

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье через призму улучшения качества жизни как смысловую доминанту специального образования предпринята попытка проектирования структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями, рассмотрены педагогические условия их формирования, критерии и показатели сформированности.

коррекционная педагогика, коррекционная психология, специальное образование, компетентностный подход, дети с особыми нуждами, психофизические нарушения, качество жизни, жизненные компетенции, моделирование жизненных ситуаций.

Рассматривая специальное образование в социокультурном аспекте, психологи и педагоги все более очевидно приходят к выводу о необходимости готовить учащихся с особенностями психофизического развития к жизни с учетом ее реалий и их возможностей и способностей. Преобладающим становится мнение практических работников, родителей и ученых о том, что специальное образование не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни», оно – иное даже при общности решаемых задач. «Хорошее специальное образование – это то, которое обеспечивает улучшение качества жизни детей, коррекцию имеющихся нарушений, социальную адаптацию и интеграцию в обществе. Хорошее специальное образование – это не то, которое обеспечивает приобретение сведений, то есть знаний об окружающем мире, а то, которое помогает успешно работать в будущем и стать востребованным человеком в реальной жизни», – пишет в статье известный белорусский ученый Т.Л. Лещинская²⁷⁷.

Смысловой доминантой специального образования становится, прежде всего, **улучшение качества жизни** детей, т.е. «...показателей развитости их жизненных сил и уровня организации жизненного пространства»²⁷⁸. Качество жизни детей с выраженными психофизическими нарушениями (умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми множественными психофизическими нарушениями) зависит, в первую очередь, от удовлетворения их витальных, жизненных потребностей, от отношения к ним сверстников и взрослых, от повседневных положительных эмоций, благополучия семейного положения, от удовлетворенности успехами в учебе. Для таких детей крайне важен повседневный эмоциональный позитив. Учреждение, которое обеспечивает образование детей с выраженными психофизическими нарушениями, должно стать для них вторым домом, где тепло, уютно и дети защищены от негативных трансформационных процессов,

²⁷⁷ Лещинская Т.Л., Радионова В.И. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью // Веснік адукацыі. 2012. № 5. С. 38–45.

© Лисовская Т.В., 2015

²⁷⁸ Загвязинский В.И. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. С. 115.

происходящих в обществе и в сознании людей. «Улучшение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья может быть достигнуто за счет наиболее полной социализации», – отмечается в статье Э.В. Самариной²⁷⁹.

Одним из путей усиления социальной направленности обучения детей с выраженными психофизическими нарушениями является обучение на компетентностной основе²⁸⁰. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества. Задачи адаптации детей с выраженными психофизическими нарушениями к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития побуждают искать новые пути их воспитания и обучения.

Проблема формирования жизненных компетенций является особенно актуальной в связи с повышенными требованиями к готовности детей с выраженными психофизическими нарушениями к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума. Родители данной категории детей в значительно большей степени влияют на образовательный процесс, именно они являются инициаторами изменений, цель которых – улучшение качества жизни детей с выраженными психофизическими нарушениями и семьи в целом. Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после 18 лет, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций**.

Важны проектирование структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями, определение соотношения академических знаний и жизненных компетенций, разработка методики их формирования и критериев их сформированности.

С целью установления образовательного запроса родителей как активных участников образовательного процесса было проведено анкетирование 111 родителей детей с выраженными психофизическими нарушениями, обучающихся в специальных учреждениях образования Республики Беларусь – центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Выявлялись представления родителей о дальнейших жизненных перспективах детей, а также определялись направления корректировки содержания учебных программ для детей с выраженными психофизическими нарушениями в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Анализируя ответы на вопрос об ожиданиях родителей, можно сделать вывод о том, что большинству из них важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88 % опрошенных), трудоустроиться (32 %), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подростки продолжили обучение и после 18 лет (12 %). Ребенку только шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, о том, как обучение поможет ему себя обслуживать (98 %), правильно вести себя в различных ситуациях (85 %), уметь общаться (71 %), уметь выполнять какую-либо работу самостоятельно (69 %), иметь заня-

²⁷⁹ Самарина Э.В. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей // Психол.-пед. поиск. 2004. № 1. С. 75.

²⁸⁰ Коноплева А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. 2009. № 6. С. 12–18.

тие по интересам (89 % родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), быть занятыми в какой-либо сфере (47 %) и даже иметь профессию (35 %). Только 7 % родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научили читать, считать и писать, что говорит о родительских приоритетах в оценке возможностей своих детей.

Анализ полученных данных показывает, что большинство родителей реально представляют будущее своих детей, а также понимают, какие умения необходимы их детям для максимально возможной самостоятельности в дальнейшей жизни. Мы увидели также настроенность родителей на дальнейшее обучение либо занятость для их детей.

