

Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Олигофренопедагогика.

Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М.Мозговой, И.М.Яковлева, А.А.Еремина. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.

В учебном пособии на основе достижений современной медицины, педагогики, специальной психологии и дефектологии раскрываются особенности построения учебно-воспитательного процесса и УСЛОВИЯХ коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта. Обосновывается главная цель этого процесса — социализация выпускника в обществе. Показаны возможности комплексного подхода к личностному развитию конкретного ребенка с нарушениями интеллекта. Для студентов средних педагогических учебных заведений.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	
Глава 1. Олигофренопедагогика как педагогическая наука.....	4
1.1. Объект, предмет, субъект, задачи олигофренопедагогики.....	4
1.2. Связь олигофренопедагогики с другими науками.....	5
1.3. Методы исследования в олигофренопедагогике.....	6
1.4. Понятие «умственная отсталость» и ее классификация.....	7
1.5. История развития помощи детям с нарушениями интеллекта (умственно отсталым) в России.....	10
1.6. Особенности психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития.....	15
1.7. Специальные (коррекционные) учреждения для детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.....	26
Раздел II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА	
Г л а в а 2. Обучение учащихся с нарушениями интеллектуального развития.....	34
2.1. Задачи обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития.....	34
2.2. Принципы обучения детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.....	36
2.3. Содержание обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития.....	48
2.4. Базисный учебный план специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	50
2.5. Учебные программы, учебники, учебные пособия специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	55
Глава 3. Методы обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	58
3.1. Выбор методов обучения в общей и специальной педагогике.....	58
3.2. Краткая характеристика методов обучения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	59
Г л а в а 4. Формы организации учебного процесса в специальной	

(коррекционной) школе VIII вида.....	66
4.1. Формы организации процесса обучения и их классификация.....	66
4.2. Урок — основная форма организации обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	67
4.2.1. Урок как целостная система.....	67
4.2.2. Типы и структура уроков.....	69
4.3. Подготовка учителя к уроку.....	71
Г л а в а 5. Контроль и оценка знаний учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	75
5.1. Контроль обучения как дидактическое понятие.....	75
5.2. Методы и формы контроля знаний.....	76
5.3. Оценка знаний учащихся.....	78
Г л а в а 6. Трудовое обучение детей с нарушениями интеллектуального развития.....	80
6.1. Этапы трудового обучения.....	80
6.2. Содержание уроков трудового обучения.....	87
Раздел III. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА	
Глава 7. Воспитание учащихся с нарушениями интеллекта.....	94
7.1. Воспитание как педагогический процесс.....	94
7.2. Особенности воспитания учащихся с нарушениями интеллектуального развития.....	95
7.3. Основные закономерности воспитания.....	99
7.4. Принципы воспитания и их реализация.....	102
7.5. Методы воспитания, их реализация.....	105
7.6. Направления и содержание воспитательного процесса в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	107
7.7. Направления и содержание воспитательной работы в 5 — 7-х классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	113
7.8. Направления и содержание воспитательного процесса в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	120
Глава 8. Формы организации образовательно-воспитательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	126
8.1. Классификация форм организации образовательно-воспитательного процесса.....	126
8.2. Массовые формы организации образовательно-воспитательного процесса.....	127
8.3. Групповые формы организации образовательно-воспитательного процесса.....	128
8.4. Индивидуальные формы организации образовательно-воспитательного процесса.....	130
8.5. Коллективные формы организации учебно-воспитательного процесса.....	131
Г л а в а 9. Формирование детского ученического коллектива в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	146
Глава 10. Физическое воспитание учащихся с интеллектуальными нарушениями.....	155
10.1. Использование средств физического воспитания в системе физического развития.....	155

10.2. Урок физической культуры.....	160
10.3. Управление деятельностью учащихся на уроке физической культуры.....	164
10.4. Ритмика, ее назначение.....	167
10.5. Физическая культура как средство адаптации и интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития в обществе.....	168
Глава 11. Воспитание и обучение детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.....	171
11.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.....	171
11.2. Развитие речи детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.....	176
11.3. Помощь детям с выраженными интеллектуальными нарушениями за рубежом.....	178
11.4. Воспитание и обучение детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в России.....	183
Глава 12. Работа с семьей, имеющей ребенка с интеллектуальными нарушениями.....	190
Приложения.....	197
Краткий терминологический словарь.....	215

ВВЕДЕНИЕ

В системе разнопрофильных образовательных учреждений выделяются специальная (коррекционная) школа, детский дом, в которых обучаются, воспитываются дети и подростки с нарушениями интеллекта (умственно отсталые). Это специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида.

Образовательный процесс определяется программами, регламентируется учебными планами, расписанием, формами дополнительного образования.

Участниками педагогического процесса являются педагогические, медицинские и другие работники специального (коррекционного) учреждения VIII вида. Огромная роль в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида принадлежит учителям и воспитателям, имеющим соответствующую подготовку, т.е. дефектологическое образование. Это те специалисты, которые способны решать образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие и социально-правовые задачи олигофренопедагогики.

Создавая это пособие, авторы использовали достижения современной медицины, педагогики, специальной психологии и дефектологии. Они преследовали цель:

- раскрыть особенности построения учебно-воспитательного процесса в условиях коррекционно-развивающегося обучения детей с нарушениями интеллекта;
- показать, что реализация принципов, методов и форм воздействия на ученика возможна в том случае, если педагог-дефектолог четко представляет систему обучения и воспитания, стремится к конечному результату — социализации выпускника в обществе, обучает и воспитывает с позиции комплексного подхода к личностному развитию конкретного индивидуума с нарушениями интеллекта.

Думается, что студентам педагогических училищ, колледжей данное пособие будет полезным.

Пособие состоит из четырех разделов, одиннадцати глав, приложения и общего списка литературных источников. В каждой главе представлен материал, раскрывающий

общеметодические, психолого-педагогические и частные проблемы олигофренопедагогики.

РАЗДЕЛ I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Глава 1

ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

1.1. Объект, предмет, субъект, задачи олигофренопедагогики

Объектами олигофренопедагогики являются воспитание, обучение и социальная адаптация детей и подростков с нарушениями интеллекта.

Олигофренопедагогика является педагогической наукой, так как разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и подростков с умственной отсталостью.

Дидактические основы обучения, организация учебно-воспитательного процесса рассматриваются в олигофренопедагогике в соответствии с общепедагогическими принципами. Они являются исходными и помогают теоретически обосновать коррекционные принципы.

Олигофренопедагогика как наука имеет свой предмет исследования. Ее предметом являются теория и практика обучения, воспитания и развития, социальная, правовая адаптация и реабилитация, интеграция в социум школьников с нарушениями интеллекта.

Педагогическая наука определяется обычно как наука о законах образования и воспитания детей и взрослых. В системе коррекционного образования рассматриваются три основных подхода: обучение, воспитание и формирование личности на основе коррекции и компенсации имеющихся нарушений психофизического развития.

Предмет олигофренопедагогики изменялся с учетом конкретной исторической формации и рассматривался с философских, культурологических, экономических и политических взглядов общества.

Субъектом изучения является ребенок с умственной отсталостью.

Большой вклад в разработку теоретических основ обучения, воспитания и развития детей с умственной отсталостью внесли ученые — олигофренопедагоги и психологи: Л. С. Выготский, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, Х. С. Замский, Л. В. Занков, М. И. Кузьмицкая, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, М. С. Певзнер.

У истоков олигофренопедагогики стояли врачи-физиологи В. М. Бехтерев, П. Ф. Лестгафт, И. В. Маляревский, Г. И. Россолимо. Развитие олигофренопедагогики как науки связано с именами Д. И. Азбукина, Т. А. Власовой, А. Н. Граборов, Е. К. Грачевой, А. С. Грибоедова, В. П. Кащенко, Ф. М. Новика.

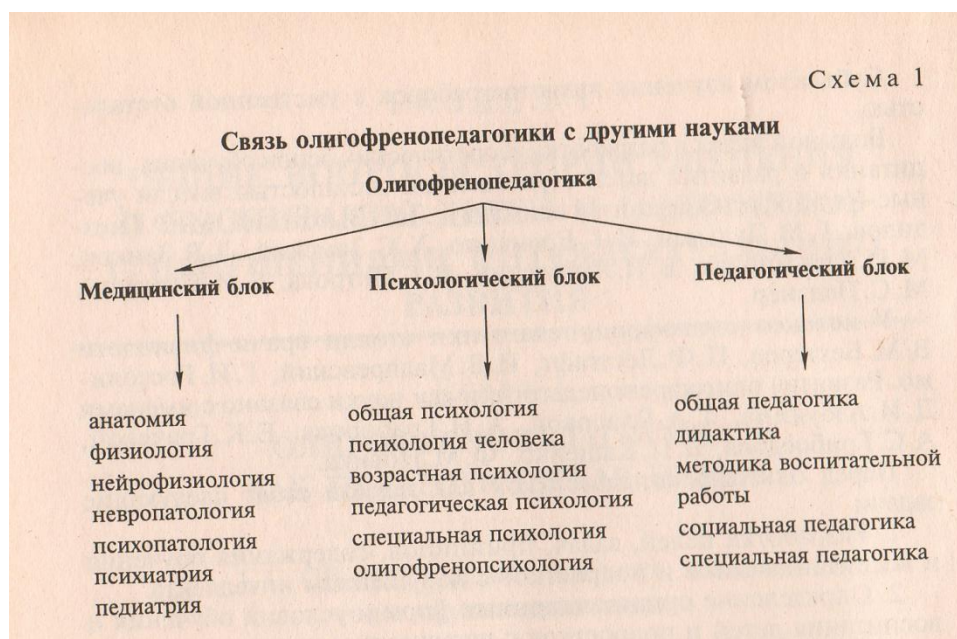
Перед олигофренопедагогикой как наукой стоят следующие задачи.

1. Разработка целей, задач, принципов, содержания обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.
2. Определение организационных форм и условий обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.
3. Разработка эффективных методов, приемов и средств обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта с учетом особенностей их развития.
4. Разработка путей педагогической помощи молодежи и взрослым с нарушением интеллекта.

1.2. Связь олигофренопедагогики с другими науками

Олигофренопедагогика как наука развивается в тесной связи с рядом смежных наук, которые условно можно разделить на три блока: медицинские, психологические и педагогические науки (схема 1).

Медицинские науки помогают увидеть биологические причины возникновения умственной отсталости, понять сущность произошедших в организме изменений, понять особенности развития умственно отсталого ребенка, правильно выбрать его общеобразовательный маршрут. К этому блоку относятся анатомия, физиология, нейрофизиология, невропатология, психопатология, психиатрия, генетика, педиатрия. Психологические науки позволяют выявить закономерности развития детей с нарушением интеллекта, особенности развития их психических процессов, дать научное обоснование используемым педагогическим методам и приемам. К этому блоку относятся общая психология, психология человека, возрастная психология, педагогическая психология, специальная психология, олигофренопсихология.



Педагогические науки определяют специфику целей, задач, принципов, содержания обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта, особенности использования методов, приемов и средств педагогики применительно к данной категории учащихся. К этим наукам относятся общая педагогика, дидактика, методика воспитательной работы, социальная педагогика, специальная педагогика.

1.3. Методы исследования в олигофренопедагогике

Олигофренопедагогика как наука пользуется следующими методами исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, изучение продуктов детской деятельности, изучение психолого-педагогической документации, эксперимент.

Наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Наблюдение имеет цель, задачи, объект наблюдения. Выбирается способ наблюдения, наименее влияющий на исследуемый объект и обеспечивающий сбор необходимой информации. Ведутся записи (протоколы) наблюдений, полученная информация обрабатывается и интерпретируется.

Беседа — самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что было недостаточно ясным при наблюдении, эксперименте или изучении продуктов детской деятельности.

Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения.

Анкетирование — метод массового сбора информации с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы.

Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности детей с нарушением интеллекта: рисунков, лепных поделок, поделок из бумаги и природного материала, тетрадей по отдельным дисциплинам и контрольных работ и т.д.

Изучение психолого-педагогической документации (личных дел детей, медицинских карт, психолого-педагогических характеристик, дневников наблюдений, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) позволяет получить некоторые объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль среди методов олигофренопедагогики играет *эксперимент* — специально организованная проверка того или иного содержания, метода или приема работы для выявления его педагогической эффективности. Эксперимент включает четыре этапа: теоретический — постановку проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез; методический — разработку методики исследования, методов обработки полученных результатов; собственно эксперимент — проведение серии заданий, комплекса упражнений и т.п.; аналитический — количественный и качественный анализ полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и практических рекомендаций. По конечным целям эксперимент может быть констатирующим, обучающим и контрольным.

1.4. Понятие «умственная отсталость» и ее классификации

Умственная отсталость — это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер.

Большинство среди умственно отсталых составляют лица, имеющие медицинский диагноз олигофрения. У них поражение нервных клеток головного мозга произошло в период внутриутробного развития, в период родов или в первые три года жизни. Многие из них практически здоровы. У них не отмечается психических заболеваний, но с ранних этапов их развитие протекает замедленно и своеобразно. Наиболее выражена задержка в развитии высших психических функций и ограничены возможности развития произвольного внимания, восприятия, памяти, словесно-логического мышления, что существенно затрудняет познавательную деятельность таких детей и делает необходимым создание специальных условий для их обучения.

Умственная отсталость, возникающая в результате повреждения нормально сформированного мозга (после трех лет), называется деменцией. В результате травм головного мозга, различных заболеваний центральной нервной системы (менингита, энцефалита, менингоэнцефалита и др.) происходит распад уже сформировавшихся психических функций, потеря сформированных ранее навыков. Например, у ребенка четырех лет деменция может проявиться в распаде фразовой речи, навыков самообслуживания, снижении и потере интереса к игре, рисованию. Поражения при деменции неоднородны. Наряду с выраженными нарушениями в одних областях мозга может наблюдаться более или менее выраженная сохранность других его отделов. Чаше наблюдаются более резкие нарушения внимания, памяти, работоспособности, чем познавательных процессов. С возрастом у этих лиц патологические симптомы могут уменьшаться.

Особую группу составляют лица, у которых умственная отсталость сочетается с текущими заболеваниями центральной нервной системы: шизофренией, эпилепсией и др. При прогрессировании этих заболеваний происходит распад психических образований,

умственная отсталость углубляется, достигает тяжелой степени. Появляются специфические особенности эмоционально-волевой сферы, деятельности и личности в целом. Своевременное лечение позволяет предотвратить или затормозить прогрессирование заболевания.

Достаточно часто в настоящее время можно встретить детей, у которых умственная отсталость осложнена дополнительными психопатологическими синдромами: гипердинамическим, психопатоподобным, эпилептиформным, неврозоподобным.

Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам.

Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую (IQ — 40 — 69), умеренную (IQ — 35 — 49), тяжелую (IQ — 20 — 34) и глубокую (IQ ниже 20).

В отечественной олигофренопедагогике до настоящего времени была широко распространена другая классификация (МКБ-9), согласно которой выделяли три степени умственной отсталости: дебильность, имбецильность, идиотию. Так как ссылки на нее часто встречаются в специальной литературе, считаем целесообразным соотнести ее с современной классификацией.

Легкая степень умственной отсталости — дебильность — встречается значительно чаще, чем другие формы умственной отсталости. Такие дети отстают от своих сверстников в физическом развитии. Нарушения познавательной деятельности становятся очевидными чаще с началом их организованного обучения (в детском саду или школе). Они не могут усвоить программный материал, как другие дети, нуждаются в специальных образовательных условиях. Такие условия создаются для них в специальных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта и специальных (коррекционных) общеобразовательных школах VIII вида. После окончания школы лица с нарушением интеллекта могут благополучно трудиться на производстве по полученной профессии и вести самостоятельную жизнь, некоторые из них продолжают свое обучение в производственных училищах. Они дееспособны, т. е. общество признает их способными отвечать за свои поступки перед законом, нести воинскую повинность, наследовать имущество, участвовать в выборах в органы местного и федерального управления и т.д.

Умеренная умственная отсталость является пограничной между дебильностью и имбецильностью. Эти дети, обучаясь в специальной (коррекционной) школе VIII вида, выделяются в особую группу. Не все из них могут освоить учебную программу.

Тяжелая умственная отсталость — имбецильность — выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младенческом возрасте такие малыши позже начинают держать головку (к четырем—шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Значительно позже начинают ходить (в три года и позже).

У них практически отсутствуют гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления». Речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Нарушено произношение многих звуков. Существенно страдает моторика, поэтому эти дети с трудом и в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания, чем дети с умеренной умственной отсталостью.

Их познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышление. Они не в состоянии овладеть тем учебным материалом, который усваивают дети с легкой и умеренной умственной отсталостью, поэтому обучаются по особым программам счету, грамоте и другим предметам. После окончания школы они могут выполнять простейший обслуживающий труд, брать на дом работу, не требующую высококвалифицированного труда (склеивание коробок, конвертов и др.). Практика показала, что лица с тяжелой умственной отсталостью прекрасно

справляются с сельскохозяйственным трудом, который доставляет им радость, давая возможность самореализоваться.

Глубокая умственная отсталость — идиотия — выявляется в первые месяцы жизни ребенка.

У таких детей снижены пороги чувствительности, наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, праксиса, пространственной ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают лиц с идиотией к лежачему образу жизни. Многие из них не в состоянии овладеть элементарными навыками самообслуживания, хотя некоторые все-таки могут научиться частично обслуживать себя. Лицам с глубокой степенью умственной отсталости даже во взрослом возрасте не доступно осмысление окружающего. Речь развивается крайне медленно и ограниченно и часто остается на уровне звукоподражаний, отдельных слов. Однако такие люди все же способны к развитию. Их можно обучить навыкам общения (речевым или безречевым), расширить их представления об окружающем мире. Чаще всего они определяются в интернатные учреждения Министерства здравоохранения и социального развития и труда, где за ними осуществляется уход.

1.5. История развития помощи детям с нарушениями интеллекта (умственно отсталым) в России

История оказания помощи детям с нарушениями интеллектуального развития, их воспитания и обучения распадается на три больших периода: до Октябрьской революции, в СССР и в настоящее время. Каждый из выделенных периодов отличается конкретными подходами и направлениями. До Октябрьской революции общественность в лице передовых мыслителей, философов, педагогов и медиков высказывалась за осуществление мероприятий по признанию, лечению и воспитанию слабоумных. Особо значимыми были взгляды А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова. Именно Н.А. Добролюбов раскрыл положение «малоспособных», призывал проявлять терпимость к ним. В статье «Учение с медленным пониманием», опубликованной в 1858 г. в «Журнале для воспитателей», он писал: «Ни одному разряду учеников не приходится в наших школах так плохо, как тем вялым тугопонимающим мальчикам, которых учителя называют бездарными, бестолковыми. А между тем они-то заслуживают самого тщательного внимания и попечения со стороны воспитателя» Можно считать, что данная статья одна из первых в истории отечественной олигофренопедагогики.

В 1954 г. в Риге доктор Фридрих Пляц открыл лечебно-педагогическое заведение для малоспособных, слабоумных и идиотов. В дальнейшем оно было преобразовано в пансионат для эпилептиков и слабоумных. Обучение и воспитание детей в данном заведении проводилось по системе Э.Сегена.

Не оправдала себя система военных прогимназий, в которые попадали дети с задержанным развитием. Как отмечает Х. С. Замский, «среди отстающих детей, видимо, были и умственно отсталые дети». И хотя часто в работах И. А. Сикорского, Д. И. Азбукина эти прогимназии называются первыми вспомогательными школами России, с этим согласиться нельзя, так как прогимназии не были предназначены для обучения «малоспособных».

Количество детей с умственной отсталостью из года в год увеличивалось, но особых попыток в организации помощи, обучения и воспитания не предпринималось, а если и были попытки, то они осуществлялись по линии частной инициативы и благотворительности.

Огромную роль в развитии олигофренопедагогики сыграли врачи-психиатры (В.И.Яковенко, И.Г.Игнатьева, П.И.Ковалевский), которые среди детей с приобретенными психозами выделили умственно отсталых.

Следует отметить деятельность супругов И. В. и Е.Х. Маляревских. Это они в Петербурге в 1882 г. открыли учреждение для аномальных детей, именовавшееся

«Врачебно-воспитательное заведение доктора И.В.Маляревского». Учреждение было частным, платным, обслуживались дети с различными формами аномалий: умственно отсталые, эпилептики, психически больные, с нарушениями поведения, социально опасные и др.

Учреждение имело свою структуру, цели и задачи и успешно оказывало медицинскую и педагогическую помощь. Во врачебном отделении оказывалась медицинская помощь; в воспитательном проводилось обучение по методу Э. Сегена и Е.Х. Маляревской; в кабинете по типу современных медико-педагогических консультаций проводился амбулаторный прием детей, велось их обследование, давались рекомендации по обучению, лечению. Большое внимание уделялось урокам рисования, лепки, гимнастики, музыки. Воспитанник мог пребывать в учреждении от нескольких месяцев до пяти лет. Со временем в учреждение стали поступать дети со всех концов России. Систему работы данного учреждения И. В. Маляревский раскрыл в издаваемом им журнале «Медико-педагогический вестник». Опыт работы этого заведения лег в основу организации учреждений для этой категории детей.

Важную роль в истории воспитания и обучения умственно отсталых в России сыграл Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (С.-Петербург, 1895 — 1906, декабрь-январь)¹. Это был первый съезд дефектологов (так считают многие). Именно программа XII секции этого съезда была проектом системы обучения слабоумных. Выступали многие деятели медицины — Я. А. Боткин, А. В. Кожевников, С. А. Корсаков, Г. И. Россолимо и др. Для современной дефектологии большой интерес представляет выступление Г. И. Россолимо. Он предложил решить следующие задачи:

- выяснить необходимые условия призрения, создать предпосылки обучения и воспитания умственно отсталых детей;
- разработать необходимые врачебно-педагогические приемы, способствующие включению ребенка в трудовые процессы;
- создать необходимые программы образования.

Не можем не вспомнить деятельность Е. К. Грачевой, А. С. Грибоедова, В.П.Кащенко, М.П.Постовской, Г.Я.Трошина. Именно эти дефектологи создали оригинальные труды по проблеме воспитания и обучения слабоумных (Грачева Е. К. Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей—идиотов и эпилептиков. — 1902; Трошин Г.Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — 1915).

Вопрос о создании вспомогательных школ для умственно отсталых детей решался на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования (13 декабря 1913 г. — 3 января 1914 г.). Он считается вторым съездом дефектологов. На съезде было утверждено положение о вспомогательных школах, так как они уже действовали в Москве, Вологде, Нижнем Новгороде, Саратове, Харькове, Ростове-на-Дону. Было предложено открывать сельские вспомогательные школы. В резолюции съезда нашли отражения многие вопросы деятельности вспомогательной школы:

- о создании соответствующего типа учреждений для умственно отсталых детей;
- о подготовке педагогического и врачебного персонала для вспомогательной школы;
- о регистрации дефективных детей в начальной школе.

Огромная роль в возникновении и организации помощи глубоко умственно отсталым детям принадлежит Е. К. Грачевой (1866 — 1934).

Благотворительная деятельность имела большое значение в возникновении учреждений для умственно отсталых детей. Именно Е. К. Грачевой принадлежат начинания в этой благородной миссии. Привлекая многих видных деятелей к участию в благотворительной деятельности, Е. К. Грачевой удалось создать первые в России приюты для детей-идиотов и эпилептиков (1895 г. — в Петербурге, на Белозерской; 1902 г. — в Курской губернии; 1905 г. — в Москве; 1907 г. — в Вятке). Книга «Беседы с

сестрами-нянями о воспитании и развитии детей — инвалидов и эпилептиков» явилась первым учебным пособием о воспитании детей с нарушениями интеллектуального развития.

В.П.Кащенко (1870— 1943) был одним из активных участников организации системы обучения и воспитания аномальных детей. Его мировоззрение формировалось в процессе посещения революционных кружков. Как и некоторых членов студенческих кружков, его исключают из университета, высылают из Москвы. Закончить университет В. П. Кащенко сумел только 1897 г. в Киеве. В.П.Кащенко принимает участие в революции 1905 года, его лишают права работать в государственных учреждениях. В 1908 г. он открывает школу-санаторий для аномальных детей в Москве, на Погодинской улице. Школа-санаторий для дефективных детей доктора В.П.Кащенко в то время была первым лечебно-воспитательным учреждением, где путем лечения (оздоровления), воспитания и обучения исправлялись (корректировались) недостатки развития детей, их готовили к полезной жизни, труду. Это был один из первых научно-методических центров по вопросам обучения и воспитания детей с различными нарушениями ЦНС.

В разработку основ олигофренопедагогики значимый вклад внес А. Н.Граборов (1885—1949). В 1915 г. в Петербурге он открыл частную школу-пансионат, которая в дальнейшем стала считаться центральной вспомогательной школой.

Этот период был очень важным в развитии помощи, обучения и воспитания умственно отсталых детей, однако Министерство народного просвещения не включало вспомогательные школы в систему государственного образования.

Только после Октябрьской революции 1917 г. учреждения для детей с интеллектуальными нарушениями передаются в Народный комиссариат просвещения. Начинается создание государственной системы народного образования. Вырабатываются пути борьбы с безграмотностью, беспризорностью, дефективностью. Значимым событием в дефектологии становится Первый Всероссийский съезд представителей медико-санитарных отделов Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов (15 июня 1918 г.). На этом съезде основным вопросом был вопрос о борьбе с детской дефективностью, об изучении ее природы, о создании научных дефектологических центров. Организуется Институт дефективного детства, который должен был изучать, исследовать детскую дефективность, готовить кадры для обучения и воспитания дефективных детей.

Новые подходы к воспитанию аномальных детей, принципы заботы о них рассматривались на Первом Всероссийском съезде деятелей по охране детства (февраль 1919 г.). Тематика съезда была в основном направлена на социальное обеспечение охраны детства. Интерес вызвали доклады А. Н. Граборова и А. С. Грибоедова. Они касались проблемы семейного и общественного воспитания, врачебно-педагогической работы в детских домах. Не всегда отделы образования выполняли решения съездов. Но работники вспомогательных школ по большей части ответственно относились к выполнению своих обязанностей. Москва становится центром дальнейшего преобразования системы вспомогательного обучения.

В.П.Кащенко передает свою школу Наркомпросу, создается Дом изучения ребенка, в дальнейшем — Медико-педагогическая клиника (станция), научно-методический центр Наркомпроса в области изучения дефективности.

Значимыми в дефектологии считаются 1919—1920 годы, так как в этот период много было сделано в социальном обеспечении воспитанников детских учреждений, совершенствовании учебно-воспитательного процесса.

Итоги этой работы — Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (июнь—июль 1920 г.). На съезд было представлено 83 доклада, в числе которых были выступления А. Н. Граборова, А.С.Грибоедова, В.П.Кащенко, М.П.Постовской, С.Я.Рабинович.

В 1920 г. в Москве при Наркомпросе открылись институты по подготовке учителей-дефектологов. В 1923 г. эти институты объединяются в один, а в 1925 г. преобразуются в дефектологическое отделение педагогического факультета Московского государственного университета.

Улучшается качество работы вспомогательных школ, особенно в Москве и Петрограде. Создаются новые учебные планы, программы. Особое значение придается «психической ортопедии», осуществляющей коррекцию недостатков психического развития. В учебном плане появились такие предметы, как физическая культура, рисование, пение, ручной труд.

Для олигофренопедагогики, ее дальнейшего развития большое значение имел Второй съезд социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). На нем выступил талантливый ученый-психолог Л.С.Выготский (1896— 1934), который сумел раскрыть сущность, природу дефективности, социальную значимость помощи аномальным детям. После Второго съезда СПОН намечался заметный подъем в деятельности вспомогательной школы. Значительный вклад в это дело внесли Д. И.Азбукин (1883— 1953) и Л. В.Занков (1901 — 1977). Во вспомогательных школах особое место занимают трудовое обучение и воспитание. Появляется распоряжение «Об отборе детей во вспомогательные детские учреждения».

Вопросы диагностики отставания в развитии в дальнейшем разрабатывались в трудах Г. М. Дульнева, А. Р. Лурия.

Теоретически обосновал науку об особенностях развития аномального ребенка, закономерностях его обучения и воспитания Л.С.Выготский. В дальнейшем выдвинутые им положения развивались, уточнялись и углублялись в многочисленных исследованиях психологов, физиологов, медиков, дефектологов (Т.А.Власова, И. (М.Ф. Гнездилов, И. И.Данюшевский, Г. М.Дульнев, М.И.Кузьмицкая, Н.Ф.Кузьмина-Сыромятникова, Е.М. Мастюкова, Н.Г.Морозова, М.С.Певзнер, Б.И.Пинский, Г.Е.Сухарева, Ж.И. Шиф). Ряд ученых и сегодня продолжают свою плодотворную деятельность. Среди них В.И.Лубовский, В.Г.Петрова, И. П. Перова, С. Д. Забрамная. Начиная с 1966 г. в олигофренопедагогике значительно активизировалась работа по разработке методик преподавания в специальных школах отдельных учебных предметов (А.К. Аксенова, И. М. Бажнокова, В.В.Воронкова, И.А. Грошенков, А.А.Дмитриев, Г.А.Ковалев, Т.М.Лифанова, С.Л. Мирский, В.М.Мозговой, Н.П. Павлова, Б.П.Пузанов, Е.А.Стребелева, В.В.Эк и др.).

В настоящее время коррекционная школа VIII вида обеспечена учебниками, дидактическими пособиями в основном по всем учебным предметам.

Проблемы научных исследований, опыт обучения детей с нарушениями интеллекта освещаются в журнале «Дефектология».

Исследования в области дефектологии, в том числе и олигофренопедагогики, осуществляются в Научно-исследовательском институте коррекционной педагогики АПН РФ.

1.6. Особенности психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития

Дети с нарушением интеллекта, имеющие диагноз «олигофрения », с ранних лет отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Их развитие характеризуется низкими темпами и качественными особенностями.

В младенчестве у них в иные сроки, чем у нормально развивающихся детей, формируются навыки прямохождения: они позже начинают держать головку, переворачиваться, стоять с опорой, сидеть, ползать, ходить. Значительно задерживается социально-эмоциональное развитие, которое характеризуется бедными эмоциональными реакциями на появление близкого взрослого, его улыбку, ласковые слова. Улыбка у

малыша с нарушением интеллекта появляется к 5 — 6 месяцам и позже (при нормальном развитии к 2 — 3 месяцам). Она кратковременна. Сроки появления комплекса оживления» также значительно запаздывают (после шести месяцев, в то время как в норме — в три месяца), он характеризуется бедностью эмоциональных реакций, слабой вокализацией, более слабыми, чем в норме, двигательными реакциями, кратковременностью, быстрым угасанием. Малыш с нарушением интеллекта не стремится к активному общению со взрослым.

Развитие хватания и установление глазодвигательных координации (координации между рукой и глазом) у младенцев с нарушением интеллекта протекают в более поздние сроки, поэтому окружающее его предметное пространство ребенок начинает осваивать позже. Стертость эмоциональных реакций, отсутствие интереса к окружающему миру тормозят развитие манипулятивной и предметной деятельности.

Таким образом, у малыша с нарушением интеллекта к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований младенческого возраста: не формируются или недостаточно формируются первые формы общения со взрослым; практически отсутствует овладение предметной деятельностью; первые социальные эмоции стерты, сформированы недостаточно; не развивается первое «предличностное» новообразование — активность; познавательная сфера не получает достаточных стимулов для развития.

Чем более выражена степень снижения интеллекта у ребенка, тем заметнее отставание в сроках становления новообразований этого возрастного периода.

Вместе с тем родители, как правило, не замечают задержки в развитии ребенка, а если и видят ее, то надеются, что в скором времени это отставание будет преодолено, они не спешат обращаться к специалистам.

Ранний возраст характеризуется овладением детьми ходьбой, речью, предметной деятельностью, возникновением личностно-го образования «Я сам».

Не все малыши с нарушением интеллекта начинают ходить к полутора и даже к двум годам, у некоторых становление этой функции задерживается до конца раннего возраста (Е.А. Стребелева). Походка длительное время остается неустойчивой, раскачивающейся, неуклюжей.

У малышей с нарушением интеллекта более продолжительное время, чем у нормально развивающихся сверстников, наблюдаются полевое поведение (непроизвольное, обусловленное той материальной обстановкой, которая ребенка окружает), слабый интерес к предметному миру. Этих детей характеризует общая эмоциональная вялость, апатичность, патологическая инертность (Е.А. Стребелева). С большим запозданием у них начинают формироваться представления об окружающих предметах как о постоянных, занимающих место в пространстве и имеющих свойства, эти представления часто бывают неточными, неполными и даже неверными. Малыши с нарушением интеллекта не узнают на картинках известные им предметы, так как у них в этом возрасте не развивается знаково-символическая функция сознания.

Дети проявляют кратковременный интерес к игрушкам, не овладевают способами обращения с ними, совершают стереотипные, однообразные действия, многие из которых являются не-адекватными. Предметную деятельность в раннем возрасте они полноценно не осваивают вследствие отсутствия стремления к активному познанию окружающего мира, несформированности подражания, из-за низкого уровня развития общения, восприятия, моторики.

Речевое развитие детей характеризуемой категории также своеобразно. Процесс накопления словаря у них идет более медленно, объем пополняемой лексики значительно ниже, чем в норме. У большинства детей в раннем возрасте речь не появляется, а начинают говорить они в младшем и среднем дошкольном возрасте (Е.А. Стребелева).

К трем годам они не выделяют себя из окружающего мира, как их нормально развивающиеся сверстники. У них не складывается представление о себе, отсутствуют личные желания.

Таким образом, к концу раннего возраста малыши с интеллектуальными нарушениями имеют значительное отставание в психическом, речевом, социальном развитии, а также в развитии предметной деятельности.

В дошкольном возрасте те нарушения, которые были незаметны или малозаметны для окружающих взрослых в раннем возрасте, становятся более яркими.

У дошкольников с нарушением интеллекта не получают должного в этом возрасте развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение, которые активно осваиваются детьми с нормальным психическим развитием. Это обусловлено несформированностью или недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. Так, ведущая для детей дошкольного возраста игровая деятельность к концу дошкольного детства находится на начальной ступени развития. У детей отмечаются лишь предметно-игровые, процессуальные действия. Для них характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций, без использования речи (Л. Б. Баряева, А.П.Зарин, Н.Д.Соколова, О.П.Гаврилушкина). Игровые действия детей с нарушением интеллекта носят излишне детализированный характер, действия в воображаемой ситуации отсутствуют. В игре дети не используют предметы-заместители (предметы, заменяющие реальные).

Игра на той ступени развития, на которой она возникает у детей с нарушением интеллекта, не может способствовать их психическому развитию.

Дети с нарушением интеллекта вследствие нарушения моторики, неумения осмыслить логику бытовых действий с трудом и в более поздние сроки, чем нормально развивающиеся сверстники, овладевают навыками самообслуживания.

Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности — рисование, лепка, аппликация, конструирование. Так как в раннем возрасте не развиваются предпосылки к формированию этих видов деятельности (предметная деятельность, зрительно-двигательные координации), в дошкольном возрасте изобразительная деятельность одних детей с нарушением интеллекта находится на доизобразительной стадии рисования, а рисунки других детей стандартны, взяты из образцов, имеют характер графических стереотипов, штампов, в них редко отражается связное содержание (О. П. Гаврилушкина).

У дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. На первый план выступают нарушения внимания: внимание детей трудно собрать, они не могут сосредоточиться на выполнении задания, у них повышенная отвлекаемость, рассеянность. Дошкольников с нарушением интеллектуального развития привлекают яркие, красочные предметы и игрушки, однако они быстро теряют к ним интерес.

Такие дети не овладевают или недостаточно овладевают перцептивными действиями (действия рассматривания, ощупывания, выслушивания).

