



Tatiana Viktoryja Lisovskaya

The National Institute of Education, Scientific-methodical institution, Minsk, e-mail: lis_tva@tut.by

Динамика нарастания степени самостоятельности у лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития (личностная эффективность)

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.060>

The Dynamics of Growth of the Degree of Independence in Patients with Severe Multiple Disabilities (Personal Effectiveness)

Abstract

The results of a two-stage (from 2007 to 2010 and from 2010 to 2014 study) pedagogical monitoring allowed to identify the levels of formation of vital competencies (functional, supportive and communicative, situational and behavioral) in patients with severe multiple disabilities. The compiled typological classification of the categories according to their degree of independence of persons and dynamics of development of vital competence, proved personal effectiveness.

Key words: people with severe multiple disabilities, life competencies, typology, degree of autonomy

Введение

Республика Беларусь находится в структуре европейского пространства. За двадцать лет самостоятельного развития специального образования в Республике Беларусь произошли организационные и содержательные изменения. Кодекс Республики Беларусь об образовании закрепляет механизм реализации конституционного права на образование лиц с особенностями психофизического развития (Кодекс Республики Беларусь об

образовании, 2011, с. 496) Изменяется отношение общества и государства к тем, кто считался «социально неперспективными» и «необучаемыми». Речь идет о детях, подростках и взрослых с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (далее – ТМНР). Эта группа лиц чрезвычайно неоднородная по своему составу, имеющая два и более физических и (или) психических нарушения. Общим для них является – многофункциональный характер нарушения развития: умеренная или тяжёлая интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость) в сочетании, чаще всего, с двигательными нарушениями различной степени тяжести, реже – с сенсорными нарушениями. Актуальным становится создание условий для обучения в течение всей жизни такого человека, что позволит сделать полноценной и достойной его жизнь (Лисовская, 2015).

Открытие в 1999 году центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) – новых **учреждений образования** – было обусловлено необходимостью преодолеть изолированность системы специального образования, создать условия для возвращения ребенка в семью (<http://uomoik.gov.by/page/spezialnoe-obrazovanie.aspx>)

В 143 административно-населенных пунктах Республики Беларусь функционируют 141 ЦКРОиР, в которых получают образование 8104 ребенка **от рождения до 18 лет**, что составляет 5,89% от общего количества детей с особенностями психофизического развития (*по состоянию на 15.09.2014 г.*; *Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь*, 2014 б). Это те дети, которые воспитываются в семье. Все они имеют статус ребенка-инвалида в связи с наличием тяжёлых множественных нарушений развития.

Наличие в стране организованной системы образования и сопровождения лиц с ТМНР – одной из самых уязвимых слоёв населения – является показателем цивилизационной мировой культуры государства, её демократических устоев, гуманистических тенденций в образовании и социальной защите, государственных гарантий равного права на получение образования и на труд.

Вместе с тем, **педагогическая система** непрерывного образования лиц с ТМНР, направленная на формирование **жизнеспособной личности**, до настоящего времени не являлась предметом научного исследования. Основанием для такого заключения является признание того, что изменяются все или большинство первоначальных свойств педагогической системы для лиц данной категории.

Педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР в Республике Беларусь представляет собой целостное единство и полноту всех ее компонентов (*теоретического, прогностического, организационного, содержательного, методического, диагностического, результативного*).

В данной статье мы более подробно рассмотрим личностную эффективность *результативного компонента* педагогической системы.

Основная часть

Результативный компонент педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР выражается:

- в личностной эффективности (динамика сформированности жизненных компетенций, способствующих повышению уровня самостоятельности);
- в социальной эффективности (содержание и методика, направленные на формирование жизнеспособной личности);
- в экономической эффективности (снижение государственных затрат на содержание ребенка в ЦКРОиР, затем в ТЦСОН по сравнению с его нахождением в детском доме-интернате, а затем в психоневрологическом доме-интернате).

С целью определения **динамики развития жизненных компетенций** детей и подростков с ТМНР и обучающихся в условиях ЦКРОиР в 2009/2010 и в 2013/2014 уч. годах организован *педагогический мониторинг* результатов обучения по учебным программам для ЦКРОиР, утверждённым Министерством образования Республики Беларусь в 2007 и 2008 гг. Автором трёх учебных программ для ЦКРОиР («Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Практическая математика») (Землянова, 2005; Лисовская, 2005, 2006), а также соавтором предметных методик обучения по данным программам (Гриханов, 2010; Кислякова, 2010; Лисовская (2010).

В связи с тем, что все дети, обучающиеся в ЦКРОиР, одновременно, начиная с 2007/2008 уч. года, стали учиться по **впервые** разработанным и утверждённым Министерством образования Республики Беларусь учебным программам, мы не могли создать контрольную группу, так как не существовало иных учебных программ, поэтому нами была выбрана такая форма проверки результатов обучения по учебным программам для ЦКРОиР, как педагогический мониторинг.

