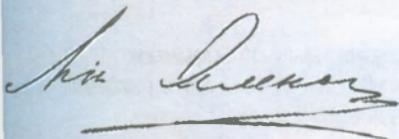


Мы впервые решили опубликовать результаты исследования по проблеме социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Некоторые читатели могут с удивлением воспринять данную публикацию в нашем журнале. Но на самом деле здесь нет ничего противоречивого. Во-первых, понимание развития ребенка “в норме” наиболее рельефно осуществляется через знание “отклонений от нормы”. Во-вторых, в классах с интегрированным обучением могут находиться и дети с интеллектуальной недостаточностью. В таком случае учителю необходимо знать психофизические особенности данной категории детей. Молодой талантливый исследователь Ю. Н. Кислякова, опираясь на обширный экспериментальный материал, фиксирует состояние социально-бытовой компетенции младших школьников, раскрывает наиболее эффективные пути ее формирования.

Научный редактор



# Изучение состояния социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и практики ее формирования

Ю. Н. КИСЛЯКОВА,  
ведущий инспектор управления дошкольного образования  
Министерства образования Республики Беларусь.

В статье изложены результаты исследования, посвященного сравнительному изучению состояния социально-бытовой компетенции учеников подготовительных (сегодня — первых) классов, выявлению позитивных тенденций и проблемных полей процесса формирования социально-бытовой компетенции учеников в младших классах вспомогательной школы.

Подготовка детей с особенностями психофизического развития к самостоятельной жизни в обществе, снижение их зависимости от посторонней помощи осуществляется через формирование жизненно важных компетенций. Расстановка приоритетов и уровень овладения той или иной компетенцией определяются потенциалом и индивидуальными способностями учеников.

Информационный поиск позволил определить ряд разработок белорусских и российских ученых по проблеме формирования компетенций учеников. В исследованиях нашли отражение вопросы формирования коммуникативной компетенции детей с тяжелыми нарушениями речи (Н. Н. Баль, Л. А. Зайцева, Н. Г. Еленский), учеников с интеллектуальной недостаточностью (И. М. Бобла, А. М. Змушко, Т. Л. Лещинская). Некоторые содержательные аспекты формирования социокультурной компетенции представлены в работах В. П. Гриханова, Н. Б. Гребенюк, Е. М. Калининой, Т. В. Лисовской. Установлено, что ученики вспомогательной школы могут овладеть определенными компетенциями при адекватной коррекционно-педагогической помощи и программно-методическом обеспечении данного процесса. Вместе с тем, до настоящего времени не получили должного научного обоснования вопросы формирования социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы на основе реализации внутри- и межпредметных связей, т. е. в рамках предметных областей (“Человек и мир”, “Русский язык” и др.), в процессе воспитательских и коррекционных занятий. Недостаточная разработанность научно-методологических основ и программно-методических аспектов социально-бытовой компетенции учеников с интеллектуальной недостаточностью определяла актуальность исследования и обуславливала необходимость изучения состояния социально-бытовой компетенции учеников

младших классов вспомогательной школы и практики ее формирования.

Под социально-бытовой компетенцией понимается совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и необходимых для качественного и продуктивного действия с ними [см. 5]. В качестве реальных предметов, по отношению к которым проявляется компетенция, выступают предметы одежды, гигиены, посуда, продукты питания. Практическая значимость социально-бытовой компетенции состоит в формировании у учеников с интеллектуальной недостаточностью умений, необходимых для удовлетворения жизненно важных потребностей (в пище, воде, тепле; в общении, привязанности, любви). Потребности выступают в роли мотивов деятельности, являются источником активности учеников и ее движущей силой. Социально-бытовая компетенция рассматривается в различных аспектах: социальном (взаимодействие с окружающими людьми), личностном (познание себя, умение воспроизвести социально значимую информацию о себе), бытовом (знания о предметах быта и умения их использовать).

Методологической основой сравнительного изучения состояния социально-бытовой компетенции учеников младших классов являлись: системно-целостный подход, основанный на поиске и нахождении целостных характеристик изучаемых педагогических фактов и явлений (П. К. Анохин, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, В. С. Ильин, Е. Н. Князева); положение Л. С. Выготского об общности закономерностей психического развития нормального и аномального ребенка [см. 1]. Методами исследования выступали изучение медико-психолого-педагогической документации, индивидуальная беседа с ребенком, целенаправленное наблюдение за действиями учеников в процессе выполнения режимных моментов.

