

УДК 376.1–056.3

Содержание программно-методического обеспечения процесса обучения лиц с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями

Лисовская Т.В.

Ключевые слова: *дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, научно-методическое обеспечение, инновационные образовательные области, исходные положения при создании программно-методического обеспечения.*

На современном этапе развития общества решается задача включения всех детей в *организованную* образовательную среду. В связи с этим возникает необходимость в полной мере обеспечить всем детям равные возможности для получения адекватных индивидуальным потребностям коррекционно-образовательных и реабилитационных услуг.

Включение всех детей в систему образования требует и обеспечения педагогического процесса данной категории обучающихся соответствующей программно-методической поддержкой, практико-ориентированной информацией, подобранной на основе потребностного подхода.

Доступность специального образования находится в прямой зависимости от программного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Разработкой, изданием национальной учебной литературы для детей с особенностями психофизического развития и внедрением ее в практику занимается Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь как ведущее учреждение страны в этой сфере деятельности. Создаются разноуровневые белорусские программы, инвариантной частью которых становится коррекционный компонент, опре-

деляющий коррекционно-развивающую работу в процессе учебных занятий. Оригинальная учебно-методическая литература, разработанная и изданная в институте, отличается концептуальностью, функциональностью, инновационностью, социальной и коррекционной ориентированностью. Разработанные учеными института программно-методические материалы апробируются на экспериментальных площадках Республики Беларусь и успешно внедряются в образовательный процесс.

Результатом научно-методической деятельности сотрудников лаборатории специального образования и отдела методического обеспечения специального образования Национального института образования было научно обосновано и разработано содержание обучения детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее – дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями). Речь идет о детях, имеющих два психофизических нарушения и более, например интеллектуальную недостаточность (умственная отсталость) в выраженной степени (умеренная или тяжелая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

С 2005 г. Министерством образования Республики Беларусь утвержден

учебный план, по которому обучаются дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

В 2007–2012 гг. впервые научно обоснован и разработан учебно-методический комплекс для воспитания и обучения лиц с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, ранее признававшихся необучаемыми, а ныне получающих коррекционно-педагогическую помощь в новых полифункциональных учреждениях образования – центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – центр) [1]. Сегодня в республике функционирует 141 такой центр, в которых обучаются более 7 тыс. детей от рождения до 18 лет.

Необходимо было определить такое содержание образования, которое бы обеспечивало детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности.

При обосновании образовательных областей учебного плана для центра принимались во внимание особые потребности детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, обусловленные ограниченными возможностями.

При определении содержания образования мы исходили из того, что первостепенным является улучшение качества жизни ребенка, формирование у детей адаптивных функциональных умений, использование альтернативных средств обучения. Реализация новых целей не может быть достигнута содержанием образования, ориентированным на детей с более легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Немецкие ученые (Кенид, Циглер, Шпек) отмечают, что детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью

присущ *сенсомоторный интеллект*. Объективно необходимым становилось определение такого содержания образования, которое было бы доступно детям и обеспечивало их развитие. На первом этапе работы анализировалась специальная литература, существующая образовательная практика, определялись научно-теоретические подходы к решению проблемы исследования, апробировались первоначальные материалы, конкретизирующие содержание коррекционно-образовательного процесса в условиях центра. Принимались также во внимание различные потребности детей, необходимость включения их в социальное взаимодействие, учитывалась потребность в реализации культурологического подхода с опорой на национальные архетипы. Образовательный процесс выстраивался с учетом онтогенетического подхода и необходимости его индивидуализации.

В процессе обучения учитывается, что все дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями отличаются своеобразием. Сомнительной является фронтальная работа. Каждый ученик имеет индивидуальное учебное поле. Организация учебного процесса предполагает ориентацию на возможности развития автономности, а не культивирование примитивизирующей зависимости и одинаковости.

Учебный процесс основывается на знаниях закономерностей психического развития с детей тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, на специальных программах, которые разрабатываются применительно к рассматриваемой категории учащихся. На основе специальных программ могут быть разработаны индивидуальные применительно к каждому ученику и с учетом его зоны ближайшего развития. В процессе обучения учитываются

особенности среды, в которой воспитывается ребенок, виды деятельности, в которые он может быть включен. Образовательный процесс представляется пролонгированным, включающим ряд специалистов и родителей.

