

Забелич, Д. Н. Состояние сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как основа планирования коррекционной работы / Д. Н. Забелич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 23–28.

Состояние сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как основа планирования коррекционной работы

Статья посвящена анализу результатов исследования сформированности жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучающихся в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

This article analyzes the results of the study communication, household, behavioral methods of action in vitally important situations at children with severe and multiple mental and physical disorders, who are studying in the special education and rehabilitation center.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития; способы деятельности; жизненные компетенции; компетенция личной безопасности.

Keywords: children with severe and multiple mental and physical disorders; methods of action; communication, household, behavioral methods of action; competence of personal safety.

Введение

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) включены в общее образовательное пространство как полноценные его участники. Основы обучения детей с ТМНР были заложены Е. К. Грачевой (1932), А. А. Ватажиной (1971), Н. Ф. Дементьевой (1981), Н. Б. Лурье (1972), А. Р. Маллером (1984), Г. В. Цикото (1976). Вместе с тем, содержание, формы организации, методика обучения данной категории детей продолжает совершенствоваться – И. М. Бгажнокова (1994), Л. А. Головчиц (2011), М. В. Жигорева (2005), А. М. Царев (2005), Л. М. Шипицына (1996).

Институтом коррекционной педагогики РАО была разработана Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС), предусматривавшего включение **всех** детей, вне

зависимости от степени тяжести нарушений в образовательное пространство [2]. Так, Федеральным Государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС ООУО)¹ нацеливает образование детей с ТМНР на развитие таких жизненных компетенций, которые позволят человеку с ТМНР на доступном уровне решать бытовые, социально-коммуникативные, трудовые и досуговые задачи [3].

На данном этапе в Республике Беларусь в основу обучения детей с ТМНР положен компетентностный подход, предполагающий формирование жизненных компетенций, как способности и готовности действовать в жизненных ситуациях [5]. Обучение строится на основе включения детей в социальное взаимодействие, требующее от ребенка активной реакции на окружающий мир.

Содержание образования и методика обучения предполагают, в первую очередь, учет возможностей ребенка к действиям в реальных жизненных ситуациях и опору на сформированные способы действий.

Основная часть

На основе родительского запроса нами были выделены жизненные потребности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: витальные потребности, потребность в социальном взаимодействии и коммуникации, потребность в безопасности [6].

Данные потребности, как содержательное ядро, послужили основой для выделения жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития:

1. Бытовая компетенция

Содержательным ядром данной компетенции являются витальные потребности. При овладении бытовой компетенцией у ребенка формируется способность к самообслуживанию, выполнению простых бытовых действий, а так же готовность ухаживать за собой самостоятельно, либо принимать помощь взрослого.

2. Поддерживающе-коммуникативная компетенция.

Данная компетенция, содержательным ядром которой является потребность в коммуникации, определяется как способность и готовность к социальному взаимодействию с окружающими людьми доступными ребенку языковыми и неязыковыми средствами.

3. Субъектно-поведенческая компетенция.

¹ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Приказ Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014.

Данная компетенция была выделена на основе потребности в социальном взаимодействии и представляет собой способность к формированию адекватных способов поведения в конкретных ситуациях. Овладев этой компетенцией, ребенок сможет сообщать о своих потребностях, понимать желания окружающих, а так же адекватно реагировать на ситуацию.

4. Компетенция личной безопасности [4].

Данная компетенция была выделена впервые на основе потребности ребенка в безопасности. Компетенция личной безопасности определяется как способность к соблюдению правил безопасной жизнедеятельности, готовности к поддержанию собственной безопасности.

Планирование работы по формированию жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития очень индивидуализировано и может быть построено на основе уже сформированных способов действий.

С целью определения уровня сформированности способов действий, являющихся основой жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, нами было проведено обследование обучающихся I – IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

В исследовании приняло участие 34 ребенка от 8 до 12 лет. Дети, принимавшие участие в исследовании, имеют интеллектуальную недостаточность (умственную отсталость) разной степени тяжести: 26,4% – умеренную, 67,6% – тяжелую, 2,9% (1 ребенок) – глубокую, 2,9% (1 ребенок) – неуточненную. Из всех обследованных 47% детей имеют двигательные нарушения, 11,7% – сенсорные. Хромосомные нарушения диагностированы у 11,7% детей (в том числе синдром Дауна – у 8,8%), эпилепсия – у 11,7% детей, аутизм – у 5,8% детей.

Данные позволяют судить, насколько тяжелы и неоднородны нарушения у детей, принявших участие в исследовании. Общим для них является – *многофункциональный характер нарушения развития*.

Детям были предложены четыре серии заданий, представляющих собой выполнение действий в часто встречающихся жизненных ситуациях.

