

**Н. С. Шаринец**

**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЁЛЫЕ  
И МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

В статье в качестве методологической основы коррекционно-развивающей работы рассматривается компетентностный подход. Описывается разработанная методика коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

**Ключевые слова:** социализация, компетентностный подход, компетенции, учащиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, социально-бытовая компетенция.

Создание системы педагогической помощи и включение лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в образовательное пространство в Республике Беларусь осуществляется на основе значимых для специального образования научно-теоретических подходов к воспитанию и обучению. Это находит отражение в содержании программ, организации адаптивной среды, разработке форм и методов

коррекционно-развивающей работы, направленных на преодоление трудностей в социализации ребенка.

Трудности социализации обусловлены, в первую очередь, сложной структурой нарушений. Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых показали, что в клинической картине тяжёлого и множественного нарушения основное место занимает интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость) умеренной, тяжёлой или глубокой степени (по МКБ-10) и выступающие в разных сочетаниях опорно-двигательные нарушения (ДЦП разной формы и степени тяжести); тяжёлые нарушения речи (несформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (нарушение коммуникации, социального взаимодействия и поведения, стереотипные действия) [1].

Вследствие совокупности тяжёлых психофизических нарушений таким людям требуется постоянная интенсивная поддержка в более чем одной жизненно важной деятельности (самообслуживание, коммуникация, передвижение, предметная деятельность и др.) для того, чтобы участвовать в социальной интеграции и иметь возможность пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема *социально направленного обучения*.

В качестве основного результата обучения рассматривается не сумма усвоенной информации (система знаний, умений, навыков), а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях в повседневной жизни.

Акцентировать внимание на результате образования позволяет *компетентностный подход* – совокупность общих положений, определяющих логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомлённости, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта.

*Компетенции* – способности, основанные на знаниях, умениях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются в образовательной деятельности и определяют мобильность личности [2].

Таким образом, реализация цели специального образования лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, которая заключается в подготовке их к максимально возможной самостоятельной и независимой жизни, требует организации и осуществления коррекционно-развивающей работы на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход в специальном образовании

рассматривается как комплексное понятие, влияющее на содержание образования, которое, в свою очередь, призвано не только обеспечить усиление практической подготовки, но и помочь подготовить ребёнка к умению решать проблемы в различных жизненных ситуациях. С данным понятием связана проблема определения *ключевых компетенций* в специальном образовании: социальной, личностной, коммуникативной, познавательно-информационной.

Составными звеньями *социальной* компетенции условно можно определить социально-бытовую (овладение культурой быта), социально-трудовую, общекультурную (овладение национальной культурой и сформированность национального менталитета), компетенцию социального взаимодействия, самопознания и самоконтроля (знание своих возможностей, потребностей и умение контролировать своё поведение) [3].

Социально-бытовая компетенция рассматривается исследователями как совокупность знаний о социальном и предметном мире, умений осуществлять социальное взаимодействие со взрослыми, сверстниками и продуктивную деятельность с объектами реальной действительности. Ю.Н. Кислякова в качестве компонентов социально-бытовой компетенции выделяет следующие: *социальный, личностный, бытовой* [2].

Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями непосредственно связано с проблемами формирования социально-бытовой компетенции. Для большинства детей данной категории наиболее значимыми являются не академические знания, а овладение умениями самообслуживания, общения, приспособления к ежедневной жизни среди людей, к стилю жизни в обществе.

Социально-бытовая компетенция является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит активное усвоение ребенком жизненного опыта. Учащиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития овладевают опытом путём вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обеспечивает реализацию их возможностей, позволяет проявлять максимально возможную самостоятельность в социальной и бытовой сферах. В данном контексте проведённое нами исследование представляется актуальным, поскольку отражает новое видение научного обоснования и решения проблемы социализации учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития на основе компетентного подхода.

Изученный опыт специалистов свидетельствует о наличии потенциальных возможностей у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в формировании социально-бытовой компетенции, а также о принципиальной важности данного направления работы как способствующего более успешной социализации детей данной категории.

Необходимо совершенствование коррекционно-развивающей работы в данном направлении на основе принципов индивидуализации и дифференциации. С этой целью нами была разработана методика формирования социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Психолого-педагогическое обследование детей с тяжёлыми и множественными нарушениями – непростая задача. Таким детям сложно выполнять тестовые задания, и, кроме того, потенциал ребенка невозможно оценить за 1–2 занятия. Работоспособность детей во многом зависит от их настроения, отношения к незнакомой обстановке и новым людям и, наконец, от погоды. В связи с этим наиболее эффективные пути обследования – это методы наблюдения, «обучающего эксперимента» и метод «экспертной оценки» ребенка разными специалистами и родителями.