Основной **целью** педагогического мониторинга в 2010 г. после трёхлетнего срока обучения (с 2007 по 2010 гг.) и в 2014 г. после семилетнего

срока обучения (с 2007 по 2014 гг.) явилось определение качества результатов образовательного процесса путём оценки **образовательных приращений** в виде сформированности жизненных компетенций (способности и готовности действовать в реальных жизненных и специально смоделированных ситуациях), т.е. отслеживания динамики их сформированности.

В процессе проведения педагогического мониторинга использовались следующие методы: анализ психолого-педагогических характеристик учащихся, наблюдение, практическое выполнение заданий учащимися, количественный и качественный анализ результатов, сравнение полученных данных за три года и за семь лет обучения.

В соответствии с представленными задачами педагогической мониторинг был проведен в **два этапа**:

- на первом этапе были выявлены состояние и уровни сформированности жизненных компетенций за *три года обучения* в соответствии с требованиями двух учебных программ: «Основы жизнедеятельности» и «Коммуникация» (I-IV классы);
- на втором этапе были выявлены состояние и уровни сформированности жизненных компетенций за *семь лет обучения* в соответствии с требованиями двух учебных программ: «Социальная адаптация» и «Коммуникация» (V-IX классы);
- на втором этапе была проведена корреляция данных, полученных на первом этапе, с данными второго этапа мониторинга, с целью оценки образовательных приращений в виде сформированности жизненных компетенций.

Педагогический мониторинг осуществлялся на базе 28 ЦКРОиР республики. Из них в 15 городах в 2009/2010 уч. году: Минск, Барановичи, Дзержинск, Кобрин, Слоним и др., и 13 городах в 2013/2014 уч. году: Минск, Брест, Витебск, Гродно, Рогачев, Солигорск и др.

В педагогическом мониторинге приняли участие 75 детей в возрасте от 8 до 12 лет, обучающихся в I-IV классах (2009/2010 уч. год) и 105 подростков в возрасте от 13 до 18 лет, обучающихся в V-IX классах (2013/2014 уч. год) ЦКРОиР. Всего мониторинг охватывал 180 человек с ТМНР, из них 55 человек приняли участие и в первой (2009/2010 уч. год) и во второй (2013/2014 уч. год) группах. В I классах обучались 23,5% детей, II – 26,4%, III – 38,2%, в IV – 11,7% детей, V – 13,4%, VI – 11,2%, VII – 25,8%, VIII – 24,7%, IX – 13,8%. Всего в 2009/2010 учебном году в республике обучалось 487 человек в классах ЦКРОиР, в 2013/2014 – 489. Представленная выборка является репрезентативной, т.к. составляет 36,8% человек, участ-

вовавших в педагогическом мониторинге, от общего количества обучающихся в классах ЦКРОиР в указанных учебных годах.

Во всех ЦКРОиР, принявших участие в педагогическом мониторинге, классы были организованы по принципу «класс-комплект», когда в одном классе одновременно обучаются учащиеся из разных классов, например, два ученика I класса, один ученик II класса, один ученик III класса и один ученик IV класса. Иных форм организации образовательного процесса в перечисленных выше ЦКРОиР в указанные учебные годы не было.

Все обучающиеся, принимавшие участие в педагогическом мониторинге, имеют выраженную степень снижения интеллекта: 26,4% – умеренную (F71), 67,6% – тяжёлую (F72), 2,6% – глубокую (F73), 1,1% – неуточненную. Вместе с тем, 47% детей имеют двигательные нарушения различной степени тяжести, 5,7% – сенсорные. Эпилепсия диагностирована у 11,7%, хромосомные нарушения – у 11,3 % (в том числе синдром Дауна – у 7,8%), аутизм – у 5,3% обучающихся. Таким образом, все обучающиеся, принявшие участие в педагогическом мониторинге, имеют тяжёлые множественные нарушения развития.

При проведении педагогического мониторинга нами не ставилась цель выявить корреляцию между возрастом учащихся, принявших участие в педагогическом мониторинге, и только количеством лет обучения и результативностью выполнения заданий; на успешность выполнения, согласно полученным данным, влияла также тяжесть нарушения.

В соответствии с заключением ЦКРОиР учащимся с ТМНР, принявшим участие в педагогическом мониторинге, рекомендовано обучение и воспитание в соответствии с учебным планом для ЦКРОиР.

