

УДК 37.04

Е. В. Рыбакова, Г. А. Гаязова, А. А. Кутдусова

E. V. Rybakova, G. A. Gayazova, A. A. Kutdusova

Рыбакова Елена Владимировна, ст. преподаватель, кафедра педагогики, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, Россия.

Гаязова Гульшат Анифовна, к. мед. н., доцент, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, Россия.

Кутдусова Анастасия Андреевна, ст. преподаватель, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, Россия.

Rybakova Elena Vladimirovna, Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ufa University of Science and Technology», Ufa, Russia.

Gayazova Gulshat Anifovna, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ufa University of Science and Technology», Ufa, Russia.

Kutdusova Anastasia Andreevna, Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ufa University of Science and Technology», Ufa, Russia.

ЛИЧНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРРИТОРИЯ РЕБЁНКА С ОВЗ КАК СРЕДСТВО СУБЪЕКТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ

PERSONAL INFORMATION AND TECHNOLOGICAL TERRITORY OF A CHILD WITH DISABILITIES AS A MEANS OF SUBJECTIVATING SOCIAL-EDUCATIONAL EMPLOYMENT

Аннотация. Современные гуманистические тенденции развития социально-образовательных институций имеют исторические и даже античные корни. Одно из направлений совершенствования специальной и общей дидактики является условием обеспечения субъектно-деятельностных потребностей обучающихся. Исследуя аспекты организации личной территории развития ребёнка, авторы закономерно подошли к позиционированию цифрового компонента субъектной логистики обучающихся.

Annotation. Modern humanistic trends in the development of social and educational institutions have historical and even ancient roots. One of the directions for improving special and general didactics is the condition for ensuring the subject-activity needs of students. Exploring aspects of organizing the personal territory of a child's development, the authors naturally approached the positioning of the digital component of students' subjective logistics.

Ключевые слова: самоактуализация, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, цифровая культура, развитие, личная территория.

Keywords: self-actualization, a child with disabilities, digital culture, development, personal territory.

В отечественной и зарубежной науке и практике интенсивно растёт проблематика обеспечения общих и специальных образовательных потребностей обучающихся с различными видами дизонтогенеза, средовой отягощённости и осложнённости структуры нарушений, моделирования условий адресной поддержки, прогнозирования вариантов развития, преемственности форм поддержки и позиционирования целеполагающих аспектов специального обучения.

Компетентностный подход в общей и специальной дидактике в значительной степени реализовал свой ресурс на предшествующем этапе развития общего и специального образования, необходимость обогатить образовательное пространство новыми эффективными средствами целеориентированной поддержки обучающихся стремительно нарастает, в том числе – в цифровой сфере учебно-познавательной деятельности и коммуникации.

Наследие Сократа, Дьюи, Пиаже [7] обязывает нас к соблюдению прав обучающихся на организованную, обеспеченную субъектность жизнедеятельности: социальную, дидактическую, личностную, обиходную.

Уже в прошлом веке поиск философской, методологической, психологической [1; 3], принципиальной, целеполагающей базы субъектизации образовательного пространства обрёл значительный рост [12], массовость и потенциал к саморазвитию [2; 4].

Современные концепты в работе растущего персоналитета исследователей [5; 8; 10], достижения научных школ [6; 9; 16], организаций и социальные запросы в данном научно-практическом кластере [8; 11; 16] обуславливают необходимость моделирования концептуально-методологического единства развивающейся сферы актуализации субъектности детей различного статуса.

В сложных многозадачных комплексах специально-образовательного пространства особое значение приобретают простые и при этом действенные инструменты разрешения конфликтов сторон, представляющих интересы ребёнка в различных аспектах, снятия дидактической и межличностной напряжённости, гармонизации противонаправленных факторов – и разработки научного обоснования этих целеориентированных средств.

Темпоральная разгрузка, пересмотр организации занятости детей, индивидуализация образовательного маршрута, актуализация преферентной сферы обучающихся, проектно-креативных ресурсов личности, средовая социально-педагогическая экономика – области, которые мы совместно со студентами исследуем, анализируем, представляем научно-образовательной общественности.

Так, проблематика обеспечения личного времени, личной территории обучающихся [13; 15] как условия их субъектной самоактуализации, деятельностной свободы и эффективности, психоэмоционального благополучия, рассматриваемая и реализуемая нами в качестве инновационного направления специальной дидактики [14], – ныне весьма коррелирует с современными установками Федеральных образовательных программ-2023.