В дошкольном возрасте у детей с нарушением интеллекта резко проявляются нарушения памяти. Особенно трудны им для запоминания инструкции, в которых определяется последовательность выполнения действий. У этих детей к концу дошкольного возраста не формируются произвольные формы психической деятельности: произвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное поведение.

Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальными проблемами, не получающими специальную коррекционную помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач».

К началу школьного возраста у детей с нарушением интеллекта не формируется новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. «Если ребенок в конце раннего возраста говорит "Я большой", то дошкольник к семи годам начинает считать себя маленьким... Ребенок понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо много учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять (более взрослую позицию, т.е. пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность — учебную».

Таким образом, к концу дошкольного детства у детей с проблемами интеллектуального развития, не прошедшими специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно нескорректированные нарушения в психическом развитии усугубляются, становятся более выраженными, яркими.

Ведущей деятельностью детей школьного возраста является учебная. Учебная деятельность школьников с проблемами интеллектуального развития имеет свои особенности, которые определяются уровнем их психофизического развития.

В физическом развитии дети с нарушением интеллекта отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается и более низким ростом, весом, объемом грудной клетки. У многих из них нарушена осанка, отсутствует пластичность, эмоциональная выразительность движений, которые плохо координированны. Сила, быстрота и выносливость у детей с нарушением интеллекта развиты хуже, чем у детей нормально развивающихся (А. А. Дмитриев, Н.П.Вайзман, В. М. Мозговой). Своеобразие психомоторики у этой категории детей состоит в том, что развитие высоких уровней деятельности сочетается у них с резким недоразвитием более простых форм действий. Например, в литературе описан случай, когда ребенок с нарушением интеллекта мог играть на балалайке, но не мог самостоятельно одеваться (С.Я.Рабинович). Дети с нарушением интеллекта часто поступают в школу с несформированными навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их школьную адаптацию. Школьникам с нарушением интеллекта достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке.

Важным условием успешной учебной деятельности является внимание. Внимание у детей с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей: трудностью его привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью, низким объемом (И.Л.Баскакова, С.В.Лиепинь, М.П.Феофанов и др.). Школьник с нарушением интеллекта на уроке может изображать внимательного ученика, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Для того чтобы бороться с этим явлением (псевдовниманием), учителю во время объяснения следует задавать вопросы, выявляющие, следят ли школьники за ходом его мысли, или предлагать повторять только что сказанное.

Восприятие у детей с нарушением интеллекта также характеризуется рядом особенностей. Скорость восприятия у них заметно снижена. Для того чтобы узнать предмет, явление, школьникам с нарушением интеллекта требуется больше времени по сравнению с нормально развивающимися сверстниками (К. И. Вересотская). Эту особенность важно учитывать в учебном процессе: речь учителя должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее, необходимо больше времени давать на рассматривание предметов, картин, иллюстраций.

У школьников с нарушением интеллекта снижен объем восприятия, т. е. одновременное восприятие группы предметов. Узость восприятия затрудняет овладение учениками чтением, вычислениями с многозначными числами и т.д.

Восприятие у детей с нарушением интеллекта характеризуется недифференцированностью: в окружающем пространстве они выделяют значительно меньше объектов, чем нормально развивающиеся дети, видят их глобально, нередко форма предметов видится им упрощенной (М. М. Нудельман). Дети с нарушением интеллекта легче узнают простые объекты, которые воспринимаются ими без тонкого

анализа частей и свойств, сложные предметы воспринимаются ими упрощенно и узнаются неправильно, как менее сложные. Например, дети не различают зубцов пилы и видят ее «беззубой», ровной (Е.М.Кудрявцева).

Значительно нарушены у детей с недостаточным интеллектом пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

Большие трудности представляет для них восприятие картин (К.И.Вересотская, И.М.Соловьев, Н.М.Стадненко). Они, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п. В исследованиях Л. В. Занкова, Х. С. Замского, Б. И. Пинского, И. М. Соловьева и других ученых выявлены качественные особенности памяти детей с нарушением интеллекта. Отмечается, что у данной категории детей страдают как произвольное, так и не-произвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и непроизвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к IX классу все же не знают табличного умножения и деления (М.Н.Перова, И.М.Яковлева). Школьники с проблемами в интеллектуальном развитии самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления детей с нарушением интеллекта значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники с нарушением интеллекта испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий (Л. В. Занков, М. И. Кузьмицкая, М. П. Феофанов, И. М. Финкельштейн, Ж.И. Шиф и др.), особенно исторических событий в их хронологической последовательности (В. М. Мозговой, В.Н. Синев).

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения речевого развития. При этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение.

К началу школьного обучения они имеют скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы (В.Г.Петрова, Г.И.Данилкина, Н.В.Тарасенко и др.). Кроме того, по данным В.Г.Петровой, первоклассники с нарушением интеллекта могут не знать названий часто встречающихся им предметов (будильник, перчатки, кружка), особенно частей предметов (обложка, страница, рама, подлокотник), в их речи отсутствуют обобщающие слова (дети, посуда, фрукты). Младшие школьники не понимают и не используют в речи приставочные глаголы (например, ушел, пришел, перешел, вышел), не употребляют прилагательные (кроме большой — маленький, хороший — плохой и названий основных цветов), затрудняются в понимании и использовании наречий. В речи детей часто встречается неточное употребление слов. Пассивный словарь значительно превышает активный. Нарушения грамматического строя речи у младших школьников с нарушением интеллекта проявляются во фрагментарности, структурной неформленности предложений, пропусках главных членов предложения (М.Ф.Гнездилов, Р.И.Лалаева, В.Г.Петрова, Е.Ф.Соботович, А.П.Федченко, М.П.Феофанов). Учащиеся не всегда правильно согласовывают существительные с глаголами и прилагательными. Характерной ошибкой детей с нарушением интеллекта является неумение согласовывать числительные с существительными («пять матрешки»). Учащиеся испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов.

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (А. К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Г. И. Данилкина, Р. И. Лалаева, В.Г. Петрова). Они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Исследования показывают, что наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Рассказы школьников с нарушением интеллектуального развития бессвязны, дети не могут раскрыть сюжет, ограничиваются перечислением элементов ситуации.

Исследования нарушений звукопроизношения (Г. А. Каше, Д.И. Орлова, М.А. Александровская, Р.И. Лалаева и др.) показали, что у младших школьников с нарушением интеллекта они встречаются значительно чаще и характеризуются большим количеством дефектных звуков, чем у их нормально развивающихся сверстников. У учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида встречаются как искажения звуков, так и замены (ш—с, р—л и др.). Некоторые дети умеют правильно, изолированно произносить звуки, но в речи их искажают. Один и тот же звук дети могут произносить в одних случаях правильно, в других — исказить, заменять. Дефекты звукопроизношения у детей с нарушением интеллекта часто сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова: младшие школьники пропускают согласные при их стечении («такан» — стакан), заменяют первый согласный звук («светы» — цветы), переставляют звуки соседних слогов («моносафт» — космонавт), пропускают слоги («сатар» — санитар) (Р.И. Лалаева).

Речь детей монотонная, маловыразительная (Р.И. Лалаева, С.В. Сорочкина).

У школьников с нарушением интеллектуального развития значительно нарушено мышление (Л.С. Выготский, С.Я. Рубин-штейн, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, Ю.Т. Матасов, О.В. Романенко, Н. М. Стадненко и др.).

Известно, что основным недостатком мышления у детей с нарушением интеллекта является слабость обобщений. Часто в обобщении используются внешне близкие по временным и пространственным раздражителям признаки — это обобщение по ситуационной близости (стол и стул, колготки и ботинки, чашка и блюдце). Обобщения детей с нарушением интеллекта очень широкие, недостаточно дифференцированные. Эти особенности познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта необходимо учитывать при организации обучения. Чтобы сформировать у них правильные обобщения, следует затормозить все лишние связи, которые «маскируют», затрудняют узнавание общего, и максимально выделить ту систему связей, которая лежит в основе.

Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, например, если классификация проводилась с учетом цвета, то учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида трудно переключиться на другую классификацию — по форме.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов — анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети с нарушением интеллекта затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в "рабочую модель" с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого» (А. А. Брудный). Несформированность операции абстрагирования выражается у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида в неумении отделить существенные признаки от

несущественных. При сравнении младшие школьники с нарушением интеллектуально-го развития часто соотносят между собой несопоставимые при-знаки предметов. Например, сравнивая изображения двух детей, одна ученица сказала: «Они не похожи. У этого майка зеленая, а у этого штанишки коричневые. Этот в носках, а этот в туфельках» (В.Г.Петрова, Ж.И.Шиф). В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных при-знака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности — переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты (В.Г.Петрова).

Мышление детей с нарушением интеллекта характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Например, запомнив результаты табличного умножения на уроках математики, ученики затрудняются их использовать на уроках труда.

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида недостаточно критично относятся к результатам своего труда, часто не замечают очевидных ошибок. У них не возникает желания проверить свою работу.

Б. И. Пинский выявил у школьников с проблемами в интеллектуальном развитии нарушение строения и мотивации деятельности. Так, им отмечается нарушение соотношения цели и действия, вследствие чего процесс выполнения действий становится формальным, не рассчитанным на получение реально значимых результатов. Часто дети с нарушением интеллекта подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Например, школьник с нарушением интеллекта задачу в два действия решает в одно, ответ примера в три действия записывает, выполнив только два действия. При этом происходит приспособление заданий к возможностям учащихся, «соскальзывание» с правильного пути решения. Одной из существенных особенностей является, как уже было сказано выше, нарушение ориентировочной основы действия. Как правило, поставленную задачу школьники с нарушением интеллекта выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований. Например, многие ученики с нарушением интеллекта приступают к выполнению задания, не дослушав его до конца, а потом у них возникают вопросы по условиям, которые они не дослушали.

В ряде случаев при составлении плана решения и выборе действия они исходят не из условия и вопроса данной задачи, а из несущественных признаков и начинают производить действие, руководствуясь не задачей в целом, а отдельными ее частями. В других случаях ученики затрудняются использовать имеющийся у них опыт. Поэтому возможен буквальный перенос знаний без учета ситуации. Часто вместо осмысления действительного содержания новой арифметической задачи учащиеся усматривают в ней черты одинаковые или сходные с известной задачей. В этих случаях старый опыт не перерабатывается, не изменяется и обобщение приобретает характер приравнивания. Приравнивание в известном смысле является приспособлением новой задачи к знакомой старой, оно обуславливает ошибки уподобления знаний. Исследования Б. И. Пинского, Ж. И. Шиф, М. Н. Перовой и других отмечают легкость подхода школьников с нарушением интеллекта к выполнению задания. Приняв задание и проявив большую активность и желание осуществить его, ученики в то же время проявляют беззаботное отношение к способу действия, ведущему к желаемой цели. В ряде случаев они, имея все необходимые знания и навыки для решения поставленной задачи, оказываются не в состоянии решить ее из-за того, что эти знания и навыки не актуализируются в нужный момент. Ряд учеников не в состоянии составить план своей деятельности. При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с

требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

Эмоциональная сфера школьников с нарушением интеллекта характеризуется незрелостью и недоразвитием (Л. С. Выготский, К.С.Лебединская, К.Левин, С.Я.Рубинштейн, О.К.Агаверьян, С. Д. Забражная и др.). Эмоции детей недостаточно дифференцированы: переживания примитивны, полюсны (дети испытывают удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных, тонких оттенков переживаний почти нет). Эмоции часто не-адекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике. У некоторых учащихся наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам, стереотипность и инертность эмоциональных переживаний, у других — чрезмерная легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У детей с преобладанием процесса торможения поведение характеризуется эмоциональной тупостью, малой подвижностью. У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечаются чрезмерная выраженность эмоций и длительные эмоциональные реакции, вызываемые малосущественными поводами. Свои эмоциональные проявления учащиеся не контролируют. Дети с нарушением интеллекта затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны (Н.Б.Шевченко и др.).

В процессе учебной деятельности у школьников с нарушением интеллекта формируются познавательные интересы. Для них в первый год обучения в школе свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы (Н. Г. Морозова). Личные интересы на начальном этапе обучения преобладают над всеми остальными. К средним классам у учащихся формируются познавательные интересы, появляются, как правило, любимые уроки, часто среди них уроки трудового обучения, физической культуры (В.В.Коркунов, В. М. Мозговой).

Одним из основных компонентов личности, который обеспечивает социальную адаптацию человека в обществе, является самооценка. У школьников с нарушением интеллекта наблюдается неадекватная самооценка, которая проявляется в неправильной оценке своих возможностей, в неспособности критически оценить свои поступки. У детей с нарушением интеллекта имеет место как завышенная, так и заниженная самооценка.

У школьников с нарушением интеллекта нарушены волевые процессы. Многие школьники безынициативны, не могут самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее определенной цели. Для детей характерны непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия и поступки, неумение противостоять воле другого человека, повышенная внушаемость.

Особенности психического развития школьников с нарушением интеллекта, возрастные изменения, связанные с перестройкой организма ребенка, особенно в подростковом возрасте, существенно затрудняют усвоение детьми нравственных понятий, развитие и установление нравственно приемлемых отношений. При неблагоприятных условиях жизни у школьников с нарушением интеллекта могут возникать трудности в поведении.

1.7. Специальные (коррекционные) учреждения для детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития

В настоящее время в России действует широкая сеть специальных (коррекционных) учреждений для детей и подростков с проблемами в интеллектуальном развитии. Большинство из них государственные (см. Постановление № 288 от 12 марта 1997 г. и дополнение № 212 к Типовому положению от 10 марта 2000 г. (Приложение № 1). Все государственные учреждения для детей и подростков с нарушениями

интеллектуального развития находятся в различных ведомственных государственных структурах (см. табл. 1). Помощь детям и подросткам с нарушением интеллекта оказывается с учетом возраста, степени снижения интеллекта и всегда носит комплексный характер, т.е. вопросы диагностики, развития, коррекции, образования и воспитания рассматриваются специалистами: олигофренопедагогами, логопедами, специальными психологами, психоневрологами и другими врачами — по мере необходимости.

Дети с нарушением интеллекта раннего возраста, воспитывающиеся в семье, получают коррекционную помощь в центрах психического здоровья (специализированных яслях) для детей с органическим поражением центральной нервной системы, в центрах раннего вмешательства, в центрах абилитации.

Умственно отсталые малыши, оставшиеся без попечения родителей, воспитываются в домах ребенка, а в возрасте трех-четырех лет переводятся в коррекционные детские дома для детей с нарушением интеллекта.

Работа с детьми раннего возраста направлена на обогащение эмоциональных и личностных контактов со взрослыми и сверстниками, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним, потребности в исследовании предметного мира, а также на стимулирование психомоторного и речевого развития.

Коррекционная работа с малышами, воспитывающимися в семье, осуществляется через родителей, так как в младенческом и раннем возрасте для ребенка важен эмоциональный контакт с близким взрослым. Задача олигофренопедагога состоит в том, чтобы научить родителей взаимодействовать со своим малышом и шаг за шагом продвигать вперед его развитие (Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина).

Таблица 1

Типы государственных учреждений для детей и подростков с нарушением интеллекта

Возраст	Министерство образования	Министерство здравоохранения	Министерство труда и социального развития
Ранний	—	Дома ребенка, центры психического здоровья (специализированные ясли) для детей с органическим поражением ЦНС, центры раннего вмешательства	—
Дошкольный	Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) компенсирующего вида, группы кратковременного пребывания, коррекционные детские дома, компенсирующие группы для детей с нарушением интеллекта в детских садах комбинированного вида, дошкольные группы в специальных (коррекционных) школах VIII вида, дошкольные образовательные учреждения интегрированного типа, центры диагностики и консультирования, психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др.	Специализированные психоневрологические санатории, детские отделения психоневрологических больниц	Дома-интернаты для инвалидов детства
Школьный	Специальные (коррекционные) школы VIII вида, школы-интернаты для детей с нарушением интеллекта, классы для детей с нарушением интеллекта в массовых школах, реабилитационные центры, учреждения дополнительного образования	Детские отделения психоневрологических больниц	Дома-интернаты для инвалидов детства
Пост-школьный	Коррекционные группы производственных училищ, учреждения дополнительного образования, реабилитационные цеха, подсобные хозяйства при образовательных учреждениях	Отделения психоневрологических больниц	Психоневрологические интернаты для взрослых (после 18 лет)

Для дошкольников с нарушением интеллекта открыты дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) компенсирующего вида с круглосуточным пребыванием детей, коррекционные детские дома, специализированные психоневрологические санатории, компенсирующие группы детских садов комбинированного вида, дошкольные группы в коррекционных школах VIII вида,

дошкольные образовательные учреждения интегрированного типа. Новой формой помощи дошкольникам с нарушением интеллекта являются группы кратковременного пребывания при дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида.

В ДОО **компенсирующего вида** созданы все условия для развития детей с нарушением интеллектуального развития и коррекции их недостатков. Малая наполняемость групп (10—12 человек), деление группы на подгруппы для проведения занятий позволяют осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанникам. Здесь дошкольникам с нарушением интеллекта оказывается комплексная помощь. Наряду с коррекционно-педагогическими мероприятиями, проводимыми олигофренопедагогами, воспитателями, логопедом, музыкальным работником, невропатолог оказывает детям психологическую помощь, а медицинская сестра и методист по ЛФК (лечебной физкультуре) ответственны за лечебно-профилактические мероприятия.

В этих учреждениях соблюдается щадящий, охранительный режим, который реализуется в создании в каждой группе доброжелательной, спокойной атмосферы, предупреждении конфликтных ситуаций, учете особенностей каждого ребенка.

В ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта решаются следующие задачи: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные. Диагностические задачи реализуются в комплексном подходе к изучению ребенка: его обследуют олигофренопедагог, психолог, логопед, психоневролог; они определяют первостепенные задачи в коррекционной работе с ним. На основании диагностического изучения воспитанников формируются подгруппы для проведения занятий, планируется индивидуальная и фронтальная коррекционная работа, делаются выводы об эффективности проведенного обучения. Если педагог сомневается в правильности диагноза, например, наблюдает значительное продвижение воспитанника в развитии в процессе обучения, то он обязан произвести повторную психолого-медико-педагогическую консультацию (ПМПК) с целью уточнения диагноза. В конце каждого учебного года на базе ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта работает ПМПК, в задачи которой входят обследование выпускников и подготовка рекомендаций о выборе типа школы для каждого ребенка.

Воспитательные задачи направлены на формирование дошкольников с нарушением интеллекта нравственных качеств выработку привычек правильного поведения, а также на их социализацию.

Коррекционно-развивающие задачи реализуются в ходе всех режимных моментов ДОО компенсирующего вида. Вследствие нарушения познавательных процессов, снижения интереса: окружающему миру ребенок с проблемами в интеллектуальном развитии самостоятельно не накапливает опыт взаимодействия с окружающим миром, не делает обобщений, как это происходит у нормально развивающихся детей. Часто имеющиеся представления у дошкольников с нарушением интеллекта не только неполные и неточные, а ошибочные. Поэтому в развитии этих детей неизмеримо возрастает роль организованного обучения. Количество занятий в ДОО компенсирующего вида в 2,5 раза превышает количество занятий в массовом детском саду. Развитие дошкольников осуществляется в следующих направлениях: укрепление здоровья и физическое развитие, познавательное развитие, формирование деятельности (обучение игре, изобразительной деятельности, конструированию, труду), социальное развитие, эстетическое развитие.

Образовательные задачи направлены на формирование у дошкольников с нарушением интеллекта системы знаний и представлений о ближайшем окружении, умений ориентироваться в нем, на развитие познавательной активности, на формирование всех видов детской деятельности, свойственных этому возрасту. Важной задачей является подготовка детей к школьному обучению, которое проводится с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Работа в **коррекционных детских домах** осуществляется по тем же программам, что и в ДООУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

В **специализированные психоневрологические санатории** направляются дошкольники с осложненными формами умственной отсталости: эписиндромом, шизофреноподобным синдромом, с нарушениями поведения и другими осложнениями. Организуют и курируют помощь детям в этих учреждениях детские психоневрологические больницы. В психоневрологических санаториях наряду с лечебными мероприятиями олигофренопедагоги, логопеды проводят педагогическую работу, оказывают психологическую помощь.

Дошкольные группы при специальных (коррекционных) школах VIII вида создаются для дошкольников шести-семи лет с нарушениями интеллекта, не посещавших ранее специальные дошкольные образовательные учреждения. Основные задачи обучения в этих группах — формирование системы знаний и представлений, не-обходимых для усвоения программы специальной (коррекционной) школы VIII вида, формирование элементарных учебных умений, адаптация в условиях школы.

Дети с умственной отсталостью легкой и умеренной степени с семи-восемью лет поступают учиться в **специальные (коррекционные) школы VIII вида**. Основными задачами этих школ являются максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы школьников с нарушением интеллекта, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества. Обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида ведется по специальным программам, учитывающим психофизические особенности детей и подростков с нарушением интеллекта и возможности их обучения, оно продолжается девять—одиннадцать лет. На протяжении всех лет создаются благоприятные условия для развития каждого ученика. Это достигается малой наполняемостью классов — по десять — двенадцать человек в каждом, широким использованием индивидуального и дифференцированного подхода.

Важное место в специальных (коррекционных) школах VIII вида отводится трудовому обучению. Оно уже в средних классах носит профессиональный характер. В процессе обучения труду подростки осваивают доступные им профессии: столярное, слесарное, штукатурно-малярное, швейное, картонажно-переплетное дело и другие. Благодаря этому юноши и девушки после окончания школы могут трудоустроиться по полученной профессии или продолжить обучение в специальных группах производственных училищ.

В последние годы возникла проблема трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида. Это связано с экономическими преобразованиями в стране, вследствие чего уменьшился рынок труда. Лица с различными нарушениями, инвалиды зачастую являются неконкурентоспособными на рынке труда. Для выпускников, не сумевших найти работу, нередко создаются при образовательных учреждениях реабилитационные цеха, подсобные хозяйства. Но это лишь частичное решение проблемы. Необходимо обеспечение гарантированных рабочих мест для лиц с нарушением интеллекта, так как общественно полезный труд важен для их психического и социального развития, для их само-реализации.

Другой проблемой, с которой сталкиваются выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида, являются недостаточные практические умения и навыки для самостоятельной жизни. Юноши и девушки, оставшиеся без попечения родителей, выйдя из стен школы, не умеют правильно распорядиться своим имуществом, поэтому часто становятся жертвами обмана. Необходимо более длительное сопровождение выпускников специальных школ социальным педагогом.

Дети с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости воспитываются в специальных домах-интернатах для инвалидов детства, эти учреждения, как правило, работают по режиму пятидневки. Основные задачи этих учреждений — развитие всех

пси-хических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция этих недостатков, формирование привычек правильного поведения, эмоциональное и коммуникативное развитие, привитие навыков самообслуживания, подготовка посильным видам труда, бытовая и социальная ориентировка.

В последние годы получила развитие сеть диагностических и реабилитационных центров, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное диагностическое сопровождение индивидуального развития ребенка. В этих центрах с детьми работают учителя-олигофренопедагоги, логопеды, специальные психологи. Задачей таких центров является оказание коррекционно-педагогической, психологической и профориентационной помощи детям с проблемами в интеллектуальном развитии. В ряде центров ведется специальная образовательная деятельность.

Для детей с нарушением интеллектуального развития открыты учреждения дополнительного образования, где созданы условия для их реабилитации с помощью различных видов художественно-творческой, спортивно-игровой деятельности как на базе образовательных учреждений, так и на дому (Республика Карелия, Вологодская, Московская, Пермская, Самарская, Тверская области, Москва). С этими целями разрабатываются авторские программы и методики с учетом психофизических возможностей детей, направленные на различные формы их социальной адаптации, формирование у них необходимых навыков для жизни, приобщение этих детей к подготовке и проведению праздников, выставок и других массовых мероприятий.

Наряду с государственными учреждениями для детей и подростков с нарушением интеллекта с 90-х гг. стали открываться негосударственные учреждения. Так, в Москве успешно функционируют Центр лечебной педагогики, центр «Родник», школа Святого Георгия, детский дом Марии Терезы и другие учреждения.

В настоящее время для людей с нарушениями в развитии созданы общины (деревня «Светлана» в Волховском районе Ленинградской области, деревня «Надежда» в Черемшанском районе Республики Татарстан, деревни «Семейная усадьба» и «Талисман» в Иркутской области, «Крестьянская община» в г. Могоча Читинской области). Общины являются уникальным образцом интегрированного обучения, воспитания, помощи и поддержки лиц с проблемами в развитии. Они являются шансом полноценной жизни для многих людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Вопросы и задания

1. Что изучает олигофренопедагогика?
2. Охарактеризуйте понятия «умственная отсталость», «олигофрения», «деменция».
3. Охарактеризуйте современную классификацию умственной отсталости по степени снижения интеллекта.
4. Какие задачи стоят перед олигофренопедагогикой как наукой?
5. Охарактеризуйте методы исследования в олигофренопедагогике.
6. Кто из деятелей русской общественности принимал активное участие в выработке отношения к детям с нарушениями интеллекта?
7. Назовите основных деятелей медицины, педагогики, принимавших активное участие в создании учреждений для умственно отсталых детей.
8. Перечислите основные мероприятия по организации обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта.
9. Кто из ученых занимался обучением и воспитанием детей с нарушениями интеллекта?
10. Какие концепции легли в основу обучения детей с нарушениями интеллекта?
11. Охарактеризуйте развитие ребенка с нарушением интеллекта в младенческом и раннем возрасте.
12. Перечислите особенности развития различных видов деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта.

13. Охарактеризуйте развитие познавательных процессов у школьника с нарушением интеллекта.
14. Назовите особенности деятельности у школьников с нарушениями интеллекта.
15. Раскройте особенности развития личности у школьников с нарушениями интеллекта.
16. Раскройте принцип комплексного подхода в оказании помощи детям и подросткам с нарушениями интеллекта.
17. В каких учреждениях оказывается помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы?
18. Перечислите учреждения для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
19. Какие задачи решаются в ДОО компенсирующего вида?
20. Назовите учреждения, осуществляющие помощь детям школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. институтов / под ред. В.В.Воронковой — М., 1994.
2. В.Г.Петровой. — М., 1981.
3. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева. — М., 2003.
4. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения / Х. С. Замский. — М., 1999.
5. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. — М., 1998.
6. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г.В.Цикото. — М., 2003.
7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. - М., 1999. - Ч. 2.
8. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б.П.Пузанова. — М., 2000.
9. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. - М., 1965.
10. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника: Олигофренопсихология / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. — М., 1996.
11. Программы для 5 — 9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — Сб. 1. - М., 2000.
12. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я.Рубинштейн. - М., 1979.

РАЗДЕЛ II.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Глава 2

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Задачи обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития

Процесс обучения учащихся с нарушениями интеллекта — это целостная система, состоящая из логически последовательных структурных связей в учебном процессе. Эти связи складываются последовательно, они дополняют друг друга, осуществляются в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Выделяются следующие компоненты: восприятие учебного материала учеником, осмысление его, закрепление в памяти и применение усвоенных знаний и умений.

Восприятие изучаемого материала является исходным моментом познавательной деятельности учащихся. Именно восприятие у детей с нарушениями интеллекта несовершенно, что приводит к непониманию изучаемого, быстрому забыванию. Исследованиями установлено, что «активность и целенаправленность ощущений и восприятий учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида понижены, избирательность, осмысление нарушены. Следовательно, восприятия бедны не только по содержанию, но и по характеру их образования»¹.

Осмысление учебного материала — это процесс понимания изучаемого. Но не всегда ученик с нарушениями интеллекта даже в подростковом или старшем школьном возрасте может самостоятельно вскрыть сущность связей и зависимостей между предметами и явлениями. Ему малодоступен процесс анализа, синтеза, классификации, обобщения, следовательно, мыслительные операции самостоятельно учащиеся проводят с трудом, в основном все они пытаются воспроизвести то, что видят: окно, дом, сад; дым, облако, пар; страх, ужас, волнение. Вербализация осуществляется без трансформации наглядных образов.

Следовательно, содержанием работы в этот период должны быть уточнение, сопоставление, характеристика конкретного явления. Учитель управляет процессом осмысления учащимися учебного материала.

Процесс закрепления полученных знаний и умений осуществляется в системе коррекционного обучения лишь в том случае, когда учитель убедился, что знания прочны и могут быть воспроизведены в достаточном объеме. Запоминание и воспроизведение (особенности памяти) носят осмысленный характер. Огромную роль играет повторение, которое используется не только с целью закрепления и систематизации знаний, но и как коррекция имеющихся мыслительных процессов.

Применение усвоенных знаний и умений вызывает у учащихся с нарушениями интеллекта трудности, обусловленные не только дефектом, что, естественно, важно, но и необходимостью переработки информации, использования ее в практической деятельности. Многие трудности в процессе обучения преодолеваются, но сам механизм применения полученных знаний в новых условиях часто не реализуется. Вот почему важным требованием в процессе применения знаний и умений является постоянное возвращение к условиям, в которых знания и умения формировались. Резко менять условия нельзя, так учащиеся не в состоянии соотнести свои знания с этими условиями. Вовлечение учащихся в практическую деятельность должно осуществляться последовательным путем:

- адаптация содержания обучения к познавательным возможностям детей с нарушениями интеллекта;
- обеспечение наглядности обучения, которая должна быть доведена «до полной очевидности» (А. Н. Граборов);

- организация процесса обучения в замедленном темпе;
- организация систематического повторения в обучении;
- последовательное включение ученика в учебную деятельность с использованием разнообразных видов упражнений;
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- использование игры как дидактического подхода к овладению знаниями;
- соблюдение охранительного, педагогического и щадящего режимов деятельности;
- использование труда как средства коррекции (социально-бытовой, общественный, производительный).

Коррекционно-развивающие задачи целиком и полностью связаны с общедидактической. Эти задачи дополняют, взаимодействуют и обеспечивают единство всех компонентов обучения детей с нарушениями интеллекта. Содержание образования, особенности процесса обучения, дидактические принципы, методы и формы организации педагогического процесса находят отражение в учебных программах, учебниках.

Обучение носит воспитывающий характер, смысл его заключается в том, что в процессе усвоения знаний и умений происходит формирование у учащихся положительных качеств личности: трудолюбия, усидчивости, ответственного отношения к учебной и трудовой деятельности, умения работать в детском, а в дальнейшем и трудовом коллективе.

Огромная роль отводится трудовому воспитанию и обучению учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида. Процесс трудовой подготовки в таких школах профессионально ориентирован и предполагает приобщение детей к труду в сфере материального производства, вооружение их общеучебными, трудовыми, профессиональными знаниями, умениями и навыками; формирование у них нравственных качеств. Трудовое обучение — основное средство социально-трудовой реабилитации, общественно-трудовой адаптации.

2.2. Принципы обучения детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития

Принцип — это основное положение, которое распространяется на все явления в той области, из которой он выведен путем обобщения и абстрагирования.

Под дидактическими принципами понимают основные положения, которыми руководствуются в деле обучения подрастающего поколения и подготовки его к участию в жизни общества. В педагогической практике принципы выполняют роль ориентиров и являются универсальными для всех учебных предметов.

Большой вклад в разработку принципов обучения детей с нарушением интеллекта внесли Э. Сеген, Е. К. Грачева, В. П. Кащенко, Л.С.Выготский, А.Н.Граборов, Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко и другие.

В основе обучения и воспитания детей и подростков, как нормально развивающихся, так и с нарушением интеллекта, лежат одни и те же принципы, которые в том и другом случае реализуются по-разному. Это принципы воспитывающего и развивающего обучения, связи обучения с жизнью, научности и доступности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, наглядности, прочности результатов обучения, коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся.

Выделяются также специфические дидактические принципы, которые используются только в обучении детей и подростков с нарушением интеллекта. К ним можно отнести принцип коррекционной направленности обучения, профессионального характера трудового обучения, взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки, опоры на сохранные анализаторы.

Рассмотрим сначала *общие принципы обучения*.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения выражает необходимость целенаправленно формировать у учащихся основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личности каждого ребенка.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида у учащихся воспитывают навыки правильного поведения, формируют нравственные представления, нравственные чувства. Особенно важным для дальнейшей жизни школьников с нарушением интеллекта и овладения ими профессией является формирование правильного отношения к труду, навыков поведения в трудовом и учебном коллективах, представлений об их обязанностях перед обществом.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения реализуется в содержании учебного материала, которое отражено в программах и учебниках. Например, первоначальные нравственные представления о дружбе, честности, справедливости могут быть сформированы на материале рассказов и отрывков из литературных произведений, помещенных в учебниках по чтению для II и III классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Чувство гордости за свою страну может быть сформировано в старших классах на уроках истории, где учащиеся узнают о героическом прошлом своей Родины, на уроках географии, где их знакомят с природными богатствами России, и на других уроках.

Принцип развивающего обучения реализуется в формировании у школьников познавательных способностей, эмоционально-волевой и поведенческой сфер. В специальной (коррекционной) школе он тесно связан с принципом коррекционной направленности обучения, который будет раскрыт ниже.

Принцип связи обучения с жизнью способствует формированию мировоззрения учащихся, повышает значимость для них учебной деятельности, придает этой деятельности осмысленный характер и тем самым мобилизует волевые усилия детей для учения, способствует формированию у них умения применять полученные знания на практике.

Для детей с нарушением интеллекта очень важной является мотивация, понимание того, зачем нужны те или иные знания и как они могут использовать их в жизни. Мышление учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида конкретное, и учебный материал, который не связан с их личной практикой, не вызывает у них интереса, в то время как то, что связано с их деятельностью в повседневной жизни, усваивается значительно лучше. В связи с этим при изучении новой темы школьникам с нарушением интеллекта целесообразно объяснить, как они смогут применить полученные знания в жизни. Например, перед изучением темы «Проценты» в курсе математики IX класса учащимся важно показать, что умение вычислять проценты от числа понадобится им для того, чтобы высчитать зарплату, чтобы узнать денежную сумму, которая накопится на их счете в банке через 1 год, и т.д. Полученные в школе знания и умения должны быть закреплены на практике, в новых условиях, перенесены в реальную жизнь.

Принцип научности и доступности в обучении предполагает учет возрастных и психофизических особенностей школьников в процессе привлечения их к научным знаниям. При этом доступность понимается как мера посильной трудности.

Содержание обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида адаптировано с учетом возможностей детей рассматриваемой категории. Значительно снижены по сравнению с программой массовой школы объем и глубина изучаемого материала. Школьникам с нарушением интеллекта дается значительно менее широкая система знаний и умений, ряд понятий не изучаются. Например, в курсе математики специальной (коррекционной) школы VIII вида отсутствует такой раздел, как «Алгебра». Вместо большого курса «Геометрия» изучаются только элементы геометрии. Вместе с тем формируемые у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида знания, умения и навыки вполне достаточны для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией.

Усвоение учебного материала учащимися с нарушением интеллекта растянуто во времени и происходит низкими темпами, поэтому сравнительно небольшим объемом материала они овладевают за девять — одиннадцать лет.

В обучении детей рассматриваемой категории используются как общие для массовой и специальной (коррекционной) школы VIII вида, так и специфические методы и приемы, облегчающие усвоение программного материала. Например, сложные понятия изучаются путем расчленения их на составляющие и изучения каждой составляющей в отдельности — методом маленьких порций. Сложные действия разбиваются на отдельные операции, и обучение проводится пооперационно.

Несмотря на то, что в специальной (коррекционной) школе VIII вида содержание учебного материала адаптируется к познавательным возможностям учащихся, преподносимые им знания сохраняют научный характер. Как писал Г. М. Дульнев, «... как ни элементарны по своему содержанию знания, сообщаемые учащимся вспомогательной школы, они должны быть научными».