На *первом этапе* педагогического мониторинга (2009/2010 уч. год) 75 учащимся были предъявлены две серии заданий по пять заданий в каждой серии (всего 10 заданий), определяющих способность и готовность обучающихся действовать в реальных или специально созданных жизненных ситуациях в соответствии с содержанием учебных программ по учебным предметам: «Основы жизнедеятельности», «Коммуникация» (I–IV классы).

На *втором этапе* педагогического мониторинга (2013/2014 уч. год) 105 учащимся были предъявлены две серии заданий по пять заданий в каждой серии (всего 10 заданий), определяющих способность и готовность обучающихся действовать в реальных или специально созданных жизненных ситуациях в соответствии с содержанием учебных программ по учебным предметам: «Социальная адаптация», «Коммуникация» (V–

–IX классы). Содержание всех заданий соответствовало содержанию контрольно-оценочных компонентов названных программ.

Каждая серия заданий была направлена на выявление сформированности бытовых, коммуникативных, поведенческих способов действий, в рамках выделенных нами жизненных компетенций (*функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная*) (Логина, 2014).

Первая серия была представлена пятью заданиями, в соответствии с требованиями учебной программы «Основы жизнедеятельности».

Задания были направлены на выявление способности к самообслуживанию и выполнению простейших бытовых действий (*функциональная жизненная компетенция*). Всего учащимся было предъявлено пять заданий, составленных в соответствии с контрольно-оценочным компонентом данной программы за период обучения с I по IV классы.

При проверке сформированности *функциональной жизненной компетенции* нами был сделан акцент на проверку сформированности способов деятельности, необходимых, в-первую очередь, для удовлетворения витальных потребностей в пище, в питье, в тепле, в общении.

Так, в соответствии с программными требованиями учебной программы «Основы жизнедеятельности», учащимся I–IV классов предлагалось, например, назвать себя по имени, показать *свою* одежду, положить шапку (или др. одежду) на полку в шкаф, убрать карандаши со стола в коробку, включить свет в туалете, принести лейку для поливки комнатных цветов, позвать учителя (воспитателя), попросить друга (подругу) дать чашку, раздать каждому ученику по одной салфетке. Для выполнения некоторых заданий ситуации создавались специально, например, среди вещей ученика лежала не его вещь, или в класс приносился явно сломанный стул. При выполнении других заданий фиксировались результаты наблюдения, например, может ли ученик самостоятельно есть ложкой, пить из чашки, одеваться (раздеваться), обратиться за помощью (позвать педагога, друга).

Во время выполнения *второй серии* заданий обучающиеся демонстрировали **способность и готовность** вступать в социальное взаимодействие (*поддерживающе – коммуникативная жизненная компетенция*). Задания этой серии были составлены в соответствии с содержанием учебной программы «Коммуникация» для I–IV и V–IX классов.

Данная жизненная компетенция, *поддерживающе-коммуникативная*, объединяет между собой другие. Для того чтобы проверить сформированность способности и готовности ученика в области данной компетенции,

отдельных, специальных заданий предусмотрено не было. Учащиеся выполняли задания в рамках функциональной и ситуационно-поведенческой, т.к. поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция как никакая другая надпредметна и межпредметна. Так, при выполнении заданий первой и третьей серии нами фиксировалось, хорошо ли обучающийся понимает обращенную речь, активно ли сам пользуется ею (произносит отдельные слова или использует простую ситуационную фразу), пользуется ли невербальными средствами коммуникации, если да, то указывалось, какими (предметами, жестами, картинками, фотографиями и др.). Особо фиксировалось наличие (отсутствие) указательного жеста, как часто испытывает потребность в общении. Для выполнения некоторых заданий ситуации создавались специально, например, в класс входил педагог из другого класса (или другой работник ЦКРОиР, (медицинская сестра)) и нами фиксировалось, могут ли учащиеся поздороваться с вошедшим, если да, то как они это делают.

Третья серия, включавшая в себя задания в соответствии с предметной областью «Социальная адаптация», была призвана выявить способность к поведению в той или иной ситуации (*ситуационно-поведенческая жизненная компетенция*).

Учащимся V–IX классов были предложены следующие задания из пяти сфер жизнедеятельности: *безопасность жизнедеятельности* (продемонстрировать проход по пешеходному переходу); *здоровьесбережение* (продемонстрировать использование защитной маски при вирусном заболевании, например, гриппе); *социально-коммуникативная* (продемонстрировать поведение при вручении подарка другу); *социально-бытовая* (почистить явно грязные брюки и ботинки); *социально-трудовая* (протереть стол влажной салфеткой). Нами отмечалось, как ведут себя учащиеся при выполнении того или иного задания: самостоятельно, по напоминанию, по подсказке, по наводящему вопросу; соблюдают ли алгоритм (цепочку) действий.

