

ИМПЕРАТИВЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ ОБУЧЕНИЯ ОБЕЗДВИЖЕННЫХ И НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ В ДОМАХ- ИНТЕРНАТАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Т.Л. Лещинская, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент.

Т.В. Лисовская, заведующий лабораторией специального образования Национального института образования, доктор педагогических наук, доцент.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями в детских домах-интернатах Республики Беларусь. Авторы знакомят с примерным учебным планом для домов-интернатов, с содержанием образовательных областей, посредством фрагментов занятий раскрывают некоторые методические приемы работы, приводят алгоритм составления индивидуальной программы.

Ключевые слова: детские дома-интернаты, обездвиженные и неговорящие дети, сенсорная стимуляция, деятельностное обучение, уровни учебных достижений.

IMPERATIVES AND PEDAGOGICAL REALITIES OF TRAINING IMMOBILIZED AND UNINFORMED CHILDREN IN BOARDING HOMES OF THE REPUBLIC OF BELARUS

T. L. Leschinskaya, leading researcher of
the laboratory of special education

of the National Institute of Education,
candidate of pedagogical sciences, associate professor;
T. V. Lisovskaya, head of the laboratory
of special education of the National Institute of Education,
doctor of pedagogical sciences, associate professor.

Annotation: The article deals with the organization and content of teaching children with severe multiple developmental disabilities in orphanages in the Republic of Belarus. The authors introduce the approximate curriculum for boarding homes, with the content of educational areas, through the fragments of classes, reveal some methodical methods of work, lead the algorithm for compiling an individual program.

Key words: children's home-boarding schools, immobilized and non-speaking children, sensory stimulation, activity-based learning, levels of educational achievements.

Императивы выражаются в требованиях, в нормативных и правовых актах, передающих целевые установки, научные взгляды. Относительно детей, которые имеют тяжелые множественные нарушения и находятся в детских домах-интернатах системы Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, перемены в нормативных актах осуществляются постепенно.

Императив относительно возможности обучения обездвиженных и неговорящих детей выражали врачи, работающие в домах-интернатах. Они выступали публично, их суждения были категоричны: «Эти дети не обучаемы, вы не представляете их реальных возможностей!». Врачи были уверены в своей правоте, так как обучение воспринималось ими в классическом, традиционнo-знаниевом понимании, как образовательный процесс, направленный на вооружение знаниями, с набором определенных учебных предметов и устоявшейся методики обучения. Наши взгляды на вопросы воспитания, обучения и развития детей с тяжелыми множественными нарушениями иные, прежде всего, как на процесс, направленный на *улучшение качества жизни детей, проживающих в детских домах-интернатах.*

Были определены семь новых образовательных областей – учебных предметов: «Бытовая самостоятельность», «Поддерживающее общение», «Сенсорная стимуляция», «Развитие эмоций», «Изобразительная деятельность», «Действия с предметами», «Развитие моторики». Программы и методические рекомендации к ним опубликованы в 2007 – 2008 годах [1; 3].

Современные императивы образования детей рассматриваемой категории нашли отражение в Постановлении Министерства образования Республики Беларусь и Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь «*Об утверждении инструкции о порядке организации получения образования в учреждениях социального обслуживания*» от 28 июня 2011 года № 48/55, которое закрепляет законодательно необходимость осуществления образования лиц детей-инвалидов с особенностями психофизического развития (ОПФР) в детских домах-интернатах. Принятие данного постановления, имеющего двойное числовое обозначение – 48/55, невозможно было бы без согласованных мероприятий и *межведомственного взаимодействия* специалистов системы образования и системы социальной защиты.

Обратимся к педагогическим реалиям. Авторы программ неоднократно провели методические семинары во всех десяти домах-интернатах республики, педагогические тренинги, открытые занятия. Выборочно осуществлялось анкетирование воспитателей, медицинских работников и иных специалистов домов-интернатов, изучение контингента проживающих. Можно констатировать *большое разнообразие* детей с ОПФР, находящихся в домах-интернатах. Среди них – дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с различной степенью снижения интеллекта (легкой, умеренной, тяжелой, глубокой), с различной степенью проявления двигательных нарушений, с тяжелыми множественными нарушениями (с сочетанием сенсорных, двигательных, эмоциональных и иных нарушений) от дошкольного возраста до 18 лет и старше.