Экспериментальная выборка составляла 100 человек. В эксперименте принимали участие 50 нормально развивающихся учеников подготовительных классов средней общеобразовательной школы № 6 г. Минска, школы № 18 г. Речицы и 50 учеников вспомогательных школ-интернатов № 10, 11 г. Минска, Ратомской вспомогательной школы-интерната, ученики Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Фрунзенского района г. Минска.

Содержательной основой констатирующего эксперимента послужил программный материал предмета “Я и окружающий мир” для класса вспомогательной школы и предмета “Человек и мир” для класса средней общеобразовательной школы. Материал экспериментального исследования систематизирован по сериям: “Социальное взаимодействие”,

“Я и моя семья”, “Предметы вокруг меня (одежда, продукты питания и др.)”.

Анализ полученных результатов осуществлялся с учетом следующих показателей: в контексте социального аспекта — умение учеников вступать в социальное взаимодействие в конкретных социально-бытовых ситуациях (при встрече, прощании, выражении просьбы и благодарности), поддерживать и вежливо заканчивать разговор; в контексте личностного аспекта — осознание, идентификация себя и своего имени, фамилии, возраста, умение воспроизвести социально значимую информацию о себе; в контексте бытового аспекта — знание учеников о предметах повседневного использования (одежда, посуда, продукты питания, предметы гигиены), их назначении, способах использования; умение применять ежедневно используемые предметы, необходимые для удовлетворения жизненно важных потребностей, в естественных и специально организованных социально-бытовых ситуациях.

В основу определения уровня сформированности умений учеников (выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) был заложен способ их выполнения: самостоятельное выполнение; выполнение с помощью; невыполнение (отказ от выполнения) задания. Проанализируем полученные результаты по серии “Социальное взаимодействие”. Количественные показатели, отражающие уровень сформированности социального взаимодействия, представлены на диаграмме 1.

Как видно из диаграммы 1, разница в сформированности умения поздороваться и попрощаться в двух экспериментальных группах значительная (3,92—3,96 балла — у нормально развивающихся учеников; 2,78—2,86 — у учеников с интеллектуальной недостаточностью). Отличие сформированности умения попрощаться с окружающими людьми в двух экспериментальных группах более значительно, чем сформированности умения поздороваться. Количественные показатели при выявлении умения попросить чужую вещь таковы:

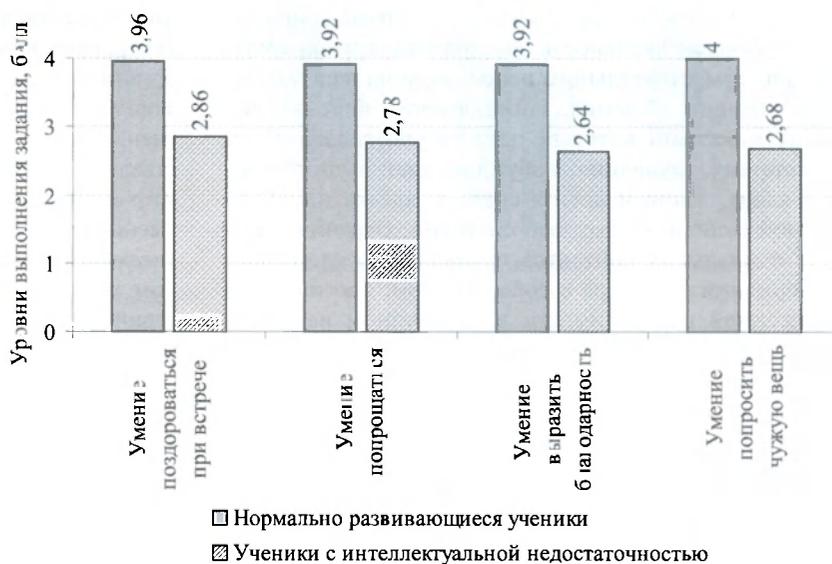


Диаграмма 1. Уровни сформированности социального взаимодействия

Изучение состояния социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и практики ее формирования

4 балла — у нормально развивающихся учеников; 2,68 — у учеников с интеллектуальной недостаточностью. Полученные данные свидетельствуют о явном различии в уровнях сформированности социального взаимодействия как одного из показателей социально-бытовой компетентности между участниками эксперимента.

Обратимся к качественной характеристике полученных результатов. Особенности социального взаимодействия учеников с интеллектуальной недостаточностью являлись: трудности восприятия нового человека как объекта для взаимодействия, сложности установления зрительного контакта с ним, недостаточное умение ориентироваться в ситуации общения, выбирать адекватные способы для налаживания и поддержания эмоционально-коммуникативных отношений (взгляд, поза, интонация). Основной части испытуемых (более 80%) требовалась побуждающая и направляющая сила со стороны взрослого для установления контакта и развертывания диалога. В то же время нормально развивающиеся ученики в 98% случаев свободно вступали в контакт, проявляли интерес к новому человеку (в частности, к экспериментатору), инициативу к продолжению общения.