При организации педагогического мониторинга на первом и втором этапах его проведения мы придерживались соблюдения следующих *педагогических условий* проверки сформированности выделенных нами жизненных компетенций у учащихся с ТМНР:

- обеспечение мотивации деятельности учащихся, направленной на удовлетворение жизненно важных потребностей;
- включение учащихся в различные виды социально значимой деятельности в специально организованных и в естественных ситуациях;

- использование, в-первую очередь, реальных и хорошо знакомых, часто используемых предметов для выполнения заданий, выступающих в качестве средств обучения, например, чашка, которой пользуется ученик, его одежда, его полотенце, салфетки, которые уже имелись в опыте использования и др.;
- учет предпочтений учащихся (тебе не нравится полотенце – вытри руки салфеткой; ты не хочешь выполнять это задание, давай попробуем другое);
- быстрое реагирование на эмоциональный отклик учащихся (прекращение выполнения при нежелании, отвлечение на другой предмет, переключение внимания и др.);
- реализация внутри- и межпредметных связей по учебным предметам «Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Социальная адаптация» при проверке сформированности выделенных нами жизненных компетенций.

В педагогическом мониторинге принимали участие учителя классов, воспитатели. Оценка сформированности функциональной и ситуационно-поведенческой жизненных компетенций осуществлялась на уроках «Основы жизнедеятельности» и «Социальная адаптация», поддерживающе-коммуникативной на всех трех уроках: «Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Социальная адаптация». Для каждого учебного предмета был определен перечень заданий, составленных по требованиям соответствующих учебных программ. Все задания были связаны между собой реальностью изучаемых объектов, сформированностью способов деятельности, составляющих инструментальное ядро жизненных компетенций. В качестве реальных объектов были использованы предметы посуды (столовая, кухонная, чайная), продукты питания (хлебобулочные изделия, фрукты, конфеты), одежда и обувь, канцелярские предметы (бумага, карандаши), предметы быта (салфетки, лейка) и др.

Методика проведения педагогического мониторинга предполагала наблюдение за действиями учащихся в реальных и специально смоделированных жизненных ситуациях. Инструкцию для выполнения предъявлял знакомый ребенку (подростку) взрослый – учитель-дефектолог или воспитатель. Исследование проводилось в групповой и индивидуальной формах в первой и второй половине дня.

Оценка проводилась по разработанным ключевым критериям и показателям: *активность* (высокая, средняя, низкая); *способ выполнения* (совместные действия, действия по подражания, действия по образ-

цу)¹; *самоконтроль при выполнении* (высокий, средний, низкий); *полнота выполненных заданий* (полностью, наполовину, на 30% и менее); *время, затраченное на выполнение* (отведенное, незначительно превышает отведенное, требуется значительное увеличение времени на выполнение).

Более подробно охарактеризуем каждый критерий и его показатели.

Активность. При *высокой* степени активности обучающийся приступал к выполнению заданий сразу после предъявления образца или показа действий. Выполнял до конца, при незначительном контроле со стороны педагога. При *средней* степени активности учащийся после поощряющих слов со стороны педагога начинал выполнять задание, но самостоятельно выполнял непродолжительное время, затем отвлекался. Требовался периодический контроль со стороны педагога, напоминание задания, подсказка. При *низкой* степени активности инициатива полностью исходила от педагога, требовалась постоянная и продолжительная помощь со стороны педагога.

Способ выполнения (словесная инструкция, образец выполнения, действия по показу, совместные действия). В ходе исследования нами не была использована словесная инструкция как самостоятельный способ выполнения.

Полнота выполненных заданий: полностью от начала до конца, наполовину (50%), на 30% и менее.

Самоконтроль при выполнении: высокий, средний, низкий. При *высокой* степени контроля обучающийся следил за своими действиями от начала до конца выполнения. При *средней* степени самоконтроля учащийся периодически отвлекался, со стороны педагога требовалось напоминание. При *низкой* степени самоконтроля необходимо было постоянно напоминать учащемуся о следующей выполняемой операции в цепочке действий.

Время, затраченное на выполнение: вкладывается в отведенное, незначительно превышает отведенное, требуется значительное увеличение времени на выполнение.

На основании выделенных показателей нами были определены **уровни:** *продуктивный, репродуктивный и пассивный.*

Так, *продуктивный уровень* предполагал: сформированность любого количества (трех, двух, одной) жизненных компетенций при высокой степени активности, выполнение действий по образцу или по показу дейст-

¹ Действия по словесной инструкции как самостоятельный способ выполнения был неактуален для данной категории учащихся.

вия, эпизодическое оказание помощи в виде напоминания о продолжении работы, высокий самоконтроль и достаточность отведенного времени на выполнение задания.

Репродуктивный уровень предполагал сформированность любого количества (трёх, двух, одной) жизненных компетенций, среднюю степень активности, выполнение действий по показу и наполовину от объёма, периодическое оказание помощи, среднюю степень самоконтроля, незначительное увеличение времени от отведенного на выполнение задания.

Пассивный уровень предполагал сформированность любого количества (трёх, двух, одной) жизненных компетенций, низкую активность обучающегося, совместное с педагогом выполнение заданий, выполнение задания на 30% и менее, низкую степень самоконтроля, постоянную помощь, значительное увеличение времени на выполнение.

Выполнение заданий при любом сочетании всех критериев и показателей, не обязательно находящихся на продуктивном, но и на пассивном уровне сформированности - считалось нами *результативным*, т.к. мы фиксировали, в первую очередь, **качественные характеристики** выполнения задания каждым обучающимся, чтобы на втором этапе мониторинга можно было бы сопоставить полученные в разные годы данные и проследить наличие (отсутствие) качественных изменений, **динамику** нарастания или снижения степени самостоятельности при выполнении заданий.

В связи с этим при проведении первого и второго этапов мониторинга в протоколах также фиксировалось *желание* вступать во взаимодействие и *длительность* интереса к заданию. Главным было увидеть на втором этапе проведения педагогического мониторинга (2014 г.), произошло ли нарастание, увеличение количества учащихся, перешедших из, например, группы, выполняющих задания сопряжённо, в группу выполняющих полусопряжённо и т.д.

Количественные результаты сформированности *функциональной, поддерживающе-коммуникативной и ситуационно-поведенческой* жизненных компетенций по выделенным нами уровням по итогам проведения первого (2010 г.) и второго (2014 г.) этапов педагогического мониторинга отражены в таблицах 1–3. Обратимся к результатам сформированности *функциональной* жизненной компетенции (табл. 1).

Таблица 1. Уровни сформированности функциональной жизненной компетенции у лиц с ТМНР

Уровень	Результат мониторинга	
	первый этап (2010 год) 75 чел. – 100%	второй этап (2014 год) 105 чел. – 100%
Продуктивный	13,3	32,3
Репродуктивный	62,6	30,4
Пассивный	24	8,5

Из табл. 1 мы видим значительное увеличение на втором этапе мониторинга количества учащихся на продуктивном уровне (с 13,3 до 32,3%) и уменьшение числа учащихся почти в два раза на репродуктивном уровне и в три раза на пассивном. Такая положительная динамика, на наш взгляд, объясняется не только увеличением срока обучения (после трёх и после семи лет обучения), но и тем, что данная жизненная компетенция напрямую связана с ежедневно повторяющимися алгоритмами витальных (жизненно необходимых) действий по приему пищи, питью, одеванию/раздеванию и др. санитарно-гигиеническим и простым бытовым действиям. Также нами были отмечены такие качественные изменения, как *возросшее желание* учащихся не только самому сделать что-либо, но и помочь другому, например, помочь открыть шкаф и сложить вещи на полку, вытереть за друга на столе разлитый компот или помочь педагогу раздать листы бумаги каждому. Учащиеся стали меньше зависеть от помощи педагога, повысилась их активность, смелость в выполнении. Если на первом этапе мониторинга учащиеся ожидали помощи даже когда могли выполнить сами (в их опыте уже были такие задания, и только поддержка педагога (одобрение, ободряющее слово) могли успокоить ученика), то на втором этапе ситуация изменилась: некоторые учащиеся торопились выполнить сами. Это мы наблюдали даже при неправильном выполнении, что говорит о появившемся желании действовать, не дожидаясь помощи. Наиболее успешно задания, представляющие собой совершение простых бытовых действий. Менее успешно выполняли задание (или не выполняли вообще) учащиеся, имеющие более тяжёлые двигательные и (или) сенсорные нарушения. Так, 8,5% не приступили к выполнению ни одного из заданий первой серии без помощи педагога.

Анализируя результаты *первой серии* заданий, направленных на выявление способности и готовности к выполнению функциональных дей-

ствий в рамках содержания учебной программы «Основы жизнедеятельности», можно сделать вывод, что выполнение часто повторяющихся в быту действий, связанных с обслуживанием себя, доступно большинству обучающихся. Обратимся к результатам сформированности *поддерживающе-коммуникативной* жизненной компетенции (табл. 2).