В связи с вышеизложенным, объективно необходимым является индивидуализация содержания обучения и проведение индивидуальных, групповых (2-3 ребенка) и фронтальных (6-8 человек) учебных занятий.

В домах-интернатах наблюдается большой возрастной диапазон: от трех лет до 18 и старше. Разновозрастной состав воспитанников в домах-интернатах определяет необходимость особой организации образовательного процесса и специфического отбора содержания, поскольку необходимо учитывать ведущие виды деятельности (игровую, учебную, трудовую) для каждого возрастного этапа.

Образовательный процесс в домах-интернатах многообразен еще и потому, что детские дома-интернаты расположены по всей территории республики, поэтому прослеживаются региональные особенности, имеются отличия в материальной базе.

Обратим внимание на значимые педагогические реалии, от которых зависит успешность обучения. Делом первостепенной важности мы считаем обеспечение *мобильной, развивающей, положительной эмоциогенной среды*. Монотонность повседневной среды не способствует развитию неподвижных, так называемых «лежачков», «потолочных» детей.

Совместно обсуждались и намечались конкретные меры по обогащению и изменению образовательной среды, занятия проводились не только в палатах, где находились дети. Матрасы-маты выносились в спортивный зал, в рекреации, в беседки на свежем воздухе. Учитель-дефектолог, чтобы привлечь внимание детей, наряжался в шутовскую одежду, надевал колпак клоуна, использовал звуковое сопровождение. Было разработано свыше 30-ти вариантов начала занятия, дети здоровались между собой и со взрослыми носиками, щечками, лобиками, локтями, перекрестными хлопками ладоней со словами: «Я – друг, ты – друг, вместе мы – друзья». Здоровались плечами, локтями, коленками. Приветствуя детей, мяукали, куковали, кукарекали, здоровались взглядами, улыбкой, различными приветственными жестами.

Наиболее удачные вступления становились ритуалами (торжественными церемониями) начала занятий.

В классных комнатах ширмами отгораживали уголок уединения. Здесь ребенок мог отдохнуть, даже поспать на матрасике, посидеть за отдельным столиком. Некоторые парты были поставлены так, чтобы ребенок был повернут спиной или вполоборота к классу. Они предназначались для тех, кому контакты с другими детьми на первых порах были неприятны. Изменения пробуждали детей и педагогов.

Пример первый. Занятие по предмету «Действия с предметами». Детей перенесли в физкультурный зал, в котором на одной стене было большое зеркало. Мальчик лет пяти-шести повернулся и увидел свое отражение в зеркале. Себя он не узнал. Рассматривал отражение, норовил взять за нос, даже лизнул зеркало. Педагог водворила его на прежнее место, вовлекла в занятие. Мальчик выполнял задание, но как только педагог отходила, полз к изображению, потом к краю зеркала, стараясь заглянуть и увидеть, кто за зеркалом. Он не узнавал себя, у него был выраженный, неподдельный интерес к происходящему, к тому, «другому», в зеркале.

Пример второй. Коррекционное занятие с двумя учениками: один с интеллектуальной недостаточностью и двигательными нарушениями («колясочник»), другой – с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Воспитатель во время занятия забралась под стол и стала куковать. Дети должны были посчитать, сколько раз прокуковала кукушка. Дети моментально преобразились. Они пытались заглянуть под стол, чтобы рассмотреть там педагога, проявляли активность. Один мальчик усиленно советовал воспитательнице: «Вы помогите ему (с трудностями в обучении), он сам выполнить не сможет, давайте я ему помогу!». Ученик переживал за своего товарища. Комментарий данного занятия самим педагогом: «Я – заслуженная учительница, имею большой опыт работы в обычной школе. Если бы не ваш педагогический тренинг, я бы не решилась и не додумалась куковать под столом».

