

ЛИСОВСКАЯ Татьяна Викторовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

Специальность: 13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург, 2017

Работа выполнена на кафедре коррекционной педагогики и коррекционной психологии
факультета дефектологии и социальной работы
Государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования Ленинградской области
«Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Научный консультант доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дефектологии и социальной работы государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Логинова Екатерина Тофиковна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» **Ильина Светлана Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор кафедры специального и инклюзивного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления», советник при ректорате **Воронкова Валентина Васильевна**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»
Яковлева Ирина Михайловна

Ведущая организация Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Защита состоится «_30_» _мая_ 2017 года в ___ часов на заседании диссертационного совета Д 800.009.04 при Ленинградском государственном университете имени А. С. Пушкина по адресу: г. Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Электронные копии автореферата и диссертации размещены на официальном сайте ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» <http://dissertation.lengu.ru/index.php?r=dissertation/view&id=25>

Автореферат разослан «___» _____ 2017 года.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. С середины 90-х годов XX века происходящие на постсоветском пространстве социально-экономические изменения затронули все сферы жизни, включая сферу помощи детям и взрослым с инвалидностью. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в жизнь общества становится магистральной линией социального развития Российской Федерации. Федеральное законодательство (Конституция Российской Федерации, Федеральные законы «О социальной защите инвалидов», «Об образовании в Российской Федерации», «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» и др.) создает правовую основу для оказания качественной помощи людям с инвалидностью.

За последние двадцать лет в развитии 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 (далее – ОПФР). Изменяется отношение общества и государства к тем, кто считался «социально неперспективными» и «необучаемыми». Речь идет о детях, подростках и взрослых с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (далее – тяжелые множественные нарушения развития – ТМНР). Эта группа чрезвычайно неоднородна по своему составу, включает лиц, имеющих два и более физических и (или) психических нарушения. Общим для них является – *многофункциональный характер нарушения* развития и выраженная степень снижения интеллекта: умеренная, тяжелая или глубокая интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость) в сочетании, чаще всего, с двигательными нарушениями различной степени тяжести, реже – с сенсорными нарушениями. Способность такого человека к обучению в течение всей жизни оспаривается и сейчас.

В быстро меняющемся мире лица с ТМНР как равноправные члены нашего общества нуждаются *в обучении в течение всей жизни*, что позволит сделать полноценной и достойной их жизнь. В Республике Беларусь педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР рассматривается как социальный и экономический заказ.

Вместе с тем, такая педагогическая система, назначение которой состоит в формировании *жизнеспособной личности*, под которой мы понимаем личность, обладающую способностью и готовностью к бытовой и доступной трудовой деятельности, умеющую вступать в социальное взаимодействие, соблюдающую правила безопасного поведения и чувствующую себя уверенно и защищенно в обществе, до настоящего времени не являлась предметом научного исследования.

Основанием для такого заключения является признание того, что изменяются все или большинство первоначальных свойств педагогической системы:

– трансформируется содержание образования, ориентированное на актуальные и перспективные потребности обучающихся – *на нормативно-организационном уровне*;

– изменяется методика обучения, обеспечивающая формирование жизненных компетенций – *на процессуальном уровне*;

– пересматриваются дидактические стереотипы педагогов и взгляды иных участников образовательного процесса на возможности обучающихся – *на профессиональном и личностном уровнях*.

Актуальность данного исследования обусловливается рядом *противоречий* между:

– существующей *знаниевой парадигмой* обучения и потребностью в построении содержания образования на основе *компетентностной парадигмы*, направленной на формирование *жизненных компетенций* у лиц с ТМНР;

– существующей педагогической системой специального образования детей с ТМНР *до 18 лет* и отсутствием системы продолженного образования *после 18 лет*, научно обоснованного содержания непрерывного образования для данной категории лиц;

– наличием межведомственной (Министерство образования, Министерство труда и социальной защиты, Министерство здравоохранения) координационной рассогласованности и необходимостью организационной и содержательной преемственности в реализации непрерывного образования лиц с ТМНР;

– ориентацией на *«медицинскую модель»* в определении недееспособности человека с ТМНР и необходимостью отработки механизмов реализации *«социальной модели»*, гарантий соблюдения государством конституционного права человека на образование и на труд.

Необходимость разрешения противоречий обозначила **проблему** диссертационного исследования, в соответствии с которой определена тема: «Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь».

Степень научной разработанности проблемы. Значительный вклад в теорию и практику воспитания и обучения лиц с выраженной степенью снижения интеллекта, с ТМНР внесли *российские исследователи*: С. В. Андреева (1998), Л. Б. Баряева (1996), И. М. Бгажнокова (1994), В. Я. Василевская (1960), А. А. Ватажина (1962), В. В. Воронкова (1986), Л. С. Выготский (1932), Т. Н. Головина (1978), Л. А. Головчиц (2009), Е. К. Грачёва (1902), Н. Ф. Дементьева (1984), Г. М. Дульнев (1960), М. В. Жигорева (2005), А. В. Закрепина (2003), С. Д. Забрамная (1978), Т. Н. Исаева (2001), М. И. Кузьмицкая (1960), В. И. Липакова (1979), Е. Т. Логинова (1999), А. Р. Маллер (1970), Ю. В. Мозжалова (2007), Е. А. Стребелева (2002), Л. П. Уфимцева (1995), А. М. Царёв (1998), Г. В. Цикото (1974), Я. Г. Юдилевич (1974), И. М. Яковлева (2009) и др.

В Республике Беларусь исследованием данной проблемы занимаются: В. А. Барков (2012), Т. В. Варенова (2007), С. Е. Гайдукевич (2009), В. П. Гриханов (1997), Т. В. Демьяненко (1997), Л. А. Зайцева (2005), Ю. В. Захарова (2011), И. В. Зыгманова (2010), Е. М. Калинина (2007), Ю. Н. Кислякова (2007), И. В. Ковалец (2007), А. Н. Коноплёва (1997), М. В. Кравцова (2005), Е. А. Лемех (2014), Т. Л. Лещинская (1997), И. Н. Миненкова (2009), П. И. Новицкий (2011), В. И. Радионова (2009), В. А. Шинкаренко (1997) и др.

Проблема обучения лиц данной категории представлена в работах *зарубежных авторов*: А. J. Ayres (2005), А. Bakk (2001), S. Buckley (1998), Н. Fisher (1999), В. Gaisler (2008), W. Christina (1999), F. Gotan (2008), С. Grunewald (1994), М. М. Isherwood (1991), U. Kiesling (2010), Т. Klaus (2004), D. Lane (1991), В. Nirje (2009), М. Pishchek (2006), I. Selner (2014), O. Speck (2003), В. Stratford (1991), S. Tetzchner (2014), М. Ventland (2009), Т. Weiss (1992), М. Zaorskaya (2012) и др.

Ведущая идея исследования заключается в необходимости построения в соответствии с социальными реалиями и экономическими возможностями Республики Беларусь такой *педагогической системы*, которая обеспечила бы непрерывность образования человека с ТМНР на протяжении всей жизни, способствующего улучшению качества его жизнедеятельности на основе включенности в доступные виды деятельности и взаимодействия, обогащения социального опыта, повышения самостоятельности и подготовку его, в возможной мере, к жизни в обществе.

Связь исследования с крупными научными программами (проектами) и темами. Выполненная диссертация соответствует разделу XV «Специальное образование» Кодекса Республики Беларусь об образовании.

Диссертационное исследование проводилось в рамках основных научных заданий государственных и отраслевых научно-технических программ, а также прикладных научных исследований в сфере образования, выполняемых в научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, научным руководителем (*первой, второй, пятой, шестой и седьмой тем*) и исполнителем которых был автор исследования:

1) «Программно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (государственный регистрационный номер 20051724, 2005–2007 годы);

2) «Научно-методические основы обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития» (государственный регистрационный номер 20082077, 2008–2010 годы);

3) «Разработать научно-методическое обеспечение образования лиц с особенностями психофизического развития в контексте формирования базовых норм культуры в условиях коррекционно-образовательных учреждений и семьи» (государственный регистрационный номер 20063262, 2006–2008 годы);

4) «Разработать социально-философские и психолого-педагогические основы социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития в системе непрерывного специального образования» (государственный регистрационный номер 20062797, 2006–2010 годы);

5) «Разработать содержание, методы и средства специального образования в контексте компетентностного подхода в условиях современной образовательной среды» (государственный регистрационный номер 20091091, 2009–2011 годы);

б) «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для специального образования» (государственный регистрационный номер 20122241, 2012–2014 годы);

7) «Разработать новые и скорректировать имеющиеся программы специального образования с учетом инклюзивных подходов в образовании» (государственный регистрационный номер 20122897, 2012–2016 годы).

Целью исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и апробация педагогической системы непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь.

Объект исследования – процесс непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Предмет исследования – педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что теоретической основой педагогической системы непрерывного образования может выступать *гуманистическая педагогика и концепция непрерывного образования*, совокупность ценностей, методологических положений, взглядов и убеждений, методов и приемов, позволяющих содержательно наполнить все компоненты педагогической системы (*целевой, организационный, содержательный, методический, диагностический, результативный*) системообразующим ядром которых является воспитание и развитие жизнеспособности человека с ТМНР, где:

- *целевой компонент* педагогической системы отражает направленность на обучение в течение всей жизни лиц с ТМНР;

- *организационный компонент* представляет преемственную организацию образования лиц с ТМНР – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, далее – ЦКРОиР, (*от рождения до 18 лет*) и сопровождения – территориальный центр социального обслуживания населения, далее – ТЦСОН, (*после 18 лет*); детский дом-интернат (*от рождения до 18 лет*) и психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов (*после 18 лет*);

- *содержательный компонент* характеризует содержание непрерывного образования, отражающее приоритеты социального развития данной категории лиц;

- *методический компонент* отражен в методике обучения, направленной на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР;

- *диагностический компонент* раскрывает критерии и показатели сформированности жизненных компетенций, позволяющие распределить лиц с ТМНР по степени самостоятельности и составить их типологическую классификацию;

- *результативный компонент* отражает *индивидуальный результат* (уровень сформированности жизненных компетенций); *социальный результат* (включенность в социальное взаимодействие, изменение отношения окружающих к лицам с ТМНР); *экономический результат* (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 для престарелых и инвалидов, включенность в сопровождаемую деятельность и оплачиваемый труд).

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих **задач**:

1. Теоретически обосновать педагогическую систему непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.

2. Спроектировать *целевой компонент*: проект Концепции обучения в течение всей жизни лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.

3. Раскрыть *организационный компонент*: структурно-логическая связь в непрерывном образовании лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития; преемственность и согласованность центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (до 18 лет) и территориальных центров социального обслуживания населения, (после 18 лет), детских домов-интернатов (до 18 лет) и психоневрологических домов-интернатов (после 18 лет).

4. Определить *содержательный компонент*: содержание непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития, которое нашло отражение в образовательных областях с жизненным контекстным содержанием.

5. Научно обосновать *методический компонент*: методика, направленная на формирование жизненных компетенций и соответствующее учебно-методическое обеспечение.

6. Разработать *диагностический компонент*: критерии и показатели сформированности жизненных компетенций, типологическая классификация лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития по степени их самостоятельности.

7. Обосновать *результативный компонент* (индивидуальный, социальный, экономический) результаты педагогической системы непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Методологическая основа исследования. Методологическая основа разработки педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР представлена:

– на *философском уровне – аксиологическим подходом*, признающим человека высшей ценностью и целью общественного развития (А. Г. Асмолов, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, С. Франк и др.), обосновывающий ценность каждого человека независимо от его развития и успехов в жизни; *синергетическим подходом* (И. Р. Пригожин, Г. Хакен), отражающим поиск нелинейных неоднозначных решений и сотрудничество различных специалистов, кооперацию; *системным подходом* (Т. В. Анохин, И. В. Блауберг, Ю. Г. Юдин и др.), позволяющим рассматривать совокупность всех компонентов педагогической системы в их взаимосвязи и взаимозависимости;

– на *общенаучном уровне – деятельностным подходом* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), в котором особое значение для нашего исследования приобретает ориентировочная деятельность на полисенсорной основе и формирование умений и способов деятельности; *компетентностным подходом* (А. Л. Андреев, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, А. В. Хуторской), основанный на выделении жизненных компетенций лиц с ТМНР;

– на конкретно-научном уровне – интегративным подходом (М. Н. Берулава, С. Т. Шацкий), направленным на выявление взаимосвязей в содержании образования различных предметных областей.