Таблица 2. Уровни сформированности поддерживающе-коммуникативной жизненной компетенции у лиц с ТМНР

Уровень	Результат мониторинга	
	первый этап (2009/2010) 75 чел. – 100%	второй этап (2013/2014) 105 чел. – 100%
Продуктивный	6,6	7,6
Репродуктивный	58,6	66,6
Пассивный	34,6	16,1

Из табл. 2 мы видим не такие значительные (по сравнению с показателями табл. 1) изменения в количественных показателях по уровням сформированности *поддерживающе-коммуникативной* компетенции. Тенденции к росту успешности есть, особенно при сравнении показателей пассивного уровня первого (34,6%) и второго (16,1%) этапов мониторинга: уменьшение практически в два раза. Большинство учащихся ЦКРО-иР при анализе результатов второго этапа мониторинга так и остались «безречевыми», но произошли значительные качественные изменения в успешности использования коммуникации как средства общения. Основным качественным показателем успешности, на наш взгляд, явилась возросшая *потребность* в общении. Так, учащиеся, которые плохо пользовались речью, более активно стали выбирать разнообразные средства для передачи своего желания или просьбы. Мы наблюдали, что большинство учащихся хорошо стали понимать обращенную к ним речь, увеличилось количество детей, использующих указательный жест или взгляд в качестве указательного жеста (при серьезных двигательных нарушениях). Ритуалы приветствия (прощания) с возрастом вошли в стойко сформированную привычку, и учащиеся готовы были продемонстрировать их всеми доступными способами: улыбкой, взмахом рукой, объятиями, поглаживанием, воздушным поцелуем. Только небольшому количеству учащихся (менее 6%) стали доступны такие слова, как «привет», «пока», «добрый день», «как дела?», или звукоподражание этим словам и выражениям. Так, если

на первом этапе мониторинга только небольшое количество детей могли отреагировать на своё имя (позой, жестом или мимикой), то ко второму этапу практически все учащиеся знали своё имя, хорошо откликались на него, некоторые могли произнести. Однако другие задания этой серии, требовавшие проявления готовности вступать в социальное взаимодействие, вызывали у большинства учащихся значительные затруднения. Обратимся к результатам сформированности *ситуационно-поведенческой* жизненной компетенции (табл. 3).

Таблица 3. Уровни сформированности ситуационно-поведенческой жизненной компетенции у лиц с ТМНР

Уровень	Результат мониторинга	
	первый этап (2009/2010) 75 чел. – 100%	второй этап (2013/2014) 105 чел. – 100%
Продуктивный	13,3	18
Репродуктивный	52	66,6
Пассивный	34,6	21,3

Из табл. 3 видим, что большинство обучающихся как на первом этапе мониторинга (52%), так и на втором (66,6%) находились на репродуктивном уровне сформированности ситуационно-поведенческой компетенции. Произошли количественные изменения на продуктивном уровне: увеличилось количество учащихся с 13,3 до 18%; уменьшилось количество учащихся на пассивном уровне – с 34,6 до 21,3%. Проиллюстрируем примерами выполнение заданий на различных уровнях. Так, мы отнесли выполнение заданий к продуктивному уровню, когда учащийся VI класса Коля С. смог взять в руки подарок (коробка конфет), посмотреть в глаза Оли Н., протянуть ей коробку, улыбнуться и кивнуть. Примером выполнения на репродуктивном уровне служит такая ситуация: Андрей Ш., учащийся VII класса, с направляющей и подсказывающей помощью педагога и постоянным напоминанием следующего действия смог почистить пятно на брюках. Приведём пример выполнения задания из данной серии на пассивном уровне. Оля М. совместно с воспитателем, который оречевлял каждое действие девочки, вытирали обеденный стол после приема пищи влажной салфеткой. Это задание нравилось Оле, она не сопротивлялась, с удовольствием нажимала на тряпку вместе со взрослым, улыбалась и продолжала вытирать, при инструкции «Закончили» останавливалась.

Третья серия заданий вызвала наибольшее количество сложностей у обучающихся при проведении педагогического мониторинга в 2009/2010 уч. году. Эта даёт нам возможность в дальнейшем при корректировке учебного материала учесть полученные результаты и увеличить количество заданий в содержании обучения, способствующих формированию именно *ситуационно-поведенческой жизненной компетенции*.

В связи с тем, что на первом и втором этапах педагогического мониторинга находились обучающиеся, которые попали как в первую (2009/2010 уч. год), так и во вторую (2013/2014 уч. год) группу обследуемых (55 человек в возрасте от 12 до 18 лет), это позволило нам разработать *типологическую классификацию по степени самостоятельности*, с известной мерой условности, относительно лиц с ТМНР. В соответствии с данной степенью предложена типологическая классификация по пяти группам: «достигающие результата»; «выполняющие отдельные операции»; «отвлекаемые»; «бросающие»; «тотально зависимые».

Охарактеризуем критерии и показатели **степени самостоятельности**.

Критерий *успешности* предполагал сформированность всех трёх жизненных компетенций: *функциональной, поддерживающе-коммуникативной, ситуационно-поведенческой*. Критерий *уровневости* измерялся нами на продуктивном, репродуктивном и пассивном уровнях. Критерий *характер оказания помощи* был связан с продолжительностью оказания помощи: постоянный, периодический, эпизодический. В роли помощи выступали подбадривающие слова, подсказки следующего действия, напоминание о продолжении выполнения действия, поощрение в виде похвалы, одобрения. Данный критерий в последующем помог нам определить процентное соотношение самостоятельности и несамостоятельности для деления на группы. Качественно охарактеризуем каждую группу.

«Достигающие результата» – от 41 до 50% самостоятельности. Для учащихся, попавших в данную группу, характерны: продуктивный уровень; высокая и средняя степень активности и самоконтроля; полное выполнение задания по образцу и (или) по подражанию; полное и (или) частичное соблюдение последовательности действий (алгоритм); эпизодическое оказание помощи; достаточность времени, отведенного на выполнение.

«Выполняющие отдельные операции» – результаты не получают, выполняют отдельные операции (от 31 до 40% самостоятельны). Для учащихся, попавших в данную группу, характерны: репродуктивный уровень; средняя степень активности; выполнение действий по показу; эпизоди-

ческая и (или) периодическая помощь; средняя степень самоконтроля; достаточность или незначительное превышение времени на выполнение задания.

«Отвлекаемые» – постоянно теряют цель выполнения и отвлекаются на внешние раздражители (от 21 до 30% самостоятельны). Для учащихся, попавших в данную группу, характерны: репродуктивный уровень; средняя степень активности; выполнение действий по показу; периодическая и (или) постоянная помощь; низкая степень самоконтроля; незначительное превышение времени на выполнение задания.

«Бросающие» – начинают деятельность, но не доводят до конца, нет получения ни результата, ни выполненной отдельной операции (от 11 до 20% самостоятельны). Для учащихся, попавших в данную группу, характерны: пассивный уровень; низкая степень активности; выполнение действий по показу и (или) совместные действия; постоянная помощь; низкая степень самоконтроля; значительное превышение времени на выполнение задания.

«Тотально зависимые» – включаем в деятельность с целью приобщения к доступным формам коммуникации и взаимодействию (от 1 до 10% самостоятельны). Для учащихся, попавших в данную группу, характерны: пассивный уровень; низкая степень активности; выполнение совместных действий; постоянная помощь; низкая степень самоконтроля; значительное превышение времени на выполнение задания.

Диаграмма 1 наглядно отображает **триосновных типа** лиц с ТМНР по степени их самостоятельности – это «выполняющие отдельные операции» (самостоятельны от 31 до 40%); «отвлекаемые» (самостоятельны от 21 до 30%) и «бросающие» (самостоятельны от 11 до 20%).

Данная положительная тенденция показывает нам, что из года в год происходит постепенное нарастание степени самостоятельности в процессе обучения учащихся с ТМНР.

Повышение степени самостоятельности происходит не только количественно (диаграмма 1), но и качественно.

Результаты педагогического мониторинга показали **возможный минимум** степени самостоятельности при условии непрерывного (постоянного) образования, который достиг 50% самостоятельности, и, соответственно, 50% зависимости от посторонней помощи.



Диаграмма 1. Личностная эффективность обучающихся

Таблица 5. Корреляция степени самостоятельности обучающихся

Группа	Первый этап (2009/2010) %	Второй этап (2013/2014) %	Разница (наращение +, уменьшение -) %
«Достигающие результата»	9	20	+ 11
«Выполняющие отдельные операции»	32,7	58,1	+ 25,4
«Отвлекаемые»	16,3	12,7	- 3,6
«Бросающие»	20	9	- 11
«Тотально зависимые»	7,2	3,6	- 3,6

Таблица 5 показывает, что на втором этапе мониторинга (в 2013/2014 учебном году) было выявлено следующее: 20% попали в группу «достигающих результата» (увеличилось на 11% по сравнению с первым этапом мониторинга); 58,1% – «выполняющих отдельные операции» (нарастание составило 25,4%); 12,7% – «отвлекаемых» (уменьшение составило 3,6%); 9% – «бросающих» (уменьшение составило 11%) и 3,6% в группу «тотально зависимых» (уменьшение произошло на 3,6%).

Данная положительная тенденция показывает, что происходит постепенное нарастание степени самостоятельности в процессе обучения учащихся с ТМНР. Повышение степени самостоятельности происходит не только количественно (табл. 2), но и качественно. Доказательством личностной эффективности могут служить психолого-педагогические характеристики (индивидуальные личностные приращения) на обучающихся в течение девяти лет в ЦКРОиР.

