Принципы организации обучения детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР)

Основные составляющие и принципы коррекционной работы с детьми с ТМНР.

Создание единой системы комплексной помощи детям, имеющим сложные нарушения, в настоящее время является одним из приоритетных направлений современного специального (коррекционного) образования. Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) и отказ от представлений о «необучаемых детях» определили появление двух взаимосвязанных процессов.С одной стороны, современный уровень развития научных достижений в сфере медицины, специальной психологии и коррекционной педагогики в целом позволяет обеспечить необходимый для успешной интеграции уровень психического развития определенных категорий детей с ОВЗ. С другой стороны, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях растет доля «тяжелых» детей с комплексными нарушениями. По результатам исследований в настоящее время данная категория составляет до 40% контингента специальных образовательных учреждений.

В настоящее время существует ограниченное количество программных и методических разработок для обучения детей со сложными нарушениями. Имеются программно-методические разработки, основанные на опыте работы и рекомендованные для разных категорий детей с комплексными и множественными нарушениями. Несмотря на значительную вариативность содержания, представленного в методических материалах, можно выделить общие подходы к оказанию коррекционной помощи детям с комплексными (сложными) нарушениями развития вне зависимости от структуры дефекта.

В качестве необходимых составляющих коррекционной работы рекомендовано:

1. Ранняя диагностика и включение в систему специальной помощи сразу же после выявление первичных нарушений.

2. Оказание комплексной коррекционной помощи специалистами разных служб и ведомств, ориентированной на устранение индивидуальных проблем каждого ребенка.

3. Расширение коррекционного образовательного пространства за пределы учреждения: оказание помощи не только в условиях образовательной организации, но и дома.

4. Определение в качестве приоритетного направления коррекционной помощи социальной адаптации и развития индивидуального жизненного опыта ребенка на максимально доступном ему уровне.

5. Обеспечение вариативности форм обучения детей с комплексными нарушениями с учетом возможностей ребенка. Содержание большинства программ предполагает предметную подготовку с возможностью перехода на беспредметное обучение тяжелых детей или усложнение содержания по отдельным учебным дисциплинам для детей с более высоким уровнем развития.

6. Планирование содержания программы обучения и воспитания детей и подростков с комплексными нарушениями осуществляется с учетом уровня развития и компенсаторных возможностей, индивидуально-типологических особенностей, структуры нарушения и степени потребности в посторонней помощи, а не возраста ребенка.

7. Обеспечение разных форм организации детей в зависимости от этапа обучения: на начальном этапе обучение и сопровождение каждого ребенка индивидуализировано, на последующих – подгрупповые и фронтальные занятия.

8. Включение членов семьи в качестве активных участников коррекционного образовательного процесса. Использование вариативных форм работы с семьей.

Сложность и неоднородность структуры при сочетании нескольких первичных нарушений обусловливает необходимость дальнейших исследований в области нормативно-правового и программно-методического обеспечения системы коррекционной помощи детям с ТМНР. Наименее изученными являются вопросы организации условий и планирование дифференцированного содержания коррекционной помощи детям с учетом степени и структуры нарушения.

Для организации эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими комплексные нарушения развития, необходимо адаптировать имеющиеся программно-методические материалы с учетом заявленных региональных проблем, условий, созданных в образовательной организации и структуры нарушений каждого ребенка.

Анализ имеющихся программно-методических материалов позволил определить общие принципы организации и обучения детей со сложными нарушениями развития:

1. Принцип социально-практической направленности обучения. Предусматривает преодоление зависимости ребенка от ближайшего окружения, подготовку к самостоятельной жизни в обществе на максимально доступном уровне. Содержание коррекционной работы должно способствовать овладению социальными навыками в различных сферах (самообслуживание, социальные контакты, трудовая и профессиональная подготовка и другие).

2. Принцип воспитывающего характера обучения. Предполагает целостное воздействие на ребенка одновременно в двух направлениях: обучение знаниям, умениям и навыкам и воспитание личности с целью подготовки к деятельности и жизни в обществе.

3. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Дифференцированное коррекционное воздействие предусматривает учет в коррекционной работе вариативности и специфичности структуры нарушения, а также уровня развития детей. На основании данного принципа осуществляется деление детей на подгруппы, подбирается вариативное содержание, методы и средства обучения, различные виды помощи детям (направляющая, стимулирующая или обучающая). Индивидуализация обучения предполагает разработку образовательного маршрута на каждого ребенка с учетом степени проявления нарушения, индивидуально-типологических особенностей, компенсаторных возможностей.

4. Деятельностный принцип коррекционного обучения. Обучение осуществляется в процессе различных видов деятельности с опорой на ведущий для каждого возраста и доступный для овладения данного ребенка с учетом его психофизических особенностей и структуры нарушения. Основным признается овладение ребенком не знаниями, а определенными доступными и необходимыми для самостоятельной жизни в обществе практическими действиями.

5. Принцип полисенсорной основы обучения. Предполагает опору на все сохранные анализаторы и развитие компенсаторных возможностей ребенка. Осуществляется максимальное обогащение сенсорного опыта ребенка. В процессе обучения необходимо использовать комплекс методов и приемов для формирования целостного образа об объектах и явлениях окружающего мира.

6. Принцип единства диагностики и коррекции нарушений. Предполагает осуществление комплексной и систематической поэтапной диагностики каждого ребенка, на основании которой составляется индивидуальная программа обучения, отслеживается динамика развития и уровень овладения программным материалом. Это позволяет корригировать содержание программы на всех этапах обучения.

7. Принцип коммуникативной направленности. Предусматривает развитие коммуникативных навыков в различных ситуациях взаимодействия со взрослым. При этом предусматривается возможность выбора альтернативных средств коммуникации (пиктограммы, Блисс-символы, жесты и др.). Однако развитие речевого общения определяется как необходимое условие расширения коммуникативных связей.

Таким образом, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития требуют постоянной, интенсивной поддержки в более чем одной жизненно важной деятельности, для того, чтобы участвовать в интеграционных процессах и иметь возможность пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям.

Особенности содержания занятий и организации работы с детьми с ТМНР.

Теоретическую основу процесса обучения и воспитания детей с ТМНР составляют:

- учение Л.C. Выготского и его последователей о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах, о компенсации нарушенных функций, о принципе развивающего обучения, предполагающем учет зон актуального и ближайшего развития;

- деятельностная концепция обучения;

- концепция личностно ориентированного подхода к ребенку.

Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями физического и умственного развития осуществляется на принципах милосердия, гуманности, медико-педагогической и социальной поддержки детям и их семьям.

Формирование базовых учебных действий происходит в форме индивидуальной работы специалиста с ребенком, с постепенным дозированным увеличением времени его пребывания в группе сверстников. По мере формирования базовых учебных действий и готовности обучающегося к нахождению и обучению с другими детьми время пребывания ребенка в образовательной организации вообще и в классе (на ступени) постепенно увеличивается.

Основное условие развития детей с ТМНР – специальная психолого-педагогическая помощь, которая осуществляется различными специалистами в тесном сотрудничестве с семьей.

Развивающее обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями выстраивается по нескольким актуальным направлениям в соответствии с их типологическими особенностями:

1) сенсорное развитие;

2) обучение предметно-практической деятельности;

3) социальная адаптация.

Сенсорное развитие детей с ТМНР. Глубокие нарушения у детей зрения, слуха, речи изменяют нормальное взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов в психическом развитии. Нарушения сенсорных и двигательных систем замедляют процесс созревания структур мозга и психических образований, существенно меняют условия, в которых протекает жизнедеятельность ребенка, обуславливают возникновение вторичных отклонений в физическом и психическом развитии. В связи с этим основой компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей является совместная с педагогом и индивидуальная деятельность ребенка, направленная на сенсомоторное развитие, в специально организованной образовательной среде. Процесс обучения детей с ТМНР осуществляется с учетом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире.

В теории и практике специального образования это положение определяется как полисенсорный подход, который обеспечивает использование максимально возможного количества анализаторов при знакомстве с предметами и явлениями окружающего мира. Введение в процесс обучения полисенсорного аспекта создает условия для обогащения процесса восприятия, проведение его на основе сохранных анализаторов, таких как зрительный, слуховой, моторный (речедвигательный), кинестетический (тактильный) и проприоцептивные – осязание, обоняние, вкусовой и вестибулярный аппараты.

Дополнение неполноценного восприятия (зрительного, слухового) восприятиями других модальностей значительно обогащает представления детей об окружающем мире, способствует развитию познавательной деятельности.

Для обогащения и восполнения недостаточности чувственного опыта дети данной категории нуждаются в различного рода стимуляции, которая осуществляется на основе раздражителей. В коррекционно-развивающей работе с детьми применяется базальная стимуляция, направленная на создание условий для возникновения импульсов во всех областях восприятия при помощи хорошо организованных стимулов:

- соматическая область (вся поверхность тела);

- вестибулярная область (чувство равновесия);

- вибрационная область (колебания);

- оральная область (ротовая полость);

- акустическая область (слух);

- тактильно-осязательная область (чувство осязания);

- визуальная область (зрение).

Обучение детей с ТМНР предметно-практической деятельности. Запаздывание возникновения предпосылок предметно-практических действий (захвата, удержания, интерсенсорной связи «рука - глаз») и их нарушение у детей с ТМНР ведет к опозданию формирования предметной деятельности. Неполноценная предметная деятельность в дошкольном возрасте обусловливает следующие трудности в деятельности у детей старше 7 лет:

1) нарушение целенаправленности деятельности (ориентировка в задаче, неумение преодолеть возникшие трудности, «соскальзывание» с выполнения задачи);

2) недостаточно критичное отношение к полученному результату (не соотносят предметное содержание и реальную значимость результатов);

3) неспособность переноса усвоенного опыта (используют свой опыт без учета поставленной задачи, не переносят опыт в незнакомую ситуацию);

4) нарушения мотивации деятельности (в деятельности руководствуются мотивами, вызванными необходимостью выполнять требования взрослого, демонстрируют близкую мотивацию «здесь и сейчас»);

5) трудности опосредования в речи собственной деятельности (трудности в комментировании деятельности, объяснении плана действий, отчете о выполненном действии);

6) наличие неадекватных (бессмысленных) и некачественных действий (трудности соотношения цели и действий, необходимых для ее достижения).

Обучение предметно-практической деятельности детей с ТМНР направлено на формирование следующих умений:

- выполнять манипуляции с предметами;

- различать предметы по их внешним и функциональным свойствам;

- пользоваться игрушками и другими предметами, в том числе доступными инструментами, по их назначению;

- достигать результата в деятельности путем последовательного выполнения определенных действий, руководствуясь образцом, устной или наглядной инструкцией (расположенными в определенной последовательности предметами, фотографиями, пиктограммами, словами и др.).

Формирование социального опыта детей с ТМНР – очень важное направление в обучении детей со сложными дефектами. Специфика множественных нарушений влечет за собой полную и постоянную зависимость ребенка во всех сферах жизни. Дети не только не могут передвигаться, умываться, одеваться, самостоятельно есть, они также могут не уметь говорить, читать, писать, бегать. Отсутствие навыка коммуникации, ясного и понятного для всех языка общения делает каждого ребенка с множественными нарушениями непохожим на других детей.

Рекомендации к организации работы обучающегося с ТМНР включают следующее:

1. Планирование щадящего режима дня и режима организации занятий осуществляется с учетом рекомендаций врачей-специалистов, педагога-психолога. Определяется время проведения занятий (первая или вторая половина дня), продолжительность и количество занятий. Предусматривается постепенное увеличение длительности занятия и усложнения содержания. Щадящий режим предполагает соблюдение особых требований к объему нагрузки и сенсорной организации пространства.

2. Всеми участниками коррекционно-образовательного процесса соблюдаются единые требования к организации процесса обучения и воспитания ребенка.

3. В процессе планирования коррекционной работы необходимо продумать способы передачи общественного опыта, а также виды и степень помощи ребенку.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно.

На первом этапе создаются условия для установления эмоционального контакта с ребенком и формирование мотивации к взаимодействию со взрослым. С этой целью используются игровые ситуации, сюрпризные моменты с учетом интересов ребенка, проблемные ситуации для вызывания потребностей у ребенка к общению. Эта задача решается первоначально в обиходно-бытовых ситуациях и только потом на специально организованных занятиях.

Когда ребенок начинает доброжелательно реагировать на инициативу взрослого и легко вступать в эмоциональный контакт, можно переходить к следующему этапу обучения – этапу совместных (сопряженных) действий. Этап важен, так как у ребенка не сформировано подражание и ограничены возможности самостоятельного выполнения движения (вследствие интеллектуального или двигательного нарушения).

На этом этапе взрослый кладет свои руки на руки ребенка и выполняет действия его руками. Важно подобрать индивидуальный темп выполнения, предусмотреть эмоциональное комментирование действий (что делаем, в какой последовательности и зачем). Оречевление необходимо для развития представлений об окружающем мире, установления смысловых взаимосвязей между событиями и развитие речевых функций.

На следующем этапе подключаются имитационные действия: взрослый показывает весь алгоритм действия, при этом ребенок наблюдает, используя сохранные органы чувств (слепой ребенок кладет свои руки на руки взрослого, ощущая тактильно движения), далее отрабатывается поэлементное выполнение действия одновременно ребенком и взрослым, который выполняет движения рядом с ребенком на таком же материале. Взрослый использует эмоциональное комментирование и стимулирует развитие речевого подражания. При необходимости в случае затруднения ребенка взрослый может использовать жестовую инструкцию или элементы совместных действий (например, начинает действие за ребенка).

На этапе проб и ошибок взрослый показывает алгоритм действий и предлагает повторить его ребенку. Ребенок выполняет и в случае ошибки, взрослый указывает, что действие совершается неверно и стимулирует к поиску правильного способа выполнения. Используются подсказывающие, альтернативные и наводящие вопросы, чтобы побудить ребенка действовать правильно. Подсказывающие вопросы – содержащие в себе однозначный правильный ответ. Альтернативные вопросы – предполагающие выбор из двух, чаще контрастных вариантов. Наводящие вопросы – включающие опорные слова и требующие распространение высказывания (домысливание ситуации с опорой на прошлый опыт). Если ребенок самостоятельно не способен исправить ошибку, взрослый вновь возвращается на этап имитационных или совместных действий.

После того, как ребенок научится выполнять данное действие по образцу без ошибок, можно переходить к этапу словесной инструкции. Вначале ребенок действует, опираясь на поэлементную инструкцию, а затем ориентируется на целостную многоступенчатую, отражающую весь алгоритм действий.

Подобную поэтапную работу необходимо проводить при ознакомлении и отработки до автоматизации каждого нового действия.

Подбор и планирование коррекционных занятий для каждого ребенка осуществляется индивидуально с учетом структуры нарушения.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с ТМНР и со сложными (комплексными) нарушениями развития должна быть личностно-ориентированной, проводиться систематически, с поэтапным усложнением содержания материала и постепенным уменьшением помощи взрослого. Непрерывный мониторинг динамики развития ребенка должен обеспечивать гибкую адаптацию индивидуальной программы.

Структура и проектирование специальной индивидуальной программы развития обучающегося.

На основе анализа результатов психолого-педагогического обследования ребенка экспертной группой образовательной организации разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (далее – СИПР).

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в структуре СИПР выделяют следующие разделы:

1. Общие сведения - персональные данные ребенка и его родителей.

2. Характеристика ребенка, составленная на основе результатов психолого-педагогического обследования, проведенного специалистами образовательной организации, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося и определения зоны его ближайшего развития.

3. Индивидуальный учебный план, отражающий доступные для обучающегося приоритетные предметные области, учебные предметы, коррекционные курсы, внеурочную деятельность и устанавливающий объем недельной нагрузки на обучающегося.

4. Содержание актуальных для образования конкретного обучающегося учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся).

5. Условия реализации потребности в уходе (кормление, одевание/раздевание, совершение гигиенических процедур, передвижение) и присмотре (при необходимости).

6. Внеурочная деятельность обучающегося - перечень возможных рабочих программ учебных предметов и коррекционных курсов и мероприятий внеурочной деятельности, в реализации которых ребенок примет участие.

7. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР.

8. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося, содержащая перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося.

9. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР.

10. Средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Содержание СИПР перечисляется на отдельном листе с указанием страниц.

Итоговые результаты образования за оцениваемый период оформляются описательно в форме характеристики за учебный год. На основе итоговой характеристики составляется СИПР на следующий учебный период.

Обучение ребенка с ТМНР, со сложными (комплексными) нарушениями развития планируется с учетом его возможностей и уровня интеллектуального развития и может строится на предметной и беспредметной основе.

Беспредметное обучение предусматривает планирование содержания работы по следующим направлениям:

- формирование представлений ребенка о себе и окружающем;

- развитие навыков коммуникации;

- формирование навыков самообслуживания и безопасной жизнедеятельности;

- подготовка к овладению простейшими видами учебной деятельности;

- социальная интеграция и преодоление бытовой зависимости от ближайшего окружения.

Предметное обучение предполагает овладение содержанием по основным учебным дисциплинам. В учебный план входят предметы с учетом вида и структуры нарушения. Так, например, для детей с тяжелой умственной отсталостью, с ТМНР в учебных план включаются следующие предметы:

1. Речь и альтернативная коммуникация (развитие речи, чтение, письмо).

2. Математические представления (элементарный счет).

3. Окружающий животный мир, окружающий природный мир, человек.

4. Изобразительное искусство (лепка, рисование, аппликация).

5. Музыка и движение.

6. Адаптивная физкультура.

7. Домоводство.

Принципы проектирования специальной индивидуальной программы обучения ребенка с комплексными нарушениями развития представлены и обоснованы в учебном пособии М.В. Жигоревой:

1. Необходимость опоры на данные комплексного обследования ребенка (вид и структура нарушения, клинические и индивидуально-психологические особенности, исходный уровень развития и компенсаторные возможности ребенка).

2. Междисциплинарный подход к проектированию индивидуальной программы – отработка в системе каждого структурного компонента нарушения. Например, при сочетании нарушений слуха, зрения и речи у ребенка, содержание работы будет планироваться на основе научных исследований в области судропедагогики, тифлопедагогики и логопедии.

3. Интегрированный подход при отборе содержания разделов программы предполагает комбинирование разделов из программ, ориентированных на первичные дефекты, представленные в структуре нарушений сложного ребенка. Количество и виды программ, из которых выбираются темы, зависит от количества и видов первичных нарушений, имеющихся в структуре сложного.

4. Дозированность объема изучаемого материала с учетом реальных возможностей его усвоения каждым ребенком. Допускается увеличение сроков усвоения.

5. Межпредметные связи предполагают отработку одних и те же знаний и навыков на разных видах занятий и в разных видах деятельности.

6. Линейность и концентричность при построении индивидуальной программы обучения предполагает расположение тем в определенной логической последовательности с постепенным увеличением объема и усложнением содержания материала. При этом каждая последующая тема является продолжением предыдущей.

7. Инвариантность программного материала предполагает наличие пропедевтических разделов для восполнения недостающих знаний и использование специальных технологий, ориентированных на структуру нарушения. В то же время следуетпредусмотреть возможность изменения содержания раздела, последовательности их изучения, их комбинирование и введение дополнительных элементов с учетом уровня развития ребенка, его потребностей и реальных возможностей. Это обусловлено тем, что у детей со сложными нарушениями стираются возрастные границы, поэтому уровень развития может быть одинаковым независимо от возраста.

Проектирование индивидуальной коррекционной программы при предметном обучении включает следующие шаги:

Шаг 1. Сбор данных комплексного обследования ребенка и составление характеристики, в которую включаются сведения об актуальном (исходном) уровне развития ребенка, компенсаторных возможностях и зоне ближайшего развития (то, что ребенку доступно для выполнения с помощью взрослого). Сохранные подражательные способности позволяют ребенку выполнять с помощью взрослого предметные действия сопряженно, а простейшие бытовые действия отраженно за взрослым. Поэтому коррекционная работа должна начинаться с этапа сопряженных действий с опорой на имеющиеся жесты.

Шаг 2. Планирование индивидуальной коррекционной программы. По результатам диагностики планируется форма обучения (предметное, беспредметное) и определяется содержание и последовательность индивидуальной коррекционной работы. Режим работы и нагрузка определяется с учетом рекомендаций специалистов и медицинских показаний.

Шаг 3. Реализация программы с мониторингом не реже 3 раз в год и корректировка программы при отсутствии динамики.