В 2011–2012 годах Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования была разработана Концепция специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривавшего включение **всех детей**, вне зависимости от степени тяжести нарушений, в образовательное пространство. Данная Концепция отражает попытку радикальной реконструкции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Методы исследования. Для решения поставленных задач нами использовались: *теоретические методы* (системный анализ философских, психологических, педагогических, социологических, медицинских источников, моделирование, проектирование); *эмпирические методы* (наблюдение, анкетирование, интервьюирование); *экспериментальные методы* (педагогическая диагностика, педагогический мониторинг, педагогический эксперимент), метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2008–2016 гг. на базе государственных учреждений образования Министерства образования, учреждений Министерства труда и социальной защиты. Экспериментальная проверка основных положений диссертации осуществлялась под непосредственным научным руководством автора.

В исследовании на разных его этапах участвовали **764** человека: 187 педагогов, 111 родителей, воспитывающих детей с ТМНР в возрасте *до 18 лет*, 125 детей с ТМНР в возрасте от 7 до 18 лет, обучающихся в ЦКРОиР республики; 140 подростков и взрослых в возрасте от 16 до 45 лет, проживающих в домах-интернатах для детей с ОПФР и психоневрологических домах-интернатах для престарелых и инвалидов, 110 работников домов-интернатов и 88 жителей.

Первый этап: 2005–2007 годы – научное обоснование и разработка содержания образования (учебный план и учебные программы) детей с ТМНР в условиях ЦКРОиР.

Второй этап: 2008–2010 годы – апробация программно-методического обеспечения процесса обучения *детей до 18 лет* с ТМНР в условиях государственных учреждений образования – ЦКРОиР: «ЦКРОиР г. Слонима», «ЦКРОиР Партизанского района г. Минска», «ЦКРОиР г. Дзержинска», «ЦКРОиР г. Кобрина». Проведение первого этапа педагогического мониторинга с целью изучения состояния сформированности жизненных компетенций у учащихся ЦКРОиР.

Третий этап: 2011–2012 годы – апробация программно-методического обеспечения процесса обучения *детей до 18 лет* с ТМНР в условиях государственных учреждениях социальной защиты различных регионов республики: «Журавичский дом-интернат для детей ОПФР», «Василишковский дом-интернат для детей с ОПФР», «Городищенский дом-интернат для детей с ОПФР», «Весновский дом-интернат для детей с ОПФР», «Богушевский дом-интернат для

детей с ОПФР», «Речицкий дом-интернат для детей с ОПФР», «Червенский дом-интернат для детей с ОПФР».

Четвертый этап: 2013–2014 годы – корректировка содержания специального образования и методики, направленной на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР. Проведение второго этапа педагогического мониторинга с целью изучения динамики формирования жизненных компетенций у учащихся ЦКРОиР.

Пятый этап: 2015–2016 годы – апробация программно-методического обеспечения процесса обучения *подростков и взрослых*, проживающих в государственных учреждениях социальной защиты различных регионов республики: «Лидский дом-интернат для психоневрологических больных», «Червенский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов», «Грозовский психоневрологический дом-интернат для инвалидов», «Психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов г. Минска».

Положения, выносимые на защиту.

1. Педагогическая система непрерывного образования представлена целостным единством всех ее взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (*целевого, организационного, содержательного, методического, диагностического, результативного*), взаимодействие которых направлено на получение социально значимого результата – жизнеспособной личности человека с тяжелыми множественными нарушениями развития. Теоретической основой педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР является *гуманистическая педагогика* (совершенствование всех сущностных сил человека) и *концепция непрерывного образования*, педагогический смысл которой выражается в систематичности, преемственности и перспективности развития человека и включает *совокупность методологических положений*, отражающих современную теорию и практику непрерывного образования лиц с ТМНР; *ценностей* (осознание ценности и достоинства каждого человека), *взглядов и убеждений*, раскрывающих перспективы и ресурсы обучения с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей обучающихся, *методов и приемов*, опирающихся на экологию общения, поведения, и направленных на формирование жизнеспособной личности лиц с ТМНР.

2. *Целевым компонентом* педагогической системы является обучение в течение всей жизни лиц с ТМНР, что нашло отражение в проекте Концепции обучения в течение всей жизни лиц с ТМНР. Содержание проекта Концепции составляют: *основные постулаты*, признающие способность к обучению, независимо от тяжести нарушения, необходимость создания образовательного пространства на протяжении всей жизни; определение понятия «*непрерывное образование*» в отношении лиц с ТМНР; *цель, задачи, функции, принципы и условия реализации непрерывного образования*.

3. *Организационным компонентом* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР являются ЦКРОиР и ТЦСОН для воспитывающихся в семье, детские и психоневрологические дома-интернаты для сирот. *ЦКРОиР* – учреждения образования, которые позволяют обеспечить получение образования всеми детьми от рождения до 18 лет, независимо от их состояния здоровья. *ТЦСОН*

– учреждения социальной защиты, в отделениях дневного пребывания которых осуществляется сопровождение лиц с ТМНР *после 18 лет*, создаются условия для включения взрослых людей в сопровождаемую бытовую и трудовую деятельность.

4. *Содержательный компонент* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР отражается в *сущностных характеристиках* практически направленного содержания основных образовательных областей учебного плана для ЦКРОиР, детских домов-интернатов – для детей с ОПФР, психоневрологических домов-интернатов – для взрослых; в *педагогических приоритетах* создания учебно-методического обеспечения непрерывного образования, учитывающих жизненные потребности лиц с ТМНР; в *критериях оценки качества* содержания образования.

5. *Методический компонент* педагогической системы непрерывного образования отражается в **методике обучения**, направленной на формирование жизненных компетенций у лиц с ТМНР. Содержание методики обучения составляют: *специфические принципы* межпредметного характера обучения; понятие «*жизненная компетенция*», *структура, состав и содержание* жизненных компетенций; *деятельностные методы, приемы*, способствующие повышению степени самостоятельности лиц с ТМНР *и педагогические условия* формирования жизненных компетенций.

6. *Диагностическим компонентом* педагогической системы явилось определение степени самостоятельности, которая измеряется по следующим критериям и показателям: успешность (*количество сформированных жизненных компетенций*); уровневость (*продуктивный, репродуктивный, пассивный*); продолжительность оказания помощи (*эпизодическая, периодическая, постоянная*). Предлагаемая **типология лиц с ТМНР по степени их самостоятельности** позволяет разделить обследованную выборку на пять групп в соответствии со степенью самостоятельности, достигаемой ими в условиях непрерывного образования. Оценка самостоятельности осуществляется на основании таких критериев, как полнота выполнения задания, степень проявляемой активности и заинтересованности, наличие и объем стимулирующей и обучающей помощи, время, затраченное на выполнение задания. Положительная выраженность этих характеристик, максимальная в *первой* типологической группе, постепенно снижается, достигая минимума в *пятой* группе. На основе представленной типологии возможно более точное и обоснованное определение вида поддерживаемой и сопровождаемой занятости человека с ТМНР, а также уточнение (дополнение и расширение) понятия «*лица с тяжелыми множественными нарушениями развития*», исходящее не только из наличия органических нарушений, их количества и характера, но также из способа функционирования и степени самостоятельности.

7. *Результативный компонент* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР выражается: в *индивидуальном* результате (уровень сформированности жизненных компетенций, способствующих повышению степени самостоятельности); в *социальном* результате (включение лиц с ТМНР в социальное взаимодействие; изменение отношения окружающих к лицам с ТМНР); в *экономическом* результате (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 для престарелых и инвалидов, включенность в сопровождаемую деятельность и оплачиваемый труд).

Результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна. Впервые разработана педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР в Республике Беларусь, в которой:

- научно обоснована педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР, теоретической основой которой явилась гуманистическая педагогика и концепция непрерывного образования, совокупность ценностей, методологических положений, взглядов и убеждений, методов и приемов, направленных на формирование жизнеспособной личности;

- спроектирована Концепция обучения в течение всей жизни лиц с ТМНР как целевой компонент педагогической системы;

- определены сущностные характеристики **содержания** непрерывного образования лиц с ТМНР;

- выявлены *педагогические приоритеты* создания учебно-методического обеспечения непрерывного образования лиц с ТМНР, *критерии оценки качества* содержания образования;

- научно обоснована и применена **методика** обучения, направленная на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР, определена структура, состав и содержание жизненных компетенций; педагогические условия формирования;

- разработано на научной основе и внедрено в практику **учебно-методическое обеспечение** образовательного процесса, включающее учебные планы, учебные программы, методику обучения, направленную на формирование жизненных компетенций у лиц с ТМНР;

- разработан **диагностический инструментарий** по определению уровня сформированности жизненных компетенций лиц с ТМНР, что послужило основой для проверки результативности педагогической системы непрерывного образования;

- составлена **типологическая классификация** лиц с ТМНР по степени их самостоятельности, что будет способствовать определению видов сопровождаемой бытовой и трудовой деятельности;

- дополнено и расширено функциональное понятие «лица с *тяжелыми множественными нарушениями развития*», позволяющее иначе, с акцентом на потенциальных возможностях, определять степень их самостоятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в теоретическом обосновании педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР, имеющей важное социальное и педагогическое значение в решении проблем подготовки такого человека к жизни в обществе.

Разработанный *проект Концепции обучения в течение всей жизни лиц с ТМНР* может стать теоретической основой при создании нормативных и законодательных актов по вопросам социальной защиты, образования и здравоохранения лиц с инвалидностью.

Выделенные сущностные характеристики **содержания** непрерывного образования, принципы его отбора, определение критериев и показателей качества

содержания учебных программ, разработанная **методика обучения**, направленная на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР, созданное **учебно-методическое обеспечение**, направленное на приобретение этими лицами социального опыта, могут быть использованы при проектировании образовательного процесса как в формальных образовательных, дополнительных, так и в неформальных центрах в системе образования, труда и социальной защиты, здравоохранения.

Предложенные **критерии и показатели** сформированности жизненных компетенций могут быть использованы в качестве диагностического инструментария по определению степени самостоятельности лиц с ТМНР.

Разработанная **типологическая классификация** лиц с ТМНР по степени их самостоятельности открывает перспективы для углубленных психолого-педагогических исследований качества жизнедеятельности данной категории лиц, а также может быть использована при определении вида сопровождаемой бытовой и трудовой деятельности.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие и уточнение понятийно-терминологического аппарата коррекционной педагогики посредством дополненного и расширенного понятия *«лица с тяжелыми множественными нарушениями развития»*. Подход к определению понятия *«лица с тяжелыми множественными нарушениями развития»* с акцентом на формировании и развитии сильных, сохранных, жизненно необходимых сторон личности, может быть использован при диагностике образовательных, социальных, трудовых возможностей лиц с ТМНР.

Практическая (экономическая, социальная) значимость исследования определяется тесной связью полученных результатов с решением актуальных задач специального образования в Республике Беларусь и заключается в возможности их широкого применения в работе с лицами с ТМНР, а также выражается в следующем:

- спроектированная Концепция обучения в течение всей жизни и составленная типологическая классификация лиц с ТМНР по степени их самостоятельности могут быть экстраполированы в область специальной (коррекционной) психологии, социальной педагогики и служить основой для создания педагогической системы непрерывного образования;

- научно обоснованное и апробированное содержание и методика обучения, направленные на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР (в условиях ЦКРОиР, домов-интернатов), способствуют расширению социального опыта у данной категории лиц;

- разработанное и апробированное учебно-методическое обеспечение педагогической системы непрерывного образования данной категории лиц способствует подготовке жизнеспособного человека с ТМНР;

- методика обучения, направленная на формирование жизненных компетенций, экспериментально апробирована на республиканском уровне, реализуется в опыте работы как в стране, так и за рубежом (в Республике Узбекистан). С учетом результатов исследования автора и при его

непосредственном участии создавался ряд нормативных документов по совершенствованию специального образования (учебный план для ЦКРОиР, учебные программы, общий образовательный стандарт специального образования, предметные образовательные стандарты);

– материалы исследования используются при чтении лекций учебных курсов «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью», «Коррекционно-педагогическая работа в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», «Методики обучения детей с интеллектуальной недостаточностью», а также в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Результаты исследования используются в работе учреждений высшего и дополнительного образования взрослых.

