

Формирование социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью*

Ю.Н.Кислякова

Формирование социально адаптированной личности, способной к взаимодействию с окружающими людьми и продуктивному поведению в различных жизненных ситуациях, является основной целью коррекционно-образовательной работы вспомогательной школы. Это обуславливает необходимость социально направленного обучения, ориентированного на формирование значимых для самостоятельной деятельности ребёнка компетенций, соответствующих его индивидуальным возможностям и потребностям. В данной статье раскрывается содержательный аспект методики формирования социально-бытовой компетенции.

Информационный поиск, направленный на выявление научно-методических основ формирования компетенций учеников с интеллектуальной недостаточностью, позволил констатировать, что в литературе нашли отражение отдельные вопросы формирования социально-бытовых знаний и умений умственно отсталых детей-сирот во внеурочное время (Д.А. Виткаускайте), экономико-бытовых знаний и умений у старшеклассников вспомогательной школы (Т.И. Стариченко), бытовых трудовых умений младших школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (В.В.Гладкая). Раскрыты некоторые аспекты формирования взаимоотношений умственно отсталых детей-сирот с окружающими (Н.В. Москоленко), воспитания первоначальных навыков и привычек культуры поведения учеников (Л.Ю. Каукенайте); выявлены особенности делового общения учащихся старших классов вспомогательной школы (Е.И. Разуван).

Изучение педагогического опыта показало, что формирование у учеников младших классов вспомогательной школы умений и навыков, лежащих в основе социально-бытовой компетенции, происходит преимущественно на уроках труда и социально-бытовой ориентировки, т.е. в узких рамках отдельных уроков. Вместе с тем до настоящего времени не получили должного научного обоснования вопросы формирования социально-бытовой компетенции учащихся на основе реализации внутри- и межпредметных связей в предметных областях и в процессе воспитательных и коррекционных занятий. Недостаточная разработанность программно-методических аспектов исследуемой проблемы обусловила необходимость её научного обоснования и разработки методики.

Социализация детей с особенностями психофизического развития – это ключевая проблема трансформации специального образования. Базовым компонентом этого процесса является формирование социально-бытовой компетенции, в основе которого лежит активное усвоение ребёнком социального опыта [1].

Под социально-бытовой компетенцией понимается совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и необходимых для продуктивного действия с ними [2]. В качестве реальных предметов, по отношению к которым формируется данная

* Рекомендовано научным руководителем, кандидатом педагогических наук, доцентом Е.М. Калинин и лабораторией специального школьного образования Национального института образования (заведующая – кандидат педагогических наук Т.В. Лисовская).

компетенция, выступают предметы одежды, посуды, продукты питания. Практическая значимость состоит в формировании у учеников с интеллектуальной недостаточностью умений, необходимых для удовлетворения жизненно важных биологических и социокультурных потребностей (в пище, воде, тепле; в общении, привязанности, любви). Потребности выступают в роли мотивов деятельности, являются источником и движущей силой активности учеников.

Анализ состояния педагогической практики по формированию социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью позволил констатировать, что социальная направленность обучения во вспомогательной школе требует пересмотра традиционных, стандартных подходов к проведению уроков. Успешность формирования социально-бытовой компетенции зависит от характера взаимодействия субъектов, специфики процесса обучения, его достаточной программно-методической обеспеченности, преемственности в работе учителей и воспитателей младших классов [3]. Существующая методика не даёт в полной мере реализовать все имеющиеся у детей возможности для проявления большей самостоятельности и активности в осуществлении деятельности, которая обеспечивает удовлетворение их потребностей. Есть необходимость в совершенствовании и усилении социальной направленности коррекционно-образовательного процесса во вспомогательной школе. В связи с этим нами была научно обоснована, разработана и апробирована методика формирования социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Внедрение разработанной методики осуществлялось в I классах вспомогательной школы № 11 г. Минска, Ратомской вспомогательной школы (2000/2001 уч. год). В эксперименте принимали участие 25 учеников, которые обучались по авторской методике, описанной ниже. В контрольные группы входили ученики I класса вспомогательных школ № 10 г. Минска, Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Центрального района г. Минска, которые обучались по традиционной методике. На



*Юлия Николаевна Кислякова,
научный сотрудник лаборатории
специального школьного образования
Национального института образования*

заключительном этапе формирующего эксперимента был осуществлён контрольный срез в экспериментальной и контрольной группах, что позволило выявить влияние целенаправленного коррекционно-образовательного процесса на состояние социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы.