Первая серия включала в себя задания, требующие от детей вступления в коммуникативное взаимодействие. Например, назвать свое имя, позвать знакомого ребенка или взрослого. Данная серия заданий предполагала, что ребенок вступит во взаимодействие доступным ему способом – вербальным или невербальным.

Вторая серия предполагала выполнение детьми простых бытовых действий, как проявления владением бытовой компетенцией. Задания также

были построены на основе простых действий, часто встречающихся детям. Например, ребенку предлагалось снять предмет одежды (шапку, варежки, панаму), положить этот предмет в шкафчик, разложить ложки на столе перед обедом.

В основу *третьей серии* заданий было положено выявление способности к проявлению адекватного поведения и осознанию своих желаний. К примеру, ребенку предлагалось угостить друга конфетой, позвать детей кушать.

Четвертая серия выявляла способность детей к адекватному поведению в опасных ситуациях, то есть к поддержанию собственной безопасности.

Всего было предложено 26 заданий. Все задания выполнялись ребенком в присутствии знакомого взрослого.

В ходе исследования определялось, насколько самостоятельно ребенок действует, сформированы ли у него алгоритмы действий в предлагаемых жизненных ситуациях. Критериями оценки служили достижение поставленной цели, способы достижения этой цели, принятие помощи, эмоциональная реакция на успешность или неуспешность.

Нами была разработана балльная система, где 0 баллов выставлялся, если даже с помощью взрослого ребенок не приступал к выполнению задания. Самостоятельное выполнение задания оценивалось на 5 баллов.

Одним баллом оценивалось выполнение задания, если ребенок приступал к действиям, но не справлялся даже с помощью, 2 балла выставлялись, если ребенок совместно со взрослым выполнял задание частично. На 3 балла оценивалось выполнение, если ребенок частично справлялся с заданием при помощи образца или поэтапной инструкции, Четыре балла выставлялось, если ребенок полностью справлялся с заданием при помощи взрослого.

Следует отметить, что дети, принимавшие участие в исследовании, плохо принимали вербальную помощь и образец выполнения. Поэтому 3 балла, как оценка выполнения заданий, была мало востребованной.

При проведении данного исследования дети демонстрировали сформированность способности и готовности действовать в реальных жизненных ситуациях – то есть овладение жизненными компетенциями.

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что жизненные компетенции у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития не сформированы либо уровень их сформированности является низким.

Выполнение простых бытовых и коммуникативных действий оказалось более доступно детям с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Вместе с тем, менее всего на данном этапе дети готовы действовать в ситуациях, требующих адаптивного поведения и обеспечения собственной безопасности.

Анализ выполнения заданий четвертой серии исследования показал низкую готовность детей поддерживать собственную безопасность, неспособность распознавать небезопасные ситуации. Дети могли отреагировать только на необычность ситуации (например, вода, разлитая на полу).

Данная серия была представлена шестью жизненными ситуациями, действуя в рамках которых, ребенок демонстрировал безопасное (или небезопасное) для себя или окружающих поведение.

Так, первое задание выявляло, может ли ребенок сообщить, что у него что-то болит. Лишь восемь детей были способны сообщить (сказать, показать) это взрослому. Основная часть детей в такой ситуации плачет, капризничает, то есть дает непровольную реакцию на боль. Некоторые дети начинают кусать себя.

Использовать салфетку или носовой платок при кашле или чихании могут 32,4% детей. Данное умение представляется нам важным не столько для безопасности самого ребенка, как для окружающих его детей.

Третье задание четвертой серии предполагало, что на полу будет разлита вода. Выявлялась способность сообщить взрослому об этом и попросить убрать воду. Самым важным при выполнении данного задания нам представлялось осознание ребенком опасности разлитой воды на полу. Никто из тридцати четырех детей не осознал данную ситуацию опасной. Более того, взрослые так же не осознали данную ситуацию опасной для ребенка, предполагая, что он всегда под присмотром. Данная ситуация вызвала у детей недоумение только своей необычностью (обычно воды на полу не бывает).

Закрыть окно или дверь могли попросить (или закрыть сами) 47,1% детей; попросить включить свет (или включить сами) – 53% детей. Данные ситуации так же не рассматривались ни детьми, ни взрослыми с точки зрения безопасности.

Шестое задание заключалось в следующем: ребенку предлагалось явно грязное яблоко. Предполагалось, что ребенок вымоет его или попросит вымыть. Лишь 29,5% детей, принявших участие в исследовании, смогли выполнить задание самостоятельно (вымыли) или с помощью (попросили вымыть либо вымыли совместно со взрослым) (рис. 1).