Степень достоверности результатов. Достоверность и обоснованность результатов подтверждается:

– теоретической обоснованностью исходных положений; соответствию цели, предмету и задачам исследования и согласованностью использованного диагностического инструментария;

– полнотой рассмотрения объекта исследования; апробацией полученных научных результатов;

– достоверностью различий $U_{эмп} \leq U_{кр}$ в уровнях сформированности жизненных компетенций у лиц с ТМНР;

– логичностью, последовательностью, доказательностью сделанных выводов;

– востребованностью учебно-методического обеспечения в практике работы учреждений специального образования и учреждений социальной защиты, учреждений высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки будущих учителей-дефектологов, учреждений дополнительного образования взрослых (педагогических кадров, социальных работников).

Личное участие автора. Диссертация является результатом самостоятельного исследования, в рамках которого теоретически обоснована, разработана и апробирована в Республике Беларусь педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР.

Автором разработано, опубликовано и внедрено в массовую образовательную практику комплексное научно-методическое и учебно-методическое обеспечение процесса формирования жизнеспособного человека с ТМНР, что нашло отражение:

– в монографиях (2), научных статьях в рецензируемых научных журналах (52), научных и научно-методических статьях (18), учебных пособиях для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (11), пособиях для взрослых с интеллектуальной недостаточностью (1), учебно-методических пособиях для педагогов (10), материалах республиканских и международных форумов (29);

– в программно-нормативных документах (5), утвержденных Министерством образования Республики Беларусь, в том числе концепциях учебных предметов: «Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Практическая математика», «Элементы арифметики», учебных программах «Основы жизнедеятельности»,

«Коммуникация», «Практическая математика», «Человек и мир», «Элементы арифметики»;

– в авторском электронном учебно-методическом комплексе по учебному предмету «Элементы арифметики», представленном на дистанционной образовательной платформе MOODLE.

Результаты, связанные с решением поставленных в исследовании задач, получены автором самостоятельно. Вклад других исполнителей в совместно опубликованных работах указан в списке публикаций соискателя.

На протяжении десяти лет (с 2005 по 2015 годы) было научно обосновано, разработано и внедрено в практику *дифференцированное содержание* непрерывного образования лиц с ТМНР, как обучающихся в ЦКРОиР и проживающих в семье, так и находящихся в домах-интернатах республики.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования апробированы в докладах более чем на 90 конференциях, симпозиумах, съездах, семинарах в Республике Беларусь и за рубежом (Казахстан, Польша, Россия, Таджикистан, Узбекистан, Украина). Основные положения и результаты исследования обсуждались и получили положительную оценку кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии факультета дефектологии и социальной работы ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», на заседаниях Ученого совета научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Апробация осуществлялась в ходе выступлений автора на международных и республиканских научно-практических конференциях и семинарах: *в Республике Беларусь* (Минск 2008–2013, 2016; Брест 2010, 2015; Гродно 2011, 2012, 2015; Гомель 2011; Витебск 2014); *в Российской Федерации* (Калининград 2008, 2014; Санкт-Петербург 2008–2010, 2012–2016; Бийск 2009–2010; Москва 2012–2016; Смоленск 2013; Чебоксары 2014, 2015; Курск 2014, 2015; Барнаул 2014; Белгород 2014, 2016; Череповец 2015), *в Казахстане* (Алматы 2009, 2012, 2016); *Таджикистане* (Душанбе 2012, 2013), *в Узбекистане* (Самарканд 2010; Ташкент 2013–2016), *в Украине* (Каменец-Подольский 2009–2013); *в Польше* (Люблин 2012; Варшава 2014, 2016; Вроцлав 2015).

Научные идеи апробировались и внедрялись в ходе чтения лекций для студентов факультета специального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (с 2005 по 2010 годы), проведения авторских курсов (с 2002 года и по настоящее время) в государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» и преподавательской деятельности в учреждениях системы дополнительного образования взрослых (Минск, Минская область, Гродно) с 2006 года и по настоящее время.

Структура и объем диссертации. Текст диссертации состоит из введения, четырех глав, заключения, списка сокращений, списка литературы, списка иллюстративного материала и 8 приложений. Полный объем диссертации составляет 396 с., включая приложения на 110 с., в том числе 22 таблицы,

13 рисунков, список литературы – 560 источников, из них 22 – в соавторстве и 30 – единоличные публикации соискателя.

Во **введении** обоснован выбор темы, ее актуальность, обозначены существующие противоречия; определена ведущая идея, отражена связь данного исследования с крупными научными программами и темами; сформулированы цель, объект и предмет исследования, гипотеза и задачи; описаны методы и этапы исследования; заявлены положения, выносимые на защиту; раскрыта теоретическая и практическая (экономическая, социальная) значимость исследования; раскрыта научная новизна исследования, показано личное участие автора в исследовании научной проблемы; подтверждена степень достоверности полученных результатов, приведены данные по апробации, экспериментальной проверке и опубликованности результатов исследования; отражены структура и объем диссертации.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В **первой главе «Состояние системы специального образования и сопровождения лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития»** проанализированы нормативно-правовые документы, определяющие образование лиц с ТМНР в Российской Федерации *на современном этапе*; представлено состояние системы специального образования в Республике Беларусь для данной категории лиц (*с нач. 90-х гг. XX в. по настоящее время*), продемонстрирована преемственность в образовании и сопровождении между учреждениями образования (ЦКРОиР) и учреждениями социальной защиты (детскими домами-интернатами, психоневрологическими домами-интернатами для инвалидов и территориальными центрами социальной защиты населения), определены существующие проблемы.

В прошлом столетии дискуссионным считался вопрос о наличии способности к обучению лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. В специальной педагогике советского времени использовался термин *«необучаемые дети»*, тем самым признавалось наличие детей, не имеющих возможности обучаться. Большинство детей, имеющих *тяжелые множественные нарушения развития*, вообще не обучались (единичные случаи) или определялись в дома-интернаты Министерства труда и социальной защиты на полное государственное обеспечение, где была предусмотрена ухаживающая система услуг.

К XXI веку в России накоплен существенный опыт изучения, обучения и воспитания лиц с ТМНР. Ратификация Россией международной конвенции «О правах инвалидов» в 2012 году, положила начало процессу внесения изменений в законодательство Российской Федерации, касающееся образования и жизнеустройства людей с инвалидностью.

Наиболее значимым для исследования стал Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС ООУО) для детей, которые ранее считались необучаемыми или обучались только на дому. Вновь принятый стандарт (ФГОС ООУО) нацеливает образование детей с ТМНР на получение образования *«...уровень которого определяется его индивидуальными возможностями. При значительном ограничении и утилитарности содержания «академического»*

компонента образования требуется максимальное углубление в область развития **жизненной компетенции**» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1644 от 29.12.2014).

Белорусская система специального образования, встав на путь сближения общего и специального образования в рамках интеграционных процессов, начинает новый этап своего развития.

До *конца 90-х годов* в республике отсутствовало **системное решение** вопроса организации образования детей с ТМНР до 18 лет, а до 2007 года подростков и взрослых с ТМНР.

Созданные в 1999 году ЦКРОиР позволяют обеспечить: социальные гарантии на получение образования всеми детьми независимо от их состояния здоровья; создание условий для обучения по месту жительства, а не в школах-интернатах; преодоление отчуждения родителей от воспитания ребенка; возможность детям-инвалидам воспитываться в семье, а не в домах-интернатах, прекращение открытия дополнительных школ-интернатов и, как следствие этого, экономия бюджетных средств.

В 143 административно-населенных пунктах Республики Беларусь функционируют 141 ЦКРОиР, в которых получают образование 8 104 ребенка *от рождения до 18 лет* с ТМНР, что составляет 5,89 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития (по состоянию на 15.09.2014). Это дети, воспитывающиеся в семье. Все они имеют статус ребенка-инвалида в связи с наличием тяжелых множественных нарушений развития. Для детей-сирот в семи специализированных домах-ребенка (до 3 лет), где находятся 474 ребенка в возрасте до 3 лет, и в десяти детских домах-интернатах республики, где находятся 491 человек в возрасте от 3 до 18 лет, с 2011 года организуется получение специального образования в учреждениях социальной защиты (Положение № 48/55 от 28.06.2011).

В 2004 году принят Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», который **гарантирует образование всем лицам**, независимо от степени и тяжести нарушений.

В 2007 году в республике открываются территориальные центры социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). Молодые люди с ТМНР *после 18 лет*, не способные конкурировать на свободном рынке, получили возможность посещать *отделения дневного пребывания для инвалидов* в ТЦСОН, деятельность которых максимально приближена к реальным нуждам данной группы населения, а их расположение – к месту проживания последней. В стране 148 таких учреждений социальной защиты, 144 отделения дневного пребывания, которые посещают около 4 000 человек (по состоянию на 01.07.2015), это подростки и взрослые с ТМНР, проживающие в семье.

Подростки и взрослые *после 18 лет*, проживающие *не в семье*, переводятся в психоневрологические дома-интернаты. По статистическим данным, в существующих в стране 47 домах-интернатах проживают 12 619 лиц с инвалидностью (по состоянию на 01.01.2015).

В 2015 году принята Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608). Данная Концепция исходит из признания **исключительной роли образования** как социального института в становлении личности и ее социализации, в котором особенности каждого его члена рассматриваются как потенциал для развития, как априорная ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию. Образование со всей остротой ставит новые проблемы: создание условий для непрерывного, *на протяжении всей жизни образования* подростков и взрослых с ТМНР, как живущих в семьях, так и для тех, которые находятся в домах-интернатах. Это позволило бы им быть включенными в посильную бытовую и сопровождаемую трудовую деятельность.

В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов.

Во второй главе «**Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития**» *теоретически обоснована педагогическая система непрерывного образования лиц с ТМНР; определен целевой компонент* – обучение в течение всей жизни лиц с ТМНР в форме проекта Концепции; определен *организационный компонент* – деятельность центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (до 18 лет), территориальных центров социального обслуживания населения (после 18 лет).

Современная эпоха характеризуется сменой парадигм, пересмотром базовых представлений о человеке и обществе. Приходит осознание ценности каждой личности вне зависимости от пользы, которую она приносит обществу и государству. Постепенно «общество полезности» сменяется «обществом ценности» – ценности и достоинства каждого человека.

Методологическими положениями, отражающими преобладание социального развития над когнитивным, являются:

- принцип освобождения от предубеждений и выводов о неперспективности и о необучаемости лиц с ТМНР; необходимости и возможности обучения всех без исключения; планирования работы в соответствии с индивидуальными особенностями, ведущими мотивами и потребностями человека в различные периоды жизни (*экзистенциальный подход*);

- принцип преодоления устойчивых стереотипов (нелинейность в поиске решений); признания образования как способа повышения качества жизни данной категории лиц; сотрудничества и кооперации специалистов из различных областей знаний; взаимопомощи и взаимообучения с целью оказания помощи лицам с ТМНР (*синергетический подход*);

- принцип ценностно-потребностной и прагматической основ обучения, природосообразности, который предусматривает ориентировку на внутренний мир человека, создание условий для его самовыражения, самоконтроля и саморазвития (*аксиологический подход*);

- принцип взаимосвязи и взаимозависимости всех звеньев педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР; целенаправленности и

систематичности формирования жизненно значимых способов деятельности, предполагающих достижение конкретного результата; пролонгированности, последовательности и непрерывности во взаимодействии (*системный подход*);

– принцип преобладания социального перед когнитивным в обучении лиц с ТМНР; использования здоровьесберегающих технологий; учета коммуникативной и социальной экологии, воспитывающего характера обучения (*гуманистически-ориентированный подход*);

– принцип практической направленности обучения; включения обучающихся в разнообразные виды практической деятельности; поэтапного (пошагового) формирования жизненно необходимых способов действий, опоры на сохраненные функции (*деятельностный подход*);

– принцип достаточного и необходимого содержания образования для формирования жизненных компетенций; прикладной направленности всех образовательных областей; овладения обучающимися способами практической деятельности и формирования социального опыта; использования сформированных способов деятельности на учебных занятиях, в бытовых, практических ситуациях в домашних условиях, вне дома (*компетентностный подход*);

– принцип стимулирующего воздействия (сенсорная стимуляция); психодинамической разгрузки; поддерживающей коммуникации, удовлетворения витальных потребностей (*потребностный подход*);

– принцип размытости границ обучения на специально организованных занятиях и в повседневной жизнедеятельности; витагенного обучения; взаимопроникновения медицинской, психологической и педагогической информации; максимально возможного развития жизнеспособности человека (*интегративный подход*).