В проведении эксперимента принимали участие учителя и воспитатели I классов вспомогательной школы, учителя-дефектологи. Формирование социально-бытовой компетенции осуществлялось на уроках предмета «Человек и мир», русского языка, математики, изобразительного искусства, трудового обучения, социально-бытовой ориентировки, занятиях по развитию познавательной деятельности и логопедической коррекции; на воспитательных занятиях. В каждом учебном предмете был определён круг связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков, способов деятельности, составляющих содержание социально-бытовой компетенции. В качестве реальных объектов были использованы предметы посуды (столовая, кухонная, чайная), продукты питания (хлебобулочные изделия, молочные, мясные продукты).

Методика формирования социально-бытовой компетенции разрабатывалась с учётом необходимости опоры на более сохранные стороны психических процессов и

эмоциональной сферы учеников с интеллектуальной недостаточностью и решала следующие задачи:

формирование навыков социального взаимодействия учеников с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации (*социальный аспект социально-бытовой компетенции*);

формирование умений познавать себя, осознавать и воспроизводить социально значимую информацию о себе (*личностный аспект социально-бытовой компетенции*);

формирование бытовых предметно-практических действий, направленных на удовлетворение жизненно важных потребностей в различных жизненных ситуациях (*бытовой аспект социально-бытовой компетенции*).

Для удовлетворения особых потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью, позволяющих им реализовываться, становиться субъектами деятельности, необходимо было создание определённых педагогических условий. *Педагогическими условиями* формирования социально-бытовой компетенции выступали:

- обеспечение мотивации деятельности учеников, направленной на удовлетворение жизненно важных потребностей;
- включение учеников в социальное взаимодействие и обеспечение их рефлексии в процессе совместной деятельности;
- предметно-содержательная основа действия;
- использование обучающих ситуаций;
- реализация внутри- и межпредметных связей, преемственность и непрерывность работы педагогов по формированию социально-бытовой компетенции;
- коррекционно-направленное учебно-методическое обеспечение.

Процесс формирования социально-бытовой компетенции рассматривался нами как многокомпонентный, в состав которого входили цель, содержание, формы, методы, приёмы организации деятельности и её эмоционально-волевого стимулирования, контроля, анализа и оценки результатов. Методика исследования основывалась на единстве социальной и индивидуальной составляющих и включала три блока: диагностический, содер-

жательный, контрольно-оценочный. *Диагностический блок* позволил выявить состояние социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы по результатам констатирующего эксперимента, определить позитивные тенденции данного процесса и его проблемное поле. *Содержательный блок* отражал методику формирования социально-бытовой компетенции в активной предметной деятельности, в процессе социального взаимодействия учеников в специально организованных и естественных ситуациях на разных учебных предметах, во внеклассной и повседневной практической деятельности. *Контрольно-оценочный блок* позволил проанализировать динамику состояния социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью после экспериментального обучения.

Формирование социально-бытовой компетенции осуществлялось в три этапа, различных по содержанию, методам и формам работы. Методический инструментарий включал: различные виды помощи (совместные действия взрослого и ребёнка, действия по подражанию, образцу, инструкции), методы организации учебно-познавательной деятельности (наглядные, словесные, практические; информационно-рецептивный, репродуктивный, частично-поисковый, проблемно-ситуативный и др.), а также методы поддержания интереса и стимулирования деятельности (ситуации занимательности, сюрпризности, неожиданности). На *первом этапе – мотивационно-ориентировочном* – обеспечивался устойчивый познавательный интерес к социальному и предметному мирам, их многообразию, активизировалась перцептивная деятельность детей, ориентированная на выделение свойств и качеств предметов. На *втором этапе – формирующем* – осуществлялись уточнение, расширение, обобщение и систематизация усвоенного детьми опыта на основе выделения существенных признаков реальных жизненно значимых предметов, установления наглядно воспринимаемых причинно-следственных связей. Обеспечивались предметно-содержательная основа действия и рефлексия учеников в процессе их совместной деятельности с педагогом и сверстниками. Осуществлялись много-

кратное повторение и закрепление опыта, его перенос в специально организованные новые обучающие ситуации. На *третьем этапе* – *практико-ориентированном* – создавались условия для применения учениками опыта в разнообразных жизненно значимых социально-бытовых ситуациях.

Обратимся к одному из содержательных аспектов методики. Формирование умений осуществлять социальное взаимодействие основывалось на установлении взаимоотношений ребёнка и взрослого и включало два взаимосвязанных блока:

- формирование речевого этикета, содержание которого обеспечивало освоение учениками правил поведения, касающихся проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения к ним и т.п.);
- формирование речевого поведения, которое представляло собой систему целенаправленно и последовательно выполняемых действий, отражающих способы использова-

ния ребёнком языка в конкретных социально-бытовых ситуациях. Умение осуществлять социальное взаимодействие формировалось на основе мотивов социального сотрудничества, что обеспечивало усвоение различных способов взаимодействия с окружающими людьми, утверждение своей роли и позиции в классе. Схема формирования представлена на рисунке 1.

Конкретизируем содержание блока «Формирование речевого этикета», раскроем методы и приёмы работы. Для реализации поставленных задач использовались словесные методы (речевой образец, объяснение, беседа), практические методы работы (упражнение, выполнение практических заданий, моделирование жизненной ситуации), приёмы эмоционального стимулирования и мотивации учения (одобрение, похвала). В качестве метода стимулирования речевой активности применялись тактильные приёмы (поглаживание по голове, похлопывание по плечу, рукопожатие). Речевым образцом для



Рисунок 1 – Схема формирования социального взаимодействия

учеников являлись также взаимоотношения педагогов друг с другом, способы выражения ими приветствия, прощания, благодарности. Методика работы реализовывалась следующим образом. Педагог (учитель, а затем воспитатель класса), входя в класс, здоровался со всеми, используя разнообразные речевые формулы: «здравствуйте», «доброе утро», «добрый раніцы», затем персонально с каждым учеником и выдерживал паузу для ответной реакции на приветствие. Одновременно демонстрировался образец речевого поведения: педагог улыбался, выражая удовольствие от встречи с учениками, давал установку на доброжелательное взаимодействие и результативную работу. Затем детям предлагалось поприветствовать друг друга.

На уроках предмета «Человек и мир» учитель доступно объяснял значение той или иной словесной формулы, подчёркивал необходимость её использования для установления доброжелательных контактов с окружающими людьми. Затем организовывалась работа школьников в паре: каждый ученик приветствовал соседа за партой, затем одноклассников, сидящих за ним, слева и справа от него. Ученикам предлагалось вежливо попросить друг у друга предмет (карандаш, точилку, линейку) и поблагодарить за услугу. Школьники учились выразительно произносить слова, выражать их смысловые оттенки с помощью голоса, правильно расставлять ударения и паузы. Для установления доброжелательных контактов друг с другом применялись разнообразные динамичные формы организации деятельности школьников. Приветствуя учителя и друг друга, ученики выходили из-за парт, становились в круг, выстраивались полукругом, рассаживались на ковре, что позволяло им проявлять как речевую, так и двигательную активность. Широко использовались игровые приёмы, сюрпризные моменты, элементы загадочности, моделирование ситуаций, способствующих активизации внимания учеников и позволяющих осмысленно использовать слова в речи. Интерес у детей вызывало появление сказочного персонажа, который демонстрировал неправильные формы поведения, использовал слова, неадекватные ситуации. В данном случае ученики выступали в роли учителя, обучая

сказочного персонажа речевому этикету. В разнообразных ситуациях общения контроль за речью позволял своевременно корректировать неправильно употребляемые учениками словесные формулы, давать им правильный речевой образец и добиваться осознанного освоения и применения слов.

В конце рабочего дня либо после окончания определённого вида деятельности подводился итог, осуществлялась рефлексия. Так школьники учились оценивать свои достижения, анализировать поведение, высказывать впечатления о происшедших событиях (что обрадовало, что огорчило, кто сегодня удивил одноклассников, кого больше всех похвалили на уроке, кому мы можем помочь, чтобы завтра у него были хорошие результаты, и др.). При этом создавались специальные ситуации, обеспечивающие концентрацию внимания учеников на себе, использовалась различная наглядность, позволяющая детям выразить своё впечатление.

Коррекционная направленность процесса формирования социально-бытовой компетенции заключалась не столько в коррекции знаний, психических функций, сколько в коррекции взаимоотношений [4]. Коррекция основывалась на деятельности, которая позволяла воссоздать форму взаимодействия, отвечающую требованиям социального окружения. В ней объективировались трудные конфликтные ситуации, и действия ученика направлялись на их конструктивное разрешение. Таким образом, в процессе формирования у младших школьников навыков социального взаимодействия обеспечивались расширение опыта социальных контактов детей, освоение ими лексико-грамматического минимума, связанного с отражением эмоционального, социально-бытового, предметного опыта.

Одним из направлений коррекционно-образовательной работы являлось также формирование жизненно значимых знаний о предметах ближайшего окружения и способах практических действий с ними в различных социально-бытовых ситуациях.

В результате констатирующего эксперимента установлено, что в ситуациях, связанных с приёмом пищи, удовлетворением потребности в питье, ученики младших классов вспомогательной школы были менее

всего компетентны и более всего нуждались в помощи со стороны взрослых.

При организации работы, направленной на реализацию поставленных задач, мы учитывали положение Л.С. Выготского о том, что практически-действенные и наглядно-образные виды мышления учеников с интеллектуальной недостаточностью относительно сохранны и менее нарушены, чем словесно-логическое мышление [5]. Поэтому основной акцент в обучении был сделан на практическом ознакомлении учащихся с реальными предметами быта. В качестве наглядности предлагались предметы посуды, классифицируемые по назначению: для приготовления пищи (кастрюля, сковорода), для приёма пищи (тарелка, блюдце, ложка, вилка, нож), для питья (чашка, стакан, кружка), а также продукты питания (мучные, молочные, мясные). Уточнение и обогащение жизненно значимых знаний о посуде и продуктах питания, овладение способами действия с ними осуществлялись в процессе ориентировочно-обследовательских и практических действий. Формирование социально-бытовой компетенции происходило в игровой деятельности (в процессе игр с бытовыми предметами-орудиями, дидактических, настольно-печатных, словесных,

сюжетно-ролевых), в предметно-практической деятельности на уроках, воспитательных, коррекционных занятиях, в повседневных социально-бытовых ситуациях. Использовались следующие приёмы работы: рассмотрение натуральных предметов, соотнесение их с графическим изображением (цветным и чёрно-белым), выполнение поручений, экспериментирование, моделирование, игры и упражнения на классификацию (распределить молочные и хлебобулочные изделия на группы), решение проблемных ситуаций (как достать хлеб из завязанного пакета) и др.

Результативность предложенной методики оценивалась путём сравнительного анализа полученных данных в экспериментальной и контрольной группах, что позволило констатировать динамику в овладении учениками социально-бытовой компетенцией, качественное изменение её состояния. Доказательством этого являлись количественные изменения в показателях овладения учениками экспериментальной группы способами взаимодействия с окружающими людьми. Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной групп по серии «Социальное взаимодействие» до и после обучения представлен на рисунке 2.

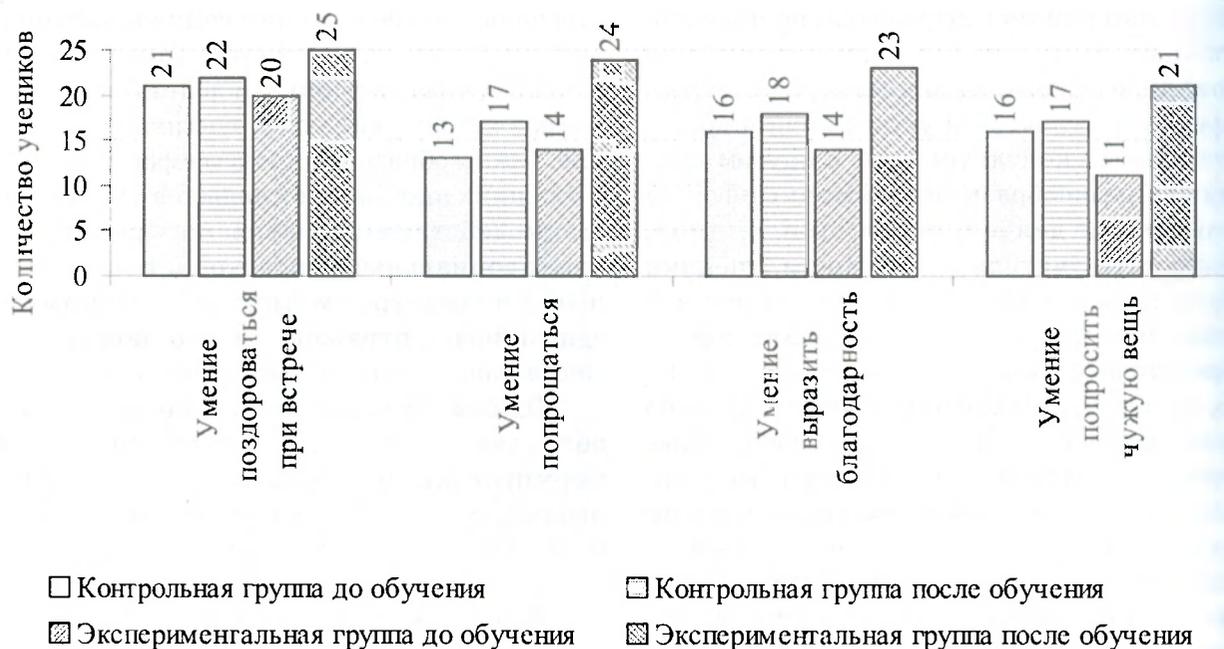


Рисунок 2 – Уровни овладения учениками способами социального взаимодействия (в абсолютных числах)

На рисунке 2 заметно увеличение количества учеников экспериментальной группы, успешно овладевших различными способами социального взаимодействия после обучения по предложенной методике. Очевидна динамика в показателях, отражающих изменения в уровне сформированности умения попроситься (разница – 40%), поблагодарить (разница – 36%), попросить чужую вещь (разница – 40%). Различия показателей умения поздороваться у детей сравниваемых групп не так значительны – 20%, поскольку и до обучения показатели данного умения находились на достаточно высоком уровне (80%). Результатами экспериментального обучения явились обогащение словаря учеников этикетными формулами и способность при-

менять их в различных социально-бытовых ситуациях. В естественном взаимодействии ученики экспериментальной группы стали более активными, уверенными в себе, периодически проявляли инициативу в начале и поддержании разговора со сверстниками, педагогами, персоналом вспомогательной школы. Достижением многих учеников являлось проявление максимально возможной самостоятельности и речевой активности в различных социально-бытовых ситуациях, связанных с необходимостью выполнить определённое действие для удовлетворения потребности (например, сообщить, что в кружку не налит чай, обратиться за помощью, если не может открыть бутылку с водой).

Таким образом, результатом формирования социально-бытовой компетенции явилось овладение младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью способами взаимодействия с окружающими людьми, предметно-практической деятельностью, благодаря которым реализовывались интересы и потребности учеников.

Полученные данные диссертационного исследования не исчерпывают всех аспектов изучаемой проблемы. Дальнейшей разработки требуют вопросы формирования социально-бытовой компетенции с первого дня пребывания ребёнка в школе и непрерывности данного процесса на всех ступенях образования, определения взаимосвязи социально направленного компонента содержания учебных предметов, воспитательных занятий, повседневной жизни. Это позволит формировать у учеников с интеллектуальной недостаточностью способы деятельности, необходимые для самостоятельного удовлетворения жизненно важных потребностей как в хорошо знакомых, так и в нестандартных социально-бытовых ситуациях.

Список использованных источников

1. *Калинина, Е.М.* Методологические принципы ранней социализации детей с нарушениями психофизического развития / Е.М.Калинина // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. – Минск: НИО, 1997. – С.53–59.
2. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
3. *Лещинская, Т.Л.* Научно-теоретические основы трансформации образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Т.Л. Лещинская // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 72–78.
4. *Коноплёва, А.Н.* Задачи и приоритеты развития специального образования в Республике Беларусь / А.Н. Коноплёва // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 29–38.
5. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982 – 1985. – Т. 2. – 1982. – 361 с.