

Гайдукевич, С. Е. Развитие субъектности ребенка – значимая образовательная стратегия учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. статей по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., 17-19 сентября 2020 г. / Под науч. ред. Ю. В. Глузман. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2020. – С. 134–137.

УДК 378.016:376-051

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА – ЗНАЧИМАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Гайдукевич Светлана Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск

Постановка проблемы. Внедрение гуманитарной образовательной парадигмы смещает фокус внимания на личность, при этом речь идет не только о наиболее полной самореализации человека, раскрытии его задатков, но и создании условий для становления субъектности. Понятие «субъектность» отражает способность личности проявлять активность и самостоятельность в организации и выполнении деятельности. Ее существенными характеристиками выступают умения планировать и управлять своими действиями, выполнять преобразования, контролировать и оценивать результаты (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев). Идея развития субъектности применима к любому человеку. Она присутствует в контексте социальной интеграции и инклюзии, задает векторы корректировки целей и средств образования детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). В данной логике особую актуальность приобретает осмысление педагогической деятельности учителя-дефектолога с позиции способности осуществлять поддержку субъектообразования.

Целью статьи является теоретическое обоснование и определение содержания профессиональной деятельности учителя-дефектолога в контексте развития субъектности особого ребенка.

Изложение основного материала исследования. Целевой ориентир на развитие субъектности отражается на сущности педагогического взаимодействия, меняет представления о его содержании, методах, средствах (О. В. Архипова, И. А. Колесникова, И. А. Соловцова, А. П. Тряпицына и др.). На первый план выходит поддержка личностного развития, создание особой атмосферы, в которой ребенок ощущает себя эмоциональным, волевым, мыслящим, инициативным, способным осуществлять разнообразные преобразования. Значимой частью содержания образования признается собственный опыт обучающихся в сфере деятельности, эмоционально-ценных отношений, переживания смыслов, конструирования выводов (В. В. Сериков, В. А. Слостенин). Не существует знаний, умений, отношений «вообще», они всегда чьи-то, кем-то пережиты, поняты, оценены. Образовательный процесс выстраивается как постижение действительности, поиск, где традиционное назидание уступает место открытию, пониманию [1, с. 193]. Установка на ценностно-смысловое равенство педагога и ученика в праве каждого познавать мир без ограничений, иметь собственное его видение, актуализирует в качестве значимых средств образования сопереживание, сотрудничество, сотворчество, диалог, обмен не только знаниями, умениями, но и смыслами. Основным критерием качества образовательной деятельности выступает личность обучающегося, личностная компетентность, уровень и динамика личностного развития относительно самого себя.

Образование субъекта запрашивает новый тип методики, опирающейся на личность. Предполагает, что учитель видит и понимает человеческую сущность ребенка и на личностном уровне выстраивает с ним педагогическое взаимодействие и общение. В отличие от традиционной методики здесь не применяется принцип «взрослоцентризма», допускающий прямое воздействие педагога на обучающегося и обязательное выполнение всех его требований. Считается неприемлемым обезличенное безадресное обучение, неспособное запускать процессы личностного роста [1, с. 194]. Очевидно, что образование субъекта обеспечивается определенным типом учителя. Его главной задачей становится не выполнение учебной программы, трансляция знаний, натаскивание на предмет, а пробуждение у ребенка интереса к окружающему, поддержка его активности, потребности к общению, деятельности, преобразованию окружающего и себя. Таким образом, сегодня учиться, в широком смысле слова, с позиции ребенка – это становиться человеком, личностью, находить свое место в социуме, видеть пути и возможности активной самостоятельной жизнедеятельности. А обеспечивать образование, с позиции педагога, – значит помогать индивиду развивать его человеческую сущность, осуществлять его собственные смыслы посредством практической деятельности, познания, общения, выполнения разнообразных социальных ролей, активного использования своего личного социального опыта.