Система *взглядов и убеждений* состоит в следующем: *принимается как данность* феномен ребенка, подростка и взрослого, человеческая сущность которого значительно пострадала, и *признается* возможность обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию. Направления процесса обучения задает *гуманистический подход* к образованию, где главным является обучение, позволяющее не навредить здоровью, учитывающее его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирующее преобладание социального развития над когнитивным, отражающее формирование жизнеспособной личности.

Разработанный проект **Концепции обучения в течение всей жизни лиц с ТМНР** (далее – проект Концепции) является *целевым компонентом* педагогической системы и представляет собой авторское понимание и трактовку проблемы постоянного образования лиц с ТМНР как исключительно важного социального явления, предмета познания и практической заботы современного общества и государства в отношении самых уязвимых слоев населения.

Содержание проекта Концепции в более конкретном смысле представляет собой совокупность *основных постулатов*, определяющих мировоззренческие основы, определение понятия «*непрерывное образование*», *цель, задачи, функции, принципы и условия реализации*.

Непрерывное образование определяется как система жизнедеятельности человека, реализующая право гражданина на образование, обеспечивающее создание адаптивной коррекционно-развивающей среды, индивидуализированное по содержанию, времени, темпам, с учетом потребностей и возможностей лиц с ТМНР. Актуальность его вызвана правовой, политической, экономической и социальной необходимостью.

При раскрытии *организационного компонента* педагогической системы непрерывного образования автор исходит из наличия в стране образовательного пространства для лиц с ТМНР в возрасте от рождения *до 18 лет* в ЦКРОиР и в детских домах-интернатах, что ставит перед необходимостью создания образовательного пространства для лиц данной категории *после 18 лет* в ТЦСОН и в психоневрологических домах-интернатах для взрослых.

Где бы ни находился человек, он должен *иметь возможность обучаться в течение всей жизни*. Отсутствие образовательного пространства приводит к очень быстрой потере развивающей, коррекционно-образовательной среды, угасанию сформированных длительным путем, с огромными человеческими и экономическими затратами, жизненно необходимых навыков, которые оказываются невостребованными, так как не находятся в постоянном активном состоянии, что в конечном итоге приводит к потере смысла жизни человека с ТМНР и распаду сформированной жизнеспособной личности.

В третьей главе **«Научно-методическое обеспечение педагогической системы непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития»** рассмотрены *сущностные характеристики* содержания непрерывного образования лиц с ТМНР, выделены *педагогические приоритеты* создания учебно-методического обеспечения, *критерии оценки качества* содержания образования, раскрыты особенности учебно-методического обеспечения непрерывного образования, дана характеристика *дифференцированного содержания* образования в зависимости от условий (в учреждениях образования – ЦКРОиР; в учреждениях социальной защиты – домах-интернатах для детей, психоневрологических домах-интернатах для престарелых и инвалидов – *содержательный компонент* педагогической системы; научно обоснованы структура, состав и содержание жизненных компетенций, предложена методика их формирования (специфические принципы, методы и приемы, педагогические условия) – *методический компонент*.

При определении **содержания** образования первостепенным является улучшение качества жизни человека с ТМНР, повышение его жизнеспособности, формирование адаптивных функциональных умений, использование альтернативных средств обучения, корреляция с последующей жизнью данной категории лиц.

Выделяются следующие **сущностные характеристики** содержания непрерывного образования лиц с ТМНР:

- *приоритетность социального развития перед когнитивным* (посредством содержания обеспечивается возможность обогащения социального опыта);
- *витагенность обучения* (при отборе содержания учитывается собственный

(личный) опыт обучающихся, моделируются социально значимые и важные для человека жизненные ситуации);

– *включение в деятельность и формирование различных видов деятельности и способов действий* (при отборе содержания прогнозируется результат обучения, под которым понимаются сформированные жизненные компетенции);

– *формирование социально востребованного поведения* (при отборе содержания предусматриваются разнообразные задания-ситуации для выполнения различных социальных ролей);

– *актуализация ведущих сенсорных систем* (при отборе содержания предлагается набор разнообразных дидактических средств, которые совершенствуют деятельность анализаторов).

Государственный компонент учебного плана ЦКРОиР включает в себя цикл следующих общеобразовательных предметов: *основы жизнедеятельности, сенсомоторное обучение, коммуникация, практическая математика, предметно-практическая деятельность, социальная адаптация, хозяйственно-бытовой труд, трудовое обучение, адаптивная физическая культура, изобразительная деятельность, музыкально-ритмические занятия.*

При определении содержания обучения детей с ТМНР, находящихся в **условиях домов-интернатов**, трудность заключалась в обогащении данной категории детей «житейским» опытом, усилении сенсорных впечатлений. Определены следующие образовательные области: *бытовая самостоятельность, поддерживающее общение, сенсорная стимуляция, развитие эмоций, развитие моторики, действия с предметами, изобразительная деятельность.* Характеристики образовательных областей для одной и той же категории детей, но находящихся в разных условиях (в семьях и в домах-интернатах), имеют отличительные особенности. Последние вызваны, в первую очередь, тем, что у детей, проживающих в домах-интернатах, в большей мере выражены нарушения и значительно обеднен социальный опыт.

Проведенное анкетирование **взрослых**, проживающих в психоневрологических домах-интернатах для престарелых и инвалидов, выявило высокую мотивацию учения. При определении содержания образовательных областей, нами признавалась неоднородность состава проживающих, учитывались полученные результаты анкетирования. Так, например, в результате исследования установлено, что 19 % взрослых с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 18 и до 45 лет не умеют читать и писать. Многими учебные умения из-за не востребоваемости были утрачены. При проведении исследования учитывалось, что взрослые привыкли быть *объектами* интернатной жизни, поэтому базовые социальные умения (самостоятельность, ответственность и др.), как правило, остаются не востребованными. Были созданы для них следующие учебные пособия: *«Азбука для взрослых», «Самостоятельность в быту», «Практическая математика», «Эмоции. Ситуационное поведение», «Человек и мир», «Трудовое обучение».* Акцент в отборе содержания образования взрослых сделан на то, чтобы помочь проживающим в освоении норм социально востребованного и приемлемого поведения, культурных традиций белорусского народа. Во всех

психоневрологических домах-интернатах республики в проектном режиме создаются **Центры обучения и развития** для людей, проживающих в домах-интернатах. Таким образом, воплощается в жизнь идея непрерывного образования лиц с инвалидностью.

При создании учебно-методического обеспечения непрерывного образования лиц с ТМНР определены следующие **педагогические приоритеты**: *содержание образования* обеспечивает эмоциональный положительный отклик у обучающегося (удивление, радость и др.); учитывает особенности каждого обучающегося, что достигается разноуровневостью программного содержания; способствует усвоению социального опыта; включает коррекционную составляющую содержания образования; учитывает особые образовательные потребности обучающихся и определяет особые учебные предметы; обеспечивает сенсорное разнообразие и многообразие; предусматривает направленность обучения на формирование жизненных компетенций; обеспечивает доминантность социального развития и социальной адаптации.

Научно обоснованная и разработанная **методика обучения** направлена на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР и строится на следующих *специфических принципах*: оестественное обучение; телесно-ориентированное обучение; природосообразность; полимодальность; пошаговое формирование выполняемых действий; формирование эмоционально положительного отношения к бытовым действиям; психодинамическая разгрузка; размытость границ обучения на специально организованных занятиях и в повседневной жизнедеятельности; комплексность в обучении.

Цель разработанной методики – формирование жизнеспособной личности человека с ТМНР. Стержнем методики становится *поддерживающее обучение* и оперантность (инструментальность) процесса формирования жизнеспособности, которая у данной категории лиц сама по себе не формируется. Основная *форма обучения* – урок-практика, где главным является группа методов «от действия к мысли». Базовым считается овладение жизненными компетенциями, постепенное расширение жизненного пространства и функционирование в нем человека с ТМНР. *Главное назначение урока-практики* – развитие эмоциональной сферы и научение восприятию социально-средовых условий и выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы. *Основная задача педагога (специалиста)* – сформировать не предметные учебные знания, а предметные действия. По характеру – это формирующее обучение, так как активная роль принадлежит педагогу. Педагог выстраивает совместно с родителями (другими специалистами) адекватное имеющимся потребностям и возможностям образование, способствующее максимальной реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося.

Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования лиц с ТМНР как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, уже необходимых человеку в обыденной жизни, за счет формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, тем самым готовя их, по возможности, к активной жизни в семье и социуме. *Содержательным ядром* жизненных компетенций становятся потребности

лиц с ТМНР, а *инструментальным ядром* – способы действий. Определены следующие жизненные компетенции: *функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная*.

Сформированность *функциональной жизненной компетенции* предполагает способность и готовность человека с ТМНР к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, умываться и т. д.), приобретение им опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция предполагает способность и готовность человека, независимо от имеющихся у него коммуникативных умений, вступать в общение доступными для него способами и средствами как речевыми, так и неречевыми, на вербальном и невербальном уровнях с целью установления взаимоотношений с окружающим миром.

Ситуационно-поведенческая жизненная компетенция предполагает способность и готовность человека выбирать ту форму поведения, которая соответствует данной конкретной ситуации (правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват), то есть вырабатывать формы поведения, необходимые в различных жизненных ситуациях. Именно специально созданные ситуации для отработки социально востребованного поведения будут способствовать приобретению людьми с ТМНР социального опыта.

Главным инструментом обучения является *группа методов* «от действия к мысли»: ситуационные упражнения; ситуационный анализ и синтез; сравнение ситуаций; включенная деятельность; комментирование деятельности; интерпретация деятельности жестами, телодвижениями. Благодаря использованию компенсаторных механизмов центральной нервной системы возможно применение следующих *приемов*: копирование операций и действий, беззвучное имитирование речи говорящего, показ способа действий, подключение эмоций, использование интерпретаций, комплиментарная оценка, демонстрация достижений.

В четвертой главе **«Результативность педагогической системы непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития»** представлены *диагностический* и *результативный* компоненты педагогической системы: приведены результаты двухэтапного (в 2009/2010 учебном году и в 2013/2014 учебном году) педагогического мониторинга, которые позволили составить типологическую классификацию лиц с ТМНР по степени их самостоятельности, определены критерии и показатели, выявлены уровни сформированности жизненных компетенций; показана динамика формирования жизненных компетенций; доказана результативность (индивидуальная, социальная и экономическая) педагогической системы непрерывного образования.

Для определения **динамики формирования жизненных компетенций** детей и подростков с ТМНР и обучающимися в условиях ЦКРОиР в 2009/2010 и в 2013/2014 учебных годах организован педагогический мониторинг результатов обучения по учебным программам для ЦКРОиР, утвержденных Министерством образования Республики Беларусь в 2007 и 2008 годах. Автором трех учебных

программ для ЦКРОиР («Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Практическая математика»), а также научным руководителем тем, в рамках которых впервые определялось содержание обучения детей с ТМНР и разрабатывались предметные методики их обучения в 2008–2010 годах, был автор исследования.