В качестве показателей уровня сформированности социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития определены следующие группы способностей:

- 1) устанавливать социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- 2) познавать себя и воспроизводить значимую информацию о себе;
- 3) самостоятельно вести повседневную деятельность в быту [2].

На основе данных показателей в качестве диагностического инструментария нами были разработаны оценочные листы по каждому из трёх компонентов. Основным методом диагностики социально-бытовой компетенции послужило наблюдение за способностями ребёнка действовать в повседневных ситуациях с фиксацией результатов в оценочных листах.

Всего в оценочных листах для фиксации результатов наблюдений по *социальному* компоненту нами выделено 33 показателя, по *личностному* – 28 показателей, по *бытовому* – 42 показателя. Характеристики данных показателей сформулированы на основе анализа и обобщения данных из программных и методических материалов для детей раннего и дошкольного возраста.

Нами обследовано 36 учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Мозыря и г. Калинковичи Гомельской области в возрасте от 8 до 17 лет (первая возрастная группа – дети 8–10 лет; вторая возрастная группа – дети 11–17 лет). Констатирующий эксперимент показал, что уровень состояния социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями по всем показателям значительно снижен.

Так, результаты изучения *социального компонента* социально-бытовой компетенции учащихся показывают, что наиболее успешно дети

улыбаются знакомому человеку – 84,6%. Наименее сформированными оказались умения общаться по телефону: у 84,6% детей это умение отсутствует при любом виде помощи.

Результаты изучения *личностного компонента* социально-бытовой компетенции учащихся показывают, что наиболее успешно дети отзываются на своё имя – 84,6% детей первой возрастной группы и 100% детей второй возрастной группы. Низким оказался уровень представлений о дате (времени года) своего рождения: у 92,36% детей данные представления отсутствуют при любом виде помощи.

Результаты изучения *бытового компонента* социально-бытовой компетенции учащихся таковы: наиболее успешно дети осуществляют отдельные действия по приёму пищи – едят кусочки хлеба, колбасы, яблока и т. п., взяв в руку и положив в рот – 87%. Наиболее низким оказался уровень способностей пользования ножом – 92,3%, завязывания шнурков – 92,3%.

Выявлено, что не является значимым влияние на степень сформированности исследуемых компетенций возрастного фактора. Каждый из учеников, принявших участие в констатирующем эксперименте, находится на определённом этапе психоречевого и моторного развития, который у всех испытуемых не соответствует биологическому возрасту.

Количественные и качественные результаты изучения каждого ребёнка, представленные в индивидуальном профиле состояния социально-бытовой компетенции, являются определяющими при формулировке конкретных задач коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции [4].

В основу методики коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции заложены следующие известные в специальной педагогике и психологии теоретические положения.

Идея об индивидуальной помощи в процессе воспитания и обучения (П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.), которая в настоящее время приобрела особую актуальность в практике работы с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения.

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития

эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

*Индивидуальный* подход позволяет специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

*Дифференцированный* подход к детям и подросткам в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений.

Существенное значение имеет *принцип динамического изучения ребенка*, согласно которому при обследовании важно выяснить не только то, что дети знают и умеют, но и их возможности в обучении. Значимой для этого принципа является концепция Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития (уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и зона ближайшего развития (уровень трудности задач, решаемых ребенком под руководством или с помощью взрослого).

*Поэтапное формирование умений и навыков* у детей остается основным принципом при разработке содержания коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции. Очередность этапов педагогического сопровождения определялась на основе принципов, сформированных в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Рассматривая деятельность в системе мотива, цели, действий и операций, данная теория позволяет выявить зависимость развития психических процессов и свойств личности от особенностей и содержания структуры его деятельности.

Формирование умений основано на теории П.Я. Гальперина (1954) о поэтапном формировании умственных действий и усвоении новых умений индивидом. При использовании определенной последовательности в обучении учащиеся смогут овладеть основными понятиями и способами действия в структуре деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, «при построении любого воспитательного процесса педагог должен быть организатором целостной

учебно-воспитательной ситуации в единстве всех ее переменных. Но при этом не должен, подобно рикше, тащить его на себе». Знания, умения и навыки – это формы и результаты определенных процессов в психике человека. Возникнуть они могут только в ходе собственной деятельности человека и должны быть получены в результате *активности* ребёнка в процессе обучения.

