

Гаманович, В.Э. Формирование социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения: теоретико-методологический аспект / В.Э. Гаманович, С.Е. Гайдукевич // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. – Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2009. – № 1. – С. 8–12.

Формирование социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения: теоретико-методологический аспект

С.Е.Гайдукевич,
к.п.н., доцент; декан
факультета специального образования БГПУ
В.Э. Гаманович,
преподаватель кафедры тифлопедагогики БГПУ

Введение. В последнее десятилетие активно происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятие «компетентность». Данный процесс сопровождается разработкой и широким внедрением в образование компетентностного подхода, призванного обеспечивать формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и ответственности личности. Идеи компетентностного подхода активно проникают в систему специального образования, способствуя смещению приоритетов в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития с формирования адаптивности в поле формирования их компетентности.

Компетентностный подход в контексте современных психолого-педагогических исследований усиливает не только практикоориентированность образования, но и существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими. В отношении детей с особенностями психофизического развития и в частности, детей с нарушениями зрения, речь идет не только о нормализации их жизнедеятельности, но и об обеспечении им максимальной независимости в различных ее сферах, что предполагает развитие субъектности: способности к самостоятельному принятию решений, самоорганизации и регуляции собственного поведения. Формирование у детей с нарушениями зрения компетентности в социально-бытовой сфере – одна из наиболее актуальных задач их образования, поскольку данная компетентность определяет успешность их повседневного функционирования, стимулирует интеграционные процессы: позволяет не только адаптироваться, но и активно влиять на жизненные обстоятельства, завоевывать определенные социальные позиции, преобразовывать окружающую действительность и самого себя.

Основная часть. Обращение к проблеме формирования социально-бытовой компетентности требует серьезного анализа понятия «компетентность». В трактовке компетентностного подхода используются два ключевых понятия «компетенция» и «компетентность». При этом в разных исследованиях они либо отождествляются, либо дифференцируются. В работах российских и отечественных исследователей преобладает ориентация на дифференциацию данных категорий (И.Г. Агапов, В.В. Башев, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, И.А.

Зимняя, А.В. Макаров, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Рассматривая компетенцию, они подчеркивают практическую, действенную сторону данного явления, соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю как», чем к полю «знаю что». При этом в их понимании компетенция есть некоторое отчужденное наперед заданное требование, т.е. объективно существующий набор знаний и умений, выработанных на основе общественного опыта и предлагаемый для всех. Понятие «компетентность» возникает в контексте анализа процесса формирования компетенции и определяется как его конечный результат. Актуальным проявлением компетенции является ее употребление, а если речь идет об употреблении, то здесь появляются собственно личностные аспекты, связанные с мотивацией, отношением, волевой регуляцией и т.п. Компетенция, проявляясь в поведении и деятельности человека, присваивается им и становится его личным качеством, т.е. преобразуется в компетентность. В этой связи компетентность рассматривается как субъективно существующая категория, отражающая владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность есть производная от компетенции, при соответствующих условиях (в том числе соответствующем педагогическом руководстве) компетенция переходит в компетентность [4,5].

Проведенный нами анализ представленных в литературе исследований позволяет сделать вывод о том, что *компетенция* представляет собой набор объективно существующих знаний, умений, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, что компетенцию можно измерить в соответствии с установленными нормами, стандартами, и компетенция дает возможность решать лишь типичные задачи. В отличие от компетенции, *компетентность* приобретается, формируется в процессе обучения и воспитания, она представляет собой личностную характеристику, имеющую два аспекта: объективный и субъективный (И.Г. Агапов, В. Хутмахер, С.Е. Шишов). Объективный аспект – это знания, которые служат фундаментом, основой компетентности, и умения, с помощью которых знания реализуются в деятельности. Субъективный аспект характеризуется положительной мотивацией к проявлению компетентности и ценностно-смысловыми представлениями о содержании и результате выполняемой деятельности, что позволяет принимать решения и действовать не только в типичных, но и проблемных ситуациях. Таким образом, мы понимаем *компетентность как качество личности, обеспечивающее ей самостоятельное, успешное решение разнообразных задач жизнедеятельности с учетом их социальной и личностной значимости.*

Анализ литературы свидетельствует, что наряду с задачей дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность» образование столкнулось с проблемой выделения среди компетентностей ключевых, а также определения оснований для их разграничения и классификации. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет человеку решать различные повседневные проблемы и обеспечивать себе нормальную жизнедеятельность в социуме (В.А. Болотов, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.В. Сериков). В современных исследованиях представлено несколько подходов к их классификации:

по сферам деятельности человека (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий), по его социально-ролевому репертуару (Л.Н. Боголюбов), по базовым навыкам (Б. Оскарссон, А.В. Хуторской), по основным аспектам отношения субъекта к окружающему (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). Следует отметить, что рассматриваемые подходы не исключают, а последовательно дополняют друг друга. Наиболее разработанным является разграничение ключевых компетентностей по сферам деятельности человека: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, компетентность в сфере социально-трудовой деятельности, компетентность в бытовой сфере, компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности. Все перечисленные компетентности социальны в широком смысле этого слова, т.к. они вырабатываются в социуме и проявляются в этом социуме [4].

В своем исследовании мы сконцентрировали внимание на компетентности в бытовой сфере, что обусловлено с одной стороны ее значимостью в развитии у субъекта уверенности в себе, которая в последних исследованиях все чаще представляется как показатель его социальной компетентности (В.И. Байденко, Г.И. Сивакова, В.Г. Ромек и др.), с другой – особенностями культурного развития детей с нарушениями зрения. Бытовая среда представляет собой часть социальной среды, которая связана с непосредственной жизнедеятельностью человека: его здоровьем, удовлетворением витальных и основных социальных потребностей, семейным бытием. В этой связи целесообразно говорить не о бытовой, а о социально-бытовой компетентности. Социально-бытовая компетентность предполагает некий индивидуальный, присущий только этому человеку характер взаимодействия с окружающей действительностью. От уровня сформированности социально-бытовой компетентности зависит, насколько личность сможет организовать свою жизнедеятельность, сделать ее комфортной для себя и полезной для общества. Проявляясь в знаниях социальных и бытовых процессов, в определенных социально-бытовых умениях, установках и активности индивида, данная компетентность обеспечивает формирование личности, способной выстраивать и регулировать собственное поведение и общение с социальным окружением, развивать необходимые современному человеку личные качества (самостоятельность, ответственность, независимость, уверенность в себе, нацеленность на успех, адаптивность, толерантность и др.). Таким образом, мы определяем *социально-бытовую компетентность как качество личности, обеспечивающее ей самостоятельное, успешное решение социальных и бытовых задач жизнедеятельности с учетом их социальной и личностной значимости.*

Социально-бытовая компетентность представляет собой набор компетентностей, соотносимых с заявленной сферой деятельности. И.А. Зимняя, указывая на то, что в любой деятельности, человек выступает носителем системы отношений (к себе, другим людям, к деятельности), выделяет три группы компетентностей, которые в той или иной мере неизбежно будут проявляться в его поведении: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с

другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. Использование данной дифференциации в отношении социально-бытовой компетентности позволяет в определенной мере конкретизировать и систематизировать ее содержание.

Исследователи компетентности фиксируют сложный состав данного явления и выделяют в нем такие компоненты как: 1) мотивационный (осознание значимости собственной деятельности по проявлению компетентности, личный интерес к данной деятельности, желание реализоваться в ней, стремление к удовлетворению социальных и бытовых потребностей, одновременно с потребностью в результативности деятельности); 2) когнитивный (знание содержания компетентности: средств способов, программ выполнения действий, решения задач жизнедеятельности, осуществления норм и правил поведения); 3) поведенческий (опыт реализации знаний и умений, т.е. проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); 4) ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения); 5) эмоционально-волевой (способность выполнять действия на основе внутренних побуждений (данного слова, обещания) и установленных правил, проявлять усилия в ситуациях выбора «можно» - «нельзя», «хочу» - «должен») (В.И. Байденко О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Ю.Ф. Фролов). Приведенная совокупность компонентов компетентности может быть использована в качестве ориентировочных критериев оценки ее сформированности.

Сензитивным периодом для формирования социально-бытовой компетентности является младший школьный возраст в силу того, что синтез освоенного в дошкольном детстве бытового, социального, культурного опыта формирует базис личностного становления (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова). В этот период расширяется социальное пространство ребенка, усложняются формы его взаимодействия с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками), формируется устойчивое отношение к деятельности. У школьников развиваются адаптационные формы поведения в изменяющихся условиях окружающей жизни и рефлексия, связанная с анализом ситуаций, с контролем и организацией своего поведения, с планированием и решением различных задач, происходит освоение и понимание обязанностей и прав, норм и правил поведения. Приобретенные навыки самообслуживания и выполнения трудовой деятельности совершенствуются, а на их основе развиваются самостоятельность и ответственность ребенка в социальной и бытовой деятельности, которые, приобретая личностный смысл, становятся качествами личности. В этой связи характеристики психического и социального развития младшего школьника свидетельствуют о том, что данный возрастной период создает необходимый комплекс предпосылок для целенаправленного формирования социально-бытовой компетентности.

В современной тифлопедагогике проблема формирования социально-бытовой компетентности школьников с нарушениями зрения изучена недостаточно. Ряд авторов (Т.П. Головина, В.П. Гудонис, В.З. Денискина, Н.Н. Зайцева, В.А. Кручинин, Л.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова) в своих работах только косвенно затрагивают данную про-

блему. Результаты их исследований свидетельствуют, что визуальная депривация оказывает опосредованное влияние на развитие ребенка как субъекта социальных отношений, субъекта различных видов деятельности, в том числе и бытовой. Это опосредованное влияние может приводить к недостаточной полноте и неадекватности знаний детей с нарушениями зрения о себе и окружающем, о способах взаимодействия с ним. Как результат опосредованного влияния нарушений зрения рассматриваются и ограничения слепых и слабовидящих в овладении различными нормами поведения (В.З. Денискина, В.П. Ермаков, В.А. Кручинин, Г.А. Якунин). Данная проблема появляется на фоне сниженных возможностей наблюдать за деятельностью других людей и подражать ей, самостоятельно выделять, оценивать и осваивать социально значимые образцы решения разнообразных социально-бытовых задач. Значительное снижение зрения или его отсутствие определяют возникновение специфических жизненных трудностей, влияющих на социальное благополучие индивида: трудности в пространственной ориентировке и мобильности, трудности в самообслуживании, трудности в элементарном бытовом и семейном функционировании. Специфичность данных трудностей заключается в невозможности их проигнорировать или избежать (невозможно избежать необходимости сходить в магазин или добраться до места учебы или работы) [2].

Нарушения зрения отрицательно сказываются на широте и уровне социальных контактов индивида, на способности реализовывать разнообразные социальные роли, контролировать собственные эмоциональные реакции и состояния. У слепых и слабовидящих отмечается недостаточное развитие рефлексивных процессов, и волевой регуляции, им сложно находить эффективные пути и способы решения возникающих проблем, их действия не всегда основываются на социально одобряемых ценностях и жизненных целях (А.А. Быков, Л.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова). Типичным для детей с нарушениями зрения является формирование инвалидного сознания, которое отражается в их поведении в таких формах, как: требование к себе повышенного внимания, неадекватные требования к окружающим, первоочередное удовлетворение своих эгоистических претензий, конфликтность в общении со сверстниками и взрослыми, несамостоятельность и высокая степень зависимости от окружающих [1].

Анализ перечисленных особенностей развития детей с нарушениями зрения в контексте становления социально-бытовой компетентности позволяет предположить, что условия зрительной депривации являются неблагоприятными как для формирования когнитивной и операционально-технологической составляющей данного образования, так и собственно личностной. В этой связи возникает необходимость поиска и разработки педагогических путей, позволяющих нейтрализовать действие такого неблагоприятного фактора как нарушения зрения и обеспечить эффективное развитие социально-бытовой компетентности в совокупности всех ее компонентов.

Заключение. В рамках современных тенденций специального образования относительно развития субъектности личности выдвигается в качестве приоритетной задача формирования социально-бытовой компетентности младших

школьников с нарушениями зрения как ключевой. Интерес к данной проблеме определяется ролью социально-бытовой компетентности в становлении личности ребенка с нарушениями зрения как субъекта жизнедеятельности. Ее разработка требует, с одной стороны, исследования особенностей развития социально-бытовой компетентности в младшем школьном возрасте, с другой – определения педагогических условий, оптимизирующих данный процесс.

Литература

1. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушениями зрения. – Уфа, 2004. – 62 с.
2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
3. Жук О.Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин // Высшая школа. – 2006. – № 5. – С. 21 – 25.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Изд-ий центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 47 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58 – 65.

Аннотация.

В статье на основе научно-теоретического анализа психолого-педагогической литературы аргументируется реализация компетентностного подхода в образовании детей с нарушениями зрения, определяется сущность и разводится значение ключевых понятий в рамках данного подхода – «компетенция» и «компетентность». Особое внимание уделено выделению и классификации ключевых компетентностей, обеспечивающих личности нормальную жизнедеятельность в социуме. Авторами обосновывается целесообразность выделения социально-бытовой компетентности в самостоятельную единицу. Формулируется дефиниция «социально-бытовая компетентность» и определяется ее структура. Анализируется изученность социально-бытовой компетентности в общей и специальной педагогической литературе, указывается сензитивный возраст формирования социально-бытовой компетентности, рассматриваются особенности формирования и развития социально-бытовой компетентности младших школьников с нарушениями зрения.