Целью проведения педагогического мониторинга явилась проверка сформированных жизненных компетенций в соответствии с выделенными нами **критериями и показателями**: *активность* (самостоятельно проявляемая, периодически стимулируемая, постоянно стимулируемая); *способ выполнения* (действия по образцу, действия по подражанию, совместные действия); *полнота* выполненных заданий (полностью, наполовину, на 1/3 и менее), *время*, затраченное на выполнение заданий (отведенное, незначительно превышает отведенное, требуется значительное увеличение времени). На основании выделенных показателей нами были определены *уровни*: продуктивный, репродуктивный и пассивный.

В педагогическом мониторинге приняли участие 75 детей в возрасте от 8 до 12 лет, обучавшихся в I–IV классах (2009/2010 учебный год – *первый этап*) и 105 подростков в возрасте от 13 до 18 лет, обучавшихся в V–IX классах (2013/2014 учебный год – *второй этап*) ЦКРОиР. Всего мониторинг охватил 125 человек с ТМНР, так как 55 человек участвовали как на первом, так и на втором этапах.

Педагогический мониторинг осуществлялся на базе 28 учреждений специального образования республики – ЦКРОиР. Из них в 15 городах в 2009/2010 учебном году (Минск, Барановичи, Дзержинск, Кобрин, Слоним и др.) и 13 городах в 2013/2014 учебном году (Минск, Брест, Витебск, Гродно, Рогачев и др.). Кроме того, указанные данные были дополнены информацией, полученной в результате анкетирования 187 педагогов, работающих в ЦКРОиР и 110 родителей, дети которых обучаются либо закончили обучение в ЦКРОиР.

Все обучающиеся, принимавшие участие в педагогическом мониторинге, имеют выраженную степень снижения интеллекта: 33,6 % – умеренную (F71), 60,8 % – тяжелую (F72), 4,0 % – глубокую (F73), 1,6 % – неуточненную. Среди них – 65,6 % детей имеют двигательные нарушения различной степени тяжести, 8,8 % – сенсорные. Эпилепсия диагностирована у 6,0 %, хромосомные нарушения – у 14,4 % (в том числе синдром Дауна – у 12,8 %), аутистические нарушения – у 5,2 % обучающихся. Таким образом, **все** обучающиеся, принявшие участие в педагогическом мониторинге, имеют *тяжелые множественные нарушения развития*.

Для выполнения обучающимся было представлено три серии по пять заданий в каждой серии (всего 15 заданий), определяющих способность и готовность детей и подростков действовать в реальных или специально созданных жизненных ситуациях в соответствии с содержанием учебных программ трех учебных предметов: «Основы жизнедеятельности», «Коммуникация», «Социальная адаптация». 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*).

На первом и на втором этапах педагогического мониторинга состоялась проверка сформированности жизненных компетенций в соответствии с выделенными нами критериями и показателями и определение их соответствия одному из **уровней сформированности** (*таблица 1*).

Таблица 1. Динамика формирования жизненных компетенций у лиц с ТМНР

Уровни сформированности	Жизненные компетенции					
	Функциональная		Поддерживающе-коммуникативная		Ситуационно-поведенческая	
	I этап, %	II этап, %	I этап, %	II этап, %	I этап, %	II этап, %
Продуктивный	13,3	32,3	6,8	7,6	13,4	18
Репродуктивный	62,6	59,2	58,6	76,3	52	60,7
Пассивный	24	8,5	34,6	16,1	34,6	21,3

Данные *таблицы 1* показывают, что наиболее характерным уровнем сформированности жизненных компетенций для лиц с ТМНР является *репродуктивный уровень*, который предполагает сформированность любого количества (трех, двух, одной) жизненных компетенций, периодически стимулируемую активность, выполнение действий по показу и наполовину от объема заданий, периодический самоконтроль со стороны обучающегося, незначительное увеличение времени от отведенного на выполнение.

Наиболее 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 уровне* наблюдаются в рамках сформированности *поддерживающе-коммуникативной* и *ситуационно-поведенческой* жизненных компетенций (увеличение произошло на 0,9 % и 4,6 %). На *репродуктивном уровне* наиболее видимые изменения произошли в рамках сформированности *поддерживающе-коммуникативной* компетенции (увеличение произошло на 17,7 %). На *пассивном уровне* заметны положительные тенденции в сторону уменьшения на 18,5 % количества обучающихся, выполнявших задания в рамках *поддерживающе-коммуникативной* и уменьшения на 15,5 % в рамках *функциональной* жизненной компетенции. Данные факты свидетельствуют о положительной тенденции в продвижении обучающихся к более высокому (продуктивному) уровню сформированности жизненных компетенций. Различия между уровнями сформированности *функциональной, поддерживающе-коммуникативной и ситуационно-поведенческой* жизненными компетенциями на первом и на втором этапах статистически достоверны ($p \leq 0,01$).

Сравнительный количественный анализ состояния сформированности жизненных компетенций на первом (рисунок 1) и втором (рисунок 2) этапах, показывают суммы рангов в пределах от 0 – 20, 21 – 40, 41 – 60, 61 – 80, 81 – 111, в

которых оказались обучающиеся с ТМНР, набравшие определенное количество баллов при выполнении заданий.

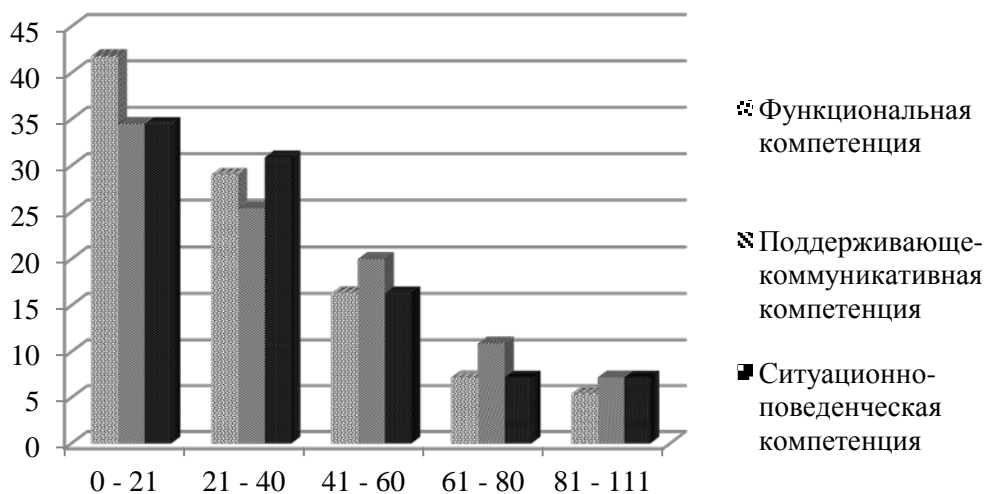


Рисунок 1 – Состояние сформированности жизненных компетенций на первом этапе

На рисунке 1 наглядно видно, что на первом этапе при выполнении заданий в рамках всех трех жизненных компетенций обучающиеся набирали такое количество баллов, которое позволяло попасть им только в низкие ранги в пределах от 0 до 20 и от 21 до 40, тогда как на втором этапе (рисунок 2) обучающиеся набирали значительно большее количество баллов и попадали в ранги в пределах от 61 до 80 и от 81 до 111. Данное ранжирование способствовало в дальнейшем распределению лиц с ТМНР по типам в соответствии со степенью самостоятельности.

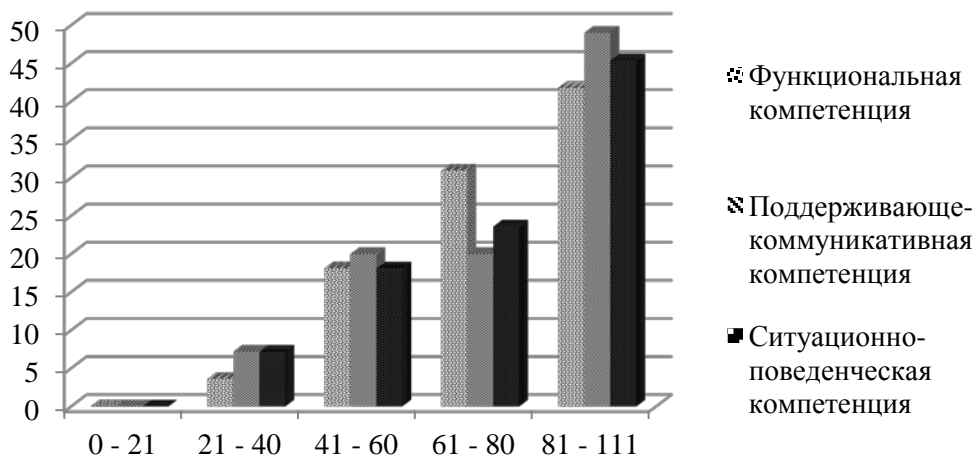


Рисунок 2 – Ранжирование обучающихся по сформированности жизненных компетенций на втором этапе

Длительность проведения исследования (с 2007 по 2014 годы), а также участие одних и тех же обучающихся как на первом, так и на втором этапах педагогического мониторинга, позволили разработать **типологическую классификацию по степени самостоятельности** относительно лиц с ТМНР. Степень самостоятельности измерялась по следующим критериям и показателям: успешность (сформированность любого количества жизненных компетенций: трех, двух,

одной); уровневость (*продуктивный, репродуктивный, пассивный*); продолжительность оказания помощи (*эпизодическая, периодическая, постоянная*).

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

В соответствии с анализом всех полученных данных была составлена типологическая классификация по степени самостоятельности лиц с ТМНР по пяти группам.

В *«первую группу»* вошли обучающиеся, достигающие результата и набравшие баллы при выполнении заданий, позволившие им попасть в ранг в пределах от 81 до 111. *«Первая группа»* от 41 % до 50 % самостоятельны – выполняют задание в полном объеме по образцу и (или) по подражанию на продуктивном уровне сформированности жизненных компетенций при самостоятельно проявляемой и (или) периодически стимулируемой активности, эпизодически оказываемой помощи при достаточности отведенного на выполнение времени. Данную группу представили 17,8 % обучающихся, из которых 7,0 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью в сочетании с синдромом Дауна; 3,6 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 3,6 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью и с нарушением слуха; 3,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и с двигательными нарушениями.

Во *«вторую группу»* вошли обучающиеся, которые не получают конечного результата, а выполняют только отдельные операции и набравшие баллы при выполнении заданий, позволившие им попасть в ранг в пределах от 61 до 80. Во *«вторую группу»* вошли обучающиеся, которые от 31 % до 40 % самостоятельны и полностью и (или) наполовину от объема выполняют задания по подражанию на репродуктивном уровне сформированности жизненных компетенций при периодически стимулируемой активности, эпизодически и (или) периодически оказываемой помощи и достаточности или незначительном превышении отведенного на выполнение времени. Данную группу представили 19,8 % обучающихся, из которых 5,4 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 5,4 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с синдромом Дауна; 3,6 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью в сочетании с нарушением слуха; 3,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с аутистическими нарушениями; 1,8 % с неуточненной степенью снижения интеллекта.

«Третью группу» представляют обучающиеся, которые постоянно теряют цель выполнения и отвлекаются на внешние раздражители и набравшие баллы при выполнении заданий, позволившие им попасть в ранг в пределах от 41 до 60. Эту группу составляют обучающиеся, для которых характерно от 21 % до 30 % самостоятельное выполнение заданий наполовину от объема и по показу действий на репродуктивном уровне сформированности жизненных компетенций при периодически стимулируемой активности и периодически оказываемой помощи с

незначительным превышением отведенного времени. В данную группу вошли 26,6 % обучающихся. Из них 10,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 7,0 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с аутистическими нарушениями; 3,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с нарушением слуха; 3,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с нарушениями зрения; 1,8 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с эпилепсией.

В *«четвертую группу»* вошли обучающиеся, которые начинают деятельность, но не доводят до конца, нет получения ни результата, ни выполненной отдельной операции и набравшие баллы при выполнении заданий, позволившие им попасть в ранг в пределах от 21 до 40. В *«четвертую группу»* вошли обучающиеся, которые самостоятельны от 11 % до 20 % и выполняют задания наполовину и (или) на 1/3 от объема по показу действий и (или) совместными действиями на пассивном уровне сформированности жизненных компетенций при постоянно стимулируемой активности, периодически и (или) постоянно оказываемой помощи при значительном превышении отведенного времени. В данную группу вошли 25,0 % обучающихся, большинство из которых (9,0 %) с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 7,0 % с глубокой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 5,4 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с синдромом Дауна; 1,8 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с аутистическими нарушениями; 1,8 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с синдромом Дауна и с аутистическими нарушениями.