Менялись мы сами, становились чувствующими, смелыми, изобретательными и понимающими. Огромной радостью было, когда позвонил один из директоров дома-интерната: «Знаете, а наши «лежаки» (так называли детей, которые не умели ходить), уже поползли. Мы передавали друг другу это известие, это была наша первая победа и общая радость! Мы осознали бесперспективность монопарадигмального подхода к обучению воспитанников домов-интернатов, имеющих разные судьбы, различные нарушения и не обучавшихся ранее. В нашей работе определяющими являлись гуманистическая, социокультурная, гуманитарная парадигмы, выражающие целевые установки на улучшение качества жизни, социальную адаптацию и социализацию, оказание помощи каждому воспитаннику, признавая ценность и значимость каждого факта, явления и каждого человека [2].

На современном этапе учебный процесс с обездвиженными и неговорящими детьми осуществляется в соответствии со следующим учебным планом с учетом заявленных выше программ обучения.

Таблица 1 Примерный учебный план для домов-интернатов

Учебные предметы	Классы, количество часов в неделю			
	I	II	III	IV
1. Поддерживающее общение	3	3	3	3
2. Бытовая самостоятельность	2	2	2	2
3. Сенсорная стимуляция	2	2	2	2
4. Развитие эмоций	2	2	2	2
5. Действия с предметами	2	2	2	2
6. Изобразительная деятельность	2	2	2	2
7. Развитие моторики	3	3	3	3
Всего	16	16	16	16

Отбор учебного материала по классам осуществляет педагог с учетом динамики освоения детьми программного материала, их познавательных возможностей. Содержание обучения создает предпосылки для дальнейшего расширения и углубления программного материала. В старших классах

обучение осуществляется по учебному плану и программам для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или классов второго отделения вспомогательной школы (в зависимости от имеющихся познавательных возможностей).

Приведем примеры учебных достижений. По предмету «*Бытовая самостоятельность*» предполагаемые достижения детей за второй этап обучения выражают следующие положения:

узнают себя на фотографии, в зеркале;

показывают названные части тела;

сообщают о своих физиологических потребностях, умею пользоваться унитазом, туалетной бумагой;

совершают утренний и вечерний туалет под контролем взрослого и с минимальной его помощью;

расчесывают волосы;

принимают пищу с помощью ложки;

знают, что такое чисто, грязно; понимают, где убрано, а где не убрано; убирают со стола грязную посуду, сметают крошки со стола;

приводят в порядок свое рабочее место;

поливают комнатные растения;

распознают ситуации и факторы, угрожающие здоровью, в случае необходимости обращаются за помощью, сообщают о боли» [1, с. 25–26].

В процессе работы открывались новые приемы работы, и мы убеждались, что обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями, в том числе обездвиженных и неговорящих, требует *иной организации* учебного процесса, чем с другими категориями детей с особенностями психофизического развития. Образовательный процесс на первоначальном этапе строится на основе субъект-объектного взаимодействия. Педагог формирует, стимулирует, развивает ребенка, исходя из того, что тот пассивен. Постепенно он включается в деятельность и во взаимодействие.

Опыт убеждал в эффективности телесно-ориентированного обучения. Через тело осуществляется коммуникация с ребенком. Поглаживание, растирание, массаж вызывает положительные ощущения, которые выступают предпосылкой для развития познавательной деятельности ребенка. Он может не реагировать на обращенную речь, на предъявляемые предметы. Используется разнообразное звуковое обращение (музыкальное, ритмические постукивания в барабан, звукоподражание). Работая с ребенком, педагог оречевляет действия размеренной, ласковой, успокаивающей речью, выделяет, что ребенку приятно, на что он обращает внимание. Ребенок изначально может не включаться в совместную деятельность. Но педагог ищет и находит те стимулы, которые побуждают обучающегося к деятельности. Педагог первоначально невербально (мимикой, глазами, жестами) общается с ребенком, устанавливая с ним эмоциональный контакт. В работе детей особо привлекали драматизация, разыгрывание инсценировок, музыкальные занятия.

Приведем фрагмент деятельностного обучения с детьми подросткового возраста (15 – 16 лет) старших классах [4].

Воссоздавалась жизненная ситуация: приход с работы с сумкой продуктов. Давалась инструкция: «Разложи продукты из пакета (сумки)». Пакет комплектуется преднамеренно. В нем – молочные продукты, пачка соли, носки, хлеб, овощи, фрукты, туалетная бумага, мука. Воспитанник раскладывает самостоятельно, по мере возможности комментируя свои действия. Последним комментирует педагог, объясняя, куда он помещает хлеб, почему не ставит пакет с солью в холодильник, как лучше сохранять овощи.