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида в начальных классах, как правило, не готовы к усвоению системы научных знаний по предмету. Они в силу недостаточно сформированного восприятия, слабости анализа, синтеза и других мыслительных операций часто имеют недостаточные, искаженные и неправильные представления об объектах и явлениях окружающей действительности. «Вместо понимания сущности вещей и явлений у умственно отсталого нередко формируются ложные представления об окружающем по чисто внешним, случайным связям, по несуществующему сходству». Необходимо также отметить, что круг представлений детей с нарушением интеллекта очень ограничен.

Для того чтобы сформировать, уточнить и расширить круг представлений и подготовить школьников к восприятию учебного материала, в специальной (коррекционной) школе VIII вида перед изучением систематического курса ряда учебных дисциплин (математика, русский язык и др.) выделен пропедевтический (подготовительный) этап.

В процессе изучения учебных дисциплин школьники знакомятся с логикой, идеями соответствующей науки.

Принцип систематичности и последовательности в обучении является необходимым для формирования у учащихся целостной картины мира.

При обучении школьников с нарушением интеллекта этот принцип приобретает особую значимость, так как известно, что представления и знания детей этой категории отрывочны, бессистемны, учащиеся затрудняются переносить их из одной ситуации в другую, новую, что подчас делает невозможным их применение. Поэтому одной из основных задач специальной (коррекционной) школы VIII вида является формирование у детей системы доступных знаний, умений и навыков. Сообщаемый школьникам материал увязывается внутри каждого учебного предмета в определенную систему элементарных понятий. Так, в курсе «Биология» выделяются следующие разделы: «Растения», «Животные», «Человек».

Лишь в некоторых случаях не обязательна строгая систематизация в изложении учебного материала. Так, известно, что изучение исторических событий в определенной их последовательности вызывает большие трудности у учащихся, поэтому учебный материал по истории представлен как яркие рассказы из прошлого.

Разобщенное изучение школьных дисциплин не может обеспечить формирование в сознании школьников целостной картины мира. Для того чтобы преодолеть такую разобщенность в содержании программ и учебников, предусматриваются внутрипредметные и межпредметные связи, а в учебный план включаются предметы интегративного характера. Например, на уроках математики решаются задачи, содержание которых связано с уроками трудового обучения, географии, биологии. На уроках русского языка учащиеся учатся заполнять деловые бумаги (заявления, бланки и т.п.), закрепляют

написание слов, значение которых они изучают на уроках труда, математики, географии и т.д. На одних уроках используются знания и умения, которые получены на других. Например, после того как учащиеся на уроках математики научились чертить геометрические фигуры, это умение закрепляется на уроках ручного труда, где школьники уже не используют готовые шаблоны, а самостоятельно их изготавливают. Поэтому для каждого олигофренопедагога важно знание учебного материала в соотношении с возможностями школьников с нарушением интеллекта не только по своему предмету, но и по другим. В этой связи особо важное значение имеет взаимопосещение педагогами уроков.

В учебный план специальной (коррекционной) школы VIII вида включены такие интегративные предметы, как «Развитие речи на основе ознакомления с окружающим миром», «Социально-бытовая ориентировка». Обучение профессиональному труду также требует знаний интегративного характера из разных смежных учебных дисциплин.

Принцип систематичности и последовательности в обучении реализуется во взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся на уроках. Начиная с младших классов учитель приучает школьников к последовательным устным и письменным ответам на вопросы, к выполнению заданий по плану. Поскольку школьники с нарушением интеллекта с трудом усваивают действия, которые для нормально развивающихся детей являются достаточно простыми, в специальной (коррекционной) школе VIII вида широко используются памятки, алгоритмы, схемы, технологические карты, определяющие последовательность операций. Сначала учитель показывает, как ими пользоваться, впоследствии он привлекает учащихся к их применению.

Важное значение для систематизации знаний учащихся приобретают уроки обобщающего повторения.

Принцип систематичности и последовательности в обучении школьников с нарушением интеллекта реализуется также в том, что при поступлении в школу обязательно проводится обследование детей, в процессе которого выявляются имеющиеся знания, умения и навыки. Это является необходимым, так как поступающие в школу дети имеют разный опыт организованного обучения (специальные и массовые детские сады, общеобразовательная школа, семья).

Принцип сознательности и активности в обучении предполагает сознательное отношение учащихся к учебе, сознательное усвоение ими знаний, умений и навыков, использование этих знаний, умений и навыков при изучении других учебных предметов и в жизни, а также познавательную активность.

Этот принцип имеет особо важное значение в обучении детей и подростков с нарушением интеллекта. Как показывают исследования (Н.Г.Морозова и др.), умственно отсталые дети поступают в школу с сформированными познавательными интересами, с непониманием значения своего учебного труда. Поэтому добиться от них сознательного усвоения учебного материала значительно труднее, чем от их сверстников с нормальным развитием.

На первых порах обучения в школе прежде всего необходимо формирование у учащихся интереса к учебному материалу. С этой целью используются различные виды наглядности, дидактические игры, сюрпризные моменты, поощрения. Школьники лучше усваивают материал, имеющий для них личностную значимость, поэтому необходимо связывать изучаемый материал с личным опытом учащихся. Например, на уроках математики при знакомстве с новым числом и цифрой целесообразно выяснить, где дети раньше видели их.

Велика роль педагога в формировании у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида интереса к предмету и стремления хорошо учиться. Желание угодить любимому учителю, заслужить его похвалу побуждает учеников получать хорошие отметки, расширять знания по предмету.

Л.С.Выготский указывал, что педагоги должны не пассивно приспосабливаться к возможностям детей, а активно воздействовать на их познавательное развитие в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого. В специальной (коррекционной) школе VIII вида учитель должен учить учащихся наблюдать, сравнивать в процессе наблюдения, выделять существенные и второстепенные признаки, делать выводы и обобщения.

В обучении детей с нарушением интеллекта используется как познавательная, так и практическая активность: работа с практическим материалом для изучения нового материала и закрепления и обобщения пройденных знаний.

Критерием успешного сознательного овладения знаниями и умениями является их самостоятельное применение в новых условиях.

Принцип наглядности в обучении. Наглядность всеми педагогами признается исходным началом обучения, так как, во-первых, наглядность выступает как важное средство познания окружающего мира, во-вторых, использование наглядности основано на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному, и, в-третьих, она повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более интересным.

Принцип наглядности в обучении детей и подростков с нарушением интеллекта реализуется своеобразно. Это обусловлено их психофизическими особенностями, и прежде всего особенностями восприятия, преобладанием конкретного мышления и ограниченной способностью к развитию абстрактного мышления.

Исследования Н. И. Вересотской, Е. М. Кудрявцевой, М. М. Нудельмана, И.М.Соловьева, Н.М.Стадненко, Ж.И.Шиф и других ученых показали, что учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида имеют нарушения восприятия. Этих детей характеризуют замедленность, узость, недостаточная дифференцированность зрительного и слухового восприятия, что затрудняет знакомство с окружающим миром, а также формирование некоторых навыков, например письма, чтения, счета. При рассматривании школьники с нарушением интеллекта выделяют крупные и опускают мелкие детали и предметы, не называют существенные части и детали. Они часто называют предметы ошибочно, у них отмечается слабость узнавания общего, особенного, индивидуального. Особые сложности у детей с нарушением интеллекта вызывает восприятие картин. Они не понимают взаимосвязи между предметами, изображенными на картине, допускают грубые ошибки в толковании мимики и пантомимики. Это мешает им отчетливо выделить основную ситуацию, связанную с сюжетом картины. Вместе с тем в исследованиях указывается, что под воздействием обучения восприятие детей с нарушением интеллекта развивается.

Важное значение в специальной (коррекционной) школе VIII вида имеет выбор наглядности. На первых годах обучения детей в школе предпочтение отдается реальным предметам, игрушкам, ярким, привлекательным картинкам, иллюстрациям. На старших годах обучения характер используемой наглядности меняется: она становится схематичной, обобщенной. Большое место в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы VIII вида занимает использование технических средств обучения.

Используя наглядность в обучении школьников с нарушением интеллекта, необходимо помнить о правильном соотношении наглядных и словесных методов. «Если в младших классах чувственный, непосредственный опыт ребенка должен занимать главную роль в процессе обучения, то в старших классах все более и более должны углубляться опосредованные, словесно-логические пути усвоения учебного материала»

*Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — С. 33.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся предполагает необходимость воспитывать класс как единый учебный коллектив, создавать условия для активной, организованной работы всех учащихся и в то же время индивидуально подходить к каждому ученику.

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида очень неоднородны по своим возможностям в усвоении программного материала. Основными причинами такой неоднородности являются полиморфность основного дефекта и различие сопутствующих нарушений, неодинаковость сохранных качеств, а так-же условий дошкольного и семейного воспитания.

Вместе с тем коллектив очень значим для школьников с нарушением интеллекта, так как, находясь в коллективе, они приобретают опыт коллективной деятельности, учатся подчинять свои намерения и действия интересам коллектива, оказывать помощь друг другу. Коллектив стимулирует детей к достижению более высоких результатов в учебной деятельности, дисциплинирует, воспитывает чувство ответственности.

Учитывая разные возможности школьников с нарушением интеллекта в усвоении программного материала, необходимо осуществлять **дифференцированный подход в обучении.**

В основе дифференцированного подхода в специальной (коррекционной) школе VIII вида лежат разные возможности школьников в овладении программным материалом. Условно выделены *четыре группы учащихся* в зависимости от возможностей усвоения ими учебного материала по русскому языку, математике, труду и определены их типологические особенности (В. В. Воронкова, П. Г.Тишин, В. В. Эк, Е. А. Ковалева и др.).

Первую группу составляют ученики, успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания они выполняют, как правило, самостоятельно, программный материал усваивают сознательно. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Во *вторую группу* вошли ученики, также успешно обучающиеся в классе. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, запоминают изучаемый материал, но затрудняясь сделать элементарные выводы и обобщения. Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ.

К *третьей группе* относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал и нуждаются в помощи учителя. Для учащихся характерно недостаточное понимание вновь изучаемого материала. Они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных ко второй группе. Значительно снижены у школьников данной группы способности к обобщению.

Четвертую группу составляют ученики, которые овладевают программным материалом специальной (коррекционной) школы VIII вида на самом низком уровне. Знания усваиваются ими механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем остальные школьники.

Все ученики выделенных групп нуждаются в дифференцированном подходе, который предполагает различные виды помощи учащимся разных групп, различные модификации методов и приемов обучения.

Принцип дифференцированного подхода отражен в примечаниях к программам специальных (коррекционных) школ VIII вида по ряду предметов, в выделенных уровнях усвоения программно-го материала.

Индивидуальный подход состоит в учете индивидуальных особенностей каждого ученика и выборе оптимальных путей его обучения и развития. В процессе индивидуального подхода к учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида решаются задачи индивидуальной коррекции. В связи с этим на первый план выходит требование тщательного изучения школьников. Оно проводится на основе анализа медицинской (медицинская карта) и психолого-педагогической документации (характеристики, дневники наблюдений, школьный журнал, личное дело), изучения письменных работ учащихся, бесед с учениками, педагогами, родителями, наблюдений за

учащимися. На каждого ребенка, поступившего в специальную (коррекционную) школу VIII вида, заводится дневник наблюдений, где фиксируются все его успехи и неудачи, изменения в поведении. Так как дневник ведется в течение нескольких лет, с его помощью бывает легко проследить динамику развития ребенка. В дневнике наблюдений ставятся коррекционные задачи, указываются способы их достижения и результаты.

Проиллюстрируем осуществление индивидуального подхода на конкретном примере.

Саша У., 11 лет, обучается в 4-м классе специальной (коррекционной) школы VIII вида. Помимо основного диагноза «умственная отсталость легкой степени» имеет грубое недоразвитие пространственного праксиса и гнозиса. В связи с этим ему трудно даются все предметы, связанные с письмом, и, наоборот, значительно успешнее он овладевает программным материалом по другим дисциплинам. Индивидуальный подход к этому ученику предполагает прежде всего обучение его навыкам работы на компьютере, что даст ему возможность не только работать устно, но и выполнять письменные работы.

Значительная неоднородность состава учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида является ее специфической особенностью. Г. М. Дульнев в своих работах указывал, что разнообразие состава учащихся является свойственным для этой школы явлением. Поэтому проблема индивидуального и дифференцированного подхода будет оставаться актуальной всегда.

В основе реализации *принципа прочности* в обучении лежат, прежде всего, объективные закономерности памяти, ее роли в психической жизни человека.

У школьников с нарушением интеллекта отмечаются значительные нарушения памяти, хотя эти нарушения могут иметь разную степень выраженности. У большинства учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида снижен объем запоминаемого материала, причем установлена зависимость между объемом запоминания и степенью абстрактности материала: чем абстрактнее, отвлеченнее материал, тем хуже он запоминается. Точность и прочность запоминания также снижены. При воспроизведении они много пропускают, переставляют местами целые звенья, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, часто случайных, ассоциациях. Дети с нарушением интеллекта пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием.

Исходя из этих особенностей учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, формирование прочных знаний и умений приобретает особо важное значение.

Исследования Л.В.Занкова, Х.С.Замского, Г.В.Муратова, Ж. И. Шиф и других показали, что при обучении школьников с нарушением интеллекта приемам осмысленного запоминания — разделению текста на части, выделению основной мысли, определению опорных слов и выражений, установлению смысловой связи между частями текста — можно добиться значительных успехов. Следовательно, овладение учащимися рациональными приемами запоминания — одно из важных условий прочного усвоения ими знаний и умений.

Повторение в специальной (коррекционной) школе VIII вида должно вестись систематически и быть не концентричным (сосредоточенным на одном уроке), а рассредоточенным, т.е. продолжаться на ряде уроков. Так, известно, что школьники с нарушением интеллекта с трудом запоминают таблицу умножения и деления. Чтобы ее знание сохранилось на продолжительное время, необходимо ее регулярно повторять, возвращаясь к ней как на устном счете, так и при решении примеров. Учитель должен проявлять большую изобретательность, чтобы разнообразить повторение.

Для того чтобы знания и умения были прочно усвоены, детям с нарушением интеллекта необходимо большее количество упражнений и заданий для закрепления, чем их нормально развивающимся сверстникам.

Принцип прочности в обучении учитывается при составлении программ для специальной (коррекционной) школы VIII вида. В начале каждого учебного года

планируется повторение, основными задачами которого являются восстановление и систематизация знаний и умений, полученных в предыдущие годы обучения. В конце каждой четверти и года также планируется повторение, цель которого — закрепить, обобщить и систематизировать полученные знания и умения. Почти на каждом уроке в специальной (коррекционной) школе VIII вида присутствует этап повторения, на котором закрепляется материал, пройденный на предыдущих уроках.

Перейдем к характеристике **специфических принципов обучения**.

Принцип *коррекционной направленности* в обучении полно и глубоко освещен в работах Т.А.Власовой, И.Г.Еременко, Н.Г.Мо-розовой, М.С.Певзнер, Т.В.Розановой, В.Н.Синева и других. В основе его лежит учение о первичных и вторичных дефектах, о ведущей роли обучения в развитии, о компенсации.

Принцип коррекционной направленности предполагает коррекцию познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер учащихся с нарушением интеллекта средствами обучения. Этот принцип отражен в задачах специальной (коррекционной) школы VIII вида, в программах каждого учебного предмета, в целях каждого урока.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида помимо предметов общеобразовательной подготовки введены специальные дисциплины (развитие речи на основе ознакомления с окружающим, социально-бытовая ориентировка и др.) со своим своеобразным содержанием, не имеющим аналогов в общеобразовательной школе. На этих уроках решаются коррекционные задачи: расширяются, обогащаются, уточняются и систематизируются представления и знания детей об окружающем мире, как предметном, так и социальном, осуществляется коррекция восприятия, мышления, речи учащихся, они знакомятся с нормами поведения в общественных местах и в быту.

На каждом уроке общеобразовательного цикла решаются также и коррекционные задачи, которые чаще всего связаны с содержанием изучаемого учебного материала. При этом учитель осуществляет коррекцию целенаправленно. Задания постепенно усложняются. Необходимо избегать формальной постановки коррекционных задач урока, важно представлять, как будет реализована поставленная задача, на каком материале.

Проиллюстрируем решение коррекционных задач на уроках математики.

В классе при изучении чисел первого десятка могут решаться следующие задачи.

Для коррекции зрительного восприятия, например для эффективного запоминания образов печатной и письменной цифры, усвоения пространственного расположения составляющих ее элементов, предлагается использовать моделирование из палочек, из картонных или пластмассовых элементов, лепку цифры, изготовление цифры из проволоки.

Для закрепления счета в прямом и обратном порядке может быть использована **таблица** с числами, которые расположены вразброс.

7	1	3
2	5	8
9	4	6

Учащимся дается задание быстро показать и назвать числа по порядку (или в обратном порядке). При выполнении этого задания расширяется зрительное поле учащихся, развивается внимание.

При выполнении заданий, в которых требуется назвать число, соответствующее количеству прослушанных звуков, у школьников с нарушением интеллекта будет развиваться слуховое восприятие, произвольное внимание.

Коррекция мышления осуществляется при выполнении заданий на сравнение («Что общего в записи цифр 1 и 4? Чем они отличаются?»), на классификацию («Разделить числа 1; 2; 7; 4; 9; 5 на две группы»; «Записать примеры $2 + 3$; $4 - 2$; $1 + 1$; $5 - 3$ в два столбика»).

Специфическим дидактическим принципом в специальной (коррекционной) школе VIII вида является *профессиональный характер трудового обучения*. Школьников с нарушением интеллекта обучают доступным для них профессиям: слесаря, столяра, швеи, штукатур-маляра, мойщика окон, озеленителя, санитар-ки и другим. На это отводится много учебного времени. Обучение проводится в мастерских, где условия труда приближены к производственным. По окончании специальной (коррекционной) школы VIII вида учащиеся сдают экзамен по труду, на основании которого им присваивается квалификационный разряд. Таким образом, заканчивая школу, выпускники имеют профессию, которая помогает им занять свое место в обществе.

Принцип *взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки* в специальной (коррекционной) школе VIII вида обеспечивается направленностью всех общеобразовательных предметов на обеспечение необходимой базы для успешного усвоения учебного материала по труду.

Принцип *опоры на сохранные анализаторы*. Как указывалось выше, школьники с нарушением интеллекта часто имеют неполные, неточные знания и представления о предметах и явлениях окружающего мира, которые не могут служить прочной основой для усвоения других знаний, умений и навыков. Для того чтобы их сформировать, необходимо включать в процесс восприятия все анализаторы. Педагог должен предлагать учащимся не только рассмотреть предмет, но и ощупать его, послушать, как он звучит.

2.3. Содержание обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития

Процесс обучения — это двусторонний процесс, в котором проявляется деятельность учителя и учащихся. Учитель обязан вооружить детей знаниями, ученики — овладеть ими и применять на практике.

Олигофренопедагогика, как составная часть коррекционной педагогики, рассматривает следующие связанные между собой направления:

- теория обучения;
- теория воспитания;
- система управления специальной (коррекционной) школой — школоведение.

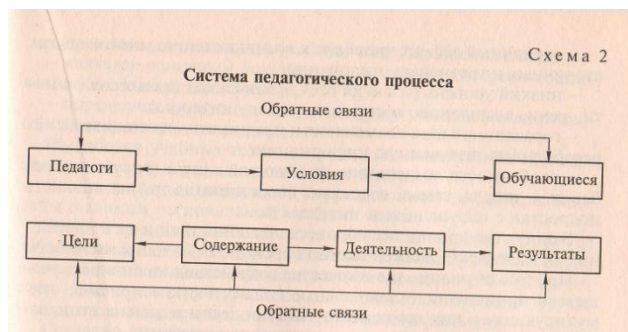
Дидактика специальной (коррекционной) школы VIII вида — это теория обучения и образования умственно отсталых детей, которая определяет задачи и содержание, принципы, методы и формы учебной деятельности. Она разрабатывает способы вооружения учащихся знаниями, умениями, навыками, подготовки выпускников школы к практической деятельности в сфере производства.

Основным концептуальным подходом является положение о том, что учащиеся школы обладают способностью к усвоению знаний, могут их применить в более простых ситуациях под контролем учителя.

Педагогический процесс как система не идентичен системе протекания самого процесса. В качестве систем выступают: народное образование в целом — учебное заведение, школа, класс, учительский и детский коллективы. Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних и внутренних условиях. Внешними условиями являются: природная среда, различные центры, материально-техническое обеспечение учебного процесса, наличие педагогических кадров и т.д.

К внутренним условиям относится сам учебный процесс с направлениями, его составляющими; обеспечение программами, учебными планами, учебниками; знание учителем возможностей учеников с нарушениями интеллекта, зон их актуального развития и ближайшего развития. Результат процесса обучения находится в прямой зависимости от характера взаимодействия педагога и учащихся, применяемой технологии.

Обучение как система, в которой протекает педагогический процесс, определяется наличием педагогов, обучающихся, условиями воспитания и обучения. Уже было сказано, что сам педагогический процесс характеризуют цель, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и учащихся. И. П. Подласый в учебнике для вузов «Педагогика» представил систему педагогического процесса (схема 2).



Эта модель построения обучения может быть использована в коррекционном обучении. Особенности развития умственно отсталых детей требуют иной, чем в обычной школе, содержательной наполняемости этой модели.

Под содержанием обучения необходимо понимать систему получаемых научных знаний, практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

Как в общей дидактике, так и в коррекционной содержание общего и специального образования является важным условием учебно-воспитательного процесса, так как он отражает основные подходы в конкретной системе обучения, в обществе в целом, являясь инструментом реализации деятельности учителя и потребностей индивидуума.

Основными источниками содержания школьного образования являются: цели и задачи обучения; принципы, методы, формы воздействия на учащегося и процесс обучения в целом.

Дети с нарушениями интеллекта не способны сразу включиться в учебно-познавательную деятельность. Причин несколько:

- качественное своеобразие структуры дефекта, его количественных проявлений у разных детей;
- первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений;
- низкий уровень развития всех психических процессов (памяти, речи, мышления, восприятия, воли, интереса).
- гораздо меньшие возможности принимать, осмысливать, перерабатывать полученную информацию;
- особенности воздействия социальной сферы (окружение ребенка — школа, семья, взрослые, сверстники и др.) на личность подростка с нарушениями интеллекта.

В силу этих причин весь процесс обучения учащихся с нарушениями интеллекта должен нести коррекционную направленность. Процесс обучения, где в качестве воздействия на личность учащегося применяются специальные педагогические приемы, стимулирующие у них компенсаторные процессы развития познавательных возможностей, называется коррекционным.

Однако важно, по словам Л.С.Выготского, помнить о том, что строить процесс обучения умственно отсталых только с позиций учета и коррекции их недостатков мало. Характеристика ученика как неразвитого в физическом и психическом развитии верна только наполовину, у умственно отсталых детей обнаруживается не только нарушение отдельных психофизических функций, но и относительная сохранность других функций. Следовательно, обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида осуществляется

с учетом не только особенностей учащихся, но и их возможностей. Каждый умственно отсталый подросток — это особая личность со своими учебными, двигательными возможностями, характером и поступками.

При том что основанием для отбора содержания школьного образования служат общие коррекционные принципы, о которых шла речь ранее, в содержание образования должны быть включены основы всех наук, определяющие современное состояние обучения, изложенные в доступной форме. Содержание обучения предметное и находит свое отражение в методах. Оно представлено в учебных планах, программах, учебниках.

2.4. Базисный учебный план специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Учебный план — это нормативный документ, раскрывающий учебный процесс, осуществляемый в школе. Учебный план:

- определяет состав учебных предметов;
- устанавливает порядок и последовательность их прохождения;
- указывает количество времени на каждый предмет;
- является основанием для определения режима деятельности школы;
- помогает устанавливать учебную нагрузку преподавателя;
- является основным документом, на основе которого составляется школьное расписание;
- определяет функциональную нагрузку учащихся конкретного класса в недельном режиме.

Разработка учебных планов — одна из сложнейших проблем педагогической науки и школьной практики.

Учебные планы специальной коррекционной школы представлены в едином региональном учебном плане.

Закон Российской Федерации «Об образовании» и приказ МО РФ № 237 от 07.06.93 «О введении Базисного учебного плана к общеобразовательным учреждениям на территории РФ» потребовали изменения структуры и соответственно содержания обучения детей с нарушениями интеллектуального развития.

Согласно концепции развития специального образования для лиц с умственной отсталостью модель специальной (коррекционной) школы VIII вида на сегодняшний день рассчитана на десяти-одиннадцатилетний срок обучения с пропедевтическим периодом обучения.

В структуре школьного обучения выделяются:

- пропедевтико-диагностический этап — 0-й класс;
- этап начального обучения — 1 — 4-й классы;
- этап общего образования — 5 — 8-й (9-й) классы;
- завершающий этап углубленной социально-трудовой подготовки — 9—10-й (11-й) классы.

Школа имеет право выбора сроков обучения в зависимости от региональных, экономических, материальных и других условий, в также от специфики отдельных предметов (факультативов).

Базисный план включает общеобразовательные предметы, содержание которых приспособлено к возможностям умственно отсталых учащихся.

Из системы общеобразовательных предметов в учебный план исключены: родной язык (чтение, письмо), математика, биология, география, история, изобразительное искусство, пение, музыка, физическое воспитание, трудовое и профессиональное обучение, обществоведение.

Все учебные предметы группируются в два блока — общеобразовательный и коррекционно-развивающий.

К коррекционному блоку относятся: логопедическая коррекция, ЛФК (лечебная физкультура), развитие психомоторики и сенсомоторики. С учетом конкретной модели

учебного заведения и этапа обучения составляются учебные планы для конкретного периода.

Особый интерес вызывают учебный план для учащихся 0— 1 — 4-го классов (руководитель проекта В. В.Воронкова) и так называемый подготовительный пропедевтико-диагностический учебный план для 0-го класса (руководитель проекта И. М. Бгажнокова). Принципиального отличия в предлагаемых учебных планах нет, имеются различия в названиях учебных предметов.

Таблица 2

Учебный план 0—4-х классов

УЧЕБНЫЙ ПЛАН			
БАЗИСНЫЙ		РЕГИОНАЛЬНЫЙ	
Учебные предметы	Часы	Учебные предметы	Часы
1. Родной язык и литература:		1. Русский язык	2
чтение и развитие речи	2	2. Устная речь	2
письмо и развитие речи	2	3. Чтение	3
развитие разговорной речи	3	4. Математическая азбука	3
2. Математика	3	5. Живой мир	2
3. Изобразительное искусство	2	6. Занимательный ручной труд	2
4. Физическая культура	1	7. Ритмика, музыка, пение	2
5. Музыка и пение	2	8. Рисование	2
6. Ручной труд	2	9. Физическая культура	2
7. Коррекционные курсы развития речи на основе изучения предметов окружающей действительности	1		
ИТОГО	18	ИТОГО	20
Индивидуальные и групповые коррекционные занятия:		Коррекционные курсы:	
ритмика	1	логопедическая коррекция	2
логопедические занятия	4	ЛФ	1
ЛФ	1	игра и игротерапия	1
развитие психомоторики и сенсорных процессов	2		
ВСЕГО	26	ВСЕГО	24

Таблица 3

Учебный план специальной (коррекционной) школы VIII вида

Учебные предметы	Количество часов в неделю (по классам)										Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Родной язык и литература											
Чтение и развитие речи	4	5	5	4	4	4	3	3	3	2	37
Письмо и развитие речи	5	5	5	5	5	4	5	3	3	2	42
Математика	5	5	5	5	5	5	5	4	3	2	44
Природоведение					2						2
Биология						2	2	2	2		8
География						2	2	2	2		8
История Отечества							2	2	2		6
Обществоведение								2	2	1	5
Этика и эстетика семейной жизни										1	1
ИЗО	1	1	1	1	1	1					6
Музыка и пение	1	1	1	1	1	1					6
Физкультура	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Трудовое обучение (ручной труд)	2	2	2	4							10
Профессиональное трудовое обучение					6	7	8	9	11	6	47
Трудовая практика (в днях)						5	10	10	15	20	60
Коррекционная подготовка	19	21	21	22	26	33	39	39	45	36	301
Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности	1	1	1	2							5
Социально-бытовая ориентация, ОБЖ					1	2	2	2	2		9
Ритмика	1	1	1								3
Итого: обязательная нагрузка	21	23	23	24	27	35	41	41	47	36	318
Обязательные индивидуальные занятия											

Создание учебного плана отдельно для детей подготовительно-го класса имеет огромное значение в социально-правовом и педагогическом аспектах и способствует тому, что системой обучения оказываются охвачены дети с тяжелой умственной отсталостью — имбецилы.

В учебном плане четко определяется учебная нагрузка учащихся. Максимальная недельная нагрузка выглядит следующим образом:

- подготовительный класс — 18 — 20 часов;
- 1-й класс — 20 часов;
- 2-й класс — 22 часа;
- 3-й класс — 23 часа;
- 4-й класс — 25 часов;
- 5-й класс — 28 часов;
- 6-й класс — 30 часов;
- 7-й класс — 30 часов;
- 8-й класс — 30 часов;

- 9-й класс — 30 часов;
- 10-й класс — 35 часов;
- 11-й (12-й) — 35 часов.

Это учебная нагрузка по обязательной программе. С учетом факультативных занятий она увеличивается на 2—3 часа. Например, в 6—9-х классах она составляет 32 часа.

На обязательные индивидуальные и групповые коррекционные занятия отводится по 15—20 минут учебного времени на одного ученика.

В школе могут создаваться одногодичные (10-й), двухгодичные (10—11-й) и трехгодичные (10—12-й) профессиональные классы. Решение о создании таких классов принимается на региональном уровне.

Число учебных часов может регулироваться за счет распределения общей нагрузки по дням недели (пятидневная и шестидневная).

Начало и продолжительность учебного года и каникул устанавливаются в сроки, действующие для всех общеобразовательных учреждений.

Информация, сгруппированная в базисном учебном плане, помогает правильно определить деятельность специальных (коррекционных) учреждений.

Выше представлены фрагменты примерных учебных планов, в которых отражены структура и содержание учебного процесса (табл. 2, 3).

2.5. Учебные программы, учебники, учебные пособия специальной (коррекционной) школы VIII вида

Учебная программа — это нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, умений, навыков, подлежащих усвоению по каждому отдельному предмету. В программе приводится перечень тем изучаемого материала, даются рекомендации по количеству времени на каждую тему. Учебный материал распределяется по годам обучения. В настоящее время созданы типовые программы для первых классов по общеобразовательным предметам и трудовому обучению. Созданные программы учитывают особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта.

Структура программы по каждому предмету имеет три раздела: «Пояснительная записка», «Содержание программного материала», «Основные требования к знаниям и умениям учащихся».

В условиях специального обучения используют три способа построения программ: линейный, линейно-концентрический, кон-центрический.

При линейном способе учебный материал выстраивается как бы ПО одной линии, отдельные темы образуют непрерывную последовательную связь между собой.

Линейно-концентрический способ предполагает, что учебный материал выстраивается последовательно, с остановками на отдельных темах, которые изучаются более углубленно.

Концентрический способ характеризуется тем, что один и тот же материал излагается несколько раз, но с элементами усложнения или упрощения, без нарушения внутренней связи между элементами содержания изучаемого материала. Это не просто повторение пройденного, а все более глубокое проникновение в сущность рассматриваемых явлений.

Содержание учебных программ находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях, представляющих собой серьезную ин-формационно-дидактическую модель обучения, помогающую учителю обучать, воспитывать, корректировать все психические процессы учащихся. Учебники выступают источником знаний. Это ин-формационно-дидактическая модель обучения, помогающая педагогу и учащимся корректировать все психические процессы по обучению и учению. Учебник должен быть красочно оформлен,

а содержание учебного материала доступно для учащихся. Сегодня специальная (коррекционная) школа VIII вида получает учебники нового поколения — с интересным содержанием, лаконичные, красочно оформленные, научно-взвешенные, соответствующие коррекционной направленности обучения.

Они включают тексты, задания, вопросы, памятки, таблицы, схемы, иллюстративный материал с подписями.

Учебных пособий для специальных (коррекционных) школ VIII вида издается недостаточно. Но этот пробел восполняют сами учителя. В школах имеется богатейший раздаточно-дидактический материал, создается уникальный опыт обучения учащихся с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Учебные предметы специальной (коррекционной) школы VIII вида определены учебным планом (см. 2.4). Каждый конкретный предмет имеет свою специфику, логику рассматриваемых понятий, носит базовый характер.

Вопросы и задания

1. Раскройте принцип воспитывающей и развивающей направленности обучения.
 2. В чем особенности реализации принципа научности и доступности обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
 3. Раскройте принцип связи обучения с жизнью.
 4. Как реализуется принцип наглядности в обучении детей с нарушением интеллекта?
 5. Раскройте принцип сознательности и активности в обучении.
 6. В чем своеобразие реализации принципа систематичности и последовательности в обучении в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
 7. Раскройте принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся.
 8. В чем особенности реализации принципа прочности в обучении в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
 9. Перечислите специфические дидактические принципы.
 10. Охарактеризуйте принцип коррекционной направленности в обучении.
 11. Что вкладывается в понятие «образование»?
 12. Какое главное отличие в обучении детей с нарушениями интеллекта и нормально развивающихся школьников?
 13. На что направлено содержание обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
 14. Дайте краткую характеристику внутренним и внешним условиям обучения.
- 56
15. Какое принципиальное отличие основного учебного плана от плана для подготовительного класса?
 16. Какие основные общеобразовательные модули имеются в учебных планах?
 17. Как распределяется учебная нагрузка по отдельным классам?
 18. Какие направления составляют коррекционные технологии?
 19. Проанализируйте учебный план, найдите и выделите основной блок общеразвивающих предметов, сгруппируйте их по направлениям.
 20. Какие коррекционно-развивающие модели имеются в учебном плане специальной (коррекционной) школы VIII вида?
 21. Какую функцию выполняют учебники и учебные пособия? Каковы педагогические требования к ним?

Рекомендуемая литература

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. И. П. Воронковой. — М., 1994.
2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: учеб. пособие для учителей / Г. М. Дульнев ; под ред. Г. М. Дульнева, Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. — М., 1981.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. — М., 2000.
4. Программы для 5 — 9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — Сб. 1. — М., 2000.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный — 1—4 классы. — М., 2004.

Глава 3

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

3.1. Выбор методов обучения в общей и специальной педагогике

В педагогической науке на основе изучения и обобщения практической деятельности учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения. Выбор определяется прежде всего обстоятельствами учебного процесса и условиями его протекания.

Выбор методов обучения зависит:

- от целей образования, соответствующих современной дидактике;
- от особенностей изучаемого предмета, его содержания;
- от времени, отведенного на изучение материала;
- от возрастных особенностей учащихся;
- от уровня подготовленности учащихся;
- от теоретической и практической подготовленности учителя, его личностных качеств.

В общей дидактике до сих пор нет единого подхода к классификации методов. Долгое время самой распространенной была классификация методов обучения, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером.

В этой классификации методы обучения делились в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся на уроке. Авторы выделили: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые и исследовательские методы.

Ю. К. Бабанский предлагает классификацию методов на основе теории деятельности человека (учителя) и выделяет: организацию и осуществление учебно-познавательной деятельности; стимулирование и мотивацию контроля и самоконтроля.

Т. А. Ильина и Т. И. Шамова считают необходимым классифицировать методы с учетом дидактической цели обучения:

- методы сообщения новых знаний;
- методы приобретения новых знаний;
- методы закрепления и выработки умений и навыков;
- методы работы с ТСО;
- методы программированного обучения;
- проблемно-поисковые методы;
- методы самостоятельной работы;
- методы контроля и самоконтроля.

Для коррекционной дидактики особое значение имеет классификация методов с учетом целостного подхода. Такая классификация проверена Ю. К. Бабанским. Он выделяет три группы методов.