Социальное воздействие является источником формирования высших психических процессов ребенка как в норме, так и при патологии (Л.С. Выготский). При разработке содержания формирующего эксперимента мы опирались также на принципы, заложенные в теории *о построении совместных продуктивных действий между субъектами* В.Я. Ляудис, в соответствии с которой привлечение родителей к процессу обучения возможно только в условиях продуктивной коллективной деятельности между родителями и специалистами. Высшим уровнем достижения совместных продуктивных действий, согласно данной теории, является партнерство родителей со специалистами, изменение структуры межличностных и социальных взаимодействий в процессе реабилитации ребенка.

Формирование значимых для самостоятельной деятельности учащихся компетенций в соответствии с их индивидуальными возможностями и потребностями осуществляется по *индивидуальной программе* коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социально-бытовой компетенции. Данная программа основана на *системе пошагового обучения*. Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет эффективно обучить ребенка с особенностями развития определённому умению, сформировать определённую способность. Для этого выявляется уровень, на котором ребенок может самостоятельно сделать какое-либо действие, и следующий маленький шаг, которому ребенка надо обучать. Обучение происходит при помощи многократного повторения индивидуально подобранных упражнений, игр, фрагментов коррекционных занятий. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри умения уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к жесту, а затем, если это возможно, к инструкции.

*Уровни помощи педагога:*

- совместное действие, осуществляемое «рука в руке» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);
- педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно под контролем взрослого;

• ребенок осуществляет действие от начала до конца сам, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;

• ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень (например, при одевании на каждом стуле лежит по одному предмету одежды в нужном порядке);

• ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Результаты позитивного продвижения по пути формирования умения можно оценить по следующим критериям:

1. Перемещение с позиции, описывающей состояние развития данного умения на предыдущем этапе, на следующую позицию;

• полная независимость при выполнении (выполняет 5 раз из 5 попыток самостоятельно);

• частичная зависимость при выполнении (выполняет с помощью – фиксируется характер помощи);

• полная беспомощность и дезадаптированность ребёнка, отказ от выполнения (умение отсутствует).

2. Пошаговое сокращение помощи педагога.

3. Положительный итог сравнения последующих разделов оценочных листов с предыдущими.

4. Установление партнерских отношений между специалистами и родителями, диалога в обсуждении работы по программе.

Проверка эффективности разработанной методики оценивалась с помощью анализа данных контрольных срезов, что позволило выявить статистически значимые различия в показателях между результатами до и после экспериментального обучения.

Успешность формирования социально-бытовой компетенции определяется соблюдением следующих *условий*:

•вера в возможность развития ребёнка;

•постоянное педагогическое изучение ребёнка, совершенствование содержания работы с ним;

•поддержание психофизического комфорта (ребёнок не должен испытывать голод, жажду, боль, неприятные ощущения);

•обеспечение познания окружающего мира на полисенсорной основе;

•формирование положительного отношения к осваиваемой деятельности;

•речевое сопровождение выполняемого действия;

•позитивное подкрепление (даже небольшие успехи ребёнка позитивно оцениваются, а временное отсутствие достижений не воспринимается негативно);



•преемственность в работе педагогов, обслуживающего персонала и родителей;

•гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы: индивидуальной (отрабатываются отдельные движения, операции); групповой (создаются объективные условия необходимости реализации данного умения, способности: поведение ребенка подчиняется общему для всей группы детей правилу; кроме того, работает механизм подражания);

- тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка;
- такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимально стимулировать развитие ребенка;
- постоянное закрепление полученных представлений и умений, применение их в повседневной жизни.

Таким образом, коррекционно-развивающее воздействие по разработанной нами методике формирования социально-бытовой компетенции у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития может стать предпосылкой для расширения их возможностей и улучшения качества их жизни.

#### Литература

1. Шаринец, Н.С. О проблеме формирования социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании, у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями / Н.С. Шаринец // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов / под ред. И.А. Шараповой. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – Вып. 1. – С. 171–173.

2. Варенова, Т.В. Компетентностный подход в образовании детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Т.В. Варенова, Н. С. Шаринец // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов / под ред. И.А. Шараповой. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – Вып. 2. – С. 193–195.

3. Коноплева, А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

4. Шаринец, Н. С. Научно-методические подходы к формированию социально-бытовой компетенции учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Н.С. Шаринец // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. научн.-практ. конф., г. Минск, 8–9 апр., 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С.Е. Гайдукевич (отв. ред.), И.К. Русакович, В.В. Радыгина [и др.]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 257–259.