



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



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, на примере фрагментов занятий раскрывают некоторые методические приемы работы, приводят алгоритм составления индивидуальной программы.

Ключевые слова:

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



Лещинская Татьяна Лаврентьевна — канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования»

Министерства образования Республики Беларусь.

E-mail: info@adu.by



Лисовская Татьяна Викторовна — д-р пед. наук, доцент, заведующий той же лабораторией.

E-mail: lis_tva@tut.by

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 необучаемы, вы не представляете их реальных возможностей!». Врачи были уверены в своей правоте, так как обучение воспринималось ими в классическом, традиционном-знаниевом понимании: как образовательный процесс, направленный на вооружение знаниями, с набором определенных учебных предметов и устоявшейся методикой обучения. Наши взгляды на вопросы воспитания, обучения и развития детей с тяжелыми множественными нарушениями иные: это прежде всего 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 гг. [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 учреждении социального обслуживания» от 28 июня 2011 г. № 48/55, которое законодательно закрепляет необходимость осуществления образования детей-инвалидов с особенностями психофизического развития (ОПФР) в детских домах-интернатах. Принятие данного постановления было бы невозможно без согласованных мероприятий и межведомственного взаимодействия специалистов системы образования и системы социальной защиты.

●●●

В связи с большим разнообразием детей с ОПФР, находящихся в домах-интернатах, объективно необходимой является индивидуализация содержания обучения.

Обратимся к педагогическим реалиям. Авторы программ неоднократно проводили методические семинары во всех десяти домах-интернатах республики, педагогические тренинги, открытые занятия. Выборочно осуществлялось анкетирование воспитателей, медицинских работников и иных специалистов домов-интернатов, изу-

чение 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 необходимой 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 воспитанников: от 3 до 18 лет и старше. Разновозрастной состав 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 они расположены по всей территории республики: 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 обстановки не способствует развитию неподвижных, так называемых «потолочных» детей, «лежачков».



Создание положительной эмоциогенной среды на занятии способствует развитию неподвижных 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 вариантов начала занятия, дети здоровались между собой и со взрослыми носами, щеками, лбами, 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 станови-

лись ритуалами (торжественными церемониями) начала занятий.

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

Ниже приведем некоторые примеры проведения занятий.

Пример первый. Занятие «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 вернула 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.

Парты можно поставить так, чтобы ребенок был повернут спиной к классу или вполборота. Это поможет тем, кому контакты с другими детьми на первых порах неприятны.

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. Они моментально преобразились: пытались заглянуть под стол, чтобы рассмотреть там педагога, проявляли активность. Мальчик-колясочник переживал за своего товарища и усиленно советовал воспитательнице: «Вы помогите ему, он сам выполнить не сможет, давайте я ему помогу!».

Комментарий данного занятия самим педагогом: «Я заслуженная учительница, имею большой опыт работы в обычной школе. Если бы не ваш педагогический тренинг, я бы не додумалась и не решилась 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, признающие 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 (см. таблицу 1).

Таблица 1

Примерный учебный план для домов-интернатов

Учебные предметы	Количество часов в неделю			
	I класс	II класс	III класс	IV класс
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 педагог осуществляет с учетом динамики освоения детьми программного материала и 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, умеют 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 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 ребенок включается в деятельность и во взаимодействие.

Опыт убеждал в эффективности телесно ориентированного обучения. Через тело осуществляется коммуникация с ребенком. Поглаживание, растирание, массаж вызывают положительные ощущения, которые выступают предпосылкой для разви-



Совместный отдых дарит воспитанникам ценный опыт общения

тия 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, отмечает то, что приятно ребенку, на что тот 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) в старших классах [4].

Воссоздавалась жизненная ситуация: приход с работы с сумкой продуктов. Да-

валась инструкция: «Разложи продукты из пакета (сумки)». Пакет комплектуется преднамеренно. В нем молочные продукты, пачка соли, носки, хлеб, овощи, фрукты, туалетная бумага, мука. Воспитанник раскладывает их 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 и 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 преобразования познавательной деятельности. Дети, проживающие в домах-интернатах,

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

брались за самые смелые роли, менялось их социальное окружение на короткий или длинный срок. Жизненные ситуации вызывают оперативную мобилизацию организма, способствуют 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 очевидно, что необходимо избегать чрезмерных внутренних нагрузок, превышающих порог выносливости, который строго индивидуален.

Индивидуальные программы отличаются краткостью и конкретностью. В каждой из них 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



Установление эмоционального контакта — важная часть обучения

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 кинестетические ощущения всегда занимают важное место в обучении и составляют основу трудовой и познавательной деятельности. Определяющими являются деятельностный и компетентностный 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 при переносе знаний в конкретные виды деятельности.

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

Учебные достижения ребенка оцениваются на основе следующих критериев: правильность выполнения заданий, самостоятельность, сознательность, социальная включенность и оценочная рефлексивность (умение дать оценку происходящему), овладение способами деятельности.

Педагогические реалии 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. Направление

процесса обучения задает *гуманистический подход* к образованию, где главным является обучение, позволяющее не навредить здоровью, учитывающее экологию общения, понимания, поведения, а также акцентирующее преобладание социального развития над когнитивным, 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: Интерактив плюс, 2016. – 146 с.