«Пятую группу» представляют обучающиеся, которые демонстрируют доступные формы коммуникации и взаимодействия и набравшие баллы при выполнении заданий, позволившие им попасть в ранг в пределах от 0 до 21. *«Пятую группу»* представляют обучающиеся, которые самостоятельны от 1 % до 10 % и выполняют задания на 1/3 и менее от объема совместно с педагогом на пассивном уровне сформированности жизненных компетенций при постоянно стимулируемой активности и постоянно оказываемой помощи при значительном превышении времени. В данную группу вошли 10,8 % обучающихся, из которых 3,6 % с умеренной интеллектуальной недостаточностью в сочетании с нарушениями зрения; 3,6 % с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с двигательными нарушениями; 3,6 % с глубокой интеллектуальной недостаточностью в сочетании с нарушением слуха.

Качественный анализ результатов показывает тенденцию попадания в более высокие группы по типу самостоятельности (*«первая и вторая группы»*) лиц преимущественно с умеренной интеллектуальной недостаточностью, а в более низкие (*«третья и четвертая группы»*) по типу самостоятельности – лица с тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью. Попадание в *«пятую группу»* лиц с умеренной, тяжелой или глубокой степенью интеллектуальной недостаточности, очевидно, объясняется индивидуальной динамикой продвижения в формировании жизненных компетенций. Однозначно был выявлен один общий

факт: обучающиеся, имеющие кроме различной степени снижения интеллекта еще и аутистические нарушения не попали ни в «первую группу», ни в «пятую группу», для них были характерны «вторая, третья и четвертая группы». Как на первом, так и на втором этапах мониторинга данная подгруппа обучающихся не показала значительных приращений сформированности ни в одной из жизненных компетенций.

Количественное распределение лиц с ТМНР по степени самостоятельности в соответствии с типами на первом и втором этапах педагогического мониторинга представлено в *таблице 2*.

Согласно *данным таблицы 2*, мы видим, что на втором этапе мониторинга было выявлено следующее: 20 % обучающихся попали в «первую группу» (что на 11 % больше по сравнению с первым этапом); «вторую группу» составили 54,7 % обучающихся, что на 17,1 % больше, чем на первом этапе; процентная величина «третьей группы» уменьшилась на 8,5 % и составила 12,7 % (против 21,2 % на первом этапе); «четвертая группа» стала меньше в 2,8 раза (уменьшение составило 16 %) и 3,6 % обучающихся остались в «пятой группе» (уменьшение произошло наполовину).

Таблица 2. Распределение лиц с ТМНР по степени самостоятельности

Группа	Первый этап %	Второй этап %	Приращение %
«Первая группа»	9	20	+ 11
«Вторая группа»	37,6	54,7	+ 17,1
«Третья группа»	21,2	12,7	– 8,5
«Четвертая группа»	25	9	– 16
«Пятая группа»	7,2	3,6	– 3,6

При этом в конце второго этапа мониторинга «первая группа» составила более половины (54,7 %) обучающихся; значительно снизилось число обучающихся в «третьей и четвертой группах», и, соответственно, составило, примерно, 1/8 и 1/11 часть от всех участников педагогического мониторинга.

Данная положительная тенденция показывает, что происходит постепенное нарастание степени самостоятельности в процессе обучения лиц с ТМНР как в его количественных, так и качественных характеристиках. Доказательством результативности также могут служить психолого-педагогические характеристики на обучающихся, содержащие индивидуальные приращения, произошедшие в течение девяти лет обучения в ЦКРОиР (примеры характеристик приведены в диссертации).

Рисунок 3 наглядно отображает преобладание **трех основных типов** по степени самостоятельности лиц с ТМНР – это «вторая» (самостоятельны от 31 % до 40 %); «третья» (самостоятельны от 21 % до 30 %) и «четвертая» (самостоятельны от 11 % до 20 %).

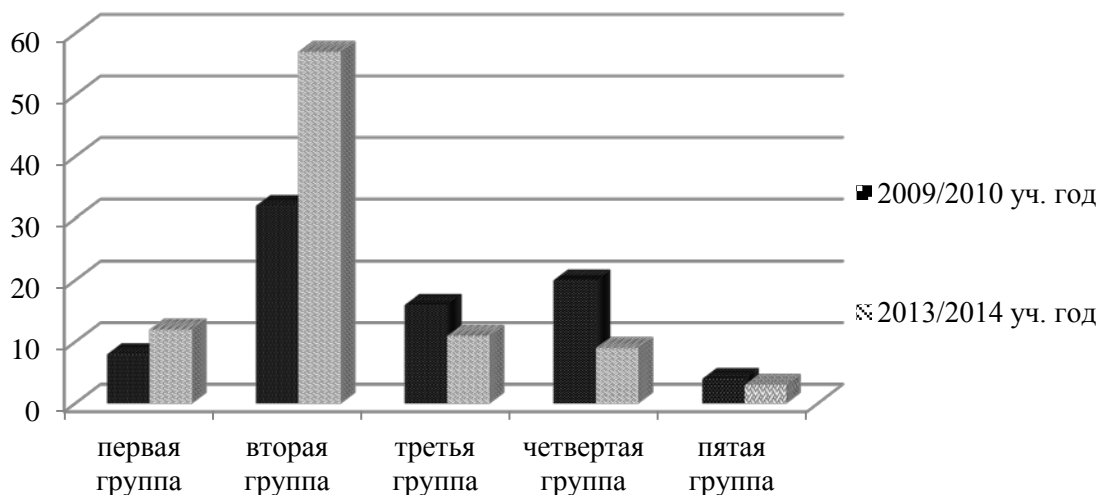


Рисунок 3 – Сравнительные результаты нарастания степени самостоятельности лиц с ТМНР (индивидуальный результат)

Сравнительный анализ показал, что наибольшая частота попадания лиц с ТМНР во «вторую группу», причем число участников на первом этапе в полтора раза меньше в данной группе, чем на втором этапе. Наблюдается относительно равномерное распределение лиц с ТМНР по «третьей и четвертой группам» на обоих этапах. Количество попавших в «третью группу» на первом и втором этапах в два раза и в четыре раза меньше соответственно, чем попавших во «вторую группу». «Четвертая группа» по числу лиц с ТМНР в полтора раза меньше на первом этапе и в шесть раз меньше на втором этапе по сравнению с количеством обучающихся, попавших во «вторую группу».

Новое понимание обществом возможностей лиц с ТМНР может повлечь за собой и трансформацию (пересмотр, расширение, дополнение) диагностического инструментария в определении **степени самостоятельности** ребенка, подростка и взрослого человека с данными нарушениями с точки зрения не только количества и характера нарушений лиц с ТМНР, но также способа их функционирования и вида принимаемой помощи. Динамика формирования жизненных компетенций, нарастание степени самостоятельности, индивидуальные приращения являются показателем *индивидуального результата* человека с ТМНР.

Для доказательности *социальной результативности* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР было проведено масштабное анкетирование 110 родителей, чьи дети учатся либо уже закончили ЦКРОиР, 187 педагогов, работающих с детьми и подростками данной категории, 111 специалистов, работающих в домах-интернатах, 140 подростков и молодых людей с инвалидностью, проживающих в домах-интернатах, 88 жителей поселка Богушевск (Витебская область).

Результаты анкетирования **родителей** детей и подростков с ТМНР показали удовлетворенность от полученных занятий и уроков, желание детей посещать ЦКРОиР. Родители доверяют педагогам ЦКРОиР, высоко оценивают их профессионализм, являются активными участниками образовательного процесса. В будущем родители хотят, чтобы их дети работали, перешли в ТЦСОН, могли пойти учиться дальше. Родители отмечают перемены в лучшую сторону со стороны

общества к их детям. Результаты анкетирования родителей (110 человек) и педагогов ЦКРОиР (187 человек) позволили сделать вывод о том, что большинству родителей важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть занятыми (88 % опрошенных родителей), трудоустроиться (32 %), а некоторые родители желают, чтобы их подростки продолжили обучение и после 18 лет (12 %).

Специалисты домов-интернатов также отмечают *позитивные изменения*, что находит отражение в улучшении жилищно-бытовых условий воспитанников, разнообразии проводимой работы, большем внимании к их индивидуальным запросам; работники дома-интерната осознают необходимость и возможность развития, обучения и коррекции нарушений у воспитанников домов-интернатов; приоритетным признается формирование у них социально-бытовых навыков и приобщение к трудовой деятельности.

Результаты анкетирования **молодых людей**, проживающих в психоневрологических домах-интернатах для престарелых и инвалидов, позволили установить, что большинство опрошенных хотели бы учиться и дальше, несмотря на то, что многие из них где-то учились раньше; основную цель обучения проживающие видят, в том, чтобы, во-первых, получить какую-нибудь профессию и пойти работать, во-вторых, научиться читать и писать, в-третьих, быть более самостоятельными, чтобы жить не в интернате.

Анкетирование **жителей** показало, что большинство из них знает людей, проживающих в доме-интернате, жители замечают *положительные изменения* в отношении к проживающим и для улучшения качества их жизни они предлагают расширить оказываемую им специальную медицинскую и реабилитационную помощь; изменить к ним отношение окружающих; уделять им больше человеческого внимания; законодательно изменить ограничения на трудоустройство, не лишать всех подряд дееспособности; создавать достойные условия для жизни и развития; окружать их порядочными людьми; изменить собственный взгляд на возможности этих людей; привлекать к работе в доме-интернате учителей из общеобразовательных школ.

Таким образом, полученный *социальный* результат (включенность в социальное взаимодействие) способствует изменению отношения социального окружения к лицам с ТМНР и предупреждению у них противоправного поведения.

Результаты эффективности деятельности ЦКРОиР в части возвращения родителей трудоспособного возраста на работу в связи с появлением возможности нахождения их ребенка от рождения до 18 лет в ЦКРОиР и молодого человека с инвалидностью после 18 лет в ТЦСОН послужили доказательством *экономического результата* педагогической системы. Обучение ребенка-инвалида от рождения до 18 лет в ЦКРОиР более чем в два раза сокращает расходы государства на содержание такого ребенка в учреждениях здравоохранения (дома ребенка) и социальной защиты (дома-интернаты для детей с ОПФР). Об *экономической результативности* педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР можно судить по количеству перешедших из ЦКРОиР в ТЦСОН – для

проживающих в семьях и по количеству получивших возвращение дееспособности – для проживающих в учреждениях социальной защиты – домах-интернатах.

Результаты разработанной нами типологической классификации – пять групп лиц с ТМНР *по степени их самостоятельности* могут способствовать определению видов поддерживаемой и сопровождаемой деятельности человека с ТМНР: занятость с целью получения конечного результата (продукта) – для «*первой группы*»; занятость, предполагающая получение только промежуточного результата (выполнение этапа в цепи деятельности) – для «*второй группы*»; занятость с целью включения в деятельность, могут работать только эпизодически, при постоянном контроле – для «*третьей группы*»; занятость с целью времяпрепровождения – для «*четвертой группы*»; занятость с целью включения в сообщество людей – для «*пятой группы*».

Предложенные виды поддерживаемой и сопровождаемой деятельности человека с ТМНР постепенно позволяют прийти к снижению государственных затрат на содержание ребенка в ЦКРОиР по сравнению с его нахождением в детском доме-интернате, подростка и взрослого в ТЦСОН по сравнению с психоневрологическим домом-интернатом для инвалидов.

В **заключении** обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие доказанность выдвинутой гипотезы и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В **приложениях** приводятся перечень основных нормативных правовых актов Республики Беларусь в хронологическом порядке их принятия, перечень основных международных и нормативных правовых актов Республики Беларусь в области законных прав и интересов инвалидов, учебный план для ЦКРОиР, содержание анкет для родителей, педагогов, специалистов домов-интернатов, для взрослых, проживающих в домах-интернатах, таблицы расчетов, иллюстрирующие полученные результаты, три учебные программы для ЦКРОиР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные научные результаты диссертации.