I группа — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Данная группа методов включает в себя:

- словесные, наглядные и практические (передача и восприятие учебной информации — источник знаний);
- индуктивные и дедуктивные (интеллектуальная деятельность);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (развитие мышления); - самостоятельная работа учащихся под руководством учителя.

II группа — методы стимулирования и контроля.

III группа — методы контроля и самоконтроля.

Интерес представляет классификация методов обучения, предложенная В. А. Онищук. За основу классификации автор взял виды деятельности учителя и учащихся. Им выделены следующие методы обучения:

- коммуникативный;
- познавательный;
- преобразовательный;
- систематизирующий;
- контрольный.

Рассмотрев предложенные выше классификации, отметим: «недостатки развития познавательной деятельности умственно отсталых учащихся, особенно мышления и речи, не позволяют использовать какую-то классификацию или подходы полностью». Следовательно, в системе коррекционного обучения широко используются словесные, наглядные, практические методы обучения. Возможности их использования достаточно подробно с позиций коррекционной дидактики раскрыли А. Н. Граборов, И. М. Дульнев, И. Г. Еременко.

3.2. Краткая характеристика методов обучения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида

Сообщение знаний учащимся осуществляется с помощью рассказа, объяснения, работы с книгой.

Рассказ — яркое, эмоциональное изложение учителем событий, явлений. Он непродолжителен во времени, воздействует на Мысль учащегося, его чувства.

Рассказы делятся на педагогические и художественные. Педагогический отличается от художественного тем, что в нем используются только отдельные приемы художественного рассказа. Рассказы делятся на группы с учетом использования в конкретной педагогической ситуации: рассказ-описание, рассказ-изложение, рассказ - вступление.

Слово является источником знаний. К речи учителя предъявляется ряд требований:

- безукоризненность с фонетической и логической стороны;
- яркость, выразительность, четкость;
- четкое произношение окончаний, правильность ударений;
- замедленность темпа;
- доступность для понимания учащихся.

Работа с книгой как словесный метод используется редко, но имеет огромное значение, так как сама книга — источник знаний. Чтение вслух имеет огромное значение, особенно в 1 — 4-х классах, поскольку дети впервые слушают правильное, выразительное, беглое чтение, это образец чтения для учеников. Учащимся предлагается читать самостоятельно, когда текст небольшой по объему и они, прочитав его, могут ответить на вопросы учителя.

К чтению про себя необходимо относиться избирательно, так как большинство детей с нарушениями интеллекта не могут организовать себя на такой вид деятельности.

Объяснение в основном представлено беседой. Это такой метод, при помощи которого учащиеся отвечают на вопросы учителя. Беседы делятся на вводную, беседу-сообщение и заключительную. Беседы используются на разных этапах урока с различными целями. Беседа часто сопровождается демонстрацией предметов, самостоятельной работой учащихся. К проведению беседы учитель должен серьезно готовиться. Необходимо определить тему урока, его цели; подобрать материал; затем определить вид беседы; продумать вопросы.

Требования к постановке вопросов:

- четкость и правильность формулировок;
- доступность содержания;
- связь между задаваемыми вопросами;
- разнообразие их форм и формулировок;
- вопрос не должен содержать несколько вопросов;
- вопросы должны соответствовать индивидуальным возможностям учащихся.

Особое внимание учитель должен уделять построению учащимся ответа на поставленный вопрос, формулировке вопросов самими учащимися.

Метод беседы помогает успешно решать образовательную и коррекционно-воспитательную задачи в процессе обучения.

Наглядные методы (демонстрация, экскурсия, самостоятельные наблюдения) имеют исключительное значение, так как в процессе их использования овладение учебным материалом происходит с опорой на непосредственное чувственное восприятие учащимися действительности. Определяя объекты для наблюдения, учитель должен продумать:

- последовательность их предъявления учащимся;
- организацию изучения каждого объекта. Демонстрация заключается в наглядно-чувственном ознакомлении учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде. Данный метод является уникальным, так как служит для раскрытия динамики изучаемых явлений, их внутренних свойств.

При демонстрации наглядных объектов обычно описывают внешний вид (величину, форму, цвет, составные части, их взаимоотношение).

Кроме натуральных объектов выделяются образная, символическая наглядность, схематическое изображение и графические средства наглядности. В младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида предпочтение отдается натуральным предметам и иллюстративно-изобразительным средствам: рисункам, картинам, предметно-операционным картам, графическим изображениям.

В старших классах активнее используется символическая и схематическая наглядность. В условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида важно предлагать учащимся различные средства наглядности в сочетаниях (натуральный объект — муляж, макет; изобразительная наглядность — карта, схема).

Применение символической наглядности (чертежей, графиков, схем) в коррекционной школе ограничено, так как большинство учащихся этот вид наглядности не понимают.

Самостоятельные наблюдения организуются как перцептивный опыт самих учащихся. Наблюдение — процесс развернутого целенаправленного восприятия, осуществляемый по определенному плану в различной обстановке (на пришкольном участке, в кабинете, живом уголке, на экскурсии). Ученики видят предмет в естественных условиях. В этом случае наглядность как бы сливается с практическими действиями ученика, побуждает его к размышлению, описанию, обсуждению.

К выбору и использованию наглядности в учебном процессе специальной (коррекционной) школы VIII вида предъявляется ряд требований:

- демонстрируемый объект должен быть определенных размеров, цвета, соответствующей формы, виден учащимся со всех сторон;
- учитель должен определить, какой вид наглядности необходимо подобрать на урок, на каком этапе урока его лучше использовать;
- необходимо выбирать определенное количество наглядных средств, так как надо не только предъявить учащимся наглядность, но и работать с предъявленной наглядностью.
- следует демонстрировать наглядность последовательно;
- важно использовать словесное описание, что поможет учащимся определить отдельные свойства предмета.

Экскурсии также относятся к наглядным методам. Ценность их заключается в том, что дети изучают предметы в естественных условиях.

К экскурсии учащихся надо готовить. Дети должны знать, какой предмет они будут изучать, четко представлять цель экскурсии. Перед проведением экскурсии необходимо выяснить, что дети знают о том предмете, явлении, которые они будут наблюдать.

К методам наглядного обучения относится использование технических средств обучения (ТСО): показ кино, диафильмов и видеозаписей, работа за компьютером с дисплейным отражением информации. С помощью кино, диафильма можно показать учащимся динамику развития явлений (извержение вулканов, распускание почек, созревание плодов и т.д.).

Требования к использованию ТСО:

- целесообразно использовать ТСО, когда невозможно наблюдать изучаемый предмет;
- необходимо учитывать особенность умственного развития и уровень знаний учащихся;
- фильмы лучше показывать после изучения темы с целью закрепления знаний учащихся;
- целесообразно показывать фрагменты фильмов, исключив звук, комментарии проводит учитель;
- можно частично познакомить учащихся с содержанием фильма, указав, на что обратить особое внимание.

Практические методы

К практическим методам относятся устные и письменные упражнения, лабораторные работы, работа в мастерских, на пришкольном участке, элементы программированного обучения.

Практические методы помогают учащимся глубже понять и осмыслить изучаемый материал, сформировать умения и навыки. Источником знаний является сама деятельность учащихся.

Использование данной группы методов происходит в основном после изучения большой темы или отдельных ее разделов на повторительно-обобщающих и контрольно-учетных уроках.

Выполнение упражнений способствует повторению изученного материала, его закреплению.

Упражнения (письменные, устные) — это метод обучения, представляющий собой организованное повторение действий с целью более успешного их запоминания, повышения качества знаний. Достоинство этого метода в том, что он обеспечивает успешное формирование умений и навыков. Различают специальные, производные и комментированные упражнения.

При обучении письму, счету, чтению детей с нарушениями интеллектуального развития используется каждый вид упражнений. Но специальный вид — чаще, так как предполагает многократное повторение. Производные упражнения используются реже, поскольку они способствуют их вариативному выполнению и направлены на закрепление ранее сформированных навыков. Комментированные упражнения используются при выполнении заданий по русскому языку, математике

(комментированное письмо). Сильные ученики комментируют их выполнение под контролем учителя.

Упражнения могут быть устные и письменные.

На уроках по каждому учебному предмету используются соответствующие упражнения. На уроках русского языка — грамматические и орфографические; на уроках математики — упражнения и решения примеров и задач, в устном счете; на уроках истории — работа с картами, картинами; на уроках физкультуры — выполнение общеразвивающих, прикладных и коррекционных упражнений.

Чтобы использование упражнений было эффективным, они должны отвечать определенным требованиям:

- быть посильными и доступными для учащихся;
- быть небольшими по объему и содержанию;
- учитывать особенности познавательной деятельности учащихся и степень сформированности у них умений и навыков;
- должны предлагаться в определенной последовательности с постепенным повышением уровня трудности.

Лабораторно-практические работы как метод направлены на приобретение учащимися новых знаний. Учащиеся выполняют задания творческого характера в условиях проведения конкретных опытов, закрепляют практические навыки, измеряют, вычисляют, сравнивают полученные результаты с уже имеющимся. Практические работы направлены на применение полученных знаний при решении практических задач, на осуществление связи теории и практики.

[Ход урока, на котором проводится практическая работа, имеет четкую структуру: - объяснение учителя; - показ (инструктаж); - первые пробы выполнения заданий; - выполнение работы;

- контроль со стороны учителя;
- отчет учащихся.

Самостоятельные работы — это особый вид деятельности учащихся. Учащийся должен быть готовым к выполнению предстоящей работы.

Различают следующие типы самостоятельных работ: самостоятельные работы по образцу, репродуктивные, вариативные и творческие работы. Использование конкретной формы заданий обусловлено двумя основными факторами:

- готовностью детей к самостоятельной работе;
- уровнем знаний учащихся по конкретному содержанию самостоятельной работы.

Последнее время в системе обучения детей с нарушениями интеллекта одной из разновидностей самостоятельной работы стало использование элементов программированного обучения. Достоинствами этого метода являются:

- включение большого количества учащихся в самостоятельную деятельность;
- вариативность заданий с учетом возможностей учащихся по конкретному предмету;
- возможность оперативного контроля со стороны учителя;
- развитие навыков самоконтроля, самостоятельности. У этого метода имеются и недостатки:
- ограничено речевое общение;
- не всегда можно сократить время самостоятельной работы;
- снижается коррекционное значение речи как средства развития мышления.

Но мы считаем, что умелое использование элементов программированного обучения значительно усиливает у учащихся с нарушением интеллекта интерес к овладению знаниями, способствует повышению эффективности обучения в целом.

Особое место в системе дидактических методов занимают познавательные (дидактические) игры.

Вопросы и задания

1. Какие группы методов используются в системе коррекционного обучения?

Словесные

Наглядные

Практические

рас-сказ

бе-седа

работа с книгой

демонст-рация

наблю-дение

экскур-сии

упраж-нения

лаборатор-ные работы

программи-рованное обучение

2. Раскройте подходы к классификации методов в общей и специаль-ном педагогике.

3. В каких случаях используются словесные, наглядные и практические методы обучения?

4. Заполните предложенную таблицу (с. 64). Какие функции несет каж-дая из трех групп методов?

Рекомендуемая литература

Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. науч. трудов / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1988.

Выготский Л. С. Проблемы дефектологии /Л.С.Выготский. — М., 1995.

Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной шко-ле / Г.М.Дульнев; под ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. — М., 1981.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (оли-гофренопедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. — М., 2000.

Петрова В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии / В. Г. Петро-п,1, И.В.Белякова. — М., 1998.

Глава 4

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

4.1. Формы организации процесса обучения и их классификация

Под формами обучения подразумевается внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, реализуемой в определенных порядке и режиме. Возникают и совершенствуются они с развитием дидактических систем. Классификация форм обу-чения осуществляется:

1) по количеству учащихся — коллективные, групповые, мик-рогрупповые и индивидуальные занятия;

2) по месту учебы и виду учреждения — дошкольные (занятия), школьные (уроки, работа в мастерских, на пришкольном участке), внешкольные (экскурсии, занятия на дому, на предприятиях);

3) по продолжительности учебных занятий — уроки (40 — 45 минут), коррекционные занятия индивидуального и группово-го характера (ЛФК, логопедические занятия) (от 15 до 25 минут), работа в системе группы продленного дня (самоподготовка) (от 60 до 90 минут);

4) по направленности учебного процесса, целям и задачам обучения — индивидуальные коррекционные занятия, занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов, игротерапия и т.д.

Каждая из указанных форм обучения соответствует требованиям нормативных актов образования, носит государственный, частный и попечительский характер.

Выбор форм определяется системой обучения, организацией и участием соответствующих учреждений системы образования. На-пример: бригадное обучение (в 20-е гг. XX в. в нашем государстве); дифференцированное обучение (по способностям учащихся — менгеймская система, обучение в коррекционных учреждениях); классно-урочная форма обучения (начиная с XVII в. до нашего времени).

Теорию обучения впервые разработал и реализовал на практике Я. А. Коменский. Первой попыткой теоретически обосновать и раскрыть основные вопросы учебно-воспитательного процесса с умственно отсталыми детьми явилась коллективная работа А. Н. Граборов, Н. Ф. Кузьмина, Ф. М. Новик «Олигофренопедагогика».

Классно-урочная форма организации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида, в отличие от обычной школы, характеризуется следующими особенностями:

- каждый урок проводится по конкретному предмету;
- состав учащихся часто бывает разного возраста, а уровень подготовленности к школьному обучению носит индивидуальный характер;
- урочная система реализуется на основе учебного плана и программ, составленных специально для данного вида учреждений;
- на уроке очень важно использовать различные виды и формы познавательной деятельности;
- обучение осуществляется под педагогическим руководством лице учителя-дефектолога.

Классно-урочная форма организации учебного процесса имеет преимущество перед другими в том, что деятельность учащихся и учителя строго лимитирована временем, происходит экономная организация учебно-познавательного процесса, создаются условия индивидуально-коллективной деятельности. Основным компонентом классно-урочной системы обучения является урок.

4.2. Урок — основная форма организации обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида

4.2.1. Урок как целостная система

Что такое урок? Существует мнение, что урок — это система воздействия учителя на учащихся, ограниченная смысловым, временным, организационным показателями учебного процесса. Урок — это сложная и ответственная форма организации обучения группы учащихся или отдельного индивидуума во взаимодействии с учителем. Это целостная динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного воздействия группы учителей на учащихся, включающихся в образовательный процесс.

В указанных определениях урока содержится три основных аспекта понятия «урок».

Первый — система обучения, воспитания и развития учащихся через специально организованную форму деятельности учителей и учащихся (Г.А.Ильина, 1984; М.Н.Скаткин, 1974; А.Н.Граборов, 1951).

Второй — система воздействия на учащихся, ограниченная конкретными показателями: организационным, смысловым, временным (Ю.К.Бабанский, 1989; И.Г.Еременко, 1985).

Третий — динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного воздействия учителей на учащихся (М.И. Махмутов, 1992; П.И.Пидкасистый, 1996; Г. М.Дульнев, 1981; Б. Н. Пузанов, 2000).

Таким образом, урок многогранен и динамичен; многоплановый и конкретизированный; специально организованный и завершенный. На каждом уроке, на каждом его отдельном

этапе решаются конкретные задачи, раскрываются темы программы, определяются формы учебно-познавательной деятельности. «Четкий, размеренный порядок работы, строгая дозировка умственной и физической нагрузок, наличие постоянно действующих педагогических стимулов, побуждающих к активной деятельности, свойственных хорошо организованному уроку, создают благоприятные и щадящие условия для обучения умственно отсталого ребенка, предупреждают нервно-психические перенапряжения».

Проблеме урока в специальной (коррекционной) школе VIII вида уделялось и уделяется достаточно большое внимание. Среди исследователей урока особая роль принадлежит Д.И.Азбукину, А.Н.Граборову, Г.М.Дульневу, И.Г.Еременко. Они определили структуру урока; предложили типизацию уроков; установили внутреннюю связь между этапами; разграничили задачи обучения, в частности коррекционные.

Основными требованиями, которые предъявляются к уроку в специальной школе, являются:

- реализация на уроке всех дидактических принципов, как общедидактических, так и коррекционных;
- создание условий для продуктивной деятельности учителя и учащихся;
- использование достижений современной педагогической (коррекционной) теории и практики;
- умелое использование педагогических средств воздействия на обучающихся;
- учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся;
- научность и достоверность сообщаемых знаний, их практическая направленность;
- рациональное использование на уроках наглядности;
- формирование необходимых знаний, умений и навыков, формирование умения учиться.

Каждый урок специальной (коррекционной) школы решает три основные задачи: дидактическую (общеобразовательную), воспитательную и коррекционную.

Общеобразовательная задача предполагает:

- четко определенную дидактическую цель;
- наполнение урока содержанием с учетом требований учебных программ, личностных возможностей детей с нарушением интеллекта;
- сочетание разнообразных методов обучения;
- соответствующие интеллектуальным возможностям учащихся способы включения их в интеллектуально-познавательную деятельность.

Общеобразовательная задача должна быть достаточно конкретной, решаемой, соответствовать возможностям учащихся. Воспитательная задача предлагает:

- формирование у учащихся потребности в овладении знаниями;
- воспитание у учащихся сознательного отношения к учебному процессу;
- использование воспитательных возможностей урока, его учебного материала;
- формирование таких качеств личности, как аккуратность, усидчивость, ответственность, работоспособность, честность и т.д.;
- обеспечение оперативной и обратной связи, помогающей установить контроль за учебной деятельностью.

Коррекционно-развивающие задачи урока:

- комплексное воздействие на учащихся с целью коррекции мышления, речи, памяти, восприятия и внимания;
- формирование и развитие положительных мотивов учебно-познавательной деятельности;
- изучение «зоны актуального развития», проектирование «зоны ближайшего развития»;
- изучение и учет сохранных, незатронутых функций, опора на них;
- использование охранительно-педагогических мероприятий и подходов;
- осуществление индивидуального и дифференцированного I подхода к учащимся.

4.2.2. Типы и структура уроков

До настоящего времени существовало огромное количество под-ходов к классификации уроков, нет единой классификации и в специальной педагогике. Действительно, трудно группировать уро-ки по общим признакам, так как каждый конкретный урок имеет свои цели и задачи, на нем используются разные обучающие тех-нологии, изучается разный учебный материал, ученический со-став неоднороден по потенциальным возможностям и возрасту детей.

Классификация урока может быть проведена по следующим основаниям:

1) по содержанию и способу проведения (И.Н.Казанцев);

2) по логическому содержанию работы и характеру познава-тельной деятельности:

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний;
- урок закрепления, повторения, обобщения учебного мате-риала;
- контрольный урок;
- смешанный или комбинированный урок. Наибольшую поддержку теоретиков и практиков (М.И. Махмутов, В.И.Онищук, П.И.Подласый, М.Н.Скаткин, Н. А. Со-рокин, Т.И.Шамова, Г.И.Щукина и др.) получила классифи-кация по:

3) дидактической цели урока и месту урока в общей системе уроков:

- уроки изучения новых знаний и их формирования;
- уроки обобщения и систематизации знаний;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений;
- комбинированные (смешанные) уроки;
- практические уроки.

Под структурой урока понимается внутреннее строение, по-следовательность отдельных этапов. Каждый урок имеет три части — вводную, основную и заключительную, количество этапов в каж-дой части урока в целом может быть больше или меньше. Структу-ру урока общеобразовательной массовой школы, в том числе и специальной (коррекционной), дидакты предлагают оценивать по эффективности учебного процесса, его конечному результату, а не по структурному совершенству и завершенности.

Самым распространенным является комбинированный урок, на нем учитель решает несколько задач. Этапы урока могут быть пред-ставлены в любой последовательности. Деятельность учащихся и учителя на таком уроке динамична, последовательна, соответствует возможностям обучающихся.

В условиях коррекционного обучения классификация уроков может проводится в соответствии:

1) с дидактической задачей и способами ее решения (А. Н. Граборов):

- вводные уроки;
- уроки сообщения новых знаний;
- обобщающие уроки;
- контрольные уроки;
- практические уроки;

2) с общими признаками урока, его задачами (И.Г.Еременко):

- пропедевтические уроки;
- уроки формирования новых знаний, совершенствования знаний, коррекции;
- уроки систематизации и обобщения знаний, умений и навыков
- практические уроки;
- коррекционные уроки;
- комбинированные уроки.

Однако выделение такого числа типов уроков вряд ли целесо-образно. Например, единая задача указанных выше уроков — коррекционная — присутствует во всех перечисленных

уроках, поэтому уроки совершенствования и коррекционные уроки не должны выделяться как особые типы уроков;

3) с характером соотношения дидактических и коррекционно-развивающих задач, которые решаются общедидактическими и специальными средствами обучения (дидакты по отдельным методам: А.К.Аксенова, М. Ф. Гнездилов, Г.М.Дульнев, Н.Ф.Кузьмин-Сыромятникова, М.Н.Перова, Т.И.Пороцкая и др.).

Именно этот подход является основным в классификации уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида. В данной классификации выделяются:

- урок сообщения новых знаний;
- повторительно-обобщающий урок;
- урок формирования и закрепления умений и навыков (практический);
- контрольно-учетный урок;
- комбинированный урок.

Все перечисленные уроки в зависимости от дидактической задачи имеют свою структуру, методы обучения, время на конкретный вид учебно-познавательной деятельности.

В коррекционной школе каждая часть урока решает учебно-дидактические, организационно-психологические и учебно-познавательные задачи.

Урок в специальной (коррекционной) школе VIII вида продолжается 40 — 45 минут. В настоящее время возможны вариации (35 минут в 1-м классе).

Огромное значение в реализации задач обучения играет подготовленность учителя к уроку.

4.3. Подготовка учителя к уроку

Подготовка учителя к уроку состоит из трех взаимосвязанных между собой этапов: диагностики, прогнозирования и планирования (М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, Г.М.Дульнев, В.В.Воронкова) — или звеньев (Т.Н.Ильина, И.Г.Еременко): планирования системы уроков и конкретизации этого планирования приме-

нительно к каждому уроку. Общепедагогическая подготовка предполагает определение всех обстоятельств проведения урока (место урока в общей системе уроков, возможности учащихся, мотивы их деятельности, интеллектуальные способности, характер учебного материала). Прогнозирование и планирование позволяют определить объем знаний учащихся, выбрать вид и форму планирования.

В системе общего и специального коррекционного образования определились два вида планирования — тематическое и поурочное. Содержание тематического планирования можно представить следующей таблицей:

№ урока	Дата проведения	Тема	Цели и задачи	Содержание	Оборудование	Примечания

Тематический план составляется учителем до начала работы над темой. Желательно, чтобы в нем нашли отражение все основные составляющие данного вида планирования.

Время урока определяется его структурой, объемом изучаемого материала.

Последовательность уроков, их содержание определяются учебной программой по конкретному предмету. Цели и задачи уроков вытекают из общедидактической и коррекционной направленности процесса обучения. Оборудование урока (таблицы, картины, дидактический материал) подбирается с учетом его содержания, предполагаемой методической работы.

Тематическое планирование является основой для поурочного планирования, которое представляет собой описание урока с учетом его типа, целей и задач.

При отборе материала к уроку учитель должен четко представить, каким количеством терминов, понятий должны овладеть учащиеся; сам владеть учебным материалом;

учитывать работо-способность детей; подготовить свое рабочее место, учащихся к учебной деятельности.

Важной является подготовка учащихся к выполнению домашних заданий. В настоящее время подготовка учащихся к урокам проводится на самоподготовке, хотя в ряде случаев домашнее задание по некоторым предметам можно готовить на уроке. Теоретическое обоснование эта идея пока не получила.

В настоящее время огромная роль отводится воспитателю как организатору выполнения домашних заданий. Воспитатель должен подготовить учащихся к выполнению заданий, установить

очередность выполнения конкретных заданий по предметам. Лучше всего начинать самоподготовку с заданий по математике, языку.

Длительность самоподготовки в разных классах-группах неодинакова (1 — 4-е классы — 35 — 40 минут; 5 — 7-е классы — до 1 часа; 8 — 10-е классы — до 1,5 часа). В процессе выполнения заданий воспитатель осуществляет индивидуальную помощь, если ученики затрудняются выполнить задание, он имеет право провести фронтальное объяснение, но ни в коем случае не должен учить детей вновь. Запись домашнего задания для учащихся младших классов делает учитель, старшеклассники сами записывают задания в дневники. К организации самоподготовки можно привлекать учителей-предметников, особенно в старших классах.

Тесное сотрудничество учителей и воспитателей помогает совершенствовать процесс подготовки домашних заданий. Некоторые школы с продленным днем и интернатские учреждения практикуют ведение тетради сотрудничества учителя и воспитателя.

Вот как примерно выглядит запись в «Тетради сотрудничества учителя и воспитателя».

Дата, день	Учебный предмет	Домашнее задание	На какой день, число	Замечания воспитателя по итогам выполнения задания
17.10 среда	Математика	Задача № 154, примеры №9-11, с. 96. В. Иванову — только примеры	На 18.10, четверг	Учащиеся затратили на выполнение задания 35 минут

Учителя и воспитатели обсуждают результаты выполнения заданий, особое внимание уделяют анализу продуктивности работы по конкретному предмету и в целом. После такого взаимного обсуждения намечаются мероприятия, помогающие оптимизировать самоподготовку.

Вопросы и задания

1. Выделите основные признаки, характеризующие формы организации учебного процесса.
2. Определите основные подходы к классификации уроков.
3. На что особо надо обращать внимание при подготовке к уроку?
4. Какие типы уроков рекомендуют дидакты коррекционной педагогики (олигофренопедагогики) для специальной (коррекционной) школы VIII вида?
5. Если будет возможность, посетите 2 — 3 урока в специальной (коррекционной) школе VIII вида, обратите внимание на систему работы учителя на уроке.
6. Что лежит в основе выполнения домашних заданий в условиях самоподготовки?

Рекомендуемая литература

Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учебник для вузов / А.К.Аксенова. — М., 1999.

- Зотов Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б.Зотов; под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1984.
- Махмутов М.И. Современный урок / М. И. Махмутов. — М., 1986.
- Петрова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М.Н.Петрова. — М., 1999.

Глава 5

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

5.1. Контроль обучения как дидактическое понятие

Процесс обучения не может осуществляться бесконтрольно. Проверить качество и уровень знаний ученика можно в результате выполнения конкретных программных заданий, при повторении отдельных тем, выполнении письменных работ.

Педагогический контроль является необходимой и составной частью обучения. Он трактуется дидактикой как педагогическая диагностика. В общей педагогике контроль рассматривается с двух позиций:

- как административная процедура проверки работы учителя через деятельность учеников;
- как совместная система работы учителя и ученика, направленная на более успешное овладение знаниями, умениями.

Контроль как функция выдвигает ряд проблем управленческого характера: задач контроля и проверки; методов и форм реализации проверки; видов контроля.

Контроль как диагностико-педагогическая система предполагает не только выбор видов контроля, что важно, но и определение задач, способов воздействия на ученика, формирование правильного отношения к достигнутым результатам в процессе обучения. В специальной (коррекционной) школе VIII вида проверка и оценка знаний имеют огромное значение в решении воспитательных задач.

Результаты обучения детей с нарушениями интеллекта во многом зависят от уровня развития компенсаторных функций ВНД. Наблюдаются случаи, когда знания, казалось бы, у подростка имеются, но при малейших воздействиях раздражителей сформированная с таким трудом система знаний и умений легко распадается.

Вот почему учитель-дефектолог часто возвращается к пройденному материалу, выявляет характер ошибок, уточняет выбор средств воздействия на учащихся.

В силу особенностей психофизического развития, нарушений интеллекта в полном объеме программный материал специальной (коррекционной) школы VIII вида могут усвоить лишь отдельные учащиеся. Но это не значит, что данная группа учащихся должна быть «выравнена» с остальными. Обучение строится на широком использовании индивидуального и дифференцированного подходов. Проверка знаний и их оценка носят индивидуальный характер.

Проверяя знания и умения, учитель выявляет уровень и особенности познавательной деятельности учащихся.

Проверка знаний учащихся выполняет следующие функции.

Обучающая функция состоит в том, что процесс проверки знаний осуществляется как целостная система, где знания уточняются, систематизируются, актуализируются и обобщаются.

Воспитывающая функция проверки знаний сводится к тому, что оценка знаний помогает ученику осознать свои возможности, дисциплинирует его, поощряет к активной деятельности, стимулирует заинтересованность.

Диагностико-прогностическая функция проверки знаний способствует определению возможностей ученика с нарушениями интеллекта, его способностей, обучаемости, разработке основ коррекционно-развивающих мероприятий и подходов.

Оценочная функция проверки знаний реализуется лишь в том случае, когда учитель:

- знает особенности развития психических процессов учащихся;
- учитывает работоспособность детей на уроке;
- использует общедидактические и коррекционные методы обучения;
- ведет систематический, объективный учет знаний и умений.

В системе учета знаний в общей и специальной дидактике используются следующие виды контроля: текущий, периодический и итоговый.

Текущий контроль самый распространенный. Это систематическая, на каждом уроке, оценка знаний и умений учащихся. Такой контроль более оперативен, разнообразен по методам и формам оценки.

Периодический контроль используется после изучения учащимся достаточно больших разделов программы. Иногда в нем используются данные текущего контроля.

Итоговый контроль — это система проверки знаний после выполнения итоговых устных или письменных работ за четверть, год, при прохождении отдельных тем программы.

5.2. Методы и формы контроля знаний

Под методами контроля подразумевается диагностическая деятельность, помогающая педагогу осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью повышения эффективности обучения.

В современной дидактике выделяются следующие методы контроля:

- устный опрос;
- письменные работы;
- практический контроль;
- наблюдение;
- дидактические тесты (в обучении детей с нарушениями интеллекта используются редко);
- программированный и лабораторный контроль (в обучении детей с нарушениями интеллекта широко используются элементы программированного контроля).

Каждый вид контроля помогает учителю объективно оценивать знания и умения учащихся специальной (коррекционной) I и VIII вида. Остановимся на устном и письменном контроле как системе проверки знаний.

Устный опрос позволяет охватить большое количество учащихся, проверить владение «диалогической и монологической речью», навыки устного и письменного счета.

Устный опрос может проводиться на любом этапе урока. Главное — учащиеся должны четко представлять, что хочет получить учитель в процессе ответа ученика. Опрос может быть индивидуальным и фронтальным. Выбор вида опроса определяется способностью учащихся ориентироваться в задании и содержанием вопросов.

Во время фронтального опроса в беседу включаются все учащиеся класса. Ответы учащихся оцениваются, заносятся в журнал и дневник. Учитель во время ответа ученика должен быть корректным, внимательно слушать ответ, исправлять неточности.

Письменные работы в системе проверки знаний имеют немаловажное значение, учащихся необходимо научить их выполнять. Наиболее распространенными в специальной (коррекционной) школе VIII вида являются: списывание, диктанты, изложения, сочинения, решение арифметических задач и примеров, рисунки, работа с источниками — картой, картиной, чертежами.

Письменные работы могут выполняться дома и в классе. Если это проверочная работа (контрольный диктант по русскому языку, работа по математике), желательно, чтобы она была небольшая, соответствовала дидактическим требованиям. Письменные контрольные работы могут проводиться в продолжение целого урока или его части, иметь один или

несколько вариантов. Главное — они должны быть посильны для учащихся. Нормы оценок письменных работ по русскому языку и математике представлены в сборнике программ 1986 г.

1 Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994. — С. 202.

5.3. Оценка знаний учащихся

Под оценкой знаний, умений и навыков в дидактике в целом, в том числе и в олигофренопедагогике, понимается процесс овладения знаниями, умениями на уровне, соответствующем программным требованиям. Проверка знаний и умений без их оценки малоэффективна, так как каждый ученик хочет знать результат своей деятельности, почувствовать удовлетворение от выполненной работы.

Необходимо учитывать, что учащиеся с нарушениями интеллекта по-разному относятся к оценке выполненной работы. Одни радуются, другие огорчаются, а третьи проявляют безразличие. Но это не означает, что выставленная оценка наносит ученику с нарушениями интеллекта психическую травму.

Если разъяснение выставленной оценки недостаточно и неубедительно, у учащихся может возникнуть отрицательная реакция. При объявлении оценки и ее обсуждении учитель должен обращать внимание на психологическое состояние ученика и учитывать возможное негативное восприятие им результата работы.

Условным отражением оценки является отметка, выраженная в баллах. В настоящее время в отечественной дидактике принята четырехбалльная система оценки знаний, умений учащихся: «5» — отлично; «4» — хорошо; «3» — удовлетворительно; «2» — неудовлетворительно. В «Педагогике» под редакцией П. И. Пидкасистого достаточно полно раскрыты и охарактеризованы показатели сформированности знаний нормально развивающихся школьников.

В системе специальной школы единого подхода к оцениванию знаний учащихся до сих пор нет. Некоторые авторы, ссылаясь на многочисленные психолого-педагогические исследования, предлагают оценивать знания и умения учащихся с учетом распределения их на клинические группы (И.Г.Еременко, 1985; В.Г.Петрова, 1987; И. М. Бгажнокова, 1997). В свою очередь В.В.Воронкова (1994) и Б. П. Пузанов (2000) считают, что оценка знаний учащихся коррекционной школы носит индивидуальный характер, а каждый учитель, зная возможности учащихся, вправе повысить или снизить отметку.

Формируя у детей с нарушениями интеллекта правильное отношение к достигнутым результатам, учитель не должен постоянно завышать или занижать отметку, так как в дальнейшем учащиеся будут считать, что хорошую отметку можно получить без особых стараний. Отметку «1» детям с нарушением интеллекта желательнее не ставить.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные методы и формы контроля знаний.
2. Какие основные функции проверки знаний используются в системе обучения детей с нарушениями интеллекта?
3. Назовите виды учета знаний и умений.
4. Охарактеризуйте основные подходы к оценке знаний учащихся.

Рекомендуемая литература

Актуальные проблемы олигофренопедагогике: сб. науч. трудов / под ред. В.В.Воронковой. — М., 1988.

- Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии / Т.А.Власова М.С.Певзнер. — М., 1973.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.
- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М., 1995.
- Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев; под ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. — М., 1982.
- Замский Х.С. История олигофренопедагогики / Х.С.Замский. — М.,
- Лапшин В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Б.П.Пузанов, В.А.Лапшин. — М., 1990.
- Ляпидевский С. С. Клиника олигофрении: учеб. пособие для студ. де-фектол. фак. пед. ин-тов/С. С.Ляпидевский, Б.И.Шостак. - М., 1973.
- Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика/ под ред. Б.П. Пузанова. — М, 2000.
- Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. — М., 1959.
- Словарь-справочник. Дефектология / авт.-сост. С. С. Степанов- под ред Б. П. Пузанова. — М., 1996.

5.3. Оценка знаний учащихся

Под оценкой знаний, умений и навыков в дидактике в целом, в том числе и в олигофренопедагогике, понимается процесс овладения знаниями, умениями на уровне, соответствующем про-граммным требованиям. Проверка знаний и умений без их оценки малоэффективна, так как каждый ученик хочет знать результат своей деятельности, почувствовать удовлетворение от выполнен-ной работы.

Необходимо учитывать, что учащиеся с нарушениями интел-лекта по-разному относятся к оценке выполненной работы. Одни радуются, другие огорчаются, а третьи проявляют безразличие. Но это не означает, что выставленная оценка наносит ученику с нарушениями интеллекта психическую травму.

Если разъяснение выставленной оценки недостаточно и не-убедительно, у учащихся может возникнуть отрицательная реак-ция. При объявлении оценки и ее обсуждении учитель должен обращать внимание на психологическое состояние ученика и учи-тывать возможное негативное восприятие им результата работы.