Образование субъекта является неотъемлемой характеристикой обучения всех детей. Применительно к детям с ОПФР данная гуманитарная идея находит свое отражение в принципах инклюзивного образования, в концепции независимой жизни, которые представляют собой постулаты о субъектности человека, ее уважении, поддержке и развитии. Гуманитарные идеи нацеливают в первую очередь на поиск сильных сторон личности обучающегося с ОПФР, на базе которых можно выстроить перспективу его устойчивого развития. Данная стратегия исключает поводы для поиска пробелов и недостатков, дифференциации детей по способностям, селекции, образовательной дискриминации. Делает очевидным последовательное смещение акцентов приложения педагогических усилий с полюса дефицита, ограничения, трудности в обучении, к полюсу личностный потенциал. Ребенок с ОПФР в образовательном процессе рассматривается сегодня как саморазвивающаяся система, а не объект, подлежащий обучающему (коррекционному) воздействию [2, с. 22]. Поэтому системой образования, включенной в интеграционные и инклюзивные процессы, востребован учитель-дефектолог, принимающий особых детей в качестве самоценных субъектов во всем многообразии их особенностей и возможностей.

Переосмысление специального и инклюзивного образования через призму обновленных взглядов на характер педагогического взаимодействия, потребности и потенциалы детей с ОПФР открывает новые пути расширения участия учителей-дефектологов в развитии личности такого ребенка [4, с. 1, 2]. Обеспечение обучающимся возможностей самостоятельно принимать решения, управлять жизненными ситуациями, обходиться без посторонней помощи, выполнять различные социальные роли, занимать активную и ответственную жизненную позицию требует не только создания определенных социальных условий, но и соответствующих педагогических усилий. В сферу профессиональных интересов учителя-дефектолога активно внедряются вопросы личностных компетенций детей с ОПФР, создания благоприятных условий для их становления. Обращение к личностным компетенциям обучающихся позволяет увидеть тот слой социального опыта, который по мнению ученых и практиков работает на субъектность ребенка: способствует обретению и применению нравственно-этических ориентиров, запускает процессы самоорганизации, самоопределения, смыслообразования. В данном контексте развитие человеческой сущности связано со способностями выражать свои чувства; проявлять интерес к окружающему; уважительно относиться к другим людям; адекватно оценивать свою деятельность, себя, свои силы; принимать ответственность за свои поступки; проявлять учебную и социальную мотивацию; уверенно выражать собственное мнение; противостоять групповому давлению; отказываться от определенных действий; извлекать опыт из ошибок и др. Личностные компетенции

являются для человека инструментом построения собственного образа мира и основных линий поведения.

Вовлечение ребенка в активную внутреннюю работу с целью достижения личностных результатов предполагает создание соответствующей образовательной среды, отвечающей требованиям принципа детоцентризма, т.е. обеспечивающей приоритет детских интересов (Т. Г. Богданова, Н. О. Буланова, Т. В. Маркова, Н. М. Назарова, Т. В. Шевырева и др.). Требуется перенастройки педагога с передачи знаний на создание ситуаций его переживания, преобразования, оценки, принятия как значимой части своего личного опыта. Анализ литературных данных, а также собственные исследования профессиональных компетенций учителя-дефектолога позволили нам объективировать в содержании его методической деятельности составляющую, способствующую запуску и активизации процессов личностного роста ребенка [4, с. 26]. Она раскрывается через контекст основных методических функций (прогностическая, проектировочная, конструктивная), соотносится с методическими компетенциями и включает в себя следующие умения:

- уделять внимание внутреннему миру ребенка, видеть его индивидуальность, содействовать проявлениям активности и самостоятельности;
- создавать смысл обучения и научения, поддерживать переживание, конструирование данного смысла самим обучающимся;
- совместно выработать цели и задачи образовательной деятельности;
- развивать детскую мотивацию;
- обеспечивать активное взаимодействие и сотрудничество детей;
- создавать условия для накопления опыта самостоятельного решения разнообразных задач, подтверждения его значимости для дальнейшего обучения;
- предоставлять возможность выбора способов и форм образовательной деятельности;
- стимулировать проявления творчества в различных видах деятельности;
- вовлекать в процесс самоконтроля и самооценки образовательных результатов;
- развивать рефлексивные способности;
- создавать условия для формирования ответственности за собственное образование и развитие.