Обобщая полученные результаты, отметим, что у нормально развивающихся учеников навыки социального взаимодействия находились на уровне выше среднего. Школьники имели разнообразный опыт социальных контактов, что проявлялось в умении самостоятельно применять вежливые словесные выражения в сочетании с невербальными средствами (поза, жест, улыбка, пауза) в различных социально-бытовых ситуациях. В общении с экспериментатором проявляли положительные эмоции, интерес, активность, инициативу, готовность продолжить контакт с ним.

В то же время состояние сформированности социального взаимодействия учеников вспомогательной школы находилось на уровне ниже среднего. Ученики вспомогательной школы имели элементарное представление о социальных нормах поведения, знали некоторые часто употребляемые слова вежливого общения, но низкая речевая активность обуславливала избирательность их самостоятельного использования в ситуациях повседневного общения. Инициатором общения выступал взрослый, который первым употреблял слова приветствия, прощания, побуждая детей к употреблению слова, жеста и других средств, адекватных конкретной социально-бытовой ситуации. Ограниченный опыт социальных контактов проявлялся в сложности поддержания разговора с собеседником, пассивности, выраженной необходимости в постоянном педагогическом руководстве. Нами отмечены небольшой запас вежливых словесных формул и выражений, трудность его актуализации; недостаточное понимание значения употребляемых слов, ситуаций возможного их использования. В процессе общения проявлялись некоторые психосоматические особенности детей: так, Кристина А. часто отвлекалась, моргала, отворачивалась, Егор Е. теребил руку, Алина Б. беспричинно смеялась. Выявленные особенности обуславливали необходимость целенаправленной работы по формированию на-

выков социального взаимодействия учеников с интеллектуальной недостаточностью, расширению опыта социально значимых контактов с окружающими людьми в специально организованных и естественных социально-бытовых ситуациях.

Обратимся к результатам изучения состояния бытового аспекта социально-бытовой компетентности. Задания по серии “Предметы вокруг меня. Одежда” позволяли выявить знания о предметах, используемых учениками в повседневной жизни (одежда, посуда, продукты питания, предметы гигиены) и опыт осуществления способов деятельности с ними. Наблюдение за деятельностью учеников в режимных моментах, их умением выполнить определенное действие, направленное на удовлетворение жизненно важных потребностей, позволяло сделать вывод об уровне овладения знаниями и умениями, лежащими в основе социально-бытовой компетентности. Так, мы фиксировали следующие умения учеников: расстегивать одежду; снимать отдельные предметы одежды, аккуратно размещать их на стуле; снимать обувь и располагать ее в определенном месте. Количественные данные, отражающие уровень сформированности умений по серии “Предметы вокруг меня. Одежда”, представлены на диаграмме 2.

Анализ полученных результатов позволил констатировать, что у детей двух экспериментальных групп наблюдается значительная разница количественных показателей, отражающих уровень сформированности умений по уходу за одеждой и обувью (3,52—4 балла — у нормально развивающихся учеников; 2,3—3,04 — у учеников с интеллектуальной недостаточностью). Выявлено, что ученики с интеллектуальной недостаточностью регулярно проявляли самостоятельность в процессе расстегивания и снятия одежды, размещения ее на стуле, снятии обуви. Эпизодическое самостоятельное умение было зафиксировано в процессе раскладывания одежды в определенном месте и расставлении обуви. Вместе с тем, характерной особенностью бытовых умений учеников вспомогательной школы являлось их неаккуратное применение, что обуславливало оказание организующей и эмоционально-поддерживающей помощи со стороны педагогов. Наибольшую трудность для учеников с интеллектуальной недостаточностью представляло соблюдение опрятности, умение замечать и устранять беспорядок в одежде (2,3 балла). В то же время умения ухаживать за одеждой и обувью у нормально развивающихся учеников проявлялись на достаточно высоком уровне самостоятельности при выполнении действий, в редких случаях требовалась направляющая помощь взрослого.

Выявленные особенности учеников обуславливали необходимость анализа практики формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с целью выявления позитивных тенденций и проблемного поля данного процесса. Реализации поставленной цели способствовало решение следующих задач: определение состояния программно-методического обеспечения; изучение педагогической практики и ресурсного

обеспечения процесса формирования социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы. Изучение практики осуществлялось в следующих аспектах:

1. Анализ программы по предмету “Человек и мир”.
2. Посещение и педагогический анализ уроков по предмету “Человек и мир”.
3. Проведение анкетирования учителей и воспитателей младших классов вспомогательной школы.

Анализ программы по предмету “Человек и мир” показал, что содержание ее разделов позволяло планировать коррекционно-образовательную работу, направленную на формирование социально-бытовой компетенции как на уроках, так и во внеклассное время. Реализация программного материала предполагала использование разнообразных форм, методов и приемов обучения, в ходе которых ученики овладевали основными способами взаимодействия с окружающим миром. Материалы сравнительного исследования позволяли внести предложения по совершенствованию отдельных аспектов программного содержания по формированию социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. При реализации учебного материала представлялось необходимым не только формирование жизненно значимых знаний, умений, навыков, но и определение личностной значимости формируемой компетенции для каждого ученика. Развитие способности осмысленно применять комплекс знаний, умений, способов деятельности в различных социально-бытовых ситуациях позволяло каждому ученику с интеллектуальной недостаточностью проявлять максимально возможную для него самостоятельность. В программе важно было усилить деятельностный компонент образования ученика, возможность его практической подготовки, дополнить и разнообразить

контрольно-оценочные задания, позволяющие применять опыт в социально-бытовой деятельности. Что было учтено при корректировке содержания программы по предмету “Человек и мир” [см. 3].

Следующим аспектом научного исследования являлось посещение и педагогический анализ по предмету “Человек и мир”. Проанализировано более 30 уроков в младших классах вспомогательной школы № 10, 11 г. Минска, Ратомской вспомогательной школы (2006/2007 учебный год). Осуществлялся тематический анализ дидактического обеспечения уроков, оценивалось соответствие содержания урока и деятельности учеников коррекционно-образовательным целям. Протоколировались методы работы и деятельность педагога, фиксировались характеристики деятельности учеников, виды учебной деятельности по усвоению социально-бытовых знаний и умений.

Анализ уроков позволил выявить позитивные тенденции педагогического опыта и проблемное поле учебного процесса. К *позитивным тенденциям* относился выбор педагогами программного материала с учетом особенностей познавательных процессов и образовательных потребностей учеников; обращение к личному опыту школьников; использование разнообразных приемов, активизирующих познавательную деятельность учеников, эмоциональная подача материала; богатая иллюстративная наглядность; творческое использование материала учебника, адаптация его содержания и варьирование последовательности изучения; осуществление индивидуального подхода.

Наряду с положительными характеристиками педагогического процесса определилось его *проблемное поле*: проведение многих уроков в рамках знаниеориентированной парадигмы с акцентом на усвоение учениками готовых знаний; репрезентативность

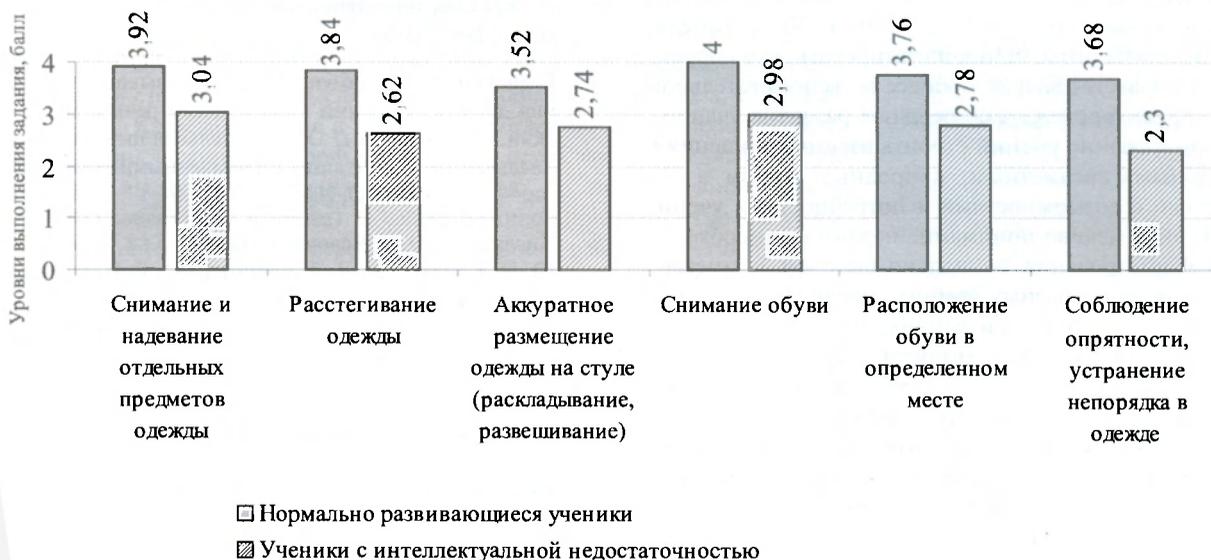


Диаграмма 2. Уровни сформированности умений ухода за одеждой и обувью

Вклад педагога в формирование личности и практики

ных методов обучения; недостаточное использование методов и приемов работы, способствующих включению учеников в доступную деятельность, формированию практических умений по применению учащимися усвоенного опыта в повседневной практике; трудность осуществления педагогами внутри- и межпредметных связей. Проанализировав организационные формы, мы можем констатировать одномерность подходов к формированию социально-бытовой компетенции учеников на уроке по предмету “Человек и мир”. Изучая объекты окружающей среды, ученики работали, как правило, в классе, сидя за партами, а коллективной форме деятельности в процессе наблюдений, целевым прогулкам, экскурсиям отводилось незначительное место. Применяя наглядность, педагоги отдавали предпочтение плоскостным иллюстративным пособиям, в единичных случаях на уроках использовались реальные предметы быта. В учебном процессе слабо учитывались практические аспекты, направленные на формирование социально-бытовой компетенции, позволяющей ученикам самостоятельно удовлетворять жизненно важные потребности.

Педагогический анализ уроков позволил судить о необходимости формирования социально-бытовой компетенции, развития способности учеников не только запоминать учебный материал, но прежде всего понимать, оценивать и применять формируемые знания в повседневной практической деятельности [см. 4]. Возможности совершенствования содержания предмета “Человек и мир” еще не исчерпаны. Необходима дальнейшая исследовательская работа, направленная на уточнение программных требований, углубление связи знаний с жизнью, повседневной социально-бытовой деятельностью младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Следующим методом изучения практики формирования социально-бытовой компетенции являлось анкетирование учителей и воспитателей младших классов вспомогательных школ № 11 г. Минска, № 4 г. Гомеля. Его результаты позволили констатировать, что коррекционно-образовательный процесс во вспомогательной школе ориентирован на социальное развитие учащихся, формирование умений строить взаимоотношения с социальным, предметным, природным миром в соответствии с возможностями и потребностями учеников. Нами отмечено понимание педагогами необходимости формирования социально-бытовой компетенции учеников на разных учебных предметах, в разнообразных жизненных ситуациях, что обуславливает осуществление преемственности работы в системе “учитель — воспитатель — родитель” и творческое использование имеющегося программно-методического обеспечения. Вместе с тем, выявлено определенное проблемное поле формирования социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы. Педагоги ориентируются на знаниевую парадигму, формируют жизненно важные знания, но не всегда создают условия для их практического применения школьниками. Имеются определенные трудности в определении глубины и объема социально-практичес-

кого материала; реализации внутри- и межпредметных связей. Изучение состояния социально-бытовой компетенции свидетельствовало о том, что ученики недостаточно компетентны в сфере социальных отношений, способах самопознания, в предметно-практической области жизнедеятельности. Осмысленному выполнению жизненно значимых действий, осознанию учениками социально значимой информации о себе, своем окружении уделялось недостаточно внимания как в процессе коррекционно-образовательной работы, так и в повседневных ситуациях общения. В ходе исследования выявлено некоторое несоответствие между стремлением педагогов осуществлять целенаправленную работу по формированию социально-бытовой компетенции и отсутствием конкретных методических рекомендаций, неуточненностью педагогических условий формирования компетенции. В реализации компетентностного подхода применительно к специальному школьному образованию необходимо усиление личностной составляющей ученика, создание различных социально-бытовых ситуаций для обогащения его опыта, умений применить знания для решения жизненных задач, что возможно при наличии профессиональной компетенции у педагогов вспомогательной школы.

Вышеизложенное обуславливало актуальность разработки методики формирования социально-бытовой компетенции учеников младших классов вспомогательной школы; определение условий ее формирования; поиск новых подходов, форм и методов коррекционно-образовательной работы; создание программно-методического обеспечения данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 5. — М. : Педагогика, 1983. — 369 с.
2. Еленский, Н. Г. Коммуникативная и языковая компетенция детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. Г. Еленский, Л. А. Зайцева // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. — Минск : НИО, 2005. — С. 41—54.
3. Кислякова, Ю. Н. Человек и мир : 1—5 кл. : программы / Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, В. И. Олешкевич и др. // Программы вспомогательной школы с русским языком обучения : 1—5 кл. — Минск : НИО, 2007. — С. 72—105.
4. 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.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. — 2004. — № 3. — С. 3—9.