Условным отражением оценки является отметка, выражен-ная в баллах. В настоящее время в отечественной дидактике при-нята четырехбалльная система оценки знаний, умений учащихся: «5» — отлично; «4» — хорошо; «3» — удовлетворительно; «2» — неудовлетворительно. В «Педагогике» под редакцией П. И. Пидкасистого достаточно полно раскрыты и охарактеризованы показа-тели сформированности знаний нормально развивающихся школь-ников.

В системе специальной школы единого подхода к оцениванию знаний учащихся до сих пор нет. Некоторые авторы, ссылаясь на многочисленные психолого-педагогические исследования, пред-лагают оценивать знания и умения учащихся с учетом распреде-ления их на клинические группы (И.Г.Еременко, 1985; В.Г.Пет-рова, 1987; И. М. Бгажнокова, 1997). В свою очередь В. В. Воронкова (1994) и Б. П. Пузанов (2000) считают, что оценка знаний уча-щихся коррекционной школы носит индивидуальный характер, а каждый учитель, зная возможности учащихся, вправе повысить или снизить отметку.

Формируя у детей с нарушениями интеллекта правильное от-ношение к достигнутым результатам, учитель не должен постоян-но завышать или занижать отметку, так как в дальнейшем учащиеся будут считать, что хорошую отметку можно получить без особых стараний. Отметку «1» детям с нарушением интеллекта желатель-но не ставить.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные методы и формы контроля знаний.
2. Какие основные функции проверки знаний используются в системе обучения детей с нарушениями интеллекта?
3. Назовите виды учета знаний и умений.
4. Охарактеризуйте основные подходы к оценке знаний учащихся.

Рекомендуемая литература

- Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. науч. трудов / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1988.
- Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. — М., 1973.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.
- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М., 1995.
- Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев; под ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. — М., 1982.
- Замский Х.С. История олигофренопедагогики / Х.С.Замский. — М., 1980.
- Лапшин В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Б. П. Пузанов, В.А.Лапшин. — М., 1990.
- Ляпидевский С. С. Клиника олигофрении: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов/С.С.Ляпидевский, Б.И.Шостак. — М., 1973.
- Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б.П. Пузанова. — М., 2000.
- Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С.Певзнер. — М., 1959.
- Словарь-справочник. Дефектология / авт.-сост. С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. — М., 1996.

Глава 6

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

6.1. Этапы трудового обучения

Проблема интеграции лиц с нарушениями интеллектуального развития является государственной и определяется нормативными актами, правами и возможностями данной категории детей. Эта проблема решается с участием всех институтов образования в создании безбарьерной среды, в которой каждый конкретный индивидум мог бы обучаться, воспитываться и развиваться.

Такой средой (моделью) является специальная (коррекционная) образовательная школа VIII вида, в которой обучаются учащиеся и воспитанники с умственной отсталостью двух степеней снижения интеллекта: незначительной, когда IQ равно 50 — 70 (дебильность), и умеренной, когда IQ равно 35 — 49 (имбецильность). Среди детей с умеренной умственной отсталостью выделяются две подгруппы: обучаемые имбецилы и необучаемые.

Согласно концепции развития специального образования для лиц с умственной отсталостью модель школы VIII вида рассчитана на одиннадцатилетний срок обучения.

Трудовое обучение, как часть образовательных технологий, решает задачу подготовки учащихся к трудовой деятельности через систему специально организованных уроков трудового обучения по конкретному виду труда (см. приложение 2 — Федеральный Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями (специальном образовании)» (извлечение)). В качестве таких занятий могут выступать уроки:

- по столярному делу;
- слесарному делу;
- картонажно-переплетному делу;
- швейному делу;
- сельскохозяйственному труду (животноводству, овощеводству, цветоводству, декоративному цветоводству и т.д.);
- профессиям строительного направления (штукатура, маляра, плотника).

Весь процесс трудового обучения носит коррекционно-компенсаторную направленность, предполагает исправление, сглаживание психофизических недостатков развития учащихся.

Трудовая деятельность детей с нарушением интеллекта рассматривается в олигофренопедагогике как одно из самых активных средств подготовки к жизни, а обучение — как средство вооружения учащихся знаниями, умениями и навыками по определенной Специальности.

Проблемой трудового обучения, как и воспитания, в разные периоды развития олигофренопедагогике занимались Д.И.Азбукин, А. Н. Граборов, Г. М.Дульнев, В.Ю.Карвалис, Е.А. Ковалева, В.В.Коркунов, С.Л.Мирский, У.М.Муртузулиева, Н.П.Павлова, Б. И. Пинский, Г. В. Васенков, А. М. Щербакова и другие. Все они отмечают, что знания, полученные учащимися на уроках трудового обучения, повышают уровень их интеллектуального развития и являются базой формирования у них рабочих умений и навыков.

Формирование трудовых умений и навыков помогает подростку с нарушением интеллекта в овладении профессией на уровне первой-второй степеней профессиональной квалификации лиц с нормальным интеллектом.

Возможность овладения профессией учащимися специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида часто зависит от наличия сопутствующих физических нарушений и той коррекционной работы, которая проводится учителями трудового обучения и школой в целом.

Трудовое обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида осуществляется поэтапно. Выделяются несколько этапов. На каждом конкретном этапе решаются общие учебные задачи и специальные, характерные для конкретного этапа.

Первый этап

обучения реализуется в 0—4-х классах. Уроки ручного труда в 0 — 4-х классах — база для подготовки мальчиков, девочек к обучению в учебных школьных мастерских.

Таким образом, первый этап трудового обучения на уроках ручного труда в 0 — 4-х классах является избирательным и направлен на формирование у учащихся начальных классов первоначального трудового опыта.

На этом этапе решаются следующие задачи:

- формирование знаний о материалах, с которыми учащиеся будут работать на уроках ручного труда;
- коррекция интеллектуальных и физических недостатков учащихся, развитие мелкой моторики рук;
- обучение правилам поведения на уроке, выполнению санитарно-гигиенических требований при использовании различных материалов;
- обучение знаниям об устройстве и назначении ряда инструментов, безопасных при работе с ними;
- формирование организационных умений и навыков, в том числе по организации рабочего места;

- выполнение учащимися различных заданий (выполнить сю-жетную композицию, используя геометрические фигуры, например: построить «жилой квартал»; создать растительный орнамент и т.д.);
- ознакомление учащихся, особенно учеников 3 —4-х классов, с некоторыми профессиями;
- проведение трудовой и моторной диагностики и определе-ние у учащихся трудового профиля;
- изучение индивидуальных трудовых возможностей учащихся, готовности их трудиться в мастерских по конкретному трудо-вому профилю.

Решение этих задач возможно при условии, что в школе име-ется хорошо оборудованный кабинет ручного труда с полным тех-ническим оснащением и методическим обеспечением (образец из-делия, предметная, пооперационно-инструкционная карта, «шаб-лоны», натуральные объекты, макеты).

Учитель должен знать индивидуальные возможности учеников, учитывать уровень доступности для них заданий.

На трудовое обучение в 0 —4-х классах отводится 2 часа в неде-лю. По каждому классу в программе представлен минимум требо-ваний к знаниям и умениям учащихся.

На уроках трудового обучения в 0 — 4-х классах расширяются познания учащихся о праздниках и событиях исторического ха-рактера (см. в приложении работы Оли К., рис. 1 вклейки и Кати В., рис. 2. Диагноз: олигофрения в степени дебильности). Учащи-еся изготавливают композиции по сюжетам этих событий, ска-зок, у них расширяются представления о явлениях природы, быте людей, их труде. В процессе изготовления поделки у учащихся вос-питываются аккуратность, находчивость, трудолюбие, настойчи-вость в труде, бережливость, дисциплинированность. Воспитатель-ные задачи уроков ручного труда должны реализовываться в тес-ной взаимосвязи с образовательными и коррекционными задачами. Коррекционные задачи:

- развитие умений ориентироваться в задании;
- развитие умения анализировать образцы и их графическое изображение;
- осуществление контроля за выполнением конкретной опера-ции;
- развитие умения сравнивать готовое изделие с образцом, да-вать словесный отчет о порядке изготовления;
- развитие умения ориентироваться в пространстве, правиль-но размещать на листе изделие.

Программой трудового обучения в 0 —4-х классах предусмат-ривается проведение уроков на основе использования различных видов поделочных материалов. Это глина и пластилин, бумага и картон, текстильные материалы, древесина, природные материа-лы, проволока, металлоконструктор. Преимущество отдается ра-боте с бумагой и картоном, а знания и первоначальные навыки, которые приобретают дети с нарушением интеллекта при работе с бумагой, закрепляются во 2 —4-х классах на других материалах, изделиях. Особое место занимают уроки ручного труда с использованием растительного материала (2 —4-й классы). Это листья различных деревьев и кустарников, семена ясеня и клена, шелуха подсолнечника, соломка, еловые и сосновые шишки, желуди, каштаны, скорлупа грецких орехов, персиковые косточки, бере-ста, мох и другие материалы (см. приложение).

Такие занятия являются питательной средой для закрепления понятий о цвете, форме и величине предметов, у детей развива-ются наблюдательность, воображение. Учащиеся знакомятся с предметами в их естественном виде, а в процессе изготовления изделия стараются воспроизвести их форму и цвет.

Уроки с использованием древесины, проволоки и металлоконструктора проводятся в 3 — 4-х классах.

Второй этап

— профориентационный. Это общетехническое трудовое обучение в 5-м классе на базе профессиональных мастерских. Задачи этого периода более конкретны и преследуют две основные цели:

- адаптацию учащихся к измененным условиям обучения, переход к самостоятельной деятельности под строгим контролем и с помощью учителя-предметника;
- отбор учащихся по видам трудового обучения с учетом их возможностей, уровня развития двигательных и интеллектуальных способностей.

На школьной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), куда в обязательном порядке приглашаются классный руководитель и учителя трудового обучения, заслушиваются данные, собранные на ученика. После подробного обсуждения выносятся решения о возможности его обучения по предложенной школой специальности. Если члены комиссии устанавливают, что способности учащегося 5-го класса не соответствуют требованиям изучаемой профессии, он переводится в мастерскую с более легким трудовым профилем. В существующих программах специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида предусмотрен набор разнопрофильных специальностей.

Третий этап

— профессиональное обучение в школьных мастерских (6 — 8-е классы) при девяти-десятилетнем сроке обучения. На данном этапе увеличивается количество учебных часов, путем упражнений осуществляется формирование и совершенствование профессиональных навыков.

В процессе профессионального обучения особое внимание уделяется правильности выполнения учащимися трудовых приемов, а в дальнейшем — темпу работы и степени овладения трудовыми навыками. Кроме изучения основного программного материала проводится практическое повторение, во время которого учащиеся изготавливают товарную продукцию (С.Л.Мирский, 1988). В конце каждой учебной четверти учащиеся выполняют самостоятельные практические работы, которые оцениваются по пятибалльной системе.

Третий этап — это активное обучение труду, которому надо учиться, как и всякому другому виду творческой деятельности. Степень успешности обучения детей с умственной отсталостью зависит от сложности знаний, умений и навыков, составляющих содержание специальности; от методов и приемов обучения; от индивидуальных качеств обучающегося, его психофизических особенностей².

Нужно учитывать и качественные особенности трудовой деятельности, являющейся социальной в своей основе. В трудовой деятельности сконцентрировано все специфически человеческое: социальная мотивация, опосредованное воздействие на окружающий мир для удовлетворения человеческих потребностей, активное использование всего опыта человечества в труде, постоянная необходимость решать самые разнообразные аналитико-синтетические задачи.

В состав трудового обучения входит формирование системы рабочих движений, трудовых навыков со словесной основой их организации. Формирование этих движений имеет свои закономерности и теснейшим образом связано с формированием умственных действий в труде. Ведущим фактором в умственном развитии школьника при трудовом обучении будут те условия, которые обеспечивают формирование у подростка общей способности самостоятельно и целесообразно организовать свою трудовую деятельность. А это, очевидно, связано с тем, насколько трудовое обучение направлено на формирование у детей системы умственных действий в процессе труда. К числу умственных действий относятся ориентировка в задании и предварительное планирование хода выполнения задания, различные измерения, вычисления и разметки, ряд контрольных действий. Умственные действия, входящие в состав трудовой деятельности, проявляются в различных умениях, в частности в умениях:

- пользоваться различного рода инструкциями (устными, письменными, рисунками и чертежами, образцами и моделями изделий и т.п.);
- спланировать порядок рабочих операций;
- производить разметку, необходимые измерения;
- постоянно контролировать свою работу;
- устанавливать различные причинные зависимости в процессе изготовления изделия.

Большое количество ученых, занимающихся проблемой трудового обучения (Г.М.Дульнев, 1968; С.Л.Мирский, 1978; Б.И.Пинский, 1980; Е.Н.Ковалева, 1986; Г.В.Васенков, 1997), сделали вывод, что наиболее типичной, характерной особенностью для большинства учеников старших классов специальной школы является низкий уровень самостоятельности в преодолении специфических затруднений, возникающих при выполнении практических работ. Большая часть учеников нуждаются в помощи. Некоторые обращаются за помощью к учителю по своей инициативе, часть учеников прекращают работу, пребывают в пассивном ожидании, и лишь немногие ученики могут продолжать работу, не замечая явного брака в своем изделии. Почти все затруднения у учащихся возникают тогда, когда они сталкиваются с какими-либо умственными задачами, для решения которых необходимо произвести некоторые мыслительные операции, проявить умения интеллектуального порядка.

Следует заметить, что к концу профессионально-трудоового обучения почти все ученики специальной школы овладевают в достаточной мере рабочими операционными навыками и в состоянии выполнять довольно сложные комплексные работы (шитье одежды, изготовление слесарного инструмента, простенькой мебели, например стола, табуретки и т.п.). Очевидно, что затруднения, которые испытывают ученики при выполнении контрольных заданий, как правило, не связаны с уровнем развития их трудовых, операционных навыков.

Четвертый этап

— это профессионально-трудоовое обучение в 9 — 10-х классах с производственной практикой на предприятиях или в специально организованных условиях в школе, близких к производственным, под руководством школьного учителя трудового обучения.

Трудовое обучение на этом этапе направлено на подготовку школьников к работе по определенной профессии, желательно уже подобранной ученику. В соответствии с действующими в настоящее время типовым учебным планом и программами значительно увеличено количество учебных часов на весь период обучения и отдельные темы. Половина времени отводится на повторение, что позволяет подготовить подростков к практике на предприятиях и сдаче экзамена по трудовому обучению. Это единственный экзамен, который сдают учащиеся с нарушением интеллектуального развития за весь период обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Квалификационный экзамен на присвоение начального разряда по изучаемой в школе профессии проводится по приказу директора школы с участием специальной квалификационной комиссии. Экзамен состоит из теоретической и практической частей.

Ученики, успешно сдавшие экзамен, получают удостоверение установленного образца, что дает право трудоустройства по приобретенной профессии.

От квалификационного экзамена решением педагогического совета школы могут освобождаться ученики, которые по своим психофизическим особенностям не овладели полностью программой или обучались по индивидуальным программам.

На этом этапе обучения учителю разрешается вносить изменения в программу трудового обучения. Он составляет свою экспериментальную программу, обсуждает ее на методическом объединении учителей трудового обучения, утверждает на педагогическом совете. После прохождения экспертизы у учредителей эту программу запускают в учебный процесс.

Из сказанного можно сделать вывод, что четвертый этап трудового обучения — это период взросления юноши (девушки), когда он (она) начинает осознавать свою значимость. У него формируются мотивы трудовой деятельности, потребность трудиться, а школа выполняет при этом задачу включения умственно отсталых в общественно полезный производственный труд.

Пятый этап — производственное обучение. Он завершает трудовую подготовку школьников с нарушениями умственной деятельности. В этот период учащиеся должны овладеть навыками выполнения заданий, близких к квалификации рабочих. Обучение на этом этапе протекает в условиях производственной практики, которая проводится три раза в неделю по 6 часов. Учащиеся 10 — 11-х классов последовательно осваивают различные виды работ на одном рабочем месте. Кроме учителя трудового обучения огромную помощь оказывают наставники из числа рабочих.

В практике работы специальных школ, школ-интернатов этот этап получил название послешкольного, постинтернатского социально-трудоового реабилитационного и адаптационного. Опыт такой работы имеется во многих регионах РФ (Махачкале, Ростове-на-Дону, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Москве).

Трудовая подготовка на этом этапе осуществляется как в школах, так и в специальных комплексах, профессионально-технических училищах, где комплектуются группы из выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Сравнительный анализ результатов обучения в 10— 11-х классах школы и ПТУ показал, что выпускники училищ в большинстве случаев трудоустраиваются по полученной специальности значительно быстрее и лучше адаптируются на производстве по сравнению с выпускниками общеобразовательных массовых школ.

Таким образом, выделенные этапы трудового обучения, завершенность и логическая последовательность их целей, а также требования к содержанию каждого конкретного этапа определяют основные принципы коррекционной педагогики, в том числе и олигофренопедагогики: воспитывающий и развивающий характер обучения, связь теории с практикой, коррекционная направленность трудового обучения, индивидуализация и дифференциация процесса трудового обучения.

6.2. Содержание уроков трудового обучения

В олигофренопедагогике важнейшими функциями обучения является образование, воспитание, коррекция и как итог — развитие. Следовательно, на уроках трудового обучения, как и на всех других, выделяются образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Однако уроки трудового обучения имеют ряд особенностей. Одна из них заключается в том, что основное время отводится практической деятельности и ее надо правильно организовать. Вторая — в том, что ученика необходимо подготовить к этой деятельности, вернее, обучить приемам работы.

Третья особенность состоит в том, что у подростка должны быть хорошо развиты моторика и сформированы организационные умения и навыки. В программы по трудовому обучению как младших, так и старших школьников заложены эти особенности (требования) обучения. Программы содержат:

- теоретический раздел, включающий технические сведения;
- практический раздел по конкретным видам труда;
- требования к знаниям, умениям и навыкам, а для 5—10-х классов даны темы практических работ, направленных на овладение приемами трудовых операций.

Задачи обучения четко определены в разделах программы «Умения», «Упражнения», «Теоретические сведения», «Самостоятельные работы». Таким образом, процесс обучения на каждом конкретном этапе носит творческий характер и предусматривает овладение навыками измерений, пользования измерительными инструментами и

приспособлениями. Уже в 1-м классе на занятиях с бумагой выполняются приемы сгибания, разметки по шаблону, резания ножницами, наклеивания.

Учителю-логопеду часто приходится на своих индивидуальных и групповых занятиях совместно с ребенком рассматривать рисунки, сюжетные картинки, рисовать овощи, фрукты, различные геометрические фигуры, дорисовывать пропущенные элементы какой-то детали, части целого предмета, подбирать слова, произносить их, анализировать по звукобуквенному составу и вводить в активный словарь. Дети любят рисовать, лепить из пластилина и глины овощи, фрукты, посуду, фигурки животных, человека и т.п. В 5 — 6-м классах, где занятия по логопедии

продолжаются, они создают композиции на темы сказок и бытовых сюжетов.

Деятельность логопеда будет успешной, если он сам владеет простыми операциями, составляющими элементы трудового обучения. Вот почему в работе логопеда важными являются уроки ручного труда. На уроках ручного труда в 1 — 4-м классах создаются условия для исправления недостатков познавательной деятельности и вместе с тем воображения, наблюдательности, речи, пространственной ориентировки. Ручной труд — это свободная, раскрепощенная форма деятельности, где создаются условия для самореализации детей в речевом общении, расширяется и обогащается словарь специальными терминами, выражениями.

Задача учителя начальной школы, логопеда быть внимательными к высказываниям детей, следить за полнотой, последовательностью изложения мысли, исправлять недостатки произношения, вызывать детей на разговор, поддерживать его.

Каждый урок предполагает выполнение конкретных изделий, имеет определенную структуру, цели и задачи. Методисты по ручному труду, известные ученые (И.П.Акименко, 1946; В.И.Антипов, 1971; Г.М.Дульнев, 1969; С.Л.Мирский, 1988; Н.П.Павлова, 1988; В. А. Шинкаренко, 1990) отмечали, что подходы к структуре урока могут быть разные, но всегда урок состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной.

Н.П.Павлова предлагает три варианта структуры урока и выделяет следующие этапы в каждом варианте.

Вариант А

1. Организация детского коллектива.
2. Организация рабочего места. ^ 3. Сообщение темы урока.
4. Сообщение познавательных сведений.
5. Ориентировка в задании.
6. Выполнение изделия по инструкции учителя.
7. Оценка качества выполнения изделия.
8. Подведение итогов.

Вариант Б

1. Организация детского коллектива.
2. Повторение познавательных сведений.
3. Сообщение темы урока.
4. Организация рабочего места.
5. Упражнения по ознакомлению с правильными приемами работы.
6. Ориентировка в задании.
7. Выполнение задания с учетом поступающей информации.
8. Отчет о проделанной работе.
9. Оценка качества выполнения изделия.
10. Подведение итогов.

Вариант В

1. Организация детского коллектива.
2. Сообщение темы урока.
3. Организация рабочего места.
4. Ориентировка в задании.
5. Сообщение познавательных сведений. Лабораторная работа.
6. Предварительное пооперационное планирование выполнения изделия.
7. Изготовление изделий по намеченному плану.
8. Отчет о проделанной работе.
9. Оценка качества и анализ результатов работы.
10. Подведение итогов.

Однако нам кажется, что в каждом из представленных Н. П. Павловой вариантов уроков имеются некоторые упущения, в частности:

- нет этапа демонстрации образца изделия, а это очень важно для детей с нарушением интеллекта;
- нет этапа ознакомления учащихся с техникой безопасности на уроке, требованиями к пользованию инструментами, клеем, проволокой, иглой и т.д.

Мы считаем возможным предложить свою схему урока и выделить следующие этапы.

1. Организация учащихся на учебно-познавательную деятельность.
2. Сообщение темы урока.
3. Сообщение познавательных сведений.
4. Демонстрация образца изделия.
5. Сообщение сведений о технике безопасности и охране труда.
6. Ориентировка в задании. Выбор приемов изготовления изделия.
7. Изготовление изделия по инструкции, по пооперационной карте, по намеченному плану (выбор зависит от сложности изделия, возраста учащихся и уровня их моторного и психофизического развития, от темы урока).
8. Отчет о проделанной работе.
9. Оценка качества выполнения изделия.
10. Подведение итогов.

Основными методами трудового обучения в специальной (коррекционной) школе являются:

- методы словесной передачи и слухового восприятия учебной информации (словесные методы);
- методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы);
- методы передачи учебной информации посредством практических трудовых действий и тактильного кинестетического восприятия ее (практические методы).

Каждый из перечисленных групп методов трудового обучения в основном используется комплексно.

В соответствии с предложенной схемой урока ниже представлены примеры содержания уроков ручного труда в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

ПЛАНЫ УРОКОВ РУЧНОГО ТРУДА

1-й класс

Тема: аппликация «Лодочка». Цели.

1. Формировать умения анализировать аппликацию частично с помощью учителя и выполнять ее, руководствуясь предметно-операционным планом.

2. Развивать умения осуществлять анализ пространственных отношений между предметами, соблюдать особенности размещения деталей для составления композиции.
 3. Воспитывать трудолюбие, аккуратность, любовь к прекрасному.
- Оборудование: плакаты, клеенка, образец изделия, образцы по-этапного выполнения изделия, клей, ножницы, шаблоны, цветная и белая бумага.
- Словарь: «флаг», «парус», «лодочка», «корабль».

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Упражнения на анализ пространственных отношений между предметами. Учитель демонстрирует несколько композиций (по очереди) и помогает детям определить, как расположены детали.

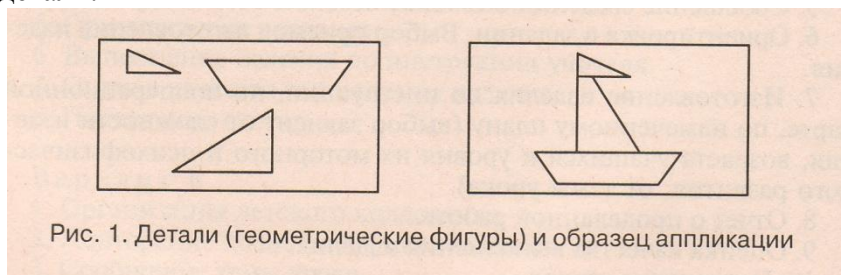


Рис. 1. Детали (геометрические фигуры) и образец аппликации

III. Сообщение темы и целей урока.

IV. Ориентировка в задании.

Анализ образца изделия (частично с помощью учителя). Сначала один ученик говорит об изделии все, что может, потом весь класс отвечает на вопросы учителя.

Внимание детей акцентируются на положение лодочки, поворот паруса и флага.

V. Выполнение изделия с планированием ближайшей операции.

1. Вырезание деталей аппликации. Повторяются правила техники безопасности при работе с ножницами.

2. Складывание композиции (учитель обращает внимание детей на образец). Ученики должны называть порядок приклеивания деталей. Повторяются правила техники безопасности при работе с клеем. Для слабых учащихся место приклеивания учитель отмечает карандашом.

3. Самостоятельная работа учащихся (под контролем учителя).

VI. Оценка качества выполненных работ. Внимание детей акцентируется на взаиморасположение деталей, качество их вырезывания и приклеивания.

VII. Итог урока (см. в приложении работу Насти В., диагноз: олигофрения в степени легкой дебилности неясной этиологии, рис. 3 вклейки).

2-й класс

Тема. Изготовление растительного орнамента в прямоугольнике по образцу. Цели.

1. Познакомить учащихся с особенностями растительного орнамента.
 2. Формировать умения анализировать орнамент по вопросам учителя, давать пространственные характеристики, отмечая ритм узора.
 3. Учить детей выполнять орнамент, планируя ближайшую операцию.
 4. Развивать умение резать ножницами по кривым линиям.
 5. Развивать глазомер.
 6. Воспитывать трудолюбие, аккуратность, любовь к прекрасному.
- Оборудование: таблицы, образец изделия, шаблоны, ножницы, клей, карандаш, клеенка.
- Словарь: «цветок», «листья», «красный», «синий», «желтый», «орнамент».

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Сообщение темы и целей урока.

III. Беседа о растительных орнаментах. Демонстрация образцов орнаментов, объяснение их особенностей.

IV. Анализ образца изделия (проводится по вопросам учителя): дети называют детали, определяют их расположение относительно краев полосы и друг друга.

V. Ориентировка в задании и ознакомления с техникой безопасности. Выполнение изделия с планированием ближайшей операции: учитель

знакомит детей с новым для них способом заготовки деталей — вырезыванием сразу нескольких предметов. Дети обводят шаблон и вырезают одновременно два больших листка, два маленьких листка и два цветка. Учащиеся выполняют разметку и вырезают детали. Расположение частей орнамента в прямоугольнике тщательно оговаривается. Учитель требует точного указания их положения (например: «Большой листок приклеим прямо вверх, маленький листок положим вдоль края полосы, цветок приклеим в углу»). Ориентиры для размещения деталей недостаточно четки.

Дети должны на глаз разместить части узора и несколько раз проверить их положение.

Целесообразно сначала приклеить листья и цветок между ними, затем — остальные части орнамента.

VI. Оценка качества выполненных изделий.

Учитель обращает внимание детей на правильность расположения деталей орнамента, аккуратность их вырезывания и приклеивания.

VII. Итог урока (см. в приложении работы детей с диагнозом: олигофрения в степени имбецильности, рис. 4, 5, 6).

В приложении (рис. 7—12) представлены работы, выполненные учениками специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида № 6 г. Ржева Тверской области на уроках ручного труда (учитель Елисеева Ольга Владимировна) и в системе работы изобразительной студии «Мастерская Самоделкина». Разнообразие видов работ по ручному труду (лепка, вязание, шитье, работа с природным материалом, проволокой, бумагой) обеспечивает вовлечение в эту деятельность всех органов чувств. Обогащаются представления учащихся об окружающем мире, расширяются двигательные возможности, формируется стойкий интерес к изготовлению изделий, возникает потребность в общении со сверстниками и педагогами во внеурочное время.

Рекомендуемая литература

Вайзман Н.Н. Психомоторика детей-олигофренов / Н. Н.Вайзман. — М., 1976.

Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев; под. ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. — М., 1981.

Ковалева Е.А. Содержание и методика трудового обучения в сельских вспомогательных школах // Дефектология. — 1985. — № 6. — С. 41 — 44.

Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: учеб. пособие для учителя / С.Л. Мирский. — М., [1988].

Павлова Н. П. Трудовое обучение в 1 — 3 классах вспомогательной школы: учеб. пособие для учителя / Н. П. Павлова. — М., 1988.

Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. — М., 1985.

Программы подготовительного и 1 — 4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида. — М., 1999. — С. 149—191.

Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 5 — 9 классы. — Сб. 2. — М., 2001.

Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (олиго-френопедагогика) / под ред. Б.П.Пузанова. — М., 2002.
Шинкаренко В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы / В. А. Шинкаренко. — Минск, 1990.

Вопросы и задания

1. Почему труд является основным видом человеческой деятельности?
2. Что вкладывается в понятия «умение», «навык», «действие»? Какова взаимосвязь этих понятий?
3. Выделите этапы трудового обучения. Охарактеризуйте каждый этап.
4. Какие задачи решаются специальной (коррекционной) школой VIII вида в процессе трудового обучения?
5. Познакомьтесь с документацией на ученика с нарушением умственного развития. Составьте трудовой профиль.
6. Назовите основные задачи уроков трудового обучения в 1 — 4-м классах.
7. Охарактеризуйте коррекционные задачи уроков ручного труда.
8. Перечислите основные этапы уроков ручного труда в 1 — 4-м классах.
9. Почему работа с древесиной, проволокой и металлоконструктором начинается в 3-м классе, а с картоном, бумагой, глиной, пластилином и природными материалами — с 1 — 2-х классов?
10. Какие основные методы используются на уроках трудового обучения?
11. Изготовьте сами любое изделие, проведите анализ совместно с вашим одноклассником.

РАЗДЕЛ III

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Глава 7

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

7.1. Воспитание как педагогический процесс

Воспитание — это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, способствующая максимальному развитию личности ребенка, находящегося в контакте с окружающей действительностью в различных ее проявлениях.

Воспитание как педагогическое понятие включает три основных признака:

- 1) целеустремленность, направленность на какой-то социально-культурный образец;
- 2) соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям;
- 3) наличие определенной системы организуемых влияний.

Исходя из этих трех признаков, можно считать, что воспитание как процесс должно быть направлено на достижение ребенком такого уровня развития, когда он может жить в обществе, пользоваться его благами, правильно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром.

Под воздействием педагогических, жизненных и социальных факторов любая личность (человек) формируется, изменяется, совершенствуется.

Сущность воспитания заключается в том, что воспитание принадлежит к социальным явлениям и выступает в роли одного из показателей развития общества. С этих позиций воспитание рассматривается как целенаправленная подготовка молодого человека к жизни, трудовой и интеллектуальной деятельности. Такую миссию в стране выполняют учебные заведения различного уровня и ранга (дошкольные, школьные, средние, средние профессиональные и высшие).

Воспитание относится и к психологической сфере, так как процесс воспитания направлен на развитие способности человека отражать в сознании окружающий мир и с позиций психологического подхода взаимодействовать с ним.

И эту важную миссию выполняет педагогика в содружестве с психологией.

Взаимоотношение ребенка с миром опосредовано личными взаимоотношениями с педагогом. Оба эти субъекта неповторимы и уникальны. Педагог опытен и мудр, он определяет отношения, создает атмосферу доверия, регулирует общение, выстраивает педагогическую технологию.

Ребенок (ученик) доверчив, неопытен, наивен, недостаточно развит, но имеет свое «внешнее» и внутреннее лицо, хочет по-нять педагога, иногда ему помочь, а иногда и сопротивляется воздействию, если сомневается в искренности педагога.

Так постепенно выстраивается педагогическое руководство становлением личности, которое осуществляется в форме субъект-объектного общения. Эта деятельность служит предпосылкой развития очень важных личностных новообразований: нравственного, эстетического, гигиенического, трудового, физического, интеллектуального, психического.

Ценность общения заключается в том, что возникает Я двух субъектов. Я педагога проявляется различными эмоциональными реакциями, рассуждениями, отношением к ученику. Я ребенка выражается взглядом, улыбкой или молчанием, умением слушать первое Я, проявлять к нему любовь и даже ненависть. Часто школьник сопротивляется советам родителей, близких, мотивируя свое несогласие авторитетом учителя, воспитателя. И если учитель, воспитатель подавляет Мученика, он наносит непоправимый ущерб своему авторитету и воспитанию в целом. Если педагогу не удастся наладить общение с детьми, то вряд ли ему удастся правильно выстроить технологию воспитания.

Педагог способен предвидеть результат деятельности детей, выстраивает ее таким образом, чтобы она была направлена на формирование социально ценных отношений, т. е. доверия, свободы, уважения, сопереживания, взаимовыручки и помощи.

Так постепенно складываются цели воспитания, его задачи, принципы и методы.

7.2. Особенности воспитания учащихся с нарушениями интеллектуального развития

Специальная (коррекционная) школа VIII вида готовит учащихся к самостоятельной жизни, деятельности в социальном окружении. Следовательно, процесс воспитания должен удовлетворять запросы воспитуемого, помочь ему разобраться в ситуациях, которые возникают в процессе воспитания, утвердиться как личность и быть востребованным.

Это достигается моделированием ситуаций, в которых умственно отсталый школьник мог бы самостоятельно или при помощи взрослого правильно оценить свое поведение, отношение к деятельности и окружающим. Неслучайно Г. М. Дульнев указывал, что включение ученика вспомогательной школы в различные ситуации является важным условием его социальной зрелости, дети убеждаются на практике, что их успехи оцениваются, их авторитет повышается.

Какие качества необходимо воспитывать у сегодняшнего школьника с нарушениями интеллектуального развития, чтобы он мог проявить себя как личность?

Прежде всего это сознательное отношение к труду интеллектуальному, физическому, профессиональному; овладение трудовыми умениями и навыками, уважение к труду других; приобщение к общественно полезному производительному труду; формирование жизненных планов; подготовка к выбору профессии.

Эти качества воспитываются в процессе трудового обучения и воспитания. Не менее важным является выработка у учащихся с нарушениями интеллекта мотивов познавательной деятельности, прилежного отношения к учению, преодоления стереотипа «Я не могу», «Я не понимаю», «У меня не получится». Здесь на помощь приходит дефектолог-психолог, знающий особенности психофизического развития данной категории детей.

Особое внимание должно отводиться воспитанию нравственности, сознательной дисциплины, доброжелательности, уважительного отношения к окружающим, преодолению иждивенчества и эгоизма.

-Накопление нравственных знаний составляет основу выработки убеждений, формирования устойчивых мотивов нравственного поведения. В дальнейшем благодаря хорошо продуманной системе нравственного просвещения осуществляются развитие и коррекция нравственных чувств. Нравственное просвещение учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида проводится, начиная с младших классов, продолжается в средней и заканчивается в старшей школе, прежде всего в процессе обучения. Но не всегда учителю, воспитателю удается в процессе просвещения убедить школьника в правоте предъявленных требований к поведению. Наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет решение нормативного поведения, но это не значит, что именно интеллектуальный дефект является причиной нарушения социально-нормативного и правового поведения. Отсюда следует вывод, что социальное и правовое поведение ученика специальной (коррекционной) школы определяется качеством воспитательной работы на протяжении всех лет обучения. Рассматривая процесс развития умственно отсталого ребенка с позиций выяснения взаимодействия биологической и культурной линий развития, Л.С.Выготский выделил основные и вторичные признаки умственной отсталости. Именно эти вторичные признаки (нарушение характера, поведения, волевых проявлений) поддаются педагогической коррекции.

Достаточно серьезным направлением воспитательной работы является формирование у школьников с нарушениями интеллекта гражданских качеств личности:

- понимания и соблюдения основных прав и обязанностей граждан нашей страны;
- усвоения правовых знаний, основ гражданского, семейного, трудового, уголовного права;
- понимания важности законов государства, своих прав и обязанностей;
- осознания личной ответственности за свое поведение.