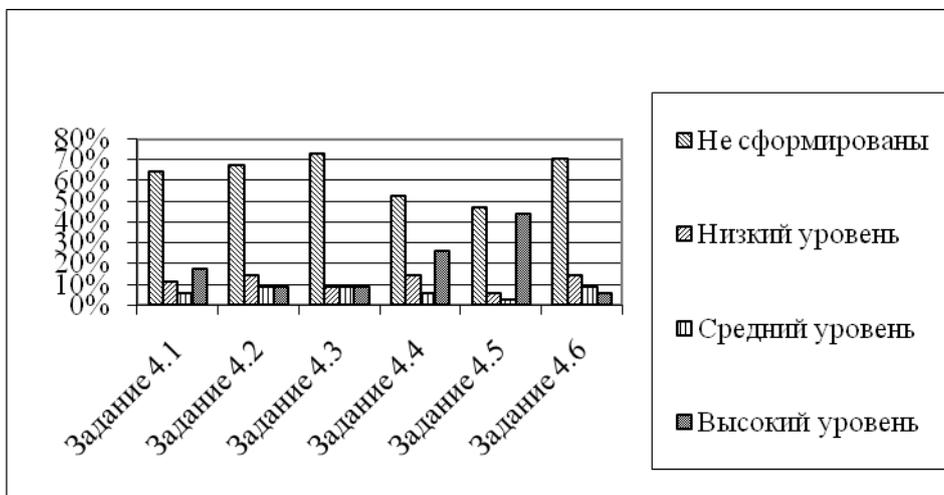


Рисунок 1. Результаты выполнения заданий четвертой серии

Полученные данные свидетельствуют, что формирование компетенции личной безопасности у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития целенаправленно не производилось ни в условиях учреждения специального образования, ни в условиях семьи. Обеспечением безопасности ребенка занимались исключительно взрослые.

Нами не было отмечено влияние на результативность выполнения заданий возраста и срока пребывания ребенка в учреждении образования. Менее успешно справлялись с заданиями дети, имеющие более тяжелые двигательные и сенсорные нарушения.

Это связано, во-первых, с общей тяжестью нарушения, во-вторых с тем, что такие дети не привлекаются взрослыми к сотрудничеству для выполнения поручений, не вовлекаются в совместную деятельность с другими детьми.

Заключение

Сформированность жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития находится на низком уровне. На данном этапе дети наименее подготовлены к действиям в опасных ситуациях.

Следует отметить, что опасными для данной категории детей могут стать любые не встречавшиеся ребенку ранее ситуации. С учетом того, что дети способны отмечать необычность некоторых ситуаций, являющихся для них опасными, можно выстроить систему коррекционно-педагогической работы по формированию у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития компетенции личной безопасности.

Методика формирования компетенции личной безопасности у детей данной категории основана на организации практической деятельности ребенка в смоделированных и реальных жизненных ситуациях. Основные методы, применяемые при формировании компетенции личной безопасности – это моделирование ситуаций, игры, тренировочные упражнения, направленные на формирование витатенного опыта [1].

Для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития необходимо формирование общего пространства безопасности, что подразумевает не только присмотр взрослых, но и включение самого ребенка в деятельность по обеспечению собственной безопасности.

Содержание учебных занятий также претерпевает изменения. Учитывая родительский запрос, обучение ребенка адекватному поведению в опасных ситуациях является для семьи приоритетным, так как необходимо для обеспечения максимально возможной самостоятельности в дальнейшем.

Поэтому раздел «Моя безопасность» был включен нами в образовательную область «Основы жизнедеятельности» при корректировке содержания учебной программы для I – IV классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (2016 г.).

Научно-методический комплекс по формированию у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, кроме программы, будет включать в себя алгоритм создания индивидуальной программы формирования компетенции личной безопасности; методические рекомендации для педагогов по реализации содержания индивидуальной программы; примерное перспективное планирование учебных занятий по формированию компетенции личной безопасности.

Литература

1. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург, 1999. – 135 с.
2. Головчиц, Л. А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями / Л. А. Головчиц, А. М. Царев // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 3 – 13.
3. Единая концепция специального Федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – С. 6 – 22.
4. Забелич, Д. Н. Роль семьи в формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями / Д. Н. Забелич // Специальная адукация. – 2015. – №1. – С. 18–22.
5. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукация. – 2009. – №3. – С. 3–9.

6. Лисовская, Т. В. Взгляд родителей – ориентир для педагога в определении траектории обучения ребенка с тяжелыми 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 vydavatel'ske centrum «Sociosfera – CZ». – P. 39 – 48.

7. Царёв, А. М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и с множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики / А. М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2011. — № 4. — С. 12—22.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