Исходя из пяти групп, выделенных нами, можно определить виды поддерживаемой и сопровождаемой деятельности, которые будут соответствовать возможностям того или иного человека с ТМНР:

- занятость с целью получения конечного результата (продукта) – для «достигающих результата»;
- занятость, предполагающая получение только промежуточного результата (выполнение этапа в цепи деятельности) – для «выполняющих отдельные операции»;
- занятость с целью включения в деятельность, могут работать только эпизодически, при постоянном контроле – для «отвлекаемых»;
- занятость с целью времяпрепровождения – для «бросающих»;
- занятость с целью включения в сообщество людей - для «*тотально зависимых*».

Предложенные виды занятости, виды трудовой деятельности для проживающих в психоневрологических домах-интернатах позволяют постепенно прийти к снижению государственных затрат на содержание ребенка в ЦКРОиР по сравнению с его нахождением в детском доме-интернате, подростка и взрослого в территориальных центрах социального обслуживания населения по сравнению с психоневрологическим домом-интернатом для инвалидов. Опыт функционирования мастерских занятости в Польше также может быть интересен и для нашей страны (Лисовская, 2012).

Выводы

Динамика сформированности жизненных компетенций, **нарастание степени самостоятельности**, индивидуальные личностные приращения являются показателем *личностной эффективности* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР.

Результаты педагогического мониторинга показали **возможный минимум** степени самостоятельности при условии непрерывного (постоянно-

го) образования, который достиг 50% самостоятельности и соответственно, 50% зависимости от посторонней помощи. В результате проведенного педагогического мониторинга нами были выделены **триосновных типа** лиц с ТМНР по степени их самостоятельности – это «выполняющие отдельные операции» (самостоятельны от 31 до 40%); «отвлекаемые» (самостоятельны от 21 до 30%) и «бросающие» (самостоятельны от 11 до 20%). Полученные данные показывают, что наиболее характерным уровнем сформированности жизненных компетенций у лиц с ТМНР является *репродуктивный уровень*, который предполагал сформированность любого количества (трёх, двух, одной) жизненных компетенций, среднюю степень активности, выполнение действий по показу и наполовину от всего объёма задания, периодическое оказание помощи, среднюю степень самоконтроля, незначительное увеличение времени от отведенного на выполнение задания.

Самые значительные изменения произошли в сформированности *функциональной жизненной компетенции*. Так, на *продуктивном уровне* количество обучающихся с ТМНР увеличилось на 19% (с 13,3 до 32,3%). Незначительные изменения на *продуктивном* и *репродуктивном* уровнях мы наблюдаем в рамках состояния сформированности *поддерживающе-коммуникативной* и *ситуационно-поведенческой* жизненных компетенций. Однако на пассивном уровне их сформированности заметны положительные тенденции в сторону уменьшения количества обучающихся на 18,5%, выполняющих задания на пассивном уровне в рамках *поддерживающе-коммуникативной* и на 13,3% в рамках *ситуационно-поведенческой* жизненной компетенции.

Список использованной литературы

- Гриханов В. П. (2010а), *Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью*, В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская, В. В. Мыслиук; под ред. В. П. Гриханова. — Минск: Адукацыя і выхаванне (112 с.).
- Землянова Е. Т. (2005а), *Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги*, Е. Т. Землянова, Т. В. Лисовская, „Дэфекталогія”, № 4 (с. 18–26).
- Кислякова Ю. Н. (2010б), *Обучение основам жизнедеятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью*, Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская – Минск : Адукацыя і выхаванне (124 с.)
- Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011), 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят

Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Амалфея (496 с.)

Лисовская Т. В. (2005б), *Программно-методические материалы к предмету «Основы жизнедеятельности»*, Т. В. Лисовская, "Дефекталогия", № 4 (С. 11–19).

Лисовская Т. В. (2006), *Программно-методические материалы предметной области «Практическая математика» (для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью)*, „Дефекталогия”, № 4 (С. 22–28).

Лисовская Т. В. (2012), *Мастерские занятия в Польше как форма интеграции в обществе лиц с психическими нарушениями и умственной отсталостью*, „Вестник адукацыі”, № 1 (С. 64–75).

Лисовская Т. В. (2015), *Цель, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью*, „Дефектология”, № 4 (С. 40–49).

Логинова Е. Т. (2014а), *Формирование жизненных компетенций - новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями*, Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская, Вестник КазГПУ им. А. Абая. – Серия "Специальная педагогика", № 2 (37) (С. 67–72).

Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (2010в), Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, И. Г. Номовир [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской, Минск : Адукацыя і выхаванне (145 с.)

Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь (2014 б) : информ. бюл., сост. Н. М. Санжаровская, Вып. № 15, Минск : Главный информ.-аналит. центр М-ва образования Респ. Беларусь (102 с.)

Положение о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (2013): постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 16 авг. 2011 г., № 233 [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://uomoi.gov.by/page/spezialnoe-obrazovanie.aspx>. Дата доступа: 29.01.2013.