Вся система работы воспитателя строится таким образом, чтобы каждый ученик не просто был созерцателем, а, наоборот, активным участником конкретного мероприятия с последующим анализом этого мероприятия. При этом учитель, воспитатель указывают путь выхода из затруднительных ситуаций, раскрывают свое отношение к нарушениям норм поведения, законов. Учащиеся старших классов изучают предмет «Обществоведение», который знакомит их с основными социально-правовыми категориями и понятиями.

Одним из важных направлений воспитательной работы должно быть формирование потребности заниматься физической культурой с целью физического совершенствования, укрепления здоровья и формирования навыков санитарно-гигиенической культуры. Этому направлению отводится достаточно большое внимание, оно реализуется на уроках физической культуры, в системе дополнительного образования.

Какие же особенности детей с нарушениями интеллекта необходимо учитывать в процессе воспитания в целом и при реализации конкретных его направлений в частности?

1. Нарушения познавательного развития, затрудняющие правильное самостоятельное общение ребенка во всех его проявлениях.
2. Снижение способности к конкретизации обобщений, приводящее к несогласованности слова и конкретной деятельности.
3. Нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижающие самостоятельность, желание быть лучше, способствуют образованию и закреплению отрицательных привычек.
4. Школьники с нарушениями интеллекта затрудняются в оценке собственного поведения, деятельности, при том что у них есть потребность в самооценке.
5. Учащиеся коррекционной школы очень радостно реагируют на заслуженное поощрение.

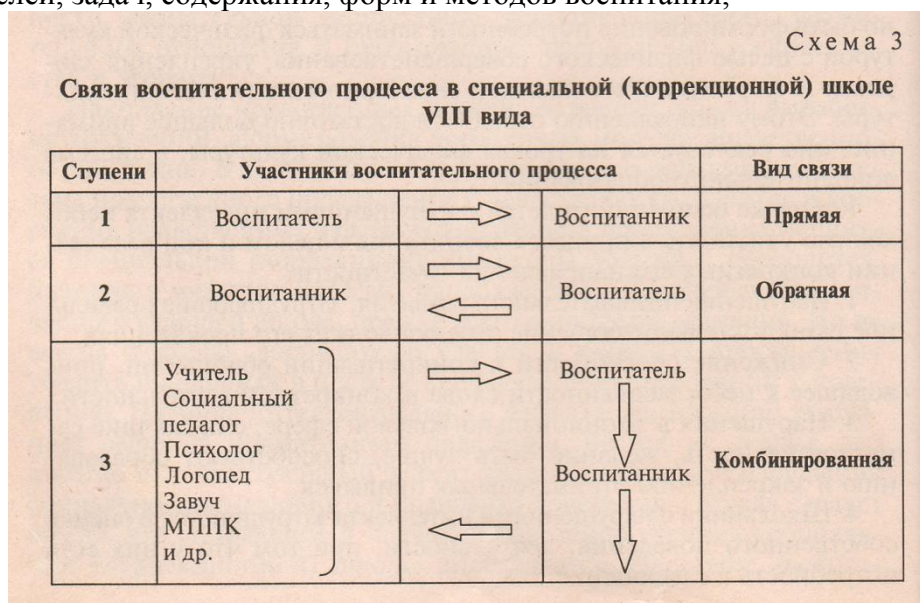
6. Важно учитывать возрастные особенности детей с нарушениями интеллекта, знать структуру дефекта, различать проявления, связанные с первичным нарушением и вторичными отклонениями.

7. Также необходимо учитывать типологические и индивидуальные проявления, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе воспитания.

Особенности школьников с нарушениями интеллекта влияют на воспитательный процесс, который, в свою очередь, тоже имеет ряд объективных особенностей, которые сближают специальную (коррекционную) школу VIII вида с общеобразовательной массовой школой.

Перечислим эти особенности:

- воспитание — это процесс эффективного взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на достижение поставленных целей;
- воспитание — это процесс, который обусловлен тем, что он динамичен, подвижен, изменчив и имеет многофакторный характер;
- воспитательный процесс отличается динамичностью, вариативностью, отдаленностью результатов от момента педагогического воспитательного воздействия;
- воспитательный процесс — процесс комплексный, в нем должно просматриваться единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания;



- процесс воспитания носит двусторонний характер: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь), в системе коррекционной школы выделяется еще комбинированная связь — от родителей, учителей, психолога к воспитателю и от воспитателя к воспитаннику. Чем больше будет информации у воспитателя, причем объективной, тем прочнее будут связи, тем легче будет происходить выбор воспитательного воздействия (см. схему 3).

7.3. Основные закономерности воспитания

Под педагогическими закономерностями воспитания подразумевается отражение объективной, не зависимой от воли субъекта действительности воспитательного процесса. Закономерности воспитательного процесса должен знать любой педагог, в каком бы учреждении системы образования он ни управлял процессом воспитания ребенка.

Определить закономерность — это значит правильно спланировать педагогическую деятельность; не учесть закономерности или пренебречь ими — значит не достичь положительного результата в воспитании. Многие педагоги считают, что собственно

педагогические закономерности в воспитании отсутствуют. Это не так. Более того, их постижение открывает дорогу к свободному, целе-направленному построению воспитательного процесса. В процессе воспитания реализуются следующие закономерности.

Первая закономерность

определяется активностью воспитанника на конкретный момент его развития и приобретения им физических, духовных, интеллектуальных новообразований. Учащиеся массовой школы об этой закономерности знают и «строгих» учителей, воспитателей не осуждают, а, наоборот, считают требования справедливыми, так как очевиден процесс развития их способностей. Учащиеся специальной (коррекционной) школы, наоборот, требования воспитателя не всегда понимают, всякая работа для них становится невыполнимой, тяжелой, нежелательной. Положительные подкрепления и специальные методические приемы снимают у детей напряженное состояние, обеспечивают щадящий режим деятельности. Дети играют, слушают чтение книги воспитателем, рисуют, лепят и становятся участниками спланированного педагогического процесса.

Вторая закономерность

воспитательного процесса обусловлена актуальными потребностями детей. Каждый ребенок хочет, желает чем-то заняться, что-то делать. Один любит играть, другой — строить из пирамидок дом, третий — слушать передачу о смелых, добрых дельфинах. Все они заняты делом, и, несмотря на то, что это увлечение отдельных личностей, его нельзя не учитывать. В таких случаях воспитатель выстраивает систему деятельности в соответствии с реальной ситуацией, но таким образом, чтобы потребность одного ученика стала актуальной для двух других детей. Если педагог опоздал с материалом для формирования актуальных потребностей личностного или коллективного характера, то эту нишу заполнит что-то другое, иногда не на пользу воспитаннику и воспитателю. В условиях специального воспитания и обучения эта закономерность рассматривается как одно из основных направлений коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Третья закономерность

— это совместно-разделительная деятельность, которая рассматривается как самая эффективная для развития личности. Суть ее заключается в том, что деятельность воспитанника и педагога должна реализовываться в определенной пропорции. На начальном этапе роль педагога увеличивается, на этапе взросления доля его участия уменьшается, но полностью не исчезает.

Определить меру соотношения «совместной» и «раздельной» деятельности трудно в работе не только с нормально развивающимися школьниками, но и с учащимися коррекционной школы VIII вида. Причин тому несколько:

- неполное включение ребенка в деятельность, недостаточные уверенность и активность;
 - недопонимание полезности деятельности, ее результата;
 - бедное отражение результативности через проявления эмоций: радости, сопереживания, увлеченности, инициативы;
 - умение пользоваться предложенной помощью со стороны воспитателя, низкий уровень самостоятельности;
 - низкий уровень интеллектуального развития, подготовленности ребенка к деятельности.
- Степень реализации этой закономерности во многом будет зависеть от того, как воспитатель определит меру собственного участия в деятельности детей, на каком этапе будет активен, а на каком признает их право на творчество.

Четвертая закономерность

характеризуется внутренним состоянием ребенка, отношением к объектам деятельности. В процессе воспитания педагог должен выразить свое отношение к ребенку, показать ему, что уважение и любовь будут сопровождать его деятельность постоянно. Только тогда воспитанник поймет, что воспитатель всегда придет на помощь, простит оплошности, защитит от нападений, справедлив, добр и ласков, строг и требователен.

Возникает ситуация доверия, взаимоуважения. Учащиеся с нарушениями интеллектуального развития чувствуют такое отношение и стараются быть лучше, доверяют педагогу, отвечают добром на добро, «морально взрослеют» (Х. С.Замский). Неслучайно, критикуя современную ему теорию и практику дефектологии, Л.С.Выготский писал: «Мы подмечаем крупницы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностью».

Пятая закономерность

. Суть ее заключается в том, что педагог (воспитатель), руководя деятельностью школьника, организует в этой деятельности ситуации успеха, которые должен почувствовать, пережить каждый ребенок.

Но не всегда ученик осознает ситуацию успеха, он не может точно определить, что вызвало у него это чувство: беседа с воспитателем, участие в коллективной деятельности, доведенное до конца какое-то начинание, хорошее поведение.

Некоторые учащиеся, в том числе и школьники с нарушениями интеллекта, не могут ответить, пережили ли они ощущение успеха. Вот тогда оценку деятельности ученика должен дать воспитатель, учитель. Нет надобности долго и подробно описывать отношение к деятельности, необходимо зафиксировать результат выполнения. Положительное подкрепление — важное условие создания ситуации успеха. Это система поощрения, которое выражается похвалой (например, «молодец», «умница», «я так и знала, что у тебя получится», «ничего страшного, ты это сделаешь еще лучше», «у тебя это получится!»).

Воспитатель не только создает ситуацию успеха, но и снимает страх ученика перед неуспехом. В коррекционной педагогике, в частности олигофренопедагогике, предлагается создавать ситуации успеха путем использования педагогического внушения.

Шестая закономерность

заключается в том, что деятельность педагога, воспитателя рассматривается как целостное педагогическое влияние.

Целостность воспитательного процесса обеспечивается отношением к поступкам и поведению. Без участия педагога эта закономерность не реализуется. Целостность педагогического влияния — это хорошо организованная жизнь ученика, его режим, содержание воспитательных мероприятий, формы их проведения, участие школьников в реальной жизни с ориентацией на нее систему общечеловеческих ценностей, что обеспечивает возможность включения ученика в общее дело, где каждый сможет проявить себя как личность.

Заметим, что в специальной (коррекционной) школе VIII вида ведущая роль принадлежит педагогу. Именно он создает все условия для формирования у воспитанников положительного отношения к участию в воспитательном процессе.

7.4. Принципы воспитания и их реализация

Известно, что принципы воспитания — это положения, вытекающие из целей воспитания и из природы воспитания. Это общие руководящие положения, требующие «последовательности действий, высокой степени общения», «принцип — мостик из теории в практику».

Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития осуществляется по тем же принципам, что и нормально развивающихся учащихся, но наряду с общими принципами имеются коррекционные принципы воспитания.

В условиях специального образования и воспитания принципы могут быть реализованы, если воздействие на испытуемого осуществляется систематически, последовательно, целенаправленно и планомерно. Необходима программа воспитания, должны быть определены ее общие и конкретные задачи, учитываться психо-физические особенности данной категории детей.

Имеющаяся программа, ее содержание и конкретные направления воспитательной работы помогают раскрыть общие и коррекционные задачи воспитания.

Основными направлениями воспитательной работы являются:

- формирование у учащихся гражданских и нравственных качеств, сознательной дисциплины, социальной и правовой защищенности;
- создание условий для нормального физического развития и укрепления здоровья;
- формирование у учащихся чувства прекрасного и на этой основе развитие эстетических вкусов, взглядов, чувства красоты;
- развитие творческих возможностей, умений общаться и быть «признанным» как личность;
- расширение и обогащение личного кругозора, развитие умственных способностей.

Все задачи решаются специальной (коррекционной) школой VIII вида с учетом реальных возможностей конкретной группы учащихся, их психофизических особенностей. «Надо не смягчать трудности, вызванные дефектом, а направлять все усилия на его компенсацию».

Общепедагогические принципы, такие, как гражданская направленность воспитания, действенность, непрерывность, единство воспитательных воздействий, воспитание в коллективе, находят полную реализацию и в системе специального воспитания.

В качестве коррекционных, на наш взгляд, можно выделить следующие принципы:

- оптимистическая перспективность воспитательного процесса;
- коррекционно-развивающий характер воспитания;
- комплексный подход и продуктивное воздействие на учащегося, воспитанника;
- индивидуальный и дифференцированный подход в процессе воспитания;
- требовательность, сочетаемая с уважением к личности.

Практическая реализация всех перечисленных выше принципов предполагает комплексный подход к учащемуся и воспитанию в целом.

Остановимся на отдельных принципах коррекционного воздействия.

Оптимистическая перспективность воспитательного процесса.

Сущность этого принципа заключается в опоре на положительное в ребенке. Воспитатель в процессе своей деятельности и деятельности учащегося должен помнить несколько очень важных требований, которые можно сформулировать следующим образом: «замечай и не спеши», «лучше посоветовать, чем приказывать», «подчеркивай в ребенке хорошее, дай ему возможность подумать и исправиться».

Необходимо найти у ребенка положительные черты, развивать их.

Следует проявить исключительное терпение к нуждам и запросам ученика, суметь организовать его деятельность таким образом, чтобы ослабить отрицательное и возвысить положительное. Поступательное развитие воспитанника — это и есть перспектива на будущее.

Принцип коррекционно-развивающего характера воспитания предполагает исправление, сглаживание, ослабление недостатков психофизического развития и на этой основе создание условий, в которых ученик в состоянии проявить себя полноценной личностью.

В. П. Кашенко выделяет два вида коррекции — индивидуальную и групповую, последняя предполагает создание таких условий, в которых подросток с недостатками в развитии может проявить себя лучше, чем это было раньше, и беспрепятственно

включаться в деятельность временно созданного или постоянно действующего коллектива.

В настоящее время выделяется несколько видов коррекции: учебная, трудовая, социально-правовая, сенсорная, психологическая.

Важно, чтобы каждый воспитанник, включенный в систему коррекционно-развивающего воспитания, занимал в ней место, которое согласно его способностям и возможностям будет активнейшим образом влиять на его личностные проявления.

Мощным средством коррекционно-развивающего воздействия является трудовая деятельность. Именно в процессе труда создаются благоприятные условия для коррекции и развития сенсорных, мыслительных, психических, исполнительных функций, условия, в которых всякое действие регулируется чувствами и разумом. Происходит усвоение мыслительных операций, выбор самого действия, практические навыки переходят в интеллектуальные действия.

Однако воспитателю необходимо помнить, что труд оказывает положительное влияние лишь в том случае, если «он специально организован и тесно увязывается с коррекционными мероприятиями».

Принцип комплексного подхода и продуктивного анализа данных на учащегося, воспитанника.

Реализация этого принципа в процессе воспитания ученика с нарушениями интеллекта осуществляется в первую очередь:

- на основе глубокого анализа психолого-медико-педагогических данных, результативности всех форм воздействия на воспитанника;
- с помощью коррекционных средств, в результате которых происходит положительная динамика, осуществляется комплексное влияние на личность в целом.

В качестве важных Г.М.Дульнев (1972), И.Г.Еременко (1985) выделяют следующие требования к деятельности педагога:

- систематичность воспитательных воздействий;
- согласованность в деятельности учителя, воспитателя, родителей, школы;
- знание особенностей развития каждого ученика, индивидуальный подход к нему в процессе воспитания;
- соблюдение преемственности и последовательности в процессе воспитательной работы;
- нацеленность на положительный конечный результат. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода в процессе воспитания.

Сущность этого принципа заключается в том, что состав учащихся, воспитанников по своим психофизическим данным неоднороден. Один ученик включается в любое воспитательное воздействие, мероприятие, другой, наоборот, остается посторонним наблюдателем. Ввиду этого индивидуальный подход в процессе воспитания имеет немаловажное значение.

Педагог должен учитывать особенности, которые присущи отдельной личности, такие, как уровень воспитанности, уровень понимания заданий, отношение к ним, возможность участия в мероприятиях класса, группы. Выполнение режимных моментов, заданий воспитательного характера, участие в тематических мероприятиях должны носить сугубо индивидуальный характер, а выбор их воспитатель осуществляет после предварительного анализа исходных данных путем включения конкретного индивидуума в разнообразную деятельность.

Если состав учащихся (воспитанников) более однороден, а речь идет о типологических различиях по отдельным показателям, например по уровню поведенческих расстройств, возможности участия в мероприятии, пониманию значимости выполняемого задания, целесообразно осуществлять дифференцированный подход к учащимся. Воспитательная группа делится на типологические подгруппы, в которых в свою очередь можно выделить сильных, средних и вариативных учащихся, а по проявлению поведенческих

расстройств — детей с повышенной двигательной активностью, повышенной утомляемостью (церебрастенический синдром), психопатоподобным поведением. Каждая конкретная группа нуждается в различных формах воздействия.

Принцип требовательности, сочетаемой с уважением к личности.

Этот принцип мы относим к разряду коррекционных, поскольку он предполагает такие воспитательные воздействия, которые помогают ребенку осознать как свои положительные черты характера, так и недостатки. Предъявляя требования воспитаннику, необходимо довести до его сознания их правильность и целесообразность, указать пути устранения отклонений от нормы.

Если требования законны и понятны воспитанникам, они их легко выполняют. Требовательность должна основываться на уважении к личности воспитуемого. Дефект и условия, в которых прошло детство учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида, отразились на особенностях формирующейся личности. В значительной степени пострадали интересы, эмоции, характер, воля.

По мысли Л.С. Выготского, нет дефективного обучения, как и воспитания; дефект не препятствие, он требует особого подхода. Необходимо помнить, что одновременно с дефектом возникают компенсаторные возможности для преодоления его последствий.

Школьник с нарушением интеллекта развивается по тем же законам, что и нормальный. Воспитателю необходимо приложить все усилия для развития его личности, проявить заботу и уважение к ней.

7.5. Методы воспитания, их реализация

В системе коррекционных учреждений воспитание рассматривается как формирование и развитие личности в различных ее проявлениях. Главное, чтобы жизнь в обществе подростка с нарушением умственного развития была осмысленной, он понимал систему социальных отношений, их содержание и таким образом становился личностью.

Под методом воспитания подразумеваются пути влияния на сознание, чувства, поведение школьника с целью формирования уровня воспитанности, а также способ педагогического управления деятельностью школьника (трудовой, общественной, познавательной, нравственной, игровой, спортивной, экологической).

Методы воспитания не могут быть использованы вне содержания воспитания, вне педагогической системы.

Методы воспитания необходимо отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средства — это предметы материальной и духовной культуры. Через средства можно решать педагогические задачи.

Существуют разные подходы и классификации методов в системе воспитания как в общеобразовательной, так и специальной коррекционной школе. И.Г.Еременко (1985) в первую группу методов относит методы убеждения. Г.М.Дульнев (1968) называет их словесными методами. Это следующие методы:

- направленные на формирование взглядов, убеждений и обеспечивающиеся как обмен информацией в системе педагогической деятельности;
- помогающие организовать деятельность ученика, стимулирующие мотивы деятельности;
- помогающие формированию у воспитанников самооценки, регуляции поведения;
- формирующие сознание: убеждение, разъяснение, внушение. Внушение в системе коррекционного воспитания обеспечивается замечанием, советом, просьбой, этической беседой, рассказом.

Во вторую группу методов указанные выше авторы отнесли упражнение, т.е. практическую деятельность, способствующую формированию поведения. Эти методы реализуются через приучение, упражнение, игру, создание воспитывающих ситуаций.

Третью группу составили методы стимулирования — поощрение и наказание. Сила воздействия поощрения и наказания на воспитуемых специальной (коррекционной) школы VIII вида зависит от уровня воспитанности и оценки его учащимися, а также воспитателем.

Наказание в коррекционной школе используют в том случае, когда воспитуемый понимает степень своей вины и действует сознательно и злонамеренно.

Используя наказание как систему воздействия на личность, педагог, воспитатель коррекционной школы должны помнить:

- не всякое наказание может решить поставленную задачу;
- наказание не дает право воспитателю унижать личность воспитуемого, требовательность должна сочетаться с уважением к личности;
- воспитанник должен знать, за что его наказали, как действовать в дальнейшем, понимать свою вину;
- нельзя применять коллективные наказания — запрещать просмотр фильма, лишать прогулки и тому подобного режимного момента;
- недопустимо наказывать за болезненные проявления;
- меры физического воздействия со стороны воспитателя, учащихся запрещены.

Все перечисленные методы воспитания используются комплексно и направлены на формирование сознательного нравственного поведения, положительных черт личности.

7.6. Направления и содержание воспитательного процесса в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Структура психики ребенка с нарушениями развития чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению вторичных, третичных отклонений, что в свою очередь сказывается на учебе, поведении.

Обучение и воспитание с коррекционной направленностью в начальной школе оказывают положительное воздействие на развитие личности школьника, в первую очередь на формирование психических процессов — особенно мышления, речи, восприятия.

К четвертому году обучения учащиеся адаптируются к условиям коррекционного обучения и воспитания. У них сформируются учебные умения, у многих изменится отношение к учебному процессу, активизируется познавательная деятельность.

По мере обучения мышление и речь корректируются, но остаётся еще не на высоком уровне. Продвижение просматривается в умении пользоваться картами, схемами при выполнении заданий, упражнений, читать тексты, заучивать стихотворения, сравнивать предметы.

Ученики 2 — 4-х классов ответственнее относятся к поручениям, участвуют в простейших видах трудового процесса, овладевают гигиеническими требованиями, выполняют режимные моменты, резко меняются взаимоотношения в детском коллективе.

Ниже представлены примерные направления и содержание воспитательной работы в начальных, средних и старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.

**Основные направления и содержание воспитательной работы
в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида**

<i>Направления воспитательной работы</i>	<i>Содержание воспитательной работы</i>
Развитие личности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Интеллектуальное развитие. 2. Формирование целостного отношения к природе. 3. Развитие коммуникативных навыков. 4. Культура поведения, общения.
Человек и окружающий мир	<ol style="list-style-type: none"> 1. Источники жизни на Земле. 2. Один день природы. Экологическая культура. 3. Жизнь леса, реки, моря, животных и птиц. 4. Отражение природы в искусстве.
Охрана здоровья и физическое развитие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование санитарно-гигиенических умений и навыков. 2. Гигиена — ценное условие силы и красоты тела. 3. Предметы гигиенической помощи. 4. Физические упражнения и их влияние на здоровье человека.
Трудовая диагностика, ручной труд	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование бытовых умений и навыков. 2. Вооружение учащихся навыками самообслуживания. 3. Труд как вид отдыха. 4. Труд как помощь другому человеку. 5. Умственный труд. Культура умственного труда.
Формирование отношений к стране, государству, человеку	<ol style="list-style-type: none"> 1. Человек и его отношение к себе и другим. 2. Родина. Отношение к Родине. 3. Различия людей в обществе. 4. Память о героях. Отношение к ним. 5. Общение людей в обществе.

Указанные направления можно взять за основу, а содержание расширить. Сделать это можно за счет дополнительного образования. Система дополнительного образования направлена на удовлетворение потребности детей в саморегуляции личностного характера, творчестве в определенных видах деятельности. В условиях специального образования дополнительное образование осуществляется в работе студий, творческих коллективов, клубов по интересам.

Деятельность учащихся 7 — 10 лет школы VIII вида должна быть посильной для них, удовлетворять их запросы, носить в основном игровой характер с опорой на индивидуальные возможности каждого конкретного ученика. Воспитатель в тематическом планировании может представить каждое направление по четвертям.

Планирование воспитательного процесса по четвертям

Личностное развитие

1-я четверть

1. Мой учебный день.
2. Мои друзья по классу.
3. Это наши книжки.
4. У нас все умеют писать, читать, считать.
5. Я — школьник.
6. Мы дружны, нам все интересно.

2-я четверть

1. Всегда надо говорить правду.
2. В нашей группе всем хорошо.
3. Я могу помочь другим.
4. Мои первые оценки.
5. Наши поручения.

3-я четверть

1. Уважай мнение другого.
2. Помоги, тебе тоже помогут.
3. Ты стал на год старше.
4. В классе много интересных дел.
5. Что надо сделать во время каникул.

4-я четверть

1. У нас скоро закончится учебный год.
2. Мои успехи и неудачи.
3. Надо много успеть сделать.
4. Спасибо школе, моим друзьям.
5. Все будет только хорошо.

Указанные подходы к реализации комплексной программы требуют подведения итогов в виде этических бесед, детского утренника.

Человек и окружающий мир

1-я четверть

1. Источники жизни на Земле.
2. Что нас окружает, забота о природе.
3. Отношение человека к животным.
4. Зимние забавы.
5. Законы природы.

2-я четверть

1. Жизнь леса. Человек и лес.
2. Человек как часть природы.
3. Чем полезен лес?
4. Реки, моря. С чего начинается река?
5. Растения леса.

3-я четверть

1. Погода. Что значит: тепло — холодно, воздух — ветер, снег — дождь?
2. Картины леса. Школьники — друзья леса.
3. Что дарит человеку природа?
4. Дары леса: ягоды, грибы, лечебные растения.
5. Животные лесов.

4-я четверть

1. Человек — друг полей, лесов и морей.
2. Экскурсия в лес, к водоему, к реке, в зоопарк.
3. Птицы в лесу. Они ждут помощи от нас.
4. Человек и животный мир.
5. Источники жизни.

Охрана здоровья и физическое развитие

1-я четверть

1. Гигиена — главное санитарное требование.
2. В здоровом теле — здоровый дух.
3. Уход за кожей.
4. Предметы личной гигиены.
5. Утренняя зарядка.
6. Физические упражнения, правильное их использование.

2-я четверть

1. Игра — здоровье — дружба.
2. Гигиена мальчика.
3. Гигиена девочки.
4. Уход за одеждой, обувью.
5. Игры во дворе, на площадке.

3-я четверть

1. Зимние забавы.
2. Требования к соблюдению гигиенических условий жизни.
3. Система правильного питания.
4. Обувь и заболевания ног.
5. Здоровье — красота.

4-я четверть

1. Как избежать травмы.
2. Для чего необходимо человеку мыло, как им пользоваться.
3. Уход за волосами, руками, лицом.
4. Игра в зале. Требования.
5. Сильные, ловкие, смелые.

Трудовая диагностика, ручной труд

1-я четверть

1. Листья в лесу.
2. Что нас окружает в школе.
3. Экскурсия в школьные мастерские.
4. Весело, дружно, быстро (уборка классных комнат, игровых).
5. Лес осенью. Наша помощь.

2-я четверть

1. Я готов к занятиям в школе.
2. Я люблю водные процедуры.
3. Дружно встретим Новый год.
4. Герои сказок (итоги студии «Поделки»).
5. Только в труде можно выразить себя (3 — 4-е классы).

3-я четверть

1. В труде рождаются сказки.
2. Мой трудовой день.
3. Праздник умелых, находчивых.
4. Это мы готовим птицам.
5. Выставка ручных изделий.

4-я четверть

1. В гостях у мастеров.
2. Дела в нашей мастерской.
3. Это полезно всем.
4. Спасибо вам, учителя.
5. Праздник труда.

Формирование отношений к стране, государству, человеку

1-я четверть

1. Это наша школа.
2. Что нас окружает? Наши соседи.
3. Что можно сделать за один день?
4. Родина. Она есть у каждого.

2-я четверть

1. У нас в гостях школьники с Урала.
2. Родина — это страна. Ее название — Россия.
3. У нас есть главный город — это столица Москва.
4. Мы — москвичи. Требования к москвичам.
5. Москва праздничная.

3-я четверть

1. Мы гордимся своей страной.
2. Они нас охраняют, защищают.
3. Герои. Кто это? Почему мы помним о них?
4. Москва вечерняя.
5. Что значит быть гражданином России?

4-я четверть

1. У нас праздник Победы.
2. Мы дружные.
3. Что значит быть вежливым?
4. Итоговые сборы, праздники тематического характера.

Учащиеся 1 — 4-х классов требуют справедливого отношения к себе со стороны воспитателя, взрослых. При реализации всех на-правлений, особенно «Трудовой диагностики и ручного труда», учащиеся могут обращаться к другим работникам школы, интерната, просить оказать помощь в приобретении материала для руч-ного труда, хранении изделий. Уже к 4-му классу у большинства учащихся возникает потребность в самоутверждении, они адаптируются к условиям коррекционного обучения и воспитания. До-статочно отметить, что они хотят участвовать в жизни класса, группы; иметь собственные поручения, готовы за их выполнение отчитаться на групповом собрании, получить поддержку, одобрение. Через систему начального приобщения к трудовой деятель-ности (учебной, бытовой, санитарной) возникает желание тру-диться. Происходит совершенствование эмоционально-волевой сферы, но у большинства детей с нарушениями интеллекта появляется тревожность, неуверенность в себе. Меняется

отношение к собственному Я. В потоке современной информации становится труднее разобраться в чем-то самостоятельно. Школьники просят воспитателя в часы досуга включить развлекательную передачу, они не хотят интеллектуального напряжения, замыкаются в себе.

Некоторые понимают, что они учатся в особой школе, не такой, как их сверстники. Но по-прежнему для них это главное учебное заведение.

Они постепенно теряют друзей из массовой школы или начинают дружить с социально опасными подростками. Здесь огромную роль играет воспитатель.

7.7. Направления и содержание воспитательной работы в 5 — 7-х классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Этот возраст является переходным. Учащиеся понимают, что они учатся в школе, которая значительно отличается по содержанию от общеобразовательной. Они хотят получать хорошие оценки, быть замеченными учителями, воспитателями. Любят похвалу, стараются выполнять просьбу, пожелание воспитателя. По-прежнему основным видом деятельности является игра. Играют, обучаясь, играют, воспитываясь. Вот почему воспитатель должен вдумчиво использовать игру в процессе реализации всей программы воспитания.

Дети пытаются дружить друг с другом, но не знают, как выбрать друга, какие качества ценить в избраннике. Некоторые воспитанники не желают включаться в общие виды деятельности, мотивируя свое отношение усталостью. В такой ситуации воспитателю необходимо переключить детей на другой вид деятельности и, самое главное — изменить отношение к ней. Тогда учащиеся среднего звена «прощают» воспитателя, они думают: нежелательная ситуация была случайной и больше она не возникнет. Доверие — главное условие воспитания в этот период.

Подростки 11 — 13 лет более демонстративно проявляют свое Я. Любая жизненная позиция им безразлична, они делают вид, что все могут. Но им нужен воспитатель, а в какой мере воспользоваться его помощью, они не знают. Потребность действовать в коллективе снижается, учащиеся требуют индивидуальной помощи в каждом индивидуальном проявлении. Именно этот возраст детей с нарушениями интеллекта требует открытой помощи, но без ущемления личностного Я.

У подростков-акселератов наступают соматические изменения. Они могут угрожать своим сверстникам, пытаются завоевать авторитет с позиций силы. Меняется отношение к учебе, характер реакции на совет, просьбу, приказание — вплоть до агрессии. Такие изменения происходят и у подростков с нормальным интеллектом, но у школьников этого возраста с нарушениями интеллекта негативные проявления носят стойкий характер. Особенно их раздражают замечания по поводу их внешности. Опасность этого возраста заключается еще и в том, что в этот период наступает интеллектуальная лень. Многие из того, что они делают, носит импульсивный характер. Особенно это сказывается на отношении к поручениям: подросткам хочется что-то выполнять, но они, считая, что результат будет все равно отрицательным, часто вместо себя предлагают кого-то другого, подчас того, кому хотят за что-то отомстить.

Непослушание, неподчинение выливаются в форму беспринципного упрямства, каприза; из ситуационных они превращаются в интеллектуально-агрессивные или безразличные.

В этот трудный период подростку нужна помощь педагога, который осуществляет анализ его действий с позиции уровня подхода, где четко определяются личностные показатели поведения и деятельности — учебной и трудовой.

Г. М. Дульнев отмечал: «Ничто так положительно не влияет на подростка, как деятельность, особенно трудовая». Чувство взросления у подростков с нарушением интеллекта возникает лишь тогда, когда воспитатель «советуется» с ними, уважая в них личность, просит выступить в роли самовоспитателя, помогает в планировании режимных моментов, организации школьного самоуправления.

Основные направления и содержание воспитательной работы в 5 — 7-м классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Основные направления и содержание воспитательной работы в 5 — 7-м классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

<i>Направления воспитательной работы</i>	<i>Содержание воспитательной работы</i>
Развитие личности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Интеллектуальное созревание. 2. Формирование потребностей. 3. Развитие интереса. 4. Культура поведения. 5. Труд — основа развития личности.
Человек и окружающий мир. Реальность и жизнь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Деятельность как выражение собственного утверждения. 2. Взаимоотношения в мире. Жизнь близких людей. 3. Общение с природой, ценности природы. 4. Забота о сохранении природы. 5. Красота природы, отражение ее в искусстве, литературе, кино. 6. Экологические проблемы. Участие школьников в экологической жизни.
Охрана и укрепление здоровья, физическое развитие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гигиена как условие сохранения здоровья. 2. Физическая культура — обязательный учебный предмет. 3. Использование физических упражнений для развития двигательных качеств. 4. Погода и занятия в различные времена года.

Трудовое обучение
и воспитание

Человек как общественная
личность. Условия жизни
и деятельности человека

Отечество. Родина. Твои
родители. В чем заключа-
ется счастье человека?

5. Игры и игровая деятельность школь-
ников.
6. Плавание — важнейший компонент
здорового образа жизни.
 1. Кем ты хочешь быть?
 2. В труде — счастье человека.
 3. Физический труд. Основы профес-
сионального труда.
 4. Отношение людей к труду.
 5. Трудовые нормы жизни: помощь
взрослых в труде; результаты труда.
 6. Труд как способ удовлетворения
бытовых, учебных, интеллектуаль-
ных запросов человека.
1. Общение людей. Понятия мораль-
ных и нравственных критериев.
2. Отношения между людьми.
3. Выбор друзей.
 1. Понятие Родины. Люди близкие,
родные, родственники.
 2. Ты и твоя Родина.
 3. Край, город, село, дом, школа —
Родина.
 4. Труд на благо Родины.
 5. Гордость за Родину, ее проявле-
ния.

Содержание воспитательной работы расширяется за счет более подробного планирования по четвертям.

Планирование воспитательного процесса по четвертям

Развитие личности

1-я четверть

1. В мире вежливых, терпеливых, воспитанных.
2. Азбука взросления.
3. Уважай других, заслужишь внимание и ты.
4. Справедливость и сочувствие.
5. Доверием надо дорожить.

2-я четверть

1. Здесь интересно, весело.
2. Дела необходимые, полезные.
3. Будь внимателен к советам.
4. В чем ты сомневаешься?

5. Спрашивай, советуйся.

3-я четверть

1. Твои успехи и неудачи. Как их упрочить и преодолеть?
2. Кому и как помочь?
3. Какие книги тебя интересуют, есть ли у тебя личная библиотека?
4. Советуйся с близкими, друзьями.
5. Во всех делах ты утверждаешь себя.

4-я четверть

Итоговые беседы, праздники, сборы.

Человек и окружающий мир. Реальность и жизнь

1-я четверть

1. Мир счастья, тревог и надежд.
2. Сильный и слабый, научись уставать.
3. Взаимоотношения человека с окружающим миром.
4. Познай себя.
5. Твой день, его содержание.

2-я четверть

1. Школа, твои дела.
2. Что тебя интересует (по выбору).
3. Что потерял, то не вернуть.
4. Умей устоять перед соблазном.

3-я четверть

1. Проверь себя. Чем ты полезен природе.
2. Ты в транспорте, кино, в походе.
3. В природе все взаимосвязано.
4. Жизнь человека, его отношение к природе, животным, птицам.
5. Человек — творец мира.

4-я четверть

1. Твое поведение в различных ситуациях.
2. Человек творит, создает, умножает (экономические праздники, викторины).
3. Один день с природой.