Продолжая изучать средства обеспечения и возможности такого подхода на текущем этапе, мы акцентируем исследовательский и практический интерес на преимуществах личного гаджет-пространства, личной цифровой культуре, истории, преферентной диджитал-организации занятости обучающихся.

Соблюдая необходимые базовые организационные, программные, целевые, ценностные параметры, участники наших проектов организуют и обеспечивают адаптивный характер социально-образовательного пространства с инициацией, поддержкой осознанных и ситуативных интересов обучающихся в цифровом пространстве, который становится развивающим в силу повышенной внутренней мотивированности подобного избирательного праксиса детей, актуализации спонтанных форм деятельности и сотрудничества, формирования новых социально-ролевых возможностей личности, оперативных компетенций и социально привлекательных достижений.

Конечно, с первых этапов реализации субъектно-деятельностного освоения цифрового пространства через личные устройства и иные формы занятости необходимо анализировать, моделировать, развивать и прогнозировать условия обеспечения безопасности диджитал-праксиса обучающихся: по плотности и нагрузочности деятельности, характеру контента и открытых интернет-пространств, механистичных, энтропийных, замещающих элементов активности. Вместе с тем для многих обучающихся, тем более – имеющих трудности в обучении, – цифровой инструментарий может и должен стать средством преодоления дефицитарных, дискоммуникативных состояний, желательно – в субъектно-деятельностном формате, то есть с присутствием инициативы, выбора ребёнка, его оценочной позиции и даже права вето. Конечно, создавать и поддерживать столь адаптивное социально-образовательное пространство весьма непросто с соблюдением программно-целевых компетентностных ориентиров, однако вне адресного развития специально-дидактических ресурсов современное коррекционно-развивающее образование малопродуктивно, а риски формирования деструктивных тенденций возрастают.

Адресность и привлекательность образовательного пространства для обучающихся при этом обеспечивает преемственность адаптивной образовательной культуры для обучающихся: они перенимают готовность взрослых строить более эффективные модели взаимодействия всеми доступными им модальными средствами: вербально, эмоционально, организацией и структурой занятости, сотрудничества, ориентированности.

Соответственно, пространство личной сетевой занятости инициирует: повышенный уровень самостоятельности, избирательности, личностно-деятельностной защищённости (безоценочное взаимодействие и индивидуальная занятость, снижение планирования и контроля со стороны взрослых, в том числе в отношении выбора оперативных и структурирующих средств вплоть до варианта коммуникации) и интегративной готовности, поскольку часть защитно-барьерных средств, выработанных вследствие социального либо дидактического негативизма, оперативно обесцениваются в новых занимательных условиях.

Дети сами определяют, по возможности, начало и завершение ИТ-занятости, темпоральное право обучающихся (когда расписание не только может быть сообщено и даже согласовано с субъектом получения образования, но тактически, стиливо либо случайно генерируется внутренним управлением ребёнка, им же оценивается и корректируется, и им же – культурологически исследуется. При этом ресурсы спонтанной вербальной активности, подсознательной регуляции, интуиции обучающихся реализуются в проектном и креативно значимом выражении, а ресурсы наблюдающего взрослого высвобождаются для того, чтобы заметить инновационные компоненты деятельности детей, обобщать тенденции саморазвития или трудности ребёнка, провести оперативный и структурирующий анализ.

Также мы рассматривали темпоральные аспекты самоорганизации обучающимися своих внешних образовательных связей с точки зрения экономии мотивирующих, контролирующих ресурсов их самих и взрослого окружения, сохранения работоспособности и эффективности детей.

Однако многие взрослые участники наших исследований подчёркивали устойчивую трудность соблюдения ими территориальных, темпоральных, оценочных границ личностно-деятельностной активности обучающихся в традиционных образовательных условиях и приближающихся к ним форматах адресной поддержки – поскольку привычные методические установки и этнопедагогическая культура предполагает модель объективации детей и подростков. Для многих категорий обучающихся с ОВЗ это неприемлемо, но и для одарённых обучающихся, детей нормативных параметров развития более эффективными, привлекательными, комфортными становятся свободные, проектно и креативно активирующие форматы социально-образовательного сотрудничества.

Учебно-исследовательская, научно-волонтёрская деятельность студентов как носителей интенсивно развивающейся диджитал-культуры органично способствует обогащению и эффективности исследований в данном плане, попутно реализуя коррекционно-развивающий блок общего и частных проектов субъективации цифровой территории обучающихся – и формированию ИТ-педагогических компетенций нового типа у будущих специалистов коррекционного профиля, инклюзивного образования, сопровождения одарённости и иных аспектов организации современного социально-образовательного пространства.