Одновременно был проведен опрос 187 педагогов, работающих с детьми данной категории. Были получены несовпадения между взглядами родителей на возможности обучения их детей и мнением педагогов по некоторым позициям. Так, например, большинство педагогов (в сравнении с родителями) считают, что ребенка необходимо научить говорить, а вот правильно вести себя в различных ситуациях отметили только 27 % из них. Большинство педагогов (71 %) также не видят возможности научить такого ребенка каким-либо видам художественной деятельности, и ни один педагог (0 %) не представляет, к какой профессии можно подготовить ребенка с выраженными психофизическими нарушениями, склоняются только к бытовой занятости (32 %). О возможности предоставления образования таким детям после 18 лет положительно ответил только один педагог.

Анализ анкет для родителей и педагогов, выявленные противоречия дают нам возможность определить основные направления корректировки содержания учебных программ, разработанных в 2007–2008 годах, в контексте формирования жизненных компетенций у детей с выраженными психофизическими нарушениями.

В специальном образовании под компетенцией мы понимаем способность и готовность ребенка с особенностями психофизического развития действовать в жизненно значимых ситуациях²⁸¹. Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки благодаря воспитанию и образованию²⁸².

Жизненная компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, однако и исключать их нельзя. Вот здесь встает вопрос о соотношении академических знаний и жизненных компетенций. Это соотношение нельзя механически выразить в процентах, встав на путь рационализма. Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с выраженными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию навыков, умений, прагматических знаний (именно в такой последовательности их формирования), *уже необходимых* ребенку в обыденной жизни, за счет формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками

²⁸¹ Коноплёва, А.Н. Стандартизация...

²⁸² Варенова Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира». URL : <http://itdsel.bspu.unibel.by>

направлено преимущественно на обеспечение его *будущей* реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением *в настоящем*. При этом движущей силой развития становится **опережающая** наличные возможности ребенка **интеграция** в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма – потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. Далее следует потребность в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе. Структуру жизненной компетенции детей с выраженными психофизическими нарушениями можно представить как актуальные виды деятельности, вытекающие из жизненно важных потребностей и актуального витального (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах. Содержательным ядром жизненных компетенций могут стать **потребности** детей с выраженными психофизическими нарушениями, инструментальным ядром – **способы действий** ²⁸³.

Образование строится исходя из актуальных потребностей детей с выраженными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, чтобы научиться эти потребности выделять. На противоречие между растущим числом лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и малой информированностью общества об их образовательных и витальных потребностях указывает в своей статье российский исследователь Е.А. Репринцева ²⁸⁴. Главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним с фиксированием и анализом всех его проявлений, восприятием его болевых точек и избранием соответствующих стратегии и тактики. Педагог постигает и развивает рефлексивную деятельность, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Мы выделяем следующие **жизненные компетенции**: *функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная*. Наиболее объемная по содержанию, а значит, и по количеству потребностей – функциональная (все физиологические потребности). Объединяет все компетенции между собой поддерживающе-коммуникативная компетенция, а выражает сформированность каждой из них ситуационно-поведенческая компетенция, направленная на формирование социально приемлемого поведения.

Так, например, сформированность функциональной жизненной компетенции предполагает способность и готовность ребенка с выраженными психофизическими нарушениями к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом,

²⁸³ Логинова Е.Т., Лисовская Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Вестн. Казах. нац. пед. ун-та им. Абая. Серия «Специальная педагогика». 2014. № 2 (37). С. 67–72.

²⁸⁴ Репринцева Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы // Дефектология. 2012. № 6. С. 8.

умываться и т.д.), приобретение им опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка независимо от имеющихся у него коммуникативных умений вступать в общение доступными для него способами и средствами, как речевыми, так и неречевыми, на вербальном (словесном) и невербальном уровнях с целью установления взаимоотношений с окружающим миром.

Ситуационно-поведенческая жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка выбирать ту форму поведения, которая соответствует данной конкретной ситуации (правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват, и т.д.), т.е. выработать необходимые формы поведения, необходимые в различных жизненных ситуациях. Именно специально созданные ситуации для отработки социально приемлемого поведения будут способствовать приобретению детьми социального опыта, что, на наш взгляд, является основной целью коррекционно-развивающего обучения данной категории детей.

Витагенное обучение²⁸⁵, теоретические основы которого разработаны А.В. Белкиным²⁸⁶, может решить проблему накопления социального опыта путем актуализации жизненного опыта детей с выраженными психофизическими нарушениями, специально моделируя значимые и важные для ребенка жизненные ситуации.

Готовность ребенка с выраженными психофизическими нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях и способность определять порядок таких действий можно определить как овладение жизненными компетенциями. Критериями и показателями сформированности жизненных компетенций, на наш взгляд, могут выступать: **успешность**, нашедшая выражение в таком показателе, как количество сформированных видов деятельности по каждой из выделенных жизненных компетенций, **степень самостоятельности**, выраженная в их качестве (выполнение по образцу, по подражанию, совместно со взрослым) и **уровневость** (уровень поддерживаемой самостоятельности, репродуктивный и пассивный).