Охрана и укрепление здоровья, физическое развитие

1-я четверть

1. В мире игр, спорта, побед.
2. В чем секрет молодости и здоровья.
3. Гигиена — важное условие занятий физической культурой и спортом.
4. Гимнастика — жизнь и успех.
5. Выбери сам, посоветуйся.

2-я четверть

1. Праздник здоровья, твое участие.
2. Чаще смотри в зеркало.
3. Обувь — красота, здоровье, удобство.
4. Умей себя представить.
5. В мире игры.

3-я четверть

1. Погода не терпит слабых.
2. Эх ты, зимушка-зима (снежный праздник).
3. Ты взрослый. Предметы личной гигиены.
4. Готовь себя к лету.
5. Гармония развития, ее слагаемые.

4-я четверть

1. Солнце, воздух и вода — наши друзья.
2. Гигиенические требования в условиях весны, лета.
3. Уход за телом в разных погодных условиях.
4. Летняя спартакиада. Твое участие.

Трудовое обучение и воспитание

1-я четверть

1. Смотр результатов труда. Итоги обучения в мастерских за прошедший учебный год.
2. Ты не ошибся в выборе профессии?
3. Как ты представляешь себя взрослым — рабочим?
4. Как ты провел трудовое лето?

2-я четверть

1. Твоя помощь школе.
2. Труд — основа жизни.
3. Твое отношение к обслуживающему, бытовому труду.
4. Успехи учебного труда, радости и огорчения.

3-я четверть

1. Наш субботник, участие в нем.
2. Участие в празднике труда.
3. Профессия — серьезный выбор.
4. Что ты знаешь о близлежащих предприятиях? Экскурсии.
5. Твой трудовой день.

4-я четверть

1. Физический и интеллектуальный труд.
2. Труд женщин и мужчин.
3. Поможем школе.
4. Трудовая деятельность — основа жизни человека.

Человек как общественная личность. Условия жизни и деятельности человека

1-я четверть

1. Мы хорошо знаем друг друга.
2. Мое первое поручение. Тревога. Справлюсь ли я?
3. Содержание прожитого дня.
4. Достоинство и недостатки человека.
5. Наши общие дела.

2-я четверть

1. Каким он человеком был (о Ю.Гагарине).
2. Как познакомиться с человеком.
3. В мире трудовых дел.
4. Наш гражданский долг.

3-я четверть

1. Чем мы похожи и чем отличаемся.
2. Понятия «бедный», «богатый», «обеспеченный» и «счастливый».
3. Красота человека, в чем она.
4. Праздник Труда.

4-я четверть

1. Человек человеку. Дружба, выручка, помощь.
2. Мужчина в обществе. Его трудовые дела.
3. Женщина в обществе. Ее важное предназначение.
4. Профессиональный труд как средство жизни и созидания.

Отечество—Родина. Твои родители. В чем заключается счастье человека

1-я четверть

1. Моя семья. Взаимоотношения в семье.
2. Родственники. Родословная.
3. Дом, где ты родился, вырос.

2-я четверть

1. Все, что вокруг нас, — общее.
2. Ты гражданин своей страны.
3. Забота о Родине.
4. Приумножить славу Родины.
5. С чего начинается Родина.

3-я четверть

1. Человек и его положение в обществе.
2. Правовые отношения в обществе.
3. Человек как патриот Родины.
4. Край, город, село, дом, улица — моя Родина.
5. Подвиг, его проявления.

4-я четверть

1. Умей гордиться, сопереживать и проявлять участие.
2. Люди, их история.
3. Самое дорогое для тебя место на планете Земля.
4. Страна, отчизна — Родина.
5. Праздник «В семье дружбы и равенства».

Результат воспитательного воздействия педагога — развитие личности учащегося. Это возможно только при взаимном доверии, участии педагога в делах класса, группы. Педагог должен быть ласков с воспитанниками и вместе с тем требователен. Его просьбы, советы должны быть понятны, доступны ученику. Он вместе с ним играет, трудится, радуется и огорчается, переживает неудачи.

Воспитатель просит: «Проведи утреннюю зарядку», «Проверь чистоту кабинета, спальни», «Составь график дежурства по классу, обсуди его с ребятами». Эти на первый взгляд простые поручения помогают формировать у подростков правильные взаимоотношения в коллективе, потребность в общении, такие качества, как ответственность, терпение, пунктуальность и т.д. У мальчиков появляется интерес к девочкам, иногда даже конфликтный. Взаимоотношения у детей складываются в большинстве случаев на основе подсказок родителей или даже воспитателей. Например,

родители могут сказать своей дочери: «Не дружи с ним, он плохо учится», — хотя и их дочь учится неважно. Или воспитатель говорит девочке: «Ты же знаешь, что на школьной линейке Витю чаще всех ругают за нарушение дисциплины на уроках».

Культура общения у детей с нарушениями интеллекта часто бывает низкой. Осложнение взаимоотношений со сверстниками и взрослыми обусловлено не только условиями семейного и школьного воспитания, но и свойственной таким детям потребительской жизненной позицией, а также сложившимися стереотипными отношениями дефектологов к детям.

В системе специального образования школьников с нарушениями интеллектуального развития настоящий учитель, воспитатель — тот, кто нашел путь к уму и сердцу таких детей, кто помог ему поверить в то, что он человек. Вот почему учителей, воспитателей дети коррекционных школ делят на хороших и добрых, честных и злых, невыдержанных и безразличных. Нравственным отношением между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида может быть лишь при постоянной заботе о детях, теплом отношении к ним.

Учителей и воспитателей в системе школьного специального обучения можно разделить на два типа: автократический и авторитетный.

Учителя и воспитатели первого типа сдерживают проявление самостоятельности ученика, их требования сводятся лишь к соблюдению определенных правил. Их типичные команды: «Делай, как говорю!», «Меньше рассуждай!», «Работу, задание надо выполнить срочно». Они конфликтуют с учащимися, раздражение возникает обоюдно, дети не подчиняются их требованиям, особенно ученики 7 — 9-х классов (старший школьный возраст — 14 — 16 лет).

Учителя и воспитатели второго типа действуют с учетом личностных данных учащихся. «Делай, как я, — говорят они. — В чем ты сомневаешься, прислушайся к моему совету, просьбе, предложению!» Они ласковы к детям и вместе с тем требовательны. Их просьбы, советы понятны, доступны ученику. С такими педагогами дети чувствуют себя защищенно, комфортно. И это очень важно, ведь подростковый возраст у умственно отсталых детей — пора взросления, меняются их интересы, оценка собственного Я, взаимоотношения со сверстниками. И совершенно необходимо помочь им преодолеть неуверенность и страх, развить коммуникативные способности и самостоятельность.

7.8. Направления и содержание воспитательного процесса в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Старший подростковый возраст в условиях специального воспитания является критическим, так как происходит бурное развитие всех систем организма, а интеллектуальный потенциал находится на низком уровне. У детей снижается интерес к обучению, возникают новые влечения, появляется отрицательная мотивация. Личностные проявления либо резко проявляются, либо носят скрытый характер.

Возникают новые идеалы для подражания, например: подросток из массовой школы, кто-то из членов семьи, учитель, воспитатель. Бурное половое созревание вызывает изменение во внешности, голосе, походке; при этом индивидуальная выраженность очень заметна. У мальчиков возникает интерес к противоположному полу, девочки могут вести себя намеренно грубо, но хотят нравиться. Не владея своими эмоциональными проявлениями, мальчики крайне категоричны, замкнуты; девочки более активны, назойливы. В такой ситуации невнимательное отношение взрослых к подросткам способствует формированию у них дурных привычек.

В этот период очень важно быть особенно требовательным к гигиене девочек и мальчиков; помогать им советом, держать под постоянным контролем подростков из неблагополучных семей; постоянно консультироваться с психологом, врачом школы.

Возникает проблема с учебой. Дети не желают выполнять домашние задания, их мало интересует оценка, у них формируется отрицательное отношение к учителям, воспитателям, которые требуют выполнения режимных моментов, неадекватное соотношение между уровнем знаний и личностными притязаниями. Единственное средство, с помощью которого подросток может проявить себя как личность, — это трудовое обучение, свободная деятельность.

Среди подростков 14—16 лет коррекционной школы встречаются учащиеся с тревожными и навязчивыми состояниями. У одних это защитная реакция, у других — болезненное проявление. Таких учащихся во все дела класса, группы следует вовлекать осторожно.

Изучение личности подростка может осуществляться с помощью различных методов: наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, составления характеристик, изучения медицинских документов. Ниже приводим образец диагностической карты, которую можно использовать при изучении личностных характеристик подростка специальной (коррекционной) школы VIII вида (табл. 4).

Собрав данные на каждого подростка, можно составить программу воспитания с учетом индивидуальных различий и обобщенных показателей.

Следует заметить, что данные группового обследования не всегда бывают объективными. Это вызвано тем, что не все подростки в состоянии проявить коллективные чувства. Общение детей воспитатель должен строить с учетом уровня воспитанности детей, того, какую роль играют в коллективе отдельные личности, социального положения созданного коллектива, участия его в реальных делах школы, класса. Каждая из планируемых программ воспитания носит условный характер и выполняется всем педагогическим коллективом при участии детей конкретного возраста.

**Пример заполнения диагностической карты на ученика 7-го класса
(фамилия, имя, возраст, пол)**

Дата записи	Состояние здоровья	Успеваемость	Личностные проявления			Культура поведения	Трудовая активность
			положительные	отрицательные	увлечения		
17.11	Основная группа	Удовлетворительная	Активен, контактен, любит участвовать в художественной самодельности и соревнованиях	Прогуливает уроки	Любит рисовать	Вежлив	Хорошая

В программу заложены основы гражданского, нравственного, трудового, эстетического, физического воспитания. Практически она может быть реализована, если каждая конкретная школа правильно выбирает не только направления, но и заполняет ее содержанием.

**Направления и содержание воспитательной работы
в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида**

<i>Направления воспитательной работы</i>	<i>Содержание воспитательной работы</i>
Закаливание организма, охрана здоровья, физическое совершенство	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование различных средств закаливания. 2. Профилактика заболеваний, лечение. 3. Мужские привычки, копирование взрослых, польза — вред. 4. Женское поведение, его положительные и отрицательные моменты. 5. Использование различных видов спортивных занятий с целью физического совершенства.
Интеллектуальное и личностное совершенствование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Это мне интересно. 2. Деятельность как средство личного совершенствования. 3. Успех, неудача. Как правильно реагировать на их результат. 4. Мои друзья, у них многому можно поучиться.
Трудовая деятельность как средство развития и профессиональной зрелости	<ol style="list-style-type: none"> 1. Трудовое воспитание как средство жизнедеятельности. 2. Профессиональное образование. 3. Выбор профессии, мои возможности. 4. Трудовая деятельность человека. 5. Законы трудовой чести.
Нравственные категории и понятия. Нравственная зрелость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основные показатели нравственного совершенствования. 2. Основы правового воспитания. 3. Совесть как регулятор нравственных отношений, поведения. 4. Мир человека и его нравственные чувства.

Формирование гражданского долга, сознательной дисциплины	<ol style="list-style-type: none"> 5. Личностные проявления: любовь, забота, дружба. 1. Понятия и общественные нормы. 2. Общество, страна, государство. 3. Отношения людей в процессе жизни и деятельности. 4. Как мы живем? Понятия счастливой жизни человека.
«Прекрасное — есть жизнь...» Н. Г. Чернышевский	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что и кто нас окружает. 2. Король вальса (И. Штраус). 3. «Если ты враг своему здоровью» (алкоголизм и наркомания). 4. Великий живописец (Левитан). 5. В труде счастлив человек. 6. Природа — берегите ее! 7. Умей слушать, видеть и создавать.

Большую роль играет формирование у подростков ответственности за порученное, умения доводить начатое до конца.

Интересы подростков зависят от привлекательности самого объекта или от необходимости иметь данный объект в конкретный момент. Известный психиатр Е.А.Личко выделил несколько типов увлечений: интеллектуально-эстетический, телесно-мануальный, накопительный, эгоцентрический, лидерский, азартный и др.

У подростков с нарушением интеллекта (умственно отсталых) в этот период проявляются больше всего телесно-мануальный тип увлечений — стремление развить какие-то конкретные двигательные качества, в частности силу, выносливость, а также эгоцентрический тип (стремление к уединению или, наоборот, резко выделиться среди своих товарищей).

Первое увлечение определяется недоразвитием познавательной деятельности, второе — снижением самооценки.

Поведение подростков в условиях специального обучения и воспитания связано с особенностями его поведенческих реакций. Для них характерна реакция протеста. Подросток не хочет участвовать в жизни класса, заниматься спортом, трудом, он ведет пассивный образ жизни.

Часто проявляется реакция имитации — подражание кому-то из взрослых или неуспевающему, но физически сильному сверстнику.

Значительные изменения происходят в познавательной сфере. Учебная деятельность резко меняется. Некоторые подростки отдают предпочтение тому учебному предмету, где они могут проявить себя как личности, — трудового обучения, физической культуры, изобразительной деятельности. Происходят изменения в развитии внимания, восприятия, памяти, мышления. Задача учителя, воспитателя — удерживать эти изменения как можно дольше, концентрировать внимание подростка на положительном результате.

Резко меняется характер подростка. Упрямство сменяется доброжелательностью, жестокость — отзывчивостью, скупость — добротой. Конфликтных ситуаций становится меньше. Постепенно подросток вживается в коллектив, принимает все замечания, адекватно оценивает себя в системе взаимоотношений. Но некоторые ученики, наоборот, утрачивают свое Я, не проявляют инициативы, решительности, находчивости. В целях коррекции этих состояний воспитателю необходимо создавать такие педагогические ситуации, в которых подросток вынужден проявлять себя по-другому.

Вопросы и задания

1. Перечислите признаки воспитания как педагогического процесса.
2. Какие особенности учащихся специальной (коррекционной) школы необходимо учесть воспитателю в процессе воспитания?
3. Раскройте особенности воспитательного процесса в общеобразовательной и коррекционной школах.
4. Дайте характеристику основным закономерностям воспитания.
5. Перечислите общие принципы воспитания.
6. В чем заключается реализация коррекционных принципов воспитания?
7. Почему трудовое обучение и воспитание являются основой комплексного подхода в воспитании?
8. Охарактеризуйте коррекционные принципы.
9. В чем заключаются индивидуальный и дифференцированный подходы в воспитании?
10. Почему метод приучения имеет особое значение?

11. Перечислите основные подходы к классификации методов в общей теории воспитания.
12. Какую интерпретацию нашли методы воспитания в специальной педагогике?
13. Почему наказание как метод стимулирования используется осторожно?
14. Какие требования должен выполнять воспитатель, прибегая к наказанию?
15. Какие действия должен предпринять воспитатель в приведенных ниже ситуациях?
 1. Ученик пришел на тематическое мероприятие в группе (5-й класс):
 - а) без дневника;
 - б) небрежно одетый;
 - в) с массой личных игрушек, в надежде, что его не допустят к участию в мероприятии.
 2. Воспитанник получил замечание на итоговой линейке за неправильное поведение в столовой:
 - а) будете обсуждать поведение;
 - б) поставите неудовлетворительную оценку, сообщите родителям;
 - в) проведете беседу о поведении в процессе приема пищи. Как называется избранный вами метод?
 3. Ученик во время самоподготовки действовал неадекватно обычной ситуации:
 - а) увидев гостя, отказался решать примеры и задачу;
 - б) плохо написал, разорвал тетрадь;
 - в) вынул из кармана записной блокнотик и решение записывал в него.
16. Какие методы или формы воздействия на воспитуемых вы использовали в приведенных выше ситуациях и почему?
17. Почему программа воспитания составлена с учетом возраста детей?
18. Какова роль учителя, воспитателя?
19. Какие основные направления воспитательной работы можно практиковать в начальной, средней и старшей школе?
20. Почему трудовое воспитание считается главенствующим в системе работы специальной (коррекционной) школы VIII вида?
21. Понаблюдайте за одним из учащихся школы любого возраста, отразите его личностные характеристики в диагностической карте.

Рекомендуемая литература

- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.
- Выготский Л. С. Этюды по истории поведения / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. - М., 1992.
- Кульневич СВ., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. — М.; Ростов н/Д, 2000.
- Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996.

Глава 8

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

8.1. Классификация форм организации образовательно-воспитательного процесса

Формами воспитания принято называть варианты организации конкретного воспитательного процесса.

До сих пор четких мнений и подходов к классификации форм воспитания нет.

Одни теоретики выделяют массовые, групповые и индивидуальные формы (З. К. Шнекендорф и А. А. Елизаров, 1989), другие — способ организации действия коллектива — мероприятия, направленные на конкретные цели (Г.Н.Волков, 1993; М.И.Шилова, 1990; Н.Е.Щуркова, 1988; П.И.Пидкасистый, 1996; и др.).

В теории воспитания детей с нарушениями интеллекта (Г. М. Дульнев, И.Г.Еременко, А.Н.Граборов, Х.С.Замский, Н.Л.Коломинский и др.) считают, что выбор форм и соответственно мероприятий должен определяться:

- решением общих и коррекционных задач воспитания;
- особенностью нейродинамики воспитанника;
- его индивидуальными возможностями и уровнем воспитанности;
- практической направленностью каждого конкретного мероприятия.

Мероприятия должны реализоваться как целенаправленное взаимодействие воспитанника и воспитателя. Само мероприятие может выступать как форма воспитательной деятельности. В процессе воспитания необходимо создавать такие ситуации, которые выступают как составные части воспитательного процесса. «... Словесные средства воспитания имеют место в практике вспомогательных школ, но необходимо подчеркнуть, что вербализм в воспитательной работе не лучший способ воздействия на ребенка, надо использовать самые разные формы: самообслуживание, шефство, включение в производительный труд».

В связи с разнородностью состава воспитанников в коррекционной школе необходимо варьировать массовые, групповые и индивидуальные формы воспитания. Они реализуются как во внеклассной работе (дни здоровья, утренники тематического характера, викторины, соревнования, вечера отдыха, походы), так и в системе дополнительного образования (кружок балльных танцев, кукольный театр, спортивные секции, студии художественной вышивки, инкрустации, мягкой игрушки). К сожалению, системой дополнительного образования охвачены в основном сильные учащиеся, хотя занятия вне школы являются хорошим средством интеграции ученика с нарушением интеллектуального развития в общество. Дополнительное образование как массовая форма воспитания способствует реализации творческих возможностей умственно отсталых детей.

8.2. Массовые формы организации образовательно-воспитательного процесса

Массовые формы воспитания школьников предполагают участие большого количества воспитанников. Для учащихся коррекционной школы выбираются формы, соответствующие воспитательным задачам, возрасту учащихся, уровню их воспитанности, умению общаться в большом коллективе, уровню профессиональной подготовленности воспитателя.

Вот почему в условиях специального воспитания деятельность учащихся необходимо максимально согласовывать с их желаниями и мотивами, заблаговременно готовиться к предстоящему мероприятию, привлекая к подготовительной работе большое количество детей. Огромное значение имеет возраст детей, одно и то же мероприятие может быть

недоступно и непонятно учащимся начальной школы, а воспитанникам старшей школы будет казаться слишком простым, что снизит их интерес, спровоцирует пассивность.

Например, школьный праздник на тему «Честен тот, кто трудится на совесть». Учащимся 1 —4-х классов само название праздника непонятно, так как их трудовая деятельность еще ограничивается формированием бытовых умений и навыков. Воспитанники 5 —7-х классов уже имеют опыт коллективного труда в мастерских, на пришкольном участке, у них меняется отношение и к самой деятельности, и к ее результату. Разрабатывается сценарий праздника, все учащиеся 5 — 9-х классов делятся на группы по 10—12 человек и получают задания. Назначается ответственный и ведущий праздника (желательно из числа воспитанников 8 —9-х классов).

Праздник становится массовой формой деятельности, его воспитательное значение велико. Примером массовой формы деятельности могут быть также фестивали, сборы, туристические походы, спортивные соревнования.

При организации массовых форм воспитательной работы основное внимание уделяется непосредственному участию детей в том же празднике, конференции, фестивале. Главное, чтобы все участники коллективного действия получили эмоциональный настрой, поняли свою ответственность перед участниками мероприятия почувствовали помощь и взаимовыручку. В процессе групповых занятий у детей формируется положительное отношение к познавательной деятельности, расширяется кругозор, происходит закрепление сформированных умений и навыков, возникают доверительные отношения в группе, классе между членами созданного коллектива.

Мероприятия, занятия проводятся в виде произвольной деятельности с учетом возраста воспитанников. Длительность их может быть от 20 до 25 минут в 1 -4-х классах и до 45-50 минут в 5 — 9-х классах. Задача школы — включить в данную форму деятельности как можно большее количество участников с учетом потенциальных возможностей каждой конкретной личности, группы.

8.3. Групповые формы организации образовательно-воспитательного процесса

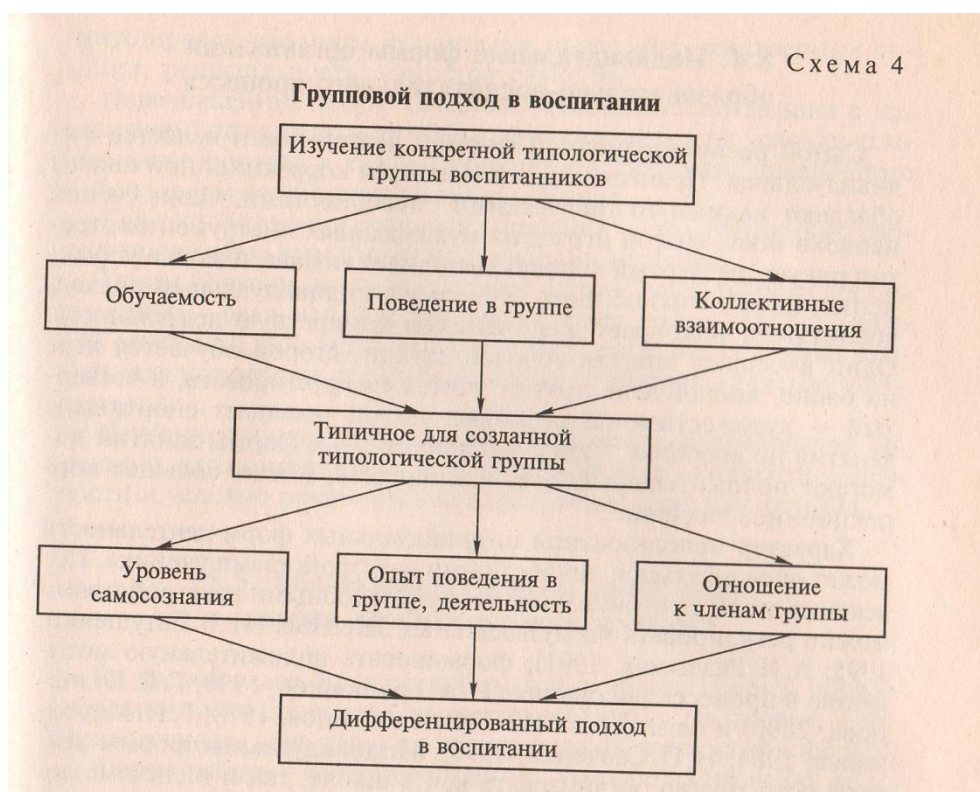
Эффективность воспитательной работы в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида зависит от того, с каких позиций рассматривает потенциальные возможности детского коллектива сам воспитатель. Если воспитанникам трудно проявить себя в какой-то деятельности, объединившись в целостный коллектив, что затрудняет реализацию задач воспитания, то лучше класс, воспитательную группу временно разделить на группы. Воспитатель осуществляет педагогическое руководство, он разрабатывает структуру и композицию мероприятий, помогает членам группы определить свою роль в групповой деятельности, поддерживает их инициативу и ответственное отношение. В групповые формы деятельности желательно включить не только сильных учащихся, но и тех, кто по причине своих психофизических особенностей не может проявить себя полностью.

Например, Саша Р, ученик 5-го класса, страдающий шизофренией в ранней форме (аутизм), великолепно рисовал птиц, самолеты. Все его картины носили динамичный характер. Ученики предложили включить его в группу «художников», которые оформляли стенды «Птицы - наши друзья», «Воинам посвящается», «Праздничная Москва». Класс, получив задание к предстоящему мероприятию, включил Сашу в группу по оформлению праздника.

Групповые поручения воспитатель распределяет таким образом, чтобы физически крепкие и соматически ослабленные дети действовали сообща, учились друг у друга. Воспитательный эффект выражается в том, что «отвергнутые» ученики находят себя в групповой деятельности. Но если в младших классах организовать воспитанников на коллективно-групповую деятельность довольно легко, то в старших классах это труднее. Причин несколько:

- от учащихся требуются более сложные действия, проявление определенных навыков;
- учащиеся не могут точно определить возможности друг друга;
- воспитатель не объяснил, зачем нужна творческая группа;
- большинство воспитанников не могут проявить себя как личность, им нужна помощь воспитателя;
- отсутствует инициатива в силу малого опыта группового действия.

Отдельные ученики, которые в силу своих психофизических особенностей вообще не могут выполнять задания группового характера, копируют друг друга, отказываются участвовать в делах данной группы. Задача воспитателя — взять на себя роль руково-дителя, доходчиво объяснить группе задание, прогнозировать по-ложительный результат. В групповых формах организации воспитательного процесса находит реализацию дифференцированный подход (см. схему 4).



8.4. Индивидуальные формы организации образовательно-воспитательного процесса

Самой распространенной формой деятельности является ин-дивидуальная. Практически все учащиеся коррекционной школы обладают какими-то творческими способностями. Один ученик неплохо поет, другой играет на музыкальных инструментах, тре-тий рисует, четвертый хорошо выполняет гимнастические упраж-нения, пятый хорошо шьет. Используя индивидуальный подход, воспитатель подбирает для учеников конкретную деятельность. Один посещает занятия хоровой студии, второй обучается игре на баяне, виолончели, третий учится инкрустировать, а четвер-тый — художественной вышивке, пятый посещает спортивные занятия по аэробике. Такие индивидуальные формы занятий по-могают положительно влиять на личность, имеют большое коррекционное значение.

Характер использования индивидуальных форм деятельности может определяться и личностными расстройствами ученика. Поведение детей со стойкими психопатоподобными расстройствами можно регулировать на музыкальных занятиях (И.В.Евтушенко, 1995; А.И. Раздыхах, 1991), формировать положительную мотивацию в процессе рисования (И.А.Грошенков, 1990; Г.В.Кузнецова, 2000) и на занятиях ИЗО (В.И.Антипов, 1978; Г. Н.Мерсиянова, 1984; И.П.Савченко, 1993). Индивидуальные формы деятельности можно организовать как в школе, так и в системе дополнительного образования.

Индивидуальные формы деятельности помогают воспитаннику:

- осознать свое Я;
- регулировать свое поведение;
- осознать ряд нравственных понятий;
- участвовать в посильных видах деятельности;
- бесконфликтно общаться с другими воспитанниками;
- совместно с членами коллектива участвовать в обсуждении решаемой проблемы;
- научиться сдерживать свои эмоции.

В индивидуальной деятельности лучше раскрываются личностные качества и возможности воспитанников с нарушениями интеллекта.

В коррекционной педагогике выделяют интегративные личностные качества (ориентировочные, практические, характерологические); нравственно осознанные (скромность, честность, трудолюбие, коллективизм, гуманность); интеллектуально-познавательные (сообразительность, находчивость, любознательность, активность); практические (трудолюбие, уважение к другим в процессе коллективной деятельности, аккуратность, умение доводить начатое до завершения, старание, трудовая дисциплинированность); синтезированные (воля, осознанное поведение, собственные позиции, решительность, самостоятельность).

Перечисленные выше качества личности воспитанника с нарушением интеллекта могут быть сформированы при условии комплексного подхода к каждой конкретной личности, правильного выбора форм воспитательного воздействия.

Каждый умственно отсталый школьник — это личность со своими положительными и отрицательными чертами.

Таким образом, индивидуальные формы деятельности воспитанников — реальная база получения объективных данных о каждой отдельной личности. Это помогает определить основные подходы для коррекции педагогического воздействия в течение учебного года. Изучение личностных данных воспитанников проводится постоянно, что помогает выделить типичные черты конкретной личности и условно разделить учащихся на референтные группы.

8.5. Коллективные формы организации учебно-воспитательного процесса

Во второй главе были раскрыты три основные формы образовательно-воспитательного процесса: массовые, групповые и индивидуальные, дана характеристика каждой конкретной формы.

Форма работы — это мероприятие, которое направлено на достижение каких-либо целей и конкретных задач (К. Ю. Бабанский, 1977; П. И. Пидкасистый, 1996; С.В.Кульневич, Т. П.Лакоценина, 2000; Ю.А.Конаржевский, 1997; Н.Е.Щуркова, 1991; и др.).

От способа организации воспитательного мероприятия зависит результат мероприятия и характер взаимоотношений между воспитанниками, воспитателем и воспитуемым.

Многие авторы предлагают делить формы на общие (универсальные) и специальные (по отдельным направлениям). Каждое мероприятие имеет свою конкретную цель,

вытекающую из общей задачи воспитания (Т.А.Ильина, О.А.Журавлева, 1997; В.А.Караковский, 1998; Г.М.Дульнев, 1981; И.Г.Еременко, 1985; В.Ф.Мачихина, 1986).

Классный час.

Классный час — одна из самых распространенных форм воспитательной работы в условиях коррекционного воспитания. И если общеобразовательные школы (массовые) постепенно отходят от этой формы, то в специальных коррекционных она довольно продуктивна, поскольку при ее использовании создаются условия для общения учеников, налаживания взаимоотношений между воспитанниками, реализации единых требований к учащимся, совместной с учащимися выработки критериев нравственного поведения, включения их в коллективные формы деятельности.

Одна из форм классного часа — этическая беседа. Через беседу воспитатель помогает ученику с нарушениями интеллектуального развития разобраться в создавшихся ситуациях, адаптироваться в коллективе, осознать нравственную составляющую его поступков.

Классный час проводится еженедельно, в специально отведенный для него день и час, но это не урок, длительность его может быть разной: в младшей школе (с 3-го класса) — 20 — 25 минут, в средней и старшей — 35 — 45 минут. От урока его отличает свободная форма общения. В условиях специального обучения и воспитания классные часы должны иметь конкретную тематику нравственного характера: поведение учащихся, участие в делах школы, результаты проверки готовности учащихся к обучению, подготовка к праздникам и т.д.

Классные часы в школе готовит учитель, в интернате эту обязанность можно возложить на воспитателя. Перед проведением классного часа учителю (воспитателю) необходимо:

- определить тему;
- выбрать форму проведения;
- учесть возможности воспитанников;
- определить цели и задачи;
- составить план проведения классного часа;
- распределить задания между учащимися;
- учесть опыт воспитанников, их индивидуально-психологические особенности.

Главное требование в проведении классного часа — участие всех воспитанников.

Содержание этических бесед может быть различным, проводить их можно как индуктивным, так и дедуктивным путями.

Индуктивный путь проведения беседы предполагает подведение учащихся к общим выводам и умозаключениям на конкретном примере этического характера. Дедуктивный путь — это косвенное воздействие на воспитанника, когда дается оценка не его поступка, действий группы детей, их позиции, культуры поведения. Такие беседы можно проводить с учащимися начиная с 4—5-х классов.

Приведем примерную тематику классных часов по нравственно-этическому воспитанию для учащихся 5 — 7-х классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Тема 1. Деятельность человека как выражение собственного утверждения.

Тема 2. Взаимоотношения в мире.

Тема 3. Общение с природой, ценности природы.

Тема 4. Забота человека о сохранении природы.

Тема 5. Красота природы, ее отражение в искусстве, литературе, кино.

Тема 6. Экология. Участие школьников в решении экологических проблем.

132

Тема 7. Доброта и милосердие.

Тема 8. Злость и ненависть — враги человека.

Тема 9. Мой любимый писатель, поэт (литературный концерт).

Тема 10. Я живу потому, что есть красота, которую надо беречь.

Классный час — одно из наиболее эффективных средств коррекции поведения воспитанника специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Классно-групповые собрания.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида это особая форма организации коллективной жизни воспитанников, учащихся. Главная задача классных собраний — сформировать интеллектуальную, нравственную культуру каждого учащегося, добиться понимания задач воспитания, своих возможностей в их реализации. На групповом собрании воспитатель может подводить результаты учебной, трудовой деятельности, обобщать накопившийся опыт коллективного самоуправления, заслушивать отчеты детей о дежурстве, работе в «зоне адекватного действия», посещениях выставок.

Экскурсия.

Это специально организованная познавательная деятельность группы детей, которая требует большой подготовки, участия всех учащихся. Экскурсии могут быть учебного и культурно-просветительного характера.

Педагог заранее определяет тему и место экскурсии, ее цели, задачи, организационные моменты, заранее знакомится с объектом. Тематика экскурсий может быть разнообразной. Самое главное — вызвать интерес у учащихся к изучаемому явлению, раскрыть значение объекта экскурсии. По завершении экскурсии обязательно подводятся итоги.

Игра.

Это участие учащихся в соревнованиях по определенным правилам. Выделяются дидактические, сюжетно-ролевые, интеллектуальные игры, игры имитационного характера, спортивные.

Воспитатель должен подготовить учащихся к игре, ознакомить с правилами, провести несколько пробных попыток, определить участие каждого конкретного школьника в игре. Обучение игре — самое существенное условие. В ходе игр учащиеся закрепляют полученные знания, усваивают правила общественного поведения, формы взаимодействия в коллективе, происходит коррекция их психических функций.

Воспитатель должен сам включаться в игру, тогда учащимся будет интересно играть, они быстрее овладевают правилами игры.

В игре виден успех или неудача. Многие учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида отказываются играть, так как боятся проиграть. Но воспитатель должен убедить учащихся в том, что более важен сам процесс игры, чем то, кем ты оказался — победителем или побежденным.

Последние годы широкое применение нашли игры-путешествия, игры-считалки, проводящиеся на перемене с учащимися младших классов, малоподвижные и спортивные игры, игры на свежем воздухе. Выбор игры определяется материальными условиями, готовностью детей играть, интеллектуальными возможностями.

Конкурсы

Это очень прогрессивная форма вовлечения детей в различные соревнования.

Конкурсы проводятся как личное или командное соревнование. Задача воспитателя — составить такую программу, при реализации которой можно выявить возможности воспитанников. Конкурс может быть музыкальный, фольклорный, танцевальный,

развлекательный и т. п. Умственно отсталых детей трудно включить в конкурсную программу. Задача воспитателя построить мероприятие таким образом, чтобы каждый участник (слабый и сильный) проявил себя в той или иной форме единоборства.

Примерная программа проведения экологического конкурса в 5-м классе-группе {ведущий — учитель биологии}

Цель. Учить детей наблюдать за жизнью окружающего мира, защищать природу, участвовать в ее создании.

Тема. «Красная книга». 10 заповедей природы: создай; позаботься; наберись терпения; разговаривай с деревьями; защити; будь милосерден и благодарен; останови другого; выручай; изучи; береги.

1-й этап. Выступление ведущего — учителя биологии. К каждому понятию он предлагает подобрать соответственно существительное. Просит высказать свое отношение к природе.

2-й этап. Чтение стихов о природе (определяется лучший чтец).

3-й этап. Ведущий вывешивает плакат, на котором написан следующий текст: «Счастье — это быть с природой, видеть ее, говорить с ней (Л.Н.Толстой)».

Предлагает ответить на следующие вопросы, отгадать загадки.

- Что значит быть с природой?
- О чем с ней можно говорить?
- Почему надо беречь муравейники?
- Каких зверей называют «шатунами»? (Медведя, выгнанного из берлоги зимой.)
- Сколько ног у паука? (Восемь.)

4-й этап. «Грибы». Ведущий предлагает детям отгадать загадки.

- Я привыкла нравиться, кто съест меня — отравится. (Поганка.)
- Ходят в рыженьких беретах, осень в лес приносят летом. Очень дружные сестрички, золотистые... (Лисички.)
- Я виден издалика. Шапка вся в горошек, ты меня не рви, зверям сохрани. (Мухомор.)

Лист красивый, весь резной,

В яркой зелени ветвей

Много-много желудей. (Дуб.)

Ее называют плакучая...

Белое платье, зеленые косы,

Семя летучее. (Береза.)

Зимой и летом одним цветом.

(Сосна, ель.)

За каждый правильный ответ начисляются 2 очка. Общая сумма баллов не должна превышать 18 очков.

Конкурс заканчивается рассказом ведущего о тайнах и загадках природы, о растениях и животных, занесенных в Красную книгу.

Во время выступления ведущего комиссия определяет победителей конкурса.

Читательская конференция. В условиях коррекционно-развивающего обучения уроки-конференции должны иметь четкие цели и задачи. Проводятся читательские конференции, посвященные неделе детской книги или предметного характера, например «Золотые руки» (8 — 9-й классы). Конференция длится 35 — 50 минут, а для учащихся 7 — 9-х классов — до 1 часа.

Тема конференции определяется с учетом психофизических особенностей конкретной группы воспитанников. Участниками конференции могут быть и воспитатели, они помогают учащимся делать обобщения, приучают их логически мыслить, делать выводы. Конференция завершается выполнением задания. Например, на конференции «Твой учебный день» (5 — 6-й классы) можно предложить воспитанникам расписать свой день по времени, рассказать, что они делали в обозначенное на часах время или какой момент из режима дня больше всего нравится и почему.

Кроме указанных форм работы с учащимися могут быть использованы: вечера, праздники, экскурсии, дискотеки (старшие школьники).

В воспитательной работе с детьми коррекционной школы

IVIII вида следует выделить три направления: трудовое, физическое и эстетическое воспитание.

В процессе реализации этих направлений решаются очень важные задачи социализации воспитанников, привития им этических норм и эстетических потребностей, укрепления их здоровья, формирования санитарно-гигиенических умений и навыков. Эти направления воспитательной работы предполагают использование указанных выше форм. Ниже представлено содержание воспитательной работы по возрастам.

Содержание воспитательной работы по возрастам	
Физическое воспитание	
7—10 лет	
Направления воспитательной работы	Содержание воспитательной работы
Охрана здоровья и физическое развитие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование санитарно-гигиенических умений и навыков. 2. Гигиеническое условие силы и красоты тела. 3. Предметы гигиенической помощи. 4. Физические упражнения и их влияние на здоровье человека.
11—13 лет	
Охрана и укрепление здоровья, физическое развитие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гигиена как условие сохранения здоровья. 2. Физическая культура — обязательный учебный предмет. 3. Использование физических упражнений для развития двигательных качеств. 4. Погода и занятия физической культурой в различные времена года. 5. Игры и игровая деятельность школьников. 6. Плавание — важнейший компонент здорового образа жизни.
14—16 лет	
Закаливание организма, охрана здоровья, физическое совершенствование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование различных средств закаливания. 2. Профилактика заболеваний. 3. Мужские привычки, копирование взрослых; польза, вред. 4. Женское поведение, его положительные и отрицательные моменты. 5. Использование видов спортивных занятий с целью физического совершенствования.

Трудовое воспитание и обучение

7—10 лет

Диагностика трудовых умений, ручной труд

1. Формирование бытовых умений и навыков.
2. Вооружение учащихся навыками самообслуживания.
3. Труд как вид отдыха.
4. Труд как помощь другому человеку.
5. Умственный труд, культура умственного труда (4-й класс).

11—13 лет

Трудовое обучение и воспитание

1. Кем ты хочешь быть?
2. В труде счастье человека.
3. Физический труд. Основы профессионального труда.
4. Отношение людей к труду.
5. Трудовые нормы жизни:
 - а) помощь взрослых;
 - б) результаты труда.
6. Труд как способ удовлетворения бытовых, учебных, интеллектуальных запросов человека.

14—16 лет

Трудовая деятельность как средство развития профессиональной зрелости

1. Трудовое воспитание как средство жизнедеятельности.
2. Профессиональное образование.
3. Выбор профессии с учетом возможностей человека.
4. Трудовая деятельность человека. Законы трудовой чести.

Эстетическое воспитание
(формирование и развитие умений видеть красивое)

7—10 лет

Человек и окружающий мир

1. Один день природы.
2. Жизнь леса, реки, моря, животных и птиц.
3. Волшебные краски на листе бумаги и в природе.
4. Готовимся к Новому году.
5. Выставка цветов.
6. Добрая музыка.

11—13 лет

Человек и окружающий мир. Реальность и жизнь

1. Взаимоотношения в природе.
2. Общение с природой, ценности природы.
3. Музыка (веселая, грустная) и чувства.
4. Красота природы, отражение ее в искусстве, литературе, кино, музыке.
5. Экологические проблемы. Участие школьников в экологической жизни.

14—16 лет

«Прекрасное — есть жизнь...»
Н. Г. Чернышевский

1. Что и кто нас окружает.
2. Природа — береги ее.
3. Умей слушать, видеть и создавать.
4. Мои любимые песни, музыка.
5. Король вальса (И. Штраус).
6. Великий живописец (Левитан).

Система работы воспитателя специальной (коррекционной) школы VIII вида определяется «Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для учащихся, воспитанников с отклонениями в развитии» (1997). В этом документе предъявлены общие требования к учебно-воспитательному процессу. Но поскольку вся система воспитания носит коррекционно-развивающий характер, очень важно разработать педагогический режим для каждой конкретной школы, для каждого конкретного школьника.

Необходимо, чтобы этот режим создавал такие условия воспитания, которые способствовали бы ослаблению и преодолению недостатков развития аномального ребенка.

Выделяются два режима: охранительный и щадящий. Первый направлен на нормализацию поведения, сбалансирование эмоциональных проявлений; второй — на уравнивание нервных процессов. Условные рефлексy, вырабатываемые в определенных условиях, должны постоянно подкрепляться. Это происходит в процессе обучения и воспитания. В процессе воспитания мы щадим нервную систему, а она, получая сильные раздражители, по-мoгает созданию блока приятных условий для развития охранительного торможения.

К внешним условиям, мешающим реализации охранительного и щадящего режимов, можно отнести:

- частую сменяемость воспитателей;
- завышенные требования к детям;
- резкую и частую смену распорядка дня;
- перевод ученика из одной группы в другую;
- болезненное состояние у ученика — временного или постоянного характера;
- грубое отношение воспитателя к воспитанникам;
- непонимание воспитанниками требований воспитателя;
- невыполнение учащимися санитарно-гигиенических требований;
- частое использование порицаний.

Четкое соблюдение режима помогает воспитаннику определиться в детском коллективе, планировать свое время, соблюдать ус-тановленную в нем дисциплину.

Создание благоприятных условий для жизни и развития воспитанников коррекционной школы VIII вида предполагает:

- определение режимных моментов с учетом разных возраст-ных групп (7—10 лет; 11 — 13 лет; 14—16 лет);
- продуманность каждого мероприятия с учетом нагрузки на нервно-физиологическую систему умственно отсталых детей и подростков;
- единство требований педагога и воспитателя;
- учет психофизических данных каждого конкретного воспитанника;
- индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе реализации режимных мероприятий;
- соблюдение санитарно-гигиенических требований и двигательного режима и т.д.

Эти требования невыполнимы без соблюдения следующих условий:

- понимания педагогом задач воспитания;
- определения в соответствии с этими задачами конкретных направлений воспитательной работы;
- знания педагогом особенностей развития психических функций у воспитанника;
- проявления заботы о физическом здоровье воспитанников;
- выбора адекватных методов и средств реализации программы воспитания конкретной группы воспитанников и каждого отдель-ного воспитанника;
- постепенного включения воспитанников в различные виды деятельности, в том числе интеллектуальную и трудовую.

Вся система работы воспитателя определяется Законом РФ «Об образовании», уставом конкретной школы, интерната, детского дома, правилами внутреннего распорядка, программой воспита-ния.

Результаты реализации требований, положений, инструктив-ных рекомендаций должны быть отражены в документации вос-питателя.

План воспитательной работы

с группой № _____ на _____ полугодие 200__/200__ учебного года

Утверждаю

Директор школы № _____

« _____ » _____ 2002

_____ подпись

I лист — титульный

Материальная база:

1. Комната для приготовления домашних заданий — № _____

2. Игровая комната для воспитанников интерната — № _____

3. Бытовая и санитарная комната — № _____

4. Комната психолого-педагогической коррекции (с 6-го класса) —
№ _____

Фамилия, имя, отчество воспитателя _____

II лист — анализ учебно-воспитательной работы с группой и задачи на новый учебный год

III лист — учебно-диагностические и социально-педагогические данные на воспитанников

Образец заполнения

№ п/п	Ф.И.О. учащегося	Год рождения	Диагноз (цифровое обозначение)	Состояние здоровья	Семья	Поручения	Успеваемость	Личностные качества	Участие в дополнительном образовании	Система коррекционно-педагогического воздействия
1	Артемов Денис Никола- евич	1987	317.09 (70,09)	Основная	Из 4 человек (мать, отец, брат)	Санитарная комиссия	Удовлетворительная	Контактен, отзывчив	Посещает кружок биологии	Ровный тон, требовательность

IV лист — работа с коллективом воспитанников

4.1. Тематика групповых часов.

4.2. Работа в библиотеке (направление).

4.3. Участие в школьных мероприятиях.

V лист — отдельные направления и содержание воспитательной работы

VI лист — итоги воспитательной работы за текущий учебный год

Основным документом является план воспитательной работы на конкретный учебный год (полугодие). Он составляется на основе «Программы воспитания» данного учреждения и может действовать год, полугодие.

В условиях коррекционного учреждения лучше составлять план на полугодие, с учетом возраста группы-класса. Приведем структуру плана воспитательной работы.

В анализе воспитательной работы должны быть отражены.

1.1. Уровень воспитанности учащихся.

1.2. Нормализация нравственного климата в группе.

1.3. Организация участия учащихся в различных видах деятельности.

1.4. Формирование положительного отношения учащихся к овладению знаниями, умениями и навыками, особенно в процессе самоподготовки.

1.5. Нормализация взаимоотношений в детском коллективе.

1.6. Воспитание у воспитанников самостоятельности (навыков самообслуживания, бытовых умений, инициативности в играх, труде и т.д.).

1.7. Оказание помощи воспитанникам, нуждающимся в поддержке сотоварищей, взрослых.

Этот раздел в планировании представлен комплексно по отдельным направлениям.

Необходимо ставить конкретные воспитательные задачи. При этом основой всегда остается коррекционно-компенсаторная задача, ее решение должно быть поступательное с обязательной преемственностью отдельных направлений работы. Систематически проводится анализ проделанной работы. Результатом этой работы должно быть духовно-нравственное развитие умственно отсталых детей.

Пример плана воспитательной работы см. в приложении.

Календарный план может быть оформлен в виде тематического графика.

№ п/п	Тематические мероприятия, режимные моменты, содержание	Дата	Формы работы	Ответственные	Где реализуется
1	Уметь трудиться в коллективе (312 п)	07.19.2002	Индивидуально-групповая	Воспитатель	На собраниях группы

В основу этой формы плана заложен принцип системности и коррекционной направленности в работе с конкретной группой. Особое внимание надо уделять возрастным и психофизическим особенностям воспитанников.

Образец комплексного плана представлен в таблице 5.

Таблица 5

Комплексный план воспитательной работы

№ п/п	Тематика мероприятий	Сентябрь				Октябрь				Ноябрь				Декабрь				Кто участвует	Ответст- венные	Формы проведе- ния	Где заслуши- вается
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1	Уметь тру- диться в коллективе		X															Учащиеся 3-х клас- сов	Воспита- тель	Собрание	На класс- ном соб- рании
2	Мои трудо- вые обязан- ности																	Учащиеся 3 «Б»	Воспита- тель	Собрание	На класс- ном соб- рании
		Январь				Февраль				Март				Апрель							
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1	Твой сво- бодный день																	Учащиеся 4-х клас- сов			
2	В гостях у дедушки Емели																	Мастерская 4-х клас- сов			

В этом плане отражена система работы класса (группы) по конкретным направлениям, в том числе на факультативах, в кружках художественного чтения, на музыкальных занятиях группового и индивидуального характера (детский хор, студия), занятиях физ-культурой и спортом, в техническом кружке и т. п.

Так как с воспитательной группой в условиях школы-интерната, детского дома работают два воспитателя, календарный план составляется ими совместно.

Особое значение приобретает ежедневный план работы воспитателя.

Он может быть составлен в произвольной форме (пример составления такого плана см. в табл. 6).

Ежедневный план работы воспитателя				
Дата	Время	Режимные моменты	Содержание	Участники
17.10.2002	14.00 — 15.20	Групповые собрания	Уметь трудиться в коллективе	Воспитатель, дети группы № 7, гости
23.09.2002	14.00 — 15.20	Учащиеся на занятиях в столярной и слесарной мастерских	Мои трудовые обязанности	Учащиеся на занятиях в столярной и слесарной мастерских

Четкая программа воспитания, разработанная с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, позволяет успешно решать задачи воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития.

Вопросы и задания

1. Что такое формы организации воспитательной деятельности?
2. В чем состоит индивидуальный подход в воспитании детей с нарушениями интеллектуального развития?
3. Какие личностные качества являются наиболее важными при изучении воспитанников с нарушениями интеллекта?
4. Чем определяется выбор форм организации воспитательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
5. Охарактеризуйте особенности дифференцированного подхода в воспитании детей с нарушениями интеллектуального развития.
6. Перечислите основные формы работы воспитателя.
7. Почему в воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью трудовое воспитание является ведущим?
8. Какой принцип можно назвать основным в воспитании детей в специальной (коррекционной) школе VIII вида?
9. Составьте план-конспект 1 классного часа.
10. Какие нормативные акты могут служить основанием для планирования работы воспитателя?
11. Перечислите, какие основные режимы выделяются в работе коррекционной школы VIII вида.
12. В чем сущность охранительного и щадящего режимов?
13. Назовите внешние и внутренние условия реализации воспитательного процесса в коррекционной школе
14. Составьте микрокалендарный и тематический план по одной из выбранных вами форм.
15. Составьте подробный ежедневный план воспитательной работы.

Рекомендуемая литература

- Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения / Х. С. Замский. — М., 1995.
- Рау Е. Ю. Роль игровой психотерапии в устранении заикания у дошкольников // Психотерапия в дефектологии: кн. для учителя / Е. Ю. Рау. — М., 1992.
- Антипов В.И. Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе / В. И. Антипов. — М., 1971.
- Белкин А. С. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / А. С. Белкин. — М., 1977.
- Богданова О. С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками / О.С.Богданова, О.Д.Калинина. — М., 1985.
- Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М. С. Певзнер. — М., 1967.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.
- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский; сост. Т.М.Лифанова; авт. коммент. М.А.Степанова. — М., 1995.
- Грибанова Г. В. Межличностные отношения между взрослыми и детьми в условиях детского дома // Дефектология. — 1993. — № 6.
- Грошенков И. А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе / И. А. Грошенков. — М., 1993.
- Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев. — М., 1981.
- Евтушенко И. В. Организация музыкальных занятий в системе учебно-воспитательного процесса в школе-интернате для умственно отсталых детей-сирот // Дефектология. — 1995. — № 5.
- Колесов В. Д. Беседы о половом воспитании / В. Д. Колесов. — М., 1980.
- Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н.Л.Коломинский, В.М.Слущкий. — Киев, 1978.
- Коробейников И. А., Слущкий В.М. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации // Дефектология. — 1990. — № 3.
- Кульневич С.В. Воспитательная работа в современной школе / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. — М., 2000.
- Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К.С.Лебединская, М.М.Райская, Г.В.Грибанова. — М., 1988.
- Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М., 1989.
- Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н.Б.Лурье. — М., 1962.
- Малкин М.Д. Работа классного руководителя с родителями учащихся по вопросам антиалкогольной пропаганды: методические рекомендации / М.Д.Малкин. — М., 1986.
- Примерное содержание воспитания школьников / под ред. И. С. Марьенко. — М., 1980.
- Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова. — М., 1997.
- Мозговой В. М. Методические рекомендации по организации физического воспитания во вспомогательной школе / В. М. Мозговой, А.А.Дмитриев, А.С.Самыличев. — М., 1986.
- Московкина А. Г., Сагдуллаев А.А. Мотивационный и эмоциональный профиль личности подростков с легкими формами умственной отсталости // Дефектология. — 1991. — № 3.

- Петрова В. Г. Роль эмоционально-волевой сферы в познавательной деятельности умственно отсталых учащихся // Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: сб. науч. тр. / В. Г. Петрова. — М., 1993.
- Пузанов Б. П. Методические рекомендации по организации правового обучения и воспитания во вспомогательной школе / Б. П. Пузанов. — М., 1984.
- Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я.Рубинштейн. — М., 1986.
- Сергеева В. П. Классный руководитель в современной школе / В. П. Сергеева. — М., 2001.
- Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А.Н.Смирнова. — М., 1982.
- Шилина З. М. Классный руководитель: искусство воспитания / З.М.Шилина.-М., 1997.
- Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / под ред. Т. Н. Головиной. — М., 1972.
- Ясникова Л.Д. Вопросы управления воспитательным процессом на современном этапе /Л. Д. Ясникова. — М., 1985.

Глава 9

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОГО УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

С переходом к юношеству у воспитанников происходят значительные возрастные и индивидуальные изменения. Эти изменения могут проходить по-разному. В одних случаях школьники становятся более любознательными, самостоятельными, решительными, в других — апатичными и безразличными. Каждое из этих проявлений возникает в различных ситуациях, может носить более или менее осознанный характер, протекать продолжительно или, наоборот, кратковременно, учащийся может замкнуться на себе или же, наоборот, проявляет готовность прийти на помощь другому.

Семья и школа были, есть и будут основным звеном воспитания. Школьное воспитание отличается от всех остальных своей направленностью, продолжительностью, разнообразностью, целенаправленностью, учетом ближних и дальних перспектив и относительной завершенностью. Родители, школа должны заложить основы морального образа человека, сформировать нравственные потребности, умение правильно организовать свою деятельность, помочь самоопределиваться.

Детский, в том числе и школьный, коллектив — это не какая-то пассивная социальная среда, специально созданная для влияния на учеников, «это богатство индивидуальностей» (В. А. Сухомлинский). Сила коллектива определяется теми знаниями, умениями, которые вносятся каждым индивидом в общую коллективную деятельность.

Жизнь и развитие ребенка, в том числе и с нарушениями интеллекта, происходит в условиях коллектива. Именно в коллективе закладывается первый опыт общественной социализации, сосуществования с окружающими на основе морали.

Формирование детского коллектива, организация его деятельности осуществляются системно и планомерно, при сотрудничестве воспитателя, воспитанников и их родителей. Умственное развитие школьника с нарушением интеллекта происходит по тем же законам, что и нормально развивающегося, однако особенности психики и свойств личности учащихся с нарушением интеллекта сужают круг их связей с внешним миром, они с трудом ориентируются даже в самых обычных ситуациях, у них снижена критичность, они не способны отстаивать свои убеждения. Вот почему необходимо так

организовывать коллективную деятельность воспитанников, чтобы развивалась их эмоционально-волевая сфера, тогда можно будет понять их мыслительную деятельность. Необходимо помнить, что любое воспитательное мероприятие в школе должно иметь коррекционную направленность и оказывать корригирующее воздействие на личность. В специальной (коррекционной) школе организация коллектива требует реализации следующих условий:

- изучения личностных возможностей каждого ученика;
- определения места конкретной личности в структуре детского коллектива;
- определения доступной коллективной деятельности;
- создания каждому воспитаннику условий успешности, положительного эмоционального настроения;
- включения воспитанника во взаимоотношения со сверстниками, воспитателем, а для этого:

изучения структуры личных взаимоотношений; нормализации отношения воспитанника к требованиям воспитателя;

разъяснения содержания требований коллектива; создания условий для формирования коммуникативных связей;

- вовлечения воспитанников в практическую деятельность, а для этого: выбора адекватных видов деятельности; определения значимости конкретного вида деятельности в жизни группы (класса);

развития интереса к деятельности, организации активного участия в деятельности каждого члена коллектива; предъявления поручений с учетом уровня развития учащихся. Детский коллектив, в какой бы структуре он ни существовал, характеризуется:

- постоянным и длительным пребыванием детей вместе, в одном и том же составе;
- наличием целей и задач в деятельности коллектива;
- выполняемой деятельностью (учебной, трудовой, игровой, общественной);
- определенной структурой организации самоуправления;
- обязательной для всех дисциплиной, наличием дружеских отношений.

Состав учащихся коррекционных учреждений VIII вида разнороден по клиническим проявлениям и интеллектуальному уровню.

В детском коллективе могут быть дети с нарушениями интеллектуального развития различных клинических вариантов, дети с деменцией и разными формами шизофрении, дети с незначительной умственной отсталостью. Все они составляют контингент учащихся с нарушениями интеллекта.

В отечественной олигофренопедагогике учитываются особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта, но за основу в работе с ними принимается общепедагогическая концепция деятельности коллектива. Считается возможным формирование детского коллектива в системе специального обучения и воспитания, при этом коллектив становится определяющим фактором в преодолении причин, мешающих объединению детей в коллектив и развитию активности, самостоятельности, общественной зрелости.

Нормативными документами по коррекционному образованию класс определяется как воспитательная группа. Количество воспитанников должно быть не более 12 человек.

В педагогической практике главным признаком коллектива считается сплоченность (Я. Л. Коломенский, В. П. Сергеева). Сплоченный коллектив, необходимо:

- выявить, кто оказывает влияние на учащихся;
- демократизировать сами отношения внутри группы, что будет способствовать созданию доверительных отношений.

Шаги по формированию коллектива многие исследователи рассматривают как стадии (А. С. Макаренко, В. П. Сергеева, М. И. Скаткин, З. М. Шилина; в системе коррекционного воспитания — И. Г. Еременко) или как этапы (Л. Я. Коломинский, В. А. Караковский, Е. Н.

Степанова; в олигофренопедагогике — А. С. Белкин, Г. М. Дульнев, Т. И. Пороцкая). Их четыре.

Необходимо знать, что стадии (этапы) развития коллектива в специальной (коррекционной) школе более длительны, а сам переход от одной стадии к другой намного сложнее, чем в массовой школе. Нередко приходится наблюдать, что по определенным показателям коллектив коррекционной школы может находиться на первой стадии, по другим — на третьей, а в некоторых случаях — и на четвертой. Вот как может быть представлена характеристика этапов развития коллектива в общеобразовательной и специальной системах воспитания (см. табл. 7).

Коррекционно-воспитательные возможности коллектива учащихся школы VIII вида велики, они обусловлены личностными качествами членов данного коллектива, что, естественно, надо учитывать при работе с воспитанниками.

Наиболее действенно на личность ребенка влияет трудовая и игровая деятельность. Именно в процессе трудовой и игровой деятельности создаются условия, способствующие формированию у детей с нарушениями интеллекта чувства дружбы, взаимопомощи, умения выполнять требования коллектива, у них развиваются коммуникативные возможности. Но нет готовых рецептов работы воспитателя с детским коллективом, тем более в условиях коррекционного воспитания.

Таблица 7

Создание детского коллектива в условиях общеобразовательной и коррекционной систем обучения и воспитания			
Система воспитания в общеобразовательной школе		Система коррекционного воспитания	
Стадии (этапы)	Содержание	Стадии (этапы)	Содержание
1. Номинальная (по В. П. Сергеевой)	Система работы воспитателя (классного руководителя) по формированию целостного коллектива. Действия педагога авторитарные, распоряжения, указания он отдает сам. Знакомство с задачами, целями, стоящими перед коллективом. В деятельность коллектива вовлекаются инициативные, трудолюбивые, ответственные учащиеся. Они составляют актив коллектива	1. Начальная (по Г. М. Дульневу, И. Г. Еременко)	Изучаются возможности конкретного ученика взаимодействовать в микрогруппе (трудовое звено, звено чистоты и порядка, санитарная группа), воспитатель формирует у учащихся потребность общения, он распределяет поручения, выделяет ответственных, проверяет выполнение, отмечает положительные моменты в деятельности, сам показывает, как осуществлять то или иное действие, принимает участие в деятельности. Создает атмосферу доверия в коллективе и организует коллектив, просит отчитаться каждого за результаты коллективного труда
2. Ассоциации	Участует весь коллектив, опора на актив, требования выдвигает как воспитатель, так и актив. Выбатывается общественное мнение, оно становится регулятором нравственного поведения	2. Формирования основных черт коллектива	Учитель (воспитатель) выступает как организатор действий, он подбирает актив, разъясняет его деятельность; микрогруппы постепенно теряют свою роль. Формируется сильная группа учеников, из числа которой можно выделить, а затем избрать старосту класса (группы). Постепенно происходит процесс преобразования межличностных отношений во внутриколлективные. Воспитатель по-прежнему наставляет отдельных членов коллектива, помогает активу, формирует навыки самоутверждения

Система воспитания в общеобразовательной школе		Система коррекционного воспитания	
Стадии (этапы)	Содержание	Стадии (этапы)	Содержание
3. Кооперации	Общественное мнение коллектива становится ведущим. На этой стадии регулярно организуются нестандартные ситуации соперничества, свободного выбора, морального творчества. Классный руководитель, воспитатель действуют через актив, проводят работу индивидуально с отдельными учениками. Внутри группы могут создаваться микрогруппы	3. Перехода от индивидуально-коллективного к общественному воздействию	Содержанием этой стадии (этапа) является активное воздействие воспитателя на учащихся, которые по объективным причинам не включаются в коллективную деятельность (учащиеся с психопатоподобным поведением, вновь зачисленные в класс (группу). Практикуются коллективные формы деятельности (дни порядка, чистоты и уюта, дни здоровья, неделя добрых дел, порядка и дисциплины), старшие школьники помогают младшим. Роль воспитателя уменьшается. В качестве организатора выступает актив при постоянной поддержке и педагогическом руководстве
4. Автоматизации	Действия коллектива выходят за рамки собственной деятельности. Происходят встречи с другими коллективами, проводятся совместные мероприятия. Педагог действует через актив, постоянно осуществляя связь с членами коллектива. Группа учащихся становится коллективом, достаточно сплоченным. Происходит духовный рост каждого члена коллектива, возрастает коллективная ответственность за жизнь и деятельность коллектива	4. «Параллельного действия» (по А. С. Макаренку); утверждения коллектива (по Г. М. Дульневу)	Учитель (воспитатель) включает коллектив в различные виды деятельности, советуется с активом, разрабатывает вместе с ним памятки поведения, заповеди, законы коллектива. По итогам деятельности учащиеся отчитываются перед школьным коллективом на трудовой линейке, собрании, празднике. Воспитатель предлагает темы отчетов: «У нас порядок строгий» (учебная и трудовая дисциплина), «В мире волшебных слов» (культура общения, поведения), «Здоровье, чистота и движение» (итоги выступления в конкурсах чистоты, в соревнованиях по конкретному спортивному направлению). Воспитатель ведет учет добрых дел коллектива совместно с активом

Ученический коллектив специальной (коррекционной) школы VIII вида имеет довольно сложную структуру. Это определено двумя причинами:

- разновозрастным составом учащихся в классном коллективе;
- неодинаковой тяжестью и структурой дефекта.

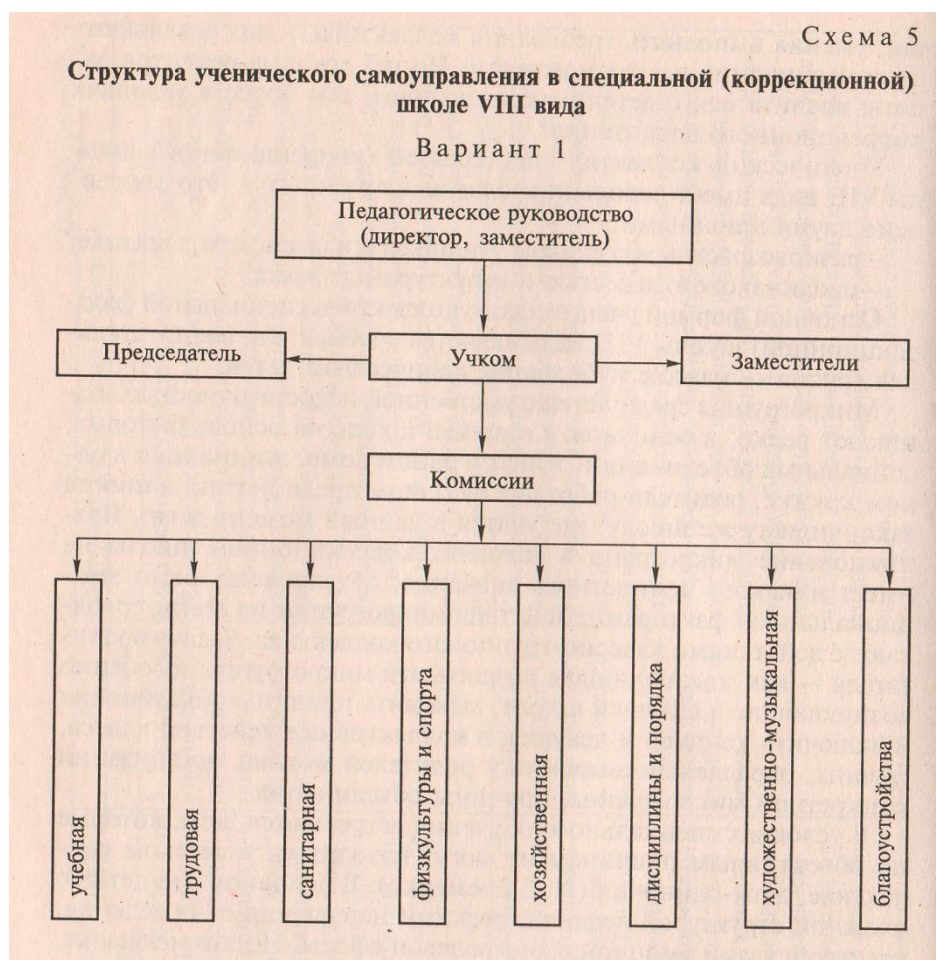
Основной формой ученического коллектива специальной (коррекционной) школы VIII вида является учебная или воспитательная группа — класс с небольшим количеством детей.

Микрогруппы среди детей с умственной недостаточностью возникают редко, в основном в старшей школе на основе бытовых, социальных объединений (живут в одном доме, занимаются в одном кружке, родители работают на одном предприятии, а иногда закончили ту же школу, где учатся в данный момент дети). Возникновение микрогрупп в условиях коррекционной школы не имеет никакого ценностного значения, обусловлено чисто эмоциональными факторами. Действия микрогруппы не всегда совпадают с действиями классно-группового коллектива. Задача воспитателя — как можно раньше выявить эти микрогруппы, особенно возникающие в старшей школе, выяснить причины объединения и включить юношей и девушек в коллективные действия класса, группы, параллельно выяснив у родителей мотивы организации конкретной микрогруппы, причины объединения.

В условиях специального обучения встречаются дети, которые по объективным причинам не могут находиться в детском коллективе, дети-одиночки (И.Г.Еременко). В основном это дети со сложной структурой дефекта, резкими нарушениями поведения, расстройствами эмоционально-волевой сферы. Но это не значит, что эти дети не имеют права быть членами детского коллектива. Именно воспитатель должен создать такую

обстановку, в которой ребенок чувствовал бы себя комфортно, мог общаться со сверстниками, радоваться своим успехам и успехам товарищей.

В условиях обучения и воспитания учащихся с нарушениями интеллекта так же, как и в общеобразовательной школе, хорошим средством сплочения ученического коллектива является школьное самоуправление, где вся деятельность осуществляется детьми, а учитель (воспитатель) берет на себя педагогическое руководство. Структура самоуправления в коррекционной школе VIII вида включает две подсистемы: внутриклассную и общешкольную. Внутриклассное управление осуществляют избранные ученическим коллективом или назначенные учителем учащиеся под руководством старосты класса (группы). Каждому избранному на соответствующий пост определены обязанности, которые согласовываются со всеми учащимися, учителем, воспитателем и вывешиваются в классном групповом уголке.



Деятельностью ответственных за те или иные поручения в младших классах руководит учитель (воспитатель). В старших классах создается учком, им руководит классный руководитель. Учком — коллегиальный орган общешкольного самоуправления. Он избирается на школьной ли-нейке в начале учебного года. В состав учкома входят учащиеся 5 — 10 (11)-х классов. Общее количество членов учкома — от 7 до 11 человек. На заседании учкома избираются председатель и два его заместителя. Это учащиеся с достаточно сохранным, интеллек-том (основной контингент детей коррекционной школы), пользу-ющиеся авторитетом среди учащихся, так или иначе помогающие школе в руководстве коллективом. Деятельность учкома регламентируется заместителем по учебно-воспитательной работе. На заседаниях учкома создаются рабочие группы

(комиссии). Их количество и наименования видов деятельности определяются условиями учебно-воспитательного процесса и согласовываются с директором школы.

Традиционный перечень комиссий: учебная, трудовая, санитарная, физкультуры и спорта, хозяйственная, дисциплины и порядка, художественно-музыкальная, благоустройства.

Структура самоуправления в специальной (коррекционной) школе VIII вида показана на схемах 5, 6.



Вопросы и задания

1. Перечислите основные условия организации детского коллектива в специальной (коррекционной) школе VIII вида.
2. Чем характеризуется детский коллектив?
3. Дайте сравнительную характеристику одной из стадий формирования детского коллектива в общеобразовательной и коррекционной школах.
4. Охарактеризуйте структуру школьного самоуправления. Какие функции выполняют отдельные комиссии учкома в специальной (коррекционной) школе VIII вида?

Рекомендуемая литература

- Андреева В. Б. Особенности деятельности классного руководителя в гуманитарной воспитательной системе школы // Кл. руководитель. — 1997.- № 2.
- Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин. — М., 1977.

- Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С.Выготский. — М.; Л., 1935.
- Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев.— М., 1982.
- Караковский В.А. Вспомогательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. — М., 1993.
- Мачихина В. Ф. Воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей и воспитателей (из опыта работы) / В. Ф. Мачихина. - М., 1982.
- Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей (из опыта работы) / А. Н. Смирнова. — М., 1982.
- Шилина З.М. Классный руководитель: искусство воспитания / З.М.Шилина. - М., 1997.
- Шуркова Н. Е. Новые формы воспитательной работы // Воспитание школьников. — 1993. — № 6.

Глава 10

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

10.1. Использование средств физического воспитания в системе физического развития

Забота о здоровье детей — это государственная проблема. Здоровые дети — здоровое общество. Однако физическая культура как слагаемое здоровья не стала приоритетным направлением в работе учебно-воспитательных учреждений. По данным Института возрастной физиологии Российской академии образования, каждый шестой школьник нуждается в дополнительных специальных занятиях, чтобы он мог чувствовать себя здоровым человеком, участвовать в любых видах спортивных состязаний.

Физическое воспитание подрастающего поколения — это формирование у подростка знаний, умений и навыков физической культуры и спорта, приобщение к систематическим занятиям физкультурой и спортом, привитие санитарно-гигиенических навыков и привычек с целью обеспечения высокого уровня здоровья, умственной и физической работоспособности.

В каждом конкретном виде учреждений на занятиях физической культурой решаются как общие, так и специальные коррекционно-компенсаторные задачи.

В специальной (коррекционной) образовательной школе, школе-интернате VIII вида обучаются дети с умственной отсталостью разной степени тяжести: с незначительной умственной отсталостью — дебильностью и умеренной умственной отсталостью — имбецильностью. И те и другие посещают уроки физической культуры, участвуют в спортивных мероприятиях школы, города.

Серