

Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с легкой умственной отсталостью: проблемные аспекты и пути решения*

И.А. Коробейников,

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

Е.Л. Инденбаум,

Иркутский государственный университет

Ключевые слова:

обучающиеся с нарушением интеллекта, умственная отсталость, социальная адаптация, социализация, сфера жизненной компетенции мониторинг, личностные результаты.

В статье на основе анализа одного из личностных результатов, заложенных в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе (ПрАООП) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предлагается подход к оцениванию уровня его достижения с помощью дескрипторов психосоциальной адаптации младших школьников, раскрываемой через сферу их жизненной компетенции.

С момента выхода в свет первой в российской коррекционной психологии работы, обстоятельно рассматривающей проблему социального становления личности детей с легкими формами психического дизонтогенеза на основе *категории социализации*, прошло более 20 лет [4]. Первые пробные попытки введения в проблемное поле дефектологии термина «социализация», заимствованного из социальной психологии, были предприняты несколько раньше [1; 5]. Однако они

остались незамеченными в связи с доминированием в то время исключительно клинической модели нарушений психического развития, в рамках которой социальный контекст психического дизонтогенеза рассматривался преимущественно в связи с ресурсами социальной адаптации индивида с ограниченными возможностями здоровья [3]. При этом сама социальная адаптация понималась, главным образом, как односторонний процесс приспособления индивида к условиям и требованиям социума, в котором ему надлежит функционировать, т.е. его личностные потребности и интересы фактически игнорировались.

Однако и до настоящего времени содержание подготовки учителя-дефектолога преимущественно ориентировано на трансляцию педагогу знания о психологических особенностях школьников с нарушениями ин-

* Статья подготовлена в рамках Госзадания Минобрнауки РФ: 27.12822.2018/12.1 «Разработка диагностического инструментария для мониторинга становления сферы жизненной компетенции обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью»;

25.8968.2017/8.9 «Современная система медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ дошкольного и школьного возраста».

теллекта, о принципах организации и специальных условиях их обучения, об эффективных дидактических приемах и способах удовлетворения их особых образовательных потребностей [10; 11]. По всем перечисленным позициям внимание педагогов явно или неявно акцентируется на когнитивной сфере этих детей, как наиболее ответственной за качество усвоения знаний, умений и навыков, которые должны приобретаться ими в процессе обучения и которые, по сути, составляют содержание академического компонента образования обучающихся с ОВЗ [8].

При этом специалистам, конечно же, понятно, что сфера академической компетенции умственно отсталых

ная работа в указанном направлении представляется трудноосуществимой до тех пор, пока педагоги не получают необходимых дополнительных разъяснений и инструментария для успешной реализации этой, несомненно, инновационной для них деятельности.

Двухкомпонентная система построения образовательных программ, предполагающая вариативное соотношение удельного веса академических знаний и жизненных компетенций, предусмотренное с учетом различий в образовательных возможностях детей, по существу, составляет основу гарантий права на образование для детей с нарушением интеллекта, программы обучения которых по замыслу в существенной мере должны учитывать не только типологические, но и индивидуальные возможности ребенка. Принцип индивидуального подхода традиционно соблюдается в процессе обучения. Однако этот же принцип должен реализовываться в оценке личностных результатов.

Предполагалось, что у педагогов отдельной образовательной организации (ранее – специальной школы) не должно возникать особых трудностей, связанных с формированием жизненной компетенции (ЖК), поскольку там созданы специальные условия, позволяющие детям усваивать необходимые бытовые и трудовые навыки. Однако объективная оценка педагогических усилий в этом направлении сегодня представляется весьма непростой без проведения мониторинга достижения личностных результатов обучающимися с ОВЗ (в данном случае – с интеллектуальной недостаточностью). Проведенные нами исследования показали, что умениями, требующимися для организации таких мониторингов, педагоги владеют недостаточно.

Образовательные приоритеты должны обоснованно перемещаться в сферу жизненной компетенции (личностных результатов образования)

школьников в силу присущих им ограничений в развитии интеллектуальной деятельности никогда не станет их сильной стороной. Следовательно, образовательные приоритеты должны обоснованно перемещаться в сферу жизненной компетенции (личностных результатов образования), формирование которой предусмотрено современными нормативными документами. Общая стратегия формирования этой сферы была изначально заложена в Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанной сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО [7]. Однако систематическая, продуманная и продуктив-

Еще раз следует подчеркнуть, что оценка успешности формирования сферы ЖК неразрывно связана с достижением личностных результатов образования, предусмотренных конкретными Примерными адаптированными основными образовательными программами (ПрАООП). В настоящей статье нам хотелось бы обратить внимание на ряд вопросов, связанных с оценкой ЖК, которые не были рассмотрены в наших предыдущих публикациях [2; 6].

Первое, на что следует обратить внимание, это представление о *личностном уровне* адаптации, основной сферой презентаций которой является, прежде всего, сфера межличностного взаимодействия. Социально-психическая адаптация личности возможна на основе «онтогенетической социализации», которую можно определить как такой процесс взаимодействия человека и социальной среды, в ходе которого он оказывается в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений. Таким образом, индивид усваивает нормы и механизмы социального поведения, установки, черты характера и другие образования и качества, которые в целом имеют адаптивное значение. Каждый процесс преодоления проблемных ситуаций следует считать процессом социально-психической адаптации личности [9]. В этой формуле отчетливо проявляются взаимосвязи и соотношения категорий социальной адаптации и социализации, а также основания и ограничения в использовании этих категорий применительно к разным группам лиц с нарушениями развития. В сфере жизненной компетенции качество сформированности социальных коммуникаций и способности к

межличностному взаимодействию занимает важнейшее место. Но при этом указанная сфера не ограничивается этими приобретениями и, кроме того, опирается в своем развитии на способность к усвоению и активному воспроизводству позитивных форм приобретаемого социального опыта. Нарушение интеллекта (F70) накладывает ограничения в развитии этой способности, но в пределах, допускающих формирование приемлемого уровня и качества социальной адаптации.

Для оценки ЖК обучающихся с легкой умственной отсталостью в ПрАООП и представленной ранее публикации [2] перечислены личностные результаты, представлены составляющие их параметры, а также

Каждый процесс преодоления проблемных ситуаций следует считать процессом социально-психической адаптации личности

конкретные оцениваемые дескрипторы. Предполагается, что консилиум образовательной организации способен сконструировать из возможного перечня потенциально достижимых и желаемых умений свой диагностический набор и осуществить экспертную оценку их исходного уровня.

Проиллюстрируем, как это делается на примере результата из ПрАООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), формулируемого как «Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире». Подобная формулировка носит крайне обобщенный и столь же неопределенный характер, допуская самые разные интерпретации

содержания ожидаемого результата. Однако с учетом того, что речь идет о младших школьниках с нарушением интеллекта, можно предположить, что начальные навыки адаптации, приобретенные ими в том или ином виде на этапе дошкольного детства, будут нуждаться в целенаправленном формировании на этапе начального обучения в школе. Не привлекая современных научных данных о сущности, проявлениях и структуре адаптированности либо дезадаптированности младшего школьника, как с нормативным, так и с нарушенным развитием, можно лишь отметить, что процесс адаптации должен не только опираться на ряд ба-

Планируемые и ожидаемые результаты одновременно выступают здесь ориентиром в векторе формирующих усилий

зовых умений, но и проявляться в них и становиться предметом оценки.

Так, например, на разных уровнях организации социального поведения и социального взаимодействия ребенка с окружающими, актуальными являются и уровень овладения необходимыми бытовыми умениями, и способность к соблюдению значимых правил коммуникации, и владение умением предвидеть неблагоприятный исход запретного или нежелательного поведения. Адекватная коммуникация, в свою очередь, требует определенного уровня владения речевыми умениями. При этом возможность овладения как бытовыми, так и иерархически более сложными социальными навыками немыслима без соответствующих знаний об окружающем, а главное – без стремления их получить.

Любому учителю, обучавшему

школьников с нарушением интеллекта, известно, что все перечисленные умения и навыки формируются у них длительное время и требуют значительных педагогических усилий. Системное недоразвитие речи таких школьников проявляется бедностью, шаблонностью, недостаточной понятностью и связностью высказываний. Ребенку не интересно, почему происходит то или иное явление или событие, ему непонятно, почему что-то можно и нужно делать, а что-то делать запрещено и т.п. Он не может адекватно инициировать и поддерживать коммуникацию даже при наличии потребности во взаимодействии с партнером (сверстником или взрослым), мало знает и умеет, еще меньше понимает. Наконец, ему очень сложно управлять собственным поведением, он часто ведет себя в соответствии с ситуативными побуждениями, не задумываясь о возможных последствиях своих действий и поступков, что в целом, конечно же, затрудняет реализацию воспитательных воздействий.

Перечисленные особенности детей с нарушением интеллекта хорошо известны педагогам. Но известно также, что при надлежащих условиях возможно достаточно заметное их продвижение в психосоциальном развитии, которое следует оценивать, анализировать и всесторонне поддерживать, как в структуре образовательного процесса, так и на уровне психолого-педагогического сопровождения.

В Иркутском государственном университете разработан и внедряется в практику образовательный подход к оцениванию уровня психосоциальной адаптированности обсуждаемой категории школьников. Планируемые и ожидаемые результаты одновременно выступают здесь ориентиром в векто-

Таблица 1

Перечень возможных дескрипторов для оценки достижения уровня психосоциальной адаптивности младших школьников с нарушением интеллекта (личностный результат 4)

Дескрипторы (индикаторы)	Критерии оценки
<p>Речь с адекватными про- износительными, лексико- грамматическими, темпоритмиче- скими и просодическими характе- ристиками</p>	<p><i>Владение связной речью, выполняющей коммуникативную функцию (диалогические умения):</i> 0 баллов – очень неполноценны; 1 балл – реплики не всегда адекватны (понятны); 2 балла – умение полноценно. <i>Возможность аргументировать свои решения, говорить об испытываемых эмоциях, намерениях (монологические умения):</i> 0 баллов – фактически не владеет; 1 балл – умение неполноценно; 2 балла – умение относительно полноценно. <i>Стремление улучшить качество речи, занимаясь с логопедом и контролируя речь за пределами логопедического кабинета либо при чистой речи стремится устранить какой-то недостаток (например, лучше читать или писать):</i> 0 баллов – не стремится; 1 балл – иногда обнаруживает такое стремление; 2 балла – периодически пытается приложить усилия для улучшения качества какого-либо несовершенного умения</p>
<p>Овладение необходимыми для адаптации навыками чтения, письма, счета и пр. в соответствии с изучаемым программным мате- риалом</p>	<p>Оценивается на конкретных учебных предметах (русский язык, чтение, математика, технология): оценки «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо и отлично» должны базироваться на понимании связи формируемых учебных умений с задачами социальной адаптации. Требуется диагностических заданий</p>
<p>Знание имен (фамилий) одноклассников, имени отчества педагогов), умение обратиться с вопросом, просьбой</p>	<p><i>Знание имен (фамилий) одноклассников, имени, отчества педагогов:</i> 0 баллов – знает плохо, путает, произносит неправильно; 1 балл – некоторые никак не может запомнить; 2 балла – знает все необходимые (при составе класса не более 12 человек и 4 учителей). <i>Умение обратиться с вопросом, просьбой ко взрослому или сверстнику:</i> 0 баллов – при обращении с просьбой ко взрослому использует преимущественно указательный жест и отдельные слова, а у сверстника просто забирает необходимое ему; 1 балл – иногда пытается спросить-попросить, но не очень понятно или вежливо; 2 балла – умеет вежливо и понятно обратиться. Промежуточная оценка конкретизируется педагогом</p>

Дескрипторы (индикаторы)	Критерии оценки
Способность соблюдать нормы речевого этикета (здороваться, прощаться, просить, благодарить, извиняться)	<p>Умение соблюдать нормы речевого этикета, не перебивать, соблюдать очередность, уступать – каждый дескриптор может оцениваться отдельно: 0 баллов – не делает этого; 1 балл – умение неполноценно; 2 балла – умение полноценно. Умение не употреблять оскорбительные слова по отношению к другим людям (не обзываться): 0 баллов – употребляет регулярно; 1 балл – изредка; 2 балла – крайне редко. Промежуточная оценка конкретизируется педагогом</p>
Знание своего домашнего адреса, пути от дома до школы (с названиями ориентиров – улиц или номеров общественного транспорта)	<p>0 баллов – не знает; 1 балл – знания неполные (например, только название улицы); 2 балла – знает адрес, путь от дома до школы</p>
Способность следить за своим внешним видом, аккуратно и сдержанно принимать пищу, контролировать потенциально неприятные другим естественные проявления	<p>0 баллов – умения сформированы недостаточно для возраста, 1 балл – с недочетами, 2 балла – в целом сформированы. Мониторинг проводится для КАЖДОГО умения (если оно нуждается в формировании)</p>
Способность одеваться в соответствии с социальной ситуацией	<p>0 баллов – не умеет подобрать одежду самостоятельно; 1 балл – участвует в выборе одежды и иногда сам подбирает адекватную одежду; 2 балла – сам подбирает адекватную одежду</p>
Способность адекватно себя вести и выполнять необходимые действия в магазине, поликлинике, общественном транспорте и т.п.	<p>0 баллов – умения сформированы недостаточно для возраста, 1 балл – с недочетами, 2 балла – в целом сформированы. Требуется диагностических заданий</p>
Способность получать необходимую информацию от взрослых	<p>0 баллов – никогда не пытается выяснить недостающую информацию; 1 балл – иногда задает вопросы, касающиеся необходимой информации, но не всегда адекватные или же, получив необходимую информацию, не может учесть ее в деятельности; 2 балла – задает нужные вопросы и учитывает необходимую информацию. Требуется диагностического задания</p>

Дескрипторы (индикаторы)	Критерии оценки
<p>Способность соблюдать правила безопасного поведения (во время прогулки, на городской улице, в городском транспорте, при действиях с острыми предметами, при взаимодействии с животными, незнакомыми и малознакомыми людьми)</p>	<p><i>Понимает степень знакомости людей:</i> 0 баллов – плохо понимает или избегает контактов почти со всеми; 1 балл – не всегда учитывает степень знакомства; 2 балла – умение относительно полноценно</p> <p><i>Правила дорожного движения:</i> 0 баллов – не знает, не соблюдает (т.е. самостоятельно на улице не бьется); 1 балл – эпизодически при напоминании соблюдает, вербализует достаточно правильно; 2 балла – в целом соблюдает. Требуется диагностического задания</p> <p><i>Правила поведения в транспорте:</i> 0 баллов – не знает, не соблюдает (т.е. самостоятельно в общественном транспорте не едит или грубо нарушает); 1 балл – эпизодически соблюдает; 2 балла – в целом соблюдает.</p> <p><i>Правила взаимодействия с животными:</i> 0 баллов – не соблюдает (либо боится всех, либо ведет себя неосторожно); 1 балл – эпизодически при напоминании соблюдает, но чаще нарушает (глядит незнакомое животное, берет на руки и т.п.); 2 балла – в целом соблюдает. Требуется диагностического задания</p> <p><i>Правила обращения с острыми и иными опасными предметами:</i> 0 баллов – не знает, не соблюдает (в быту огражден от самостоятельной деятельности); 1 балл – эпизодически при напоминании соблюдает, но может быть неосторожным; 2 балла – в целом соблюдает самостоятельно. Требуется диагностического задания</p> <p>Желаемые результаты выбираются и контролируются родителями (лицами, их заменяющими)</p>
<p>Способность прогнозировать развитие коммуникативной ситуации с опорой на реалистический и схематический иллюстративный, а затем вербальный материал</p> <p>Интерес к итогу различных ситуаций межличностного взаимодействия (наглядно или вербально представленных)</p>	<p>0 баллов – не прогнозирует, не понимает, что от него ждут, говорит нечто неадекватное ситуации; 1 балл – пытается прогнозировать, но ошибается и делает недостаточно адекватные выводы; 2 балла – правильно понимает и делает адекватные выводы. Оценивается раздельно (на иллюстративном, вербальном материале). Требуется диагностических заданий</p> <p>0 баллов – не проявляет интереса; 1 балл – проявляет избирательный интерес (к лично значимым ситуациям); 2 балла – устойчиво проявляет интерес. Оценивается раздельно (на иллюстративном, вербальном материале). Требуется диагностических заданий</p>

ре формирующих усилий, что иллюстрирует приведенная ниже таблица.

Мы видим в таблице целый перечень адаптивных умений, наличие которых повышает степень принятия ребенка социумом относительно независимо от его учебных успехов. Целесообразно обратить внимание читателя на инверсивный подход к решению поставленной задачи формирования ЖК. Обычно результаты обучения прогнозируются, исходя из программного материала, который предлагается для усвоения обучающимся. Однако в приложении к сфере ЖК такой путь не будет продуктивным, потому что дети с идентичной рекомендацией образовательного маршрута всегда существенно отличаются друг от друга по качеству сформированных умений и актуальным образовательным потребностям.

Соответственно, невозможно предложить и организовать работу по формированию ЖК, равно полезную для всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями, тем более что специального времени на подобные занятия не выделяется. Отсюда следует, что работа по развитию ЖК должна носить «сквозной» характер, то есть осуществляться и в учебной (урочной и внеурочной), и во внеучебной деятельности. Поэтому необходимое содержание формирующей работы конкретизируется именно на этапе выбора желаемого, конкретно обозначенного индикатора. Сам же выбор определяется на основе выявления наиболее дезадаптирующих ребенка особенностей поведения, ценностных ориентаций его родителей, характеристик социальной среды, в которой он растет, и которой определяется необходимость того или иного конкретного умения.

Из всего сказанного очевидно, что

формирование сферы ЖК является общей задачей с разделенной ответственностью. Предложенная структуризация делает предполагаемую (и необходимую) психокоррекционную работу целенаправленной и индивидуализированной. В ПрАООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью заявлено 13 личностных результатов и для каждого из них нами предложено, как минимум, 10 дескрипторов (конкретных умений) из которых может быть осуществлен выбор. Спектр конкретных индикаторов, конечно, может изменяться и дополняться педагогами образовательной организации (ОО), но крайне важно, чтобы они были связаны с заданными в ПрАООП, а потому неизменяемыми, личностными результатами.

Работа по формированию ЖК предполагает следующую «пошаговую» последовательность действий и их содержательное наполнение.

1. В начале учебного года психолого-педагогический консилиум привлекает родителей (или других взрослых, выполняющих их функции) к выбору конкретных умений, актуальных для повышения степени социализированности ребенка.

2. Выбранные умения вносятся в карту мониторинга (или другую документацию, утвержденную в ОО) и фиксируется их начальный уровень.

3. Родителям делегируется ответственность за достижение поставленных целей, даются конкретные рекомендации о том, как формировать выбранные умения в ходе обычной жизни, практической деятельности.

4. Ближе к завершению учебного года оценивается эффективность проведенного формирования, результаты вносятся в карту мониторинга. Сформированным умение может считаться

в том случае, когда оно проявляется спонтанно и устойчиво. Если же предъявляется специальное диагностическое задание, оно должно быть выполнено не менее чем на 80 %.

В настоящее время дефектологами Иркутского государственного университета решается задача разработки пакетов диагностических средств, в том числе средств формирующего оценивания. В заключение хотелось бы подчеркнуть, что именно таким образом мы рассчитываем помочь учителям получить уточненные представления о том, что они реально способны сделать полезного для детей с нарушением интеллекта, а также что они смогут взять за основу для решения задачи формирования сферы их жизненной компетенции.

Литература

1. *Иваницкий А.И.* Некоторые аспекты социализации выпускников специальных школ Молдавской ССР (сравнительный анализ) // Дефектология. 1986. № 4.
2. *Инденбаум Е.Л., Гостар А.А., Позднякова И.О., Кузнецова В.Е.* Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению // Дефектология. 2017. № 6. С. 10–21.
3. *Ковалев В.В.* Психический дизонтогенез как клинично-патогенетическая проблема психиатрии детского возраста // Невропатология и психиатрия. 1981. № 10.
4. *Коробейников И.А.* Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1997, 41 с.
5. *Коробейников И.А.* Социализация как модель и объект системного изучения умственной отсталости // Всесоюзная научно-практическая конференция по детской неврологии и психиатрии: Тезисы докладов. Вильнюс, 1989.
6. *Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л.* Учителю об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М., 2018. 48 с.
7. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.
8. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И.* Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. 2010. № 14. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/> - Загл. с экрана.
9. *Налчаджан А.А.* Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 1988.
10. *Альшеева Т.В., Васенков Г.В., Воронкова В.В. и др.* Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов. М., 2009.
11. *Петрова В.Г.* Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М., 2002.