Опыт сотрудничества взрослых и детей в специально организованном поле развивающего сетевого взаимодействия активно противодействует коммерциализации, механистичности, более значительным рискам цифровизации детской жизнедеятельности, способствуя накоплению исследовательского материала и семейной диджитал-культуры. Страхи интернет-зависимости, конечно, имеют рациональный компонент, но управляемая ситуация становится изнутри, когда взрослые оказываются в совместной цифровой занятости на паритетных, гуманистических основаниях.

Аккуратно, просчитано организуются иницирующие ИТ-вбросы развивающего, варьирующего, социально проактивного характера, прямые и опосредованные, обеспечивается целесообразная минимизация обращенной активности взрослых, тем более – навязываемой совместной деятельности, выявление и социализирующая, развивающая поддержка преферентного статуса детей.

Прогнозируется и моделируется содержание, формат, дозирование действий, направленных на расширение и развитие избирательных компонентов активности обучающихся.

Адресно формируется диалоговая готовность взрослых с соблюдением примата детской активности, детского выбора без ущерба для безопасности и образовательной эффективности обучающихся.

При этом адаптивная готовность и зрелость взрослого довольно быстро обеспечивается интерактивным форматом, эффективностью взаимодействия, действенностью инструментария ИТ-субъективации деятельности обучающихся.

При дистанционной организации субъектно ориентированной ИТ-занятости обучающихся с выраженными нарушениями коммуникативной и когнитивной функций педагогам и родителям нередко представляется, что преферентные проявления, алгоритм деятельности, месседжи обучающихся не имеют ни смысла, ни формы. Мы не можем гарантировать, конечно, безусловной целесообразности и эффективности действий, задаваемой, например, ребёнком с РАС. Но ведь весьма высока вероятность, что наши традиционные инициативы, запросы, требования, дидактические игры представляются детям с РАС тоже сомнительно утомительной, аморфной, бессмысленной суетой – а также ускользающей, невнятной картиной. Впрочем, накапливается опыт продуктивных достижений авансированной готовности взрослых, сопровождающих таких детей, кроме того, выросшие, адаптированные к социуму аутисты заставляют нас пересмотреть многие педагогические установки.

Мы проводили исследования по избирательной организации дидактической, информационно-технологической занятости детей различных категорий. Выявлено, что даже при достаточно нормативном статусе развития динамично адаптивная к текущему и тенденчному выбору обучающихся образовательная ситуация характеризуется высокой потребностью детей в пролонгировании времени созерцания промежуточных и итоговых результатов своих действий – когда уже совершённые и завершённые действия пересматриваются, переосмысливаются детьми, формируя компоненты когнитивной и образовательной культуры. В цифровом пространстве ускоренный характер игровой деятельности скрывает процесс осмысления занятости, зато другие формы цифровизации деятельности демонстрируют и поисковую активность, и самобытность решений, и склонность к самоисследованию, и чуткость к личному цифровому стилю обучающихся.

С точки зрения самих детей, что нередко обнаруживается в беседах, взрослые могли бы быть намного эффективнее в ИТ-пространстве, но ленивы, нелюбопытны, ревнивы, навязчивы.

Минимизируя активные формы своего участия в цифровой деятельности детей, мы отмечаем и анализируем дублирование ими максимально аутентичной и вариативной информации: закрепление, выбор времени занятости, организацию ребёнком своего личного обихода, гармонизацию осознаваемой и подсознательной, целенаправленной и спонтанной саморегуляции, самобытность вербализации деятельности и контроля.

С целью переключения интересов детей с трудностью произвольной регуляции, первичной либо вторичной, триггеры первичного либо повторного предъявления могут быть предъявлены исходя из преферентных ИТ-интересов детей, хотя трудность тут состоит в том, чтобы не позволить актуализировать им барьерную, протестную готовность, зачастую приходится варьировать организацию совместной занятости, стимульные материалы и устройства, поддерживать дополнительные средства контроля самостоятельной занятости обучающихся.

Благоприятно здесь зарекомендовали себя такие приёмы, как сенсорное отвлечение, обогащение, гармонизация интегрированного праксиса. Кажущаяся социальная дистанцированность детей на самом деле может означать лишь избирательную барьерную готовность, между тем как значимые для детей сверстники и другие лица могут быть актуализированы в пользу более созидательных форм ИТ-занятости обучающихся, развивающего сотрудничества.