Первоначальный опыт научных сотрудников по определению содержания и методики обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации позволяет констатировать необходимость первичной психологической и педагогической диагностики развития детей, формирования адекватной педагогической компетенции родителей. Родители становятся помощниками педагога, вступают с ним в партнерские взаимоотношения, чему способствует общая стратегия и тактика коррекционной помощи ребенку.

Инициатива и доминирующая роль педагога содействуют правильному коррекционно-образовательному процессу. Обучение рассматривается с позиции формирования способов деятельности учащихся и развития у них определенных умений. Особенностью обучения является активная роль учителя и значимого взрослого. Включение ребенка в общение на основе использования альтернативных форм коммуникации: жестов, телодвижений, мимики – содействует его психическому развитию.

Каждый ребенок учится в соответствии со своими индивидуальными возможностями. Внимание концентрируется не на негативных сторонах ребенка, а на его позитивных, компенсаторных механизмах. Развитие ребенка возможно только при постоянном его взаимодействии с окружающим миром, адаптации ребенка к окружению и окружения – к особым потребностям ребенка. Обучение носит практико-ориентированный характер.

Прежде всего, надо сказать, что основополагающим для отбора содержания обучения детей данной категории является учет основной цели обучения – это подготовка детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к жизни, что, в свою очередь, будет способствовать улучшению качества их жизни.

Смоделированы следующие инновационные образовательные области: *основы жизнедеятельности, сенсомоторное обучение, коммуникация, практическая математика, социальная адаптация, предметно-практическая деятельность, изобразительная деятельность, музыкально-ритмические занятия, трудовое обучение, адаптивная физическая культура*, что позволило определить содержание обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, а в последующем разработать методические рекомендации по организации и планированию коррекционно-педагогического процесса в центре. Охарактеризуем данные образовательные области.

Основы жизнедеятельности. Дети включаются в повседневную жизнедеятельность: учатся соблюдать санитарно-гигиенические правила, быть опрятными, удовлетворять свои витальные потребности (в пище, тепле, безопасности). Они сигнализируют о неблагополучии (холоде, голоде, боли, опасности), обращаются за помощью. Дети осуществляют жизненно важные функции и постигают окружающий мир. Насколько они изолированы от него, настолько меньше у них приспособительских навыков. Ориентация в окружающем мире достигается только в процессе деятельности и в процессе жизни среди людей. Учащиеся ориентируются среди предметов природного и рукотворного мира, они включаются в социальное

взаимодействие. Ориентация помогает понимать окружающий мир, освоиться в нем, чувствовать свою принадлежность к нему, не отгораживаясь и не дистанцируясь от него, обучаясь жизненной ориентации [2].

Дети нуждаются в таком ориентировании, которое важно для жизни и социального включения. Объектами ориентации являются люди ближайшего окружения (родственники, педагоги, школьники); реальная среда обитания (двор, дом, жилище, комнаты в нем); представители животного и растительного мира; погода и природные явления; улицы, магазины, транспортные средства; правила безопасности (опасные предметы, правила дорожного движения, несъедобные предметы); ближайшее пространственное окружение и единицы времени; питание, одежда; собственное тело; знакомые, друзья и т.д.

Чем яснее становится окружающий мир, тем реалистичнее и позитивнее понимают дети свои возможности и собственные ценности в структуре социальных связей. Положительные жизненные установки формируются через упражнения. Признается ценность каждого ученика, культивируется уважение к нему и признается как само собой разумеющееся, что его жизнь возможна только в общности людей и он не может быть исключен из микросоциума (школы, центра, класса, группы, семьи).

Коммуникация (поддерживающая коммуникация, «чтение», «письмо»). Коммуникация обеспечивает социальную общность тех, кто принимает в ней участие. Поддерживающая коммуникация является основой жизнедеятельности детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности, позволяет организовать их взаимодействие, передать социальный опыт. Особенностью детей рассматриваемой категории является

то, что около 40% из них являются безречевыми или имеют непонятный «собственный язык». Ограниченные речевые возможности, особенно в аудитивно-вокальном (слухо-произносительном) отношении, делают необходимым использование альтернативных форм коммуникации, основанных на визуальном восприятии (предметы – заменители слов, жесты, рисунки, символы, пиктограммы). Поддерживающая коммуникация предполагает использование невербальных, мимических и жестико-улических средств, которые обеспечивают понимание речи, даже если ребенок сам не может говорить.

Благодаря различным невербальным средствам понимание речи облегчается. Эти средства создают ситуативный контекст, способствуют передаче значения слов, речевых выражений. Речевая коммуникация, насколько это нужно, подкрепляется жестами, мимикой, телодвижениями, тактильными контактами, прикосновениями, уменьшением пространственной дистанции.

При использовании визуальной коммуникации с помощью символов, пиктограмм ориентируются на индивидуальное учебное поле и индивидуальные учебные способности детей. Связь между педагогом и ребенком является взаимной, организуется межличностное общение. Аутистические блокировки преодолеваются коммуникативным вне-речевым взаимодействием.

Поддерживающая коммуникация, выполняющая роль развития речи, дополняется обучением «чтению» и «письму». Термины «чтение», «письмо» употребляются в более широком значении, чем традиционные чтение и письмо. Чтение включает умение распознавать (понимать) ситуации, узнавать предметы, их изображения, умение читать символы, пиктограммы и отдельные слова

(глобальное чтение), соотнесенные с определенной ситуацией.

Письмо также является специфическим. Ситуативное «письмо» выражает сообщение с помощью предметов (ложка может служить сообщением «хочу есть», стакан – «хочу пить»). Ученик «пишет» картинками (подбирает картинки – что он хотел бы съесть, что хочет купить в магазине, что хочет надеть). Наконец, ученик может «писать» символами, печатными буквами, целыми словами, подбирая их для сообщения. Чтение и письмо служат целям общения [3].

Практическая математика является прикладным предметом по отношению к другим видам учебной деятельности. Этот учебный предмет включает формирование дочисловых представлений, счет и измерение. В процессе элементарной математической деятельности дети учатся различать предметы по длине (длинный – короткий), ширине (широкий – узкий), величине (большой – маленький), высоте (высокий – низкий), весу (тяжелый – легкий), плотности (твердый – мягкий), наполненности (пустой – наполненный), по свойствам поверхности (гладкий – шероховатый) и т.д.

Дети выполняют предметно-практическую деятельность по измерению длины, ширины, высоты, объема, площади, веса. На основе измерительных действий формируются количественные представления. Дети овладевают счетом и сравнением групп в процессе совместных действий со взрослым, действий по подражанию, по образцу и словесной характеристике. Формируются понятия о целом и части как составляющей целого (спичка и коробка спичек, конфета и коробка конфет, число и составляющие части). Овладение счетом используется при подсчете денег, определении времени. Практическая деятельность позво-

ляет сформировать понятия: «было», «стало», «осталось», «всего», «вместе», «прибавить», «отнять» – и подвести учащихся к выполнению вычислительных операций. Математические знания включаются в различные виды деятельности, они предметно ориентированы, являются прикладными [4].

Сенсомоторное обучение – предмет направлен на развитие деятельности анализаторов (органов чувств) в процессе активных действий и упражнений. Используется разнообразный дидактический материал, позволяющий включать, упражнять зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой, кожный анализаторы. Так, при работе с детьми данной категории учитывается их потребность в усилении и стимулировании различных раздражителей. Отсюда создаются условия для *полисенсорной* основы познания, с обязательным включением кинестетического [5]. Особая роль отводится осязанию, развитию тактильной чувствительности в силу особой важности такого органа, как рука. Включаются кожный (тактильный, температурный) и двигательный анализаторы.

Активное осязание предполагает формирование осязательного образа в процессе ощупывания предмета. Оно может осуществляться одной рукой (мелкие и размашистые «обзорные» движения), двумя руками (одна рука выполняет функцию опоры, другая – собственно ощупывание, или обе руки синхронно ощупывают предмет). Дети учатся выполнять активные движения ощупывающего органа – руки – с целью восстановления тактильного образа предмета.

Зрению как средству познания отводится важная роль. У детей развивается восприятие цвета (основные цветовые тона), его яркости. Расширяется поле зрения (по горизонтали и вертика-

ли), развивается концентрация зрения. Дается оценка удаленности предмета, описывается предметное окружение, находящееся в поле зрения. Дети практикуются в восприятии движущихся предметов, в восприятии форм предметов. Даются упражнения для снятия зрительного напряжения, на переключение зрительного анализатора.

Огромное значение в жизни ребенка и восприятию им окружающей среды принадлежит слуху. Жизненно важными стимулами являются звуки и шумы живой и неживой природы. Дети учатся различать звуки по громкости, высоте и тембру. Они упражняются в различении музыкальных, речевых звуков и шумов трудовых операций. Используются звучащие игрушки, записи звуков в окружающей среде, тихая и громкая речь, резкие и приятные звучания.

Вкусовые ощущения формируются на основе воздействия раздражителей на рецепторы рта. Дети упражняются в различении сладкого, горького, кислого, соленого и их комбинаций. Используются прежде всего вещества, растворимые в воде и способные стимулировать деятельность вкусовых рецепторов.

Обонятельные ощущения помогают воспринимать предметы окружающего мира. Важно, чтобы дети различали четыре основных запаха: ароматный, кислый, горелый, гнилостный – и запахи, связанные с продуктами питания (лука, чеснока, свежих продуктов, испорченных, несъедобных).

Предметно-практическая деятельность (1–4-й классы), *трудовое обучение* (5–9-й классы) является важнейшей составляющей образовательного процесса. Центральное место занимает формирование мотивационной готовности к труду. Используется в этих целях оказание помощи, игровая деятельность, создание ситуации успеха, такие сред-

ства психологического воздействия, как похвала, одобрение, различные формы поощрения.

В целях успешной подготовки к труду используется бытовой труд, самообслуживание. Родители ориентируются на то, чтобы как можно раньше включить ребенка в трудовую деятельность в условиях семьи, исходя из его физических возможностей и реабилитационного потенциала. В семье создаются условия для нормальной жизнедеятельности ребенка, у него формируется вера в свои силы и возможности, определяются постоянные поручения. Основным механизмом приобщения к труду является сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, совместная сопряженная и полусопряженная деятельность. В семье определяется круг домашних работ, которые выполняют вместе ребенок и взрослый, создаются условия для успешной работы детей, труд ребенка разумно поощряется.

В образовательном процессе труду отводится центральное место. На уроках обращается внимание на посильность труда, обеспечение необходимых условий, постепенное усложнение физических усилий, вариативность трудового обучения, его коррекционную направленность. В работе с детьми проявляется терпение, замечается и развивается любой, даже незначительный успех. Различные виды бытового труда, работа на уроках с бумагой, глиной, тканью, природным материалом служат задачам физического развития и формирования положительного отношения к труду.

Адаптивная физическая культура служит задачам удовлетворения потребностей детей и максимально возможного развития их жизнеспособности. Этот предмет как часть традиционной физической культуры вместе с тем решает задачи коррекции имеющихся нарушений,

адаптации ребенка к окружающему миру, формирования у него практических умений.

Адаптивная физкультура содействует эмоциональному развитию ребенка, так как позволяет ему ощутить эмоциональный подъем и радость, удовольствие от достижения победы.

Физкультурные упражнения связываются с теми практическими умениями, которые необходимы в повседневной жизни. Они помогают социально-бытовой и социально-трудовой адаптации ребенка.

Различные физкультурно-оздоровительные мероприятия проводятся в режиме учебного дня, во внеклассное время. У детей формируются жизненно и профессионально необходимые двигательные умения и навыки, повышаются функциональные возможности различных органов и систем. Систематические занятия позволяют детям приобрести потребность в ведении здорового образа жизни, легче переносить физические нагрузки.

Адаптивная физкультура решает задачи приобретения детьми самостоятельности, бытовой независимости. Движения связываются с теми действиями, которые ученик выполняет повседневно: умываться, причесываться, завязывать, поднимать, опускать предметы, перемещать их, копать, сгребать, стирать, выжимать, развешивать. Таким образом приобретаются приспособительные умения, достигается социальная адаптация, включающая ориентацию в окружающем мире и налаживание адекватных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Изобразительная деятельность включает накопление опыта, выполнение простейших аппликационных работ, рисование красками с помощью пальцев руки, рисование с помощью шаблонов,

дорисовывание неоконченных изображений, рисование по контурным рисункам. Изобразительная деятельность используется в целях эстетического воспитания.

Основой для овладения рисованием является предметно-манипуляторная деятельность. Формируются зрительные образы, которые могут стать предпосылкой для графических образов. Учитывается, что детей привлекают ярко окрашенные предметы. Запоминанию их содействуют собственные ритмические движения с предметами. Создание образа изображаемого предмета достигается узнаванием натурального предмета и на рисунке, выделением составных частей предмета, составлением предмета из нескольких частей, узнаванием предмета по его части, дополнением части до целого. Аппликация, мозаика позволяют воссоздавать предмет по его части. Развитие моторных умений и освоение образа предмета позволяют организовать изобразительную деятельность при совместной деятельности со взрослым или с его помощью.

Музыкально-ритмические занятия являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и самостоятельным учебным предметом, который оказывает влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка, развитие речи и координационно-двигательных функций. На уроках прослушиваются песни и музыка. Дети различают веселые, грустные произведения, разучивают песни, произносят под музыку стихи, слова, слоги, фразы, подпевают исполнителям. Под музыкально-песенное сопровождение осуществляются движения телом, частями тела, танцевальные движения. Дети используют предметы, музыкальные инструменты для сопровождения ритмических движений. На уроках в коррекционных целях используются музыкальные игры и игровые упражнения.

Музыкальные звуки, песенные строки связываются с моторно-двигательным ощущением. Дети с помощью учителя по подражанию учатся интонировать мелодию и модулировать силу голоса, воспроизводить простейший ритмический рисунок, различать тихое и громкое звучание музыки.

Поэтапная работа включает восприятие окружающих звуков (шумовых, неречевых): звуки капающей воды, хруст снега, звуки ветра, шорох листьев, звуки шумовых предметов, инструментов, воспроизводящих «деревянные» и «металлические» звуки. В играх воспроизводятся и извлекаются звуки, проводятся игры-забавы по развитию мелкой моторики, с помощью взрослого исполняются повторяющиеся песенные напевы. На следующем этапе ученики различают голоса животных, детей, взрослых. Они осуществляют звукоподражание и воспроизводят песенные строки простейшего ритма, сопровождая их движениями. В последующем осваиваются несложные песенные тексты, проводятся коммуникативные игры, уделяется внимание различению речевых звуков ритма. Используются музыка, пение, движения, исполняются с помощью взрослого игры, музыкально-ритмические упражнения, небольшие несложные песенки.

Зарубежные исследования (Б. Нирье) доказывают, что способность развития социальной компетентности при разных степенях тяжести умственной отсталости достаточно велика. Через социальную связь возникают структурные изменения в виде улучшения характера действий в социальной сфере. Подражание зависит от частоты, наглядности, реальности воспринимаемого образца и от определенных индивидуальных потребностей.

Таким образом, исходными положениями, а следовательно, и задачами

при создании учебно-методического обеспечения образовательного процесса детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями являлись следующие:

- преодоление микросоциальной педагогической некомпетентности, создание в условиях семьи коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей включение детей с тяжелыми нарушениями во взаимодействие с членами семьи и другими взрослыми и сверстниками из ближайшего окружения;
- формирование и стимулирование сенсорно-перцептивных процессов у детей; эта задача решается в процессе коррекционного обучения и внеклассной работы;
- развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоциональной сферы, что обеспечивается в процессе групповых занятий с детьми;
- культивирование гуманного, доброжелательного отношения к детям вне зависимости от степени выраженности нарушений и учебных успехов.

Библиография

1. Лисовская Т.В. Презентация инновационного учреждения образования в Республике Беларусь для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 1 (33). С. 159–167.
2. Кислякова Ю.Н., Лисовская Т.В. Обучение основам жизнедеятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Минск, 2010.
3. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / под ред. Т.В. Лисовской. Минск, 2010.
4. Гриханов В.П., Лисовская Т.В., Мыслюк В.В. Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Минск, 2010.
5. Методика сенсомоторного обучения: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.Л. Лещинской. Минск, 2010.

Bibliography

1. *Lisovskaya, T.V.*, 2014. Presentation of innovative educational institution in the Republic of Belarus for children with severe multiple impairments psychophysical. Education. Science. Innovation: Southern dimension, 1 (33): 159–167. (rus)
2. *Kislyakova, Yu.N.* and *T.V. Lisovskaya*, 2010. Learning the basics of life of students with severe intellectual disabilities. Minsk. (rus)
3. *Lisovskaya, T.V.* (Ed.), 2010. Methodology of formation of communication skills in students with severe intellectual disabilities. Minsk. (rus)
4. *Grikhanov, V.P.*, *T.V. Lisovskaya* and *V.V. Myslyuk*, 2010. Education of practical math students with severe intellectual disabilities. Minsk. (rus)
5. *Leshchinskaya, T.L.* (Ed.), 2010. Method of sensorimotor learning: manual. Minsk. (rus)

© Лисовская Т.В., 2015