Мы попытались выделить основные **педагогические условия** формирования жизненных компетенций:

– повышение активности самого ребенка посредством включения его в социальное взаимодействие, в процессе которого он может получить новые впечатления, стимулирующие его развитие;

– моделирование специальных жизненных ситуаций для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций, приобретения и накопления социального опыта;

– обучение в практической деятельности с высокой степенью участия в ней самого ребенка посредством «примеривания» им различных социальных ролей.

Практика показывает, что жизненные компетенции формируются лишь **в опыте собственной деятельности**, поэтому образовательную среду необходимо выстроить таким образом, чтобы ребенок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идет как о содержании учебных предметов, так и о формах организации образовательного процесса. В данном случае эффективная форма обу-

²⁸⁵ Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации, преобразовании и использовании жизненного и познавательного опыта обучаемых.

²⁸⁶ Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование: многомерно-голографический подход. Екатеринбург, 2001.

чения – это не комбинированный урок на основе практико-ориентированного обучения, а **урок-практика**, где главным методом обучения является метод «от действия к мысли» (навыки, умения, практические знания).

Особое значение приобретают ориентировочная деятельность на полисенсорной основе, предметные действия, способствующие освоению жизненного пространства и развитию психики. Признаются актуальными телесно-ориентированное обучение, сенсорная стимуляция, полимодальность обучения, реализация требований комплексности в обучении. Особенность обучения заключается в использовании разных его способов при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной жизни. Главными считаются овладение ребенком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и его функционирование в нем как личности. Главная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий).

Гуманистический характер взаимоотношений требует прежде всего обеспечения такой системы организации учебного процесса, при которой он отвечал бы двум требованиям: был ориентирован на стимуляцию ведущих сенсорных систем ребенка и включал учащихся в совместную со взрослым деятельность на основе выполнения репродуктивных действий. Обучение детей с выраженными психофизическими нарушениями понимается как **содействие** развитию ребенка, как **пробуждение** его дремлющих сенсорных систем. Формируются не предметные учебные знания, а предметные действия, включающие ребенка во взаимодействие с социальным окружением. Главное назначение занятий – развитие эмоциональной сферы и научение ребенка восприятию социально-средовых условий, выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы. Безусловными приоритетами в обучении детей с выраженными психофизическими нарушениями являются развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование социального опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе.

Но это будет возможно только при изменении приоритетов в мышлении педагогов, которые должны осознавать свою личную ответственность за настоящее и будущее ребенка. К сожалению, на современном этапе развития образования «...происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности»²⁸⁷. Должен измениться характер взаимодействия педагога и ребенка с выраженными психофизическими нарушениями. Если этого не произойдет, то любые высокие начинания будут обречены на неудачу.

Образование детей с выраженными психофизическими нарушениями со всей остротой ставит новые задачи: подготовить учителя, способного и готового к работе с детьми с выраженными психофизическими нарушениями; скорректировать содержание образования в контексте формирования жизненных компетенций; составить перечень жизненно значимых потребностей с учетом того, что они являются содержательным ядром жизненных компетенций, перечень способов действий, являющихся инструментальным ядром по каждой жизненной компетенции, перечень жизненных ситуаций, необходимых для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций и накопления социального опыта.

²⁸⁷ Репринцев А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 132.

Это все задачи содержательные. Но есть и организационная задача – создание системы реабилитационных учреждений для подростков и взрослых с выраженными психофизическими нарушениями, которые они могли бы посещать по достижении совершеннолетия и которые включали бы их в посильную бытовую, а по возможностям и трудовую деятельность. Создание таких учреждений позволило бы реализовать идею непрерывного (пожизненного) образования, а развитие жизненных компетенций – процесс, который не заканчивается однажды по причине их окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности постоянно попадают новые, все более сложные проблемы, требующие и новых подходов к их решению.

Список использованной литературы

1. Белкин, А.С., Жукова Н.К. Витagenное образование: многомерно-голографический подход [Текст]. – Екатеринбург, 2001.
2. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира». – Режим доступа : <http://itdsel.bspu.unibel.by> (дата доступа: 14.01.2013).
3. Вахобжонова, З.Б. Коммуникативные умения и опыт их формирования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 168–173.
4. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
5. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе [Текст] / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
6. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 38–45.
7. Логинова, Е.Т., Лисовская Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями [Текст] // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2014. – № 2 (37). – С. 67–72.
8. Репринцев, А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
9. Репринцева, Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы [Текст] // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 8–16.
10. Рогачева, Е.Ю., Карякина П.К. Концепция нормализации Вульфа Вольфенсбергера и ее роль в создании адекватной образовательной среды для «особенных» детей в школах США и России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 161–168.
11. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
12. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.

14. Самарина, Э.В. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 74–81.
15. Толмачева, Г.А. Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 165–170.
16. Толмачева, Г.А. Проблемы аттестации дефектологов: взгляд эксперта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–176.