Важным следствием перехода к поддержке развития личностного потенциала каждого ребенка является выделение такого понятия, как «особые образовательные потребности». Сегодня в специальной педагогике данные потребности напрямую связывают со специальными образовательными условиями, но реально эта связь намного сложнее (В. И. Лубовский, Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова). Потребности выполняют роль источника активности, регулятора поведения, направленности чувств, мышления, воли их носителя. А, следовательно, особые образовательные потребности – это в первую очередь субъектные характеристики, призванные не только обеспечивать дифференциацию коррекционно-образовательного процесса, но и содействовать развитию индивидуальности каждого ребенка, его самопознанию, самовыражению и самореализации [2, с. 21; 4, с. 3]. Работа с особыми образовательными потребностями в заданном контексте позволяет организовывать обучение и воспитание не только «от» конкретного ребенка, но и «для» поддержки его личностного роста. Открывает возможности разрабатывать и применять методические инструменты, актуализирующие и стимулирующие субъект-субъектное взаимодействие (соучастие, сопереживание, сотворчество) с целью создания ребенком собственного образа себя в окружающем мире.

Выводы. Развитие обучения и воспитания лиц с ОПФР связано с глобальными сдвигами в сфере образования. Гуманитаризация педагогической деятельности акцентирует внимание на индивидуальности, внутреннем мире ребенка, создании условий для развития его субъектности. Образование субъекта становится значимой частью профессиональной деятельности любого педагога, в том числе, учителя-дефектолога. Ее реализация обеспечивается введением в состав профессиональных компетенций соответствующих методических умений. Учителю-дефектологу недостаточно обладать широким спектром

гуманитарных устремлений и высокой нравственной культурой, ему необходимо владеть профессиональной стратегией и тактикой выявления, поддержки и наращивания личностных потенциалов обучающихся, методически обеспечивать процесс развертывания их индивидуальных устремлений, в том числе с учетом особых образовательных потребностей.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты гуманитаризации образования детей с особенностями психофизического развития. Анализируются новые тенденции в стратегии и тактике профессиональной деятельности учителя-дефектолога, обеспечивающие поддержку личностного роста каждого ребенка. Представлены разработанные автором методические умения, способствующие вовлечению обучающихся в активную внутреннюю работу с целью достижения личностных результатов.

Ключевые слова: гуманитарное образование, субъектность, обучающиеся с особенностями психофизического развития, учитель-дефектолог, профессиональные умения.

Annotation. The article considers the humanitarian approach to the education of students with special educational needs (SEN), analyzes the strategies and tactics of the professional activities of a special teacher to support the personal development of students with SEN. The author presents the professional skills of the teacher, which help to involve students with SEN in active internal work in order to achieve personal results.

Keywords: humanitarian education, subjectivity, students with special educational needs (SEN), special teacher, professional skills.

Литература

1. Архипова, О. А. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели / О. А. Архипова // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – С. 192–195.
2. Богданова, Т. Г., Назарова, Н. М. Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. науч. ст. VIII Междунар. теор.-методол. сем., г. Москва, 14 марта 2016 г. / Моск. гос. пед. ун-т. – М. : МГПУ, 2016. – С. 14–29.
3. Гайдукевич, С.Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Вести БГПУ. – 2018. – №2(96). – Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – С. 22–27.
4. Шкатова Е. А. Теоретико-методологический аспект инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – №V.5. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm>. – Дата доступа : 28.05.2019.