Вместе с тем при высокой серьёзности проблем ИТ-зависимости обучающихся адресно развиваемая избирательная активность, в том числе при освоении мира взрослых, самостоятельно организуемое игровое и учебное пространство представляют собой эффективное средство качественного преобразования личностной ориентированности и деятельностной самоактуализации. Когда сталкиваешься со случаями ИТ-фобии взрослых, нередко обнаруживаются выгоды и бездеятельность, обуславливающие механическую цифровизацию занятости детей.

Контентно значимы: выбор персоналий прямой и опосредованной коммуникации, моделированных и самобытных сообщений, продуктов внешнего модулирования и расширение спектра продуктивных компетенций, достижений, социальных и ИТ-коммуникативных ролей.

Участие взрослых в культурологии ИТ-праксиса детей, определении личного стиля, направленности, сензитивности и структуры коммуникации должно быть весьма корректно, безоценочно, неназидательно (конечно, без особенных рисков для здоровья и воспитанности детей). Так, как этого требует организация проектной, креативной, воспитательной деятельности детей.

При развитии ИТ-занятости детей, формировании элементов целенаправленного сотрудничества, делегировании функций многие дети с ОВЗ значительно благоприятно изменяются, однако часть детей при этом сохраняет зависимость от соблюдения формата занятости: вопрос привычной, избирательно комфортной ситуации праксиса: многие практики отмечают, что даже изменение причёски матери может в той или иной степени изменить картину коммуникации, например, с аутистичным ребёнком, не говоря уже о цифровом пространстве, а для детей с нарушением общения это может привести на какое-то время к дезориентированности. С другой стороны, событийным может стать для ребёнка небольшое изменение в деятельности: как минимум другой темпоральный формат коммуникации, ориентировки, апперцепции, анализа, желательно – гибко избирательного характера, – поскольку может повысить продуктивность деятельности, минимизировать внутреннюю и межличностную составляющую жизнедеятельности, обеспечить благоприятные условия для замыкающей функции памяти, самоанализа, культурологической рефлексии. Если для обучающегося достаточно нормативных возможностей перенос достигнутых результатов в иную ситуацию общения, игры обычно не вызывает трудностей – для многих категорий обучающихся с трудностями в обучении этот небольшой, казалось бы, шаг является событийным, слабая его выраженность знаменует собой потенциал к дальнейшему саморазвитию. Поэтому перенос игрового, поискового, ситуативного цифрового действия на другую территорию для ребёнка с ОВЗ может означать масштабное достижение, новый этап в освоении личного и цифрового пространства.

Обеспечение эмоциональных реакций, вербальных включений в привычные для ребёнка формы занятости также могут представляться неспециалисту незначительными, однако здесь закладываются компоненты личностно мотивирующего эмоционального развития в комфортном темпоральном и оперативном, межличностном формате занятости, с избирательным дублированием и вариативным применением средств, компетенций, усилий.

Эффективность и значимость таким инновациям в жизнедеятельности придаёт включение других участников, опосредованное и прямое, по инициативе ребёнка и предложению педагога – первоначально довольно незаметные, такие изменения подводят ребёнка к расширению форм занятости, преферентной сферы, интегративной готовности и целесообразному инобытию собственно ИТ-культуры ребёнка.

Адресно моделируется включение в ИТ-праксис детей иноязычных слов, дидактических и коммуникативных пауз, незнакомых слов, оборотов, аудиоконтента различной скорости, тембра, персоналий, комфортные колебания громкости.

Дети весьма приветствуют обратное влияние своей ИТ-занятости – на взрослых, и позиция ведомого может многое позволить специалисту, который способен целесообразно отступить от подчёркнутого дидактического лидерства – так, как это происходит при награждении ребёнка рисунком педагога по замыслу обучающегося: «Что ты хотел изобразить слева? Нарисовать тебе взрослую собачку или щенка? А подъёмный кран тебе нужен башенный или на тракторной основе?» – то есть ребёнок получает коррекционно-образовательную поддержку с соблюдением видимости полного доминирования, зато взрослый практически полностью допущен в сферу интересов и ролевой функции обучающегося.

Здесь закономерно отступает индивидуальное противодействие, в том числе защитно ориентированное (необязательно по причине прямой агрессии окружения или иной неблагоприятной микросоциальной картины) – может иметь место экономия ресурсов внимания, адресное либо избирательное темпоральное своеобразие организации образовательной занятости обучающихся вследствие текущих либо устойчивых особенностей состояния.

Органично обеспечивается спонтанное и управляемое коллективное саморазвитие обучающихся, корпоративная синергия поддерживает и дифференцирует качества, которые инициирует личная цифровая история обучающихся, в свою очередь, обогащая корпоративные формы диджитал-самоактуализации детей.

Таким образом, цифровая культура ребёнка реализует культурно-исторические аспекты освоения и преобразования компонентов ИТ-пространства, как это и предполагается в контексте гуманизации образовательных систем.

Список литературы

1. Головаха, Е. И. Конструктивные функции психологии / Е. И. Головаха, А. А. Кроник – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1989. – № 6.
2. Дерябин, Ю. И. Личностное пространство как образно-символическая реальность / Ю. И. Дерябин, В. А. Дерябина. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и строительных наук. – 2011. – № 4. – С. 133-136.
3. Запорожец, И. Ю. Пространство в жизни дошкольника и пространство его я / И. Ю. Запорожец, Д. М. Логунцова – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2012. – № 4. – С. 121-131.
4. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. / О. А. Конопкин – М., 1980. – Текст: непосредственный.
5. Мозговая, Н. Н. Личностное пространство как предмет исследования / Н. Н. Мозговая – Текст: непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 2010. – № 12. – С. 133-137.
6. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности: Монография. / С. К. Нартова-Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – 312 с. – Текст: непосредственный.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже – М., 1994. – Текст: непосредственный.

8. Рейт, Е. М. Концепт личностное пространство детей старшего дошкольного возраста / Е. М. Рейт – Текст: непосредственный // Пралеска. – 2015. – № 1. – С. 7-11.
9. Рейт, Е. М. Личностное пространство в жизнедеятельности детей дошкольного возраста (теоретический аспект) / Е. М. Рейт – Текст: непосредственный // Вестник Полоц. гос. ун-та. Сер. пед. науки. – 2014. – № 15. – С.32-34.
10. Рейт, Е. М. Концепция развития личного пространства детей старшего дошкольного возраста: теоретический аспект / Е. М. Рейт // Педагогические исследования – вклад в инновационное развитие России: сб. науч. статей Межд. науч.-практ. конф. 21-24 апреля 2015 г. / ред. совет Т. Б. Алексеева и др. – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 155-158. – Текст: непосредственный
11. Рейт, Е. М. Организация личностно-ориентированного пространства детей дошкольного возраста на физкультурных занятиях / Е. М. Рейт – Текст: непосредственный // Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых (20 марта 2015 г.): сб. статей / материалы XV Международной научно-практической конференции; отв. ред. С. В. Дзюбенко. – М.: ООО «Талан Групп», 2015. – С. 95-98.
12. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик; авт. пред. Андрей Максимов. – М.: Издательство АСТ, 2018. – 384 с. – Текст: непосредственный.
13. Рыбакова, Е. В. Личное время, личная территория ребёнка с ОВЗ – основные составляющие его социально-деятельностного определения в образовательном пространстве. / Е. В. Рыбакова, Р. М. Султанова, Г. А. Гаязова. – Текст: непосредственный // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве : Материалы межд. науч.-практ. конф. – Белгород, 2018. – С. 291.
14. Рыбаков, Д. Г. ИТ-самоучители в жизни детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья / Д. Г. Рыбаков, Р. М. Султанова, Г. А. Гаязова. – Текст: электронный // Культура и технологии. – 2019. – Том 4. –

Вып. 2. – С. 77-82. – URL: <http://cat.ifmo.ru/ru/2019/v4-i2/176> (дата обращения: 13.03.2025).

15. Султанова, Р. М. Интерактивный ресурс для освоения реалий окружающего мира ребёнком с ограниченными возможностями здоровья. / Р. М. Султанова, Г. А. Гаязова, Е. В. Рыбакова. – Текст: непосредственный // В сборнике: Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Отв. редактор А. С. Гаязов. – 2019. – С. 237-245.
16. Чудинова, В. П. Дети и электронная культура: проблемная ситуация / В. П. Чудинова – Текст: непосредственный // Читающий ребенок в современной информационной среде: материалы всерос. научн-практич. конф. – Ярославль, 2000.

© Рыбакова Е. В., Гаязова Г. А., Кутдусова А. А., 2025