В ходе диссертационного исследования научно обоснована, разработана и апробирована педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с ТМНР, представляющая собой целостное единство всех ее взаимосвязанных компонентов (*целевого, организационного, содержательного, методического, диагностического, результативного*), взаимодействие которых направлено на получение социально значимого результата – сформированной жизнеспособной личности человека с ТМНР.

1. Анализ современного состояния специального образования в Республике Беларусь показал наличие в стране организованной системы образования и сопровождения лиц с ТМНР – одним из самых уязвимых слоев населения, что является показателем цивилизационной культуры государства, ее демократических устоев, гуманистических тенденций в образовании и социальной защите, государственных гарантий равного права на получение образования и на труд.

Происходящие изменения в мире наполняют методологические подходы новым содержанием, что сказывается на теории и практике специального образования. Жизненно необходимыми становятся нелинейность, многозначность решений, относительная динамичность равновесия, иерархичность частей целостного образования. Теоретически обоснованная *педагогическая система непрерывного образования* позволяет решать проблемы подготовки человека с ТМНР к жизни в обществе, имеющей важное социальное и педагогическое значение [1; 2; 9; 10; 12; 19; 20; 26; 26; 30; 32; 33; 35; 38; 39; 40; 47; 50; 52; 53; 57; 59; 63].

2. *Обучение в течение всей жизни* выступает целевым компонентом всей педагогической системы непрерывного образования, что продиктовано требованиями жизни, является условием сохранения жизнеспособности, улучшения качества жизни и личностного развития. *Целью непрерывного образования* человека с ТМНР на протяжении всей жизни является постоянное развитие такого человека средствами социального образования в условиях коллективного сотрудничества и сопровождения другими людьми, предоставляющими среду для положительного подражания, что будет способствовать овладению социальным опытом, преодолению социальной инвалидности, улучшению качества его жизни в целом. Проект *Концепции обучения в течение всей жизни* лиц с ТМНР может стать теоретической основой при создании нормативных и законодательных актов по вопросам социальной защиты, образования и здравоохранения лиц с инвалидностью [1; 2; 9; 10; 19; 20; 22–24; 29; 32–42; 53–56; 61; 63; 66; 68; 69].

3. Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации – учреждения образования для лиц с ТМНР до 18 лет, появившиеся в национальной (белорусской) системе образования в конце 90-х гг. XX в., а затем территориальные центры социальной защиты населения – учреждения социальной защиты, в том числе для людей с инвалидностью, ориентированы на индивидуальное развитие личности, усвоение подрастающим поколением накопленного социального опыта с последующей возможностью его использования на практике. Ключевыми ориентирами интереса к данным учреждениям выступили соблюдение конституционных прав человека на получение образования, доступность образования по месту жительства, нахождение человека в семье, на повышение ответственности семьи за настоящее и будущее ребенка (подростка, взрослого), реализацию основных задач образования – социализации и социальной адаптации лиц с ТМНР, подготовку жизнеспособной личности в мобильном социуме [1; 2; 11; 13; 14; 19; 20; 28–30; 33; 38; 49; 50; 57; 63; 67; 69].

4. Новое **содержание образования** призвано устранить противоречие между предъявляемыми требованиями и возможностями, а также потребностями обучающихся с ТМНР. Новое *содержание образования* выражает иную смысловую цель – усиление жизнеспособности человека с ТМНР и подготовку его в меру имеющихся возможностей к самостоятельной жизни. Оно нацеливает не на формирование «знаний, умений, навыков», а на выработку безопасного поведения, социально значимых умений по оказанию помощи членам семьи, умению себя обслуживать и вступать во взаимодействие с окружающими. *Смысл образования* лиц с ТМНР заключается в подготовке их к жизни, в том, что *содержание образования*

обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности. Выделенные *сущностные характеристики* содержания непрерывного образования, *принципы его отбора, критерии и показатели качества* содержания учебных программ могут быть использованы при проектировании образовательного процесса как в формальных образовательных, дополнительных, так и в неформальных центрах в системе образования, труда и социальной защиты, здравоохранения [1; 2; 3–9; 15–18; 21; 22; 24; 27; 29; 34; 36; 38; 41; 42; 44–46; 48; 50; 52; 60; 61; 62; 65; 67].

5. Научно обоснованная и разработанная **методика обучения** направлена на формирование жизненных компетенций лиц с ТМНР, где главным является группа методов «от действия к мысли», при использовании которых формируются предметные и межпредметные способы деятельности и овладение в меру имеющихся возможностей жизнеспособным поведением. Базовым считается овладение жизненными компетенциями, постепенное расширение жизненного пространства и функционирование в нем человека с ТМНР. Основная задача – включение обучающихся в предметный и социальный мир, обеспечение их активного участия в бытовой, трудовой, хозяйственной, художественно-творческой деятельности, снижение социальной инвалидности [1; 2; 10; 11–14; 19; 20; 23; 30; 43; 48; 49; 52; 57; 58; 62; 64].

6. Результативность обучения выразилась в сформированных жизненных компетенциях (*функциональной, поддерживающе-коммуникативной и ситуационно-поведенческой*). Наиболее значительные изменения произошли в сформированности *функциональной* жизненной компетенции. На *репродуктивном уровне* наиболее видимые изменения произошли в рамках сформированности *поддерживающе-коммуникативной* компетенции. На *пассивном уровне* заметны положительные тенденции в сторону уменьшения количества обучающихся, выполнявших задания в рамках *поддерживающе-коммуникативной* и *функциональной* жизненной компетенции. Полученные данные показывают, что наиболее характерным уровнем сформированности жизненных компетенций у лиц с ТМНР является *репродуктивный уровень*. Определение различий ($U_{эмп} \leq U_{кр}$) в уровнях сформированности жизненных компетенций у лиц с ТМНР на первом и на втором этапах статистически достоверно ($p \leq 0,01$). В результате проведенного педагогического мониторинга нами были выделены **три основных преобладающих типа** лиц с ТМНР по степени их самостоятельности – это «*вторая группа*» (самостоятельны от 31 % до 40 %); «*третья группа*» (самостоятельны от 21 % до 30 %) и «*четвертая группа*» (самостоятельны от 11 % до 20 %). Наибольшая частота попадания лиц с ТМНР – во «*вторую группу*». По «*третьей и четвертой группам*» на обоих этапах распределение лиц с ТМНР произошло равномерно. По результатам обучения количество лиц с ТМНР в «*четвертой и пятой группах*» значительно уменьшились (в четыре и в шесть раз) [1; 2; 9; 10; 19; 20; 23; 24; 30–32; 35; 37; 39; 41; 43; 49; 54; 66; 68].

7. *Индивидуальный* результат педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР нашел отражение в динамике формирования жизненных компетенций, нарастании степени самостоятельности, индивидуальных

приращениях; *социальный* результат – в изменении отношения окружающих к лицам с ТМНР, в пересмотре взглядов на возможности таких людей, их включенность в сопровождаемую деятельность и оплачиваемый труд); *экономический* результат – в возвращении родителей трудоспособного возраста на работу в связи с появлением возможности нахождения их ребенка от рождения до 18 лет в ЦКРОиР и молодого человека с инвалидностью после 18 лет в ТЦСОН; в увеличении количества перешедших лиц с ТМНР из ЦКРОиР в ТЦСОН, в возвращении дееспособности для проживающих в учреждениях социальной защиты – домах-интернатах [1; 2; 9–14; 19; 20; 22–24; 25; 29–32; 37; 39; 40; 41; 43; 51; 53–56; 66].

Вместе с тем, считаем необходимым отметить, что не может быть единственно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР, однако безусловным приоритетом в их обучении является развитие привлекательных человеческих качеств, формирование деятельностного опыта, социально-трудовых коллективных отношений, наличие которых позволит найти им свою нишу в обществе.

Подтвержденная результативность разработанных в исследовании подходов к построению педагогической системы непрерывного образования лиц с ТМНР позволяет рекомендовать их к реализации не только в учреждениях образования Республики Беларусь (ЦКРОиР), но и в системе труда и социальной защиты (ТЦСОН, психоневрологические дома-интернаты), в системе здравоохранения (реабилитационные центры).

Основные результаты диссертационного исследования отражены в **128** публикациях автора, общим объемом **272,8** п. л., единоличный вклад – **168,8** п. л. Наиболее значимые из них приведены ниже.

I. Монографии

1. Интеграция теории и практики обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями : монография / В. П. Гриханов, Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская** [и др.] ; под науч. ред. **Т. В. Лисовской**. – Мозырь : Белый Ветер, 2015. – 20,9 п. л. /10,5 п. л. авт.

2. *Лисовская, Т. В.* Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. — Минск : Четыре четверти, 2016. – 13,4 п. л.

II. Учебные, учебно-методические, методические пособия

3. *Лисовская, Т. В.* Тетрадь по сенсорному развитию. Размер : учеб. пособие для детей с тяжелыми умств. нарушениями / Т. В. Лисовская, В. Л. Тучковская. – Минск : Нар. асвета, 2000. – 3,0 п. л. /1,5 п. л. авт.

4. *Лисовская, Т. В.* Тетрадь по сенсорному развитию. Форма : учеб. пособие для детей с тяжелыми умств. нарушениями / Т. В. Лисовская, В. Л. Тучковская. – Минск : Нар. асвета, 2000. – 2,9 п. л. /1,4 п. л. авт.

5. *Лисовская, Т. В.* Тетрадь по сенсорному развитию. Цвет : учеб. пособие для детей с тяжелыми умств. нарушениями / Т. В. Лисовская, В. Л. Тучковская. – Минск : Нар. асвета, 2000. – 2,4 п. л. /1,2 п. л. авт.

6. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики : учеб. пособие для 2-го отделения вспомогательной школы. В 9 ч. Ч. 6 / Т. В. Лисовская. – Минск : Нар. света, 2005. – 5,0 п. л.
7. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики : учеб. пособие для 2-го отделения вспомогательной школы. В 9 ч. Ч. 7 / Т. В. Лисовская. – Минск : Нар. света, 2005. – 5,0 п. л.
8. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики : учеб. пособие для 2-го отделения вспомогательной школы. В 9 ч. Ч. 8–9 / Т. В. Лисовская. – Минск : Нар. света, 2006. – 6,5 п. л.
9. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов : пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; **под ред. Т. В. Лисовской.** – Минск : НИО, 2007. – 12,5 п. л. /3,0 п. л. авт.
10. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И. К. Боровская [и др.] ; **под ред. Т. В. Лисовской.** – Минск : НИО, 2008. – 27,2 п. л. /5,3 п. л. авт.
11. Гриханов, В. П. Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / В. П. Гриханов, **Т. В. Лисовская**, В. В. Мыслюк ; под ред. В. П. Гриханова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 6,5 п. л. /2,2 п. л. авт.
12. Зыгманова, И. В. Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / И. В. Зыгманова, **Т. В. Лисовская.** – Минск : БГПУ, 2010. – 7,2 п. л. /3,6 п. л. авт.
13. Кислякова, Ю. Н. Обучение основам жизнедеятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова, **Т. В. Лисовская.** – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 7,4 п. л. /3,7 п. л. авт.
14. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова, **Т. В. Лисовская**, И. Г. Номовир [и др.] ; **под ред. Т. В. Лисовской.** – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 9,0 п. л. /2,5 п. л. авт.
15. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики. Дидактический материал. 1 класс : учеб. наглядное пособие для учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т. В. Лисовская. – Минск : Нар. света, 2011. – 4,5 п. л.
16. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики. Дидактический материал. 2 класс : учеб. наглядное пособие для учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т. В. Лисовская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2012. – 4,5 п. л.
17. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики. 3 класс : учеб. наглядное пособие для учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т. В. Лисовская. – Минск : Нар. света, 2013. – 4,5 п. л.
18. *Лисовская, Т. В.* Элементы арифметики. Дидактический материал. 4 класс : учеб. наглядное пособие для учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т. В. Лисовская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. – 4,5 п. л.
19. *Лисовская, Т. В.* Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями : пособие в 2 частях / Т. В. Лисовская, Т. В. Сидорко, М. Е. Скивицкая ; **под ред. Т. В. Лисовской.** – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – Часть 1. – 6,5 п. л. /3,2 п. л.
20. *Лисовская, Т. В.* Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями : пособие в 2 частях / Т. В. Лисовская, Т. В. Сидорко, М. Е. Скивицкая ; под ред. Т. В. Лисовской. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – Часть 2. – 6,9 п. л. / 3,4 п. л. авт.

