ребёнка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требуют от учителя наличия таких эмоциональных качеств, как оптимизм, вера в возможности ребёнка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Позитивное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное поведение учеников, снять у них страх, напряжённость, импульсивность, позволяет обеспечить им положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других. Нужны учителя, способные занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. От них требуется умение решать вопросы педагогической деятельности «здесь и сейчас». Нужны творцы специальных педагогических услуг и разработок новых технологий.

Литература

1. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т.В. Варенова // Международная научно-практическая интернет-конференция «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itdsel.bspu.unibel.by>. – Дата доступа: 14.01.2013.
2. Коноплева, А.Н. и др. 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., Забелич, Д.Н. Взгляд родителей – ориентир для педагога в определении траектории обучения ребенка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т.В.Лисовская, Д.Н.Забелич. - Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology : materials of the II international scientific conference on June 3 –

- 4, 2014. – Prague: Vedecko vydavateľské centrum «Sociosfera – CZ». – P. 39 – 48.
5. *Логинова, Е.Т., Лисовская, Т.В.* Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психическими нарушениями / Е.Т.Логинова, Т.В.Лисовская. – "Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая". Серия "Специальная педагогика" № 2(37), 2014. – С. 67-72.

УДК 37

РЕБЕНОК-БЕЖЕНОЦ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Эдыта Янушевска

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, проводившегося в течение нескольких лет в Варшаве. В исследовании анализируется процесс социализации ребёнка-беженца в Польше (беженца из Кавказа). В исследовании были использованы методы антропологического и этнографического типа. Обсуждение проблемы социализации проводится в контексте таких вопросов, как культурный шок ребёнка, связанный с его личными переживаниями, и социализацией, статусом и полом, с цивилизацией, культурой и ежедневной жизнью. Представлены стратегии, используемые в образовании, для того, чтобы свести к минимуму этот шок, а также деятельность детей-беженцев в группе ровесников в польской школе. Исследования были проведены в трёх начальных школах и в одной гимназии, находящихся в Варшаве и в окрестностях Варшавы. В исследованиях участвовали 19 учителей, обучающихся детей из Кавказа.

Ключевые слова: ребенок-беженец, Кавказ, антропологический и этнографический подход, культурный шок, социализация.

Abstract

The article presents the results of a study conducted for several years in Warsaw. The study focuses on the analysis of the process of socialization of a refugee child from the Caucasus in Poland. We used qualitative research with dominated anthropological and ethnographic approach. The research questions focused around the following issues: child's culture shock associated with his private feelings and socialization, status and sex, with civilization, culture and daily life. The strategies used in education in order to minimize the shock, as well as the activity of refugee children in the same age group in the Polish school are revealed. The studies were conducted in three primary schools and one gymnasium, located in Warsaw and in the surroundings of Warsaw. The study involved 19 teachers of children from the Caucasus.

Keywords: refugee child, the Caucasus, anthropological and ethnographic approach, culture shock, socialization.

Януш Корчак, известный польско-еврейский педагог, писатель и врач, писал, что ребёнок – это самый существенный вопрос человечества, поэтому он нам дорог. Однако, в современном мире взрослые часто не уважают право ребёнка к достоинству, счастью и развитию [1, 2, 3]. Предлагают им войны, насилие, беззаконность, учат ненависти и унижению другого человека. Дети лишены в своей стране безопасности, ищут убежища и лучшей жизни, и прежде всего безопасной жизни в странах, в которых соблюдают их права. Дети, которые покидают свою страну из-за войны, преследований и истязаний, становятся беженцами, а их «детство обозначено страданием» [1].

Сейчас известно, что только в Западной Европе находится около 100 тысяч детей, отделённых от родителей, которые ищут убежи-

ща, а в развивающихся странах около 1,5 миллиона беженцев подростков. Дети-беженцы, одинокие, несчастные и затерявшиеся в жестоком мире взрослых, проходят травматические испытания. Они лишены дома, психически и физически искалечены, живут в «пустом пространстве и в неопределённом состоянии» относительно своего будущего, у них нет возможности ходить в школу. А одним из путей выхода из круга насилия, смерти, жестокости и безнадёжности является именно получение образования. Сейчас известно, что около 130 миллионов детей в мире ни в какую школу не ходит.

Дети-беженцы приезжают в Польшу уже с 1991 года, когда польское правительство подписало Женевскую конвенцию и стало принимать беженцев. Среди многих прав, гаранти-