Ведущими видами деятельности на занятии являются не говорение, слушание, а социальное ориентирование, функционирование (чувственное познание, понимание окружающего мира, приобретение умений в нем действовать). Ведущим фактором было создание атмосферы радости, обеспечение каждому ученику достижений, приращений. Драматизация, театральные постановки становились ведущими, удивительными и удивляющими инструментами преобразование познавательной деятельности.

Дети, проживающие в домах-интернатах, брались за самые смелые роли, менялось их социальное окружение на короткий, длинный сроки. Жизненные ситуации вызывают оперативную мобилизацию организма, способствовали активному включению в деятельность. Дети выполняют операции, действия, включаются в деятельность. Учебные занятия вызывают у детей положительные эмоции. Широко используются гедонические (вызывающие удовольствие) поощрения. У детей формируются жизненно-важные способы деятельности, которые являются основной структурной единицей проводимых занятий.

Вместе с тем, становилось очевидным, что необходимо избегать чрезмерных внутренних нагрузок, превышающий порог выносливости, который у каждого человека свой, он индивидуален. Содержание учебного процесса индивидуализировано.

Индивидуальные программы отличаются краткостью и конкретностью. В *индивидуальной программе* дается краткая характеристика обучающегося на основе диагностических данных и собственного педагогического изучения. Характеристика содержит конкретные данные об особенностях и затруднениях ребенка и потенциальных возможностях (любимый и наиболее успешный вид деятельности, положительные личностные качества, ведущая или ведущие сенсорные системы). Последнее находит выражение в характеристике того, какая сенсорная система (кинестетическая, слуховая, зрительная, обонятельная, вкусовая) или их сочетание являются доминантными, определяющими для конкретного ребенка. Ведущая сенсорная система меняется в процессе развития и обучения ребенка, но не кинестетические ощущения всегда занимают важное место в обучении и составляют основу трудовой и познавательной деятельности. Определяющими является деятельностный и компетентностные подходы, деятельностные и интерактивные методы обучения, формирующие способы деятельности у ребенка и обеспечивающие включение его в социальное взаимодействие. Теоретический материал минимизируется. Знаниевый подход в обучении данной категории детей является

непродуктивным, так как дети затрудняются в переносе знаний в конкретные виды деятельности.

Все дети с инвалидностью признаются обучаемыми и успешными. Безуспешность ребенка расценивается как следствие неквалифицированной организации образовательного процесса.

Учебные достижения ребенка оцениваются на основе следующих критериев: правильности выполнения заданий, самостоятельности, сознательности, социальной включенности и оценочной рефлексивности (умение дать оценку происходящего), овладения способами деятельности.

Педагогические реалии уточняли и шлифовали научные данные и дали основание для следующих суждений. Образовательный процесс осуществляется с ориентацией в большей мере не на диагноз, а на познавательные возможности ребенка и его личностный потенциал. Направления процесса обучения задает *гуманистический подход* к образованию, где главным является обучение, позволяющее не навредить здоровью, учитывающее его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирующее преобладание социального развития на когнитивном, отражающее формирование жизнеспособной личности. Феномен личности определяет и служит оправданием человеческого бытия.

Стало очевидным, что возврата к прежнему состоянию и практикующемуся в отдельных домах-интернатах обучению не будет. Это делает невозможным образование, формирующее систему смыслов, которое меняет мировоззрение учеников с особенностями психофизического развития и педагогов.

Литература:

1. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др]; под ред. Т. В. Лисовской. – Минск: НИО, 2007. – 216 с.
2. Интеграция теории и практики обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / В. П. Гриханов [и др.] ; под науч. ред. Т. В. Лисовской. – Мозырь : Белый Ветер, 2015. – 358 с.

3. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск : НИО, 2008. – 435 с.
4. Формирование поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью и трудностями в обучении: Монография /Т.Л. Лещинская, И.В. Ковалец, Г.А. Лопухов [и др.], под науч. ред. Т.Л. Лещинской, И.В. Ковалец – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 146 с.