21. Лисовская, Т. В. Элементы арифметики. 5 класс : учеб. пособие для учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т. В. Лисовская. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 5,0 п. л.

22. Лисовская, Т. В. Практическая математика / Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая : Пособие для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах. – Минск : Четыре четверти, 2016. – 11,1 п. л. /5,6 п. л. авт.

23. Лисовская, Т. В. Методические рекомендации по реализации программы «Практическая математика» / Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая ; Научно-методическое обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах для взрослых : [сборник методических рекомендаций] Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец [и др.] под ред. **Т. В. Лисовской**. – Минск : Четыре четверти, 2016. – С.133–172 (12,0 п. л. /2,1 п. л. авт.).

24. Лисовская, Т. В. Практическая математика / Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая // Программное обеспечение образовательного пространства для взрослых, проживающих в психоневрологических домах-интернатах для взрослых : [сборник программ] Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, И. В. Ковалец [и др.] под ред. И. В. Ковалец. – Минск : Четыре четверти, 2016. – С.76–96 (6,9 п. л. /1,2 п. л. авт.).

III. Научные статьи

а) опубликованные в изданиях, входящих в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней:

25. Лисовская, Т. В. О профессиональной компетентности и личностных качествах учителя-дефектолога, работающего с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный науч. журн. – Октябрь 2013, ART 2063. – СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2063.htm>, ISSN 1997-8588 (0,5 п. л.).

26. Лисовская, Т. В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 (52). – Т. 2. – С. 68–74 (0,8 п. л.).

27. Биктагирова, Г. Ф. Характеристика социально-педагогического содержания обучения детей-инвалидов в домах-интернатах / Г. Ф. Биктагирова, **Т. В. Лисовская** // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 216–222 (0,8 п. л. /0,6 п. л. авт.).

28. Лисовская, Т. В. Презентация инновационного учреждения образования в Республике Беларусь – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д. – 2014. – № 1 (33). – С. 159–167 (0,5 п. л.).

29. Кравцова, М. В. Педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в Республике Беларусь на современном этапе / М. В. Кравцова, **Т. В. Лисовская** // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 1 (17). – С. 133–139 (0,8 п. л. /0,5 п. л. авт.).

30. Лещинская, Т. Л. Механизмы социального включения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская** // Специальное образование : науч.-метод. журн. / Екатеринбург, 2015. – № 2 (38). – С. 129–139 (1,3 п. л. /0,6 п. л. авт.).

31. Лисовская, Т. В. Исследование образовательных потребностей людей с инвалидностью в психоневрологических домах-интернатах (по результатам

анкетирования) // Т. В. Лисовская // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – Серия: «Педагогика». – Т. 3. – 2015. – № 2. – С.113–126 (1,4 п. л.).

32. Лисовская, Т. В. Непрерывное образование и сопровождение лиц с инвалидностью: проблемы и решения / Т. В. Лисовская // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 82–91 (1,1 п. л.).

33. Лисовская, Т. В. Педагог новой формации: профессиональные компетентности и личностные качества / Т. В. Лисовская // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1. – С. 203–207 (0,5 п. л.).

34. Лисовская, Т. В. Педагогические приоритеты создания программно-методического обеспечения непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 6 (67). – С. 132–136 (0,5 п. л.).

35. Лисовская, Т. В. Проектирование структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 155–163 (0,8 п. л.).

36. Лисовская, Т. В. Содержание программно-методического обеспечения процесса обучения лиц с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д. – 2015. – № 3 (41). – С. 88–98 (1,1 п. л.).

37. Лисовская, Т. В. Создание образовательных условий для социальной интеграции лиц с выраженными психофизическими нарушениями, проживающими в психоневрологических домах-интернатах / Т. В. Лисовская // Специальное образование : науч.-метод. журн. – Екатеринбург, 2015. – № 3 (39). – С. 160–172 (1,0 п. л.).

38. Лисовская, Т. В. Сущностные характеристики содержания непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – Серия «Педагогика». – Т. 3. – 2015. – № 1. – С. 7–15 (0,9 п. л.).

39. Лисовская, Т. В. Цель, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью / Т. В. Лисовская // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 40–49 (1,0 п. л.).

40. Лисовская, Т. В. Эволюция взглядов на оказание педагогической помощи лицам с выраженными психофизическими нарушениями (на белорусских землях) / Т. В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1 (62). – Т. 2. – С. 100–104 (0,5 п. л.).

41. Лещинская, Т. Л. Образование взрослых людей с инвалидностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 62–99 (0,8 п. л. /0,4 п. л. авт.).

42. Лисовская, Т. В. Практическая математика : учеб.-метод. комплекс для взрослых с интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая // Специальное образование : науч.-метод. журн. – Екатеринбург, 2016. – № 1 (41). – С. 104–117 (1,6 п. л. /0,9 п. л. авт.).

б) опубликованные в ведущих периодических изданиях Республики Беларусь, рекомендованных ВАК Республики Беларусь для публикации основных положений докторских диссертаций:

43. Лисовская, Т. В. Формы оценивания учащихся 2-го отделения вспомогательной школы (безотметочное обучение) / Т. В. Лисовская // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 48–57 (0,6 п. л.).

44. Землянова, Е. Т. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е. Т. Землянова, **Т. В. Лисовская** // Дефекталогія. – 2005. – № 4. – С. 18–26 (0,6 п. л. /0,4 п. л. авт.).

45. Лещинская, Т. Л. Сенсомоторное обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская** // Дефекталогія. – 2005. – № 4. – С. 21–31 (0,6 п. л. /0,3 п. л. авт.).

46. *Лисовская, Т. В.* Программно-методические материалы к предмету «Основы жизнедеятельности» / Т. В. Лисовская // Дефекталогія. – 2005. – № 4. – С. 11–19 (0,5 п. л.).

47. *Лисовская, Т. В.* Компетентностный подход во включенном (инклюзивном) образовании / Т. В. Лисовская // Дефекталогія. – 2006. – № 5. – С. 9–13 (0,5 п. л.).

48. *Лисовская, Т. В.* Программно-методические материалы предметной области «Практическая математика» (для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью) / Т. В. Лисовская // Дефекталогія. – 2006. – № 4. – С. 22–28 (0,8 п. л.).

49. *Лисовская, Т. В.* Научно-методические подходы к образовательной деятельности в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т. В. Лисовская // Дефекталогія. – 2007. – № 4. – С. 12–17 (0,6 п. л.).

50. *Коноплева, А. Н.* Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская** // Спеціальна адукація. – 2009. – № 3. – С. 3–9 (0,8 п. л. /0,3 п. л. авт.).

51. *Лисовская, Т. В.* Научное обоснование модели учебной программы, построенной на компетентностной основе / Т. В. Лисовская // Столичное образование. – 2011. – № 1. – С. 13–18 (0,6 п. л.).

52. Логинова, Е. Т. Урок «Коммуникация» в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в условиях ЦКРОиР / Е. Т. Логинова, **Т. В. Лисовская** // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. – Серия «Педагогические науки». – 2013. – С. 99–105 (0,8 п. л. /0,6 п. л. авт.).

53. Логинова, Е. Т. Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Е. Т. Логинова, **Т. В. Лисовская** // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 4 (37). – С. 94–99 (0,6 п. л. /0,4 п. л. авт.).

54. Лещинская, Т. Л. Особенности образования взрослых (18+) с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская**, Т. Н. Юрок // Адукація і выхаванне. – 2016. – № 3. – С. 70–77 (0,9 п. л. /0,3 п. л. авт.).

55. Маллер, А. Р. Проблемы трудоустройства лиц с интеллектуальными нарушениями и вопросы толерантности общества / А. Р. Маллер, **Т. В. Лисовская** // Веснік адукацыі. – 2016. – № 11. – С. 46–53 (0,8 п. л. /0,4 п. л. авт.).

56. Царёв, А. М. Практический опыт реализации непрерывного образования и сопровождения людей с инвалидностью / А. М. Царёв, **Т. В. Лисовская** // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 2. – С. 67–76 (1,1 п. л. /0,6 п. л. авт.).

в) опубликованные в ведущих периодических изданиях зарубежных стран:

57. *Лисовская, Т. В.* Научно-методические основы процесса обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XV. – Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 271–275 (0,5 п. л.).

58. *Лисовская, Т. В.* Использование коммуникативного альбома в организации взаимодействия детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с окружающими / Т. В. Лисовская // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XVII. – Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 271–275 (0,5 п. л.).

59. *Лисовская, Т. В.* Инновационные подходы к обучению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т. В. Лисовская // Вестник Казахского Национального университета имени аль-Фараби. – Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 3 (37). – С. 54–59 (0,8 п. л.).

60. *Лисовская, Т. В.* Презентация программного обеспечения процесса обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями младших классов / Т. В. Лисовская // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XXII. – В 2 ч. Ч 1. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 213–220 (0,4 п. л.).

61. *Логинова, Е. Т.* Социально-педагогическое содержание обучения как фактор повышения качества жизни ранее «необучаемых» детей / Е. Т. Логинова, **Т. В. Лисовская** // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XXIII. – В 3 ч. Ч. 3. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 158–165 (0,8 п. л. /0,6 п. л. авт.).

62. *Лисовская, Т. В.* Компетентностный подход к формированию элементарных арифметических представлений у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2014. – № 3. – С. 23–28 (0,5 п. л.).

63. *Лисовская, Т. В.* Современное состояние и перспективы развития коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь лицам с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская // Szkoła Specjalna. – 2014. – № 1. – С. 38–43 (0,6 п. л.).

64. *Логинова, Е. Т.* Формирование жизненных компетенций — новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Е. Т. Логинова, **Т. В. Лисовская** // Вестник Казахского государственного педагогического университета имени А. Абая. – Серия: «Специальная педагогика». – 2014. – № 2 (37). – С. 67–72 (0,6 п. л. /0,4 п. л. авт.).

65. *Лещинская, Т. Л.* Новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, **Т. В. Лисовская** // Вестник Казахского государственного педагогического университета имени А. Абая. – Серия: «Специальная педагогика». – 2015. – № 1 (39). – С. 121–126 (0,6 п. л. /0,3 п. л. авт.).

66. *Лисовская, Т. В.* Подготовка к самостоятельному сопровождаемому проживанию лиц с интеллектуальной недостаточностью (опыт Республики Беларусь) / Т. В. Лисовская // Современное образование. – 2015. – № 10. – С. 3–12 (1,1 п. л.).

67. *Lisovskaya, T. V.* Parental vision of educational opportunities for the children with multiple severe mental and physical impairments as the guide for the teachers' professional work / T. V. Lisovskaya // Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, Persons-Disability-Society. – 2015. – № 3 (29). – P. 5–18 (1,3 п. л.).

68. *Lisovskaya, T. V.* The creation of educational conditions for socialization and social integration for adults with disabilities living in neuropsychiatric nursing homes / T. V. Lisovskaya // Szkoła Specjalna. – 2015. – № 3. – P. 38–43 (0,6 п. л.).

69. *Маллер, А. Р.* Современное состояние специального образования лиц с выраженными нарушениями интеллекта в Российской Федерации и в Республике Беларусь / А. Р. Маллер, **Т. В. Лисовская** // Профилактика зависимостей. – 2016. – № 1. – С. 175–186 (2,0 п. л. /1,0 п. л. авт.).

Т. В. Лисовская

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Подписано в печать
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 2,32. Уч.-изд. л. 2,76. Заказ 18. Тираж 105 экз.

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий №1/263 от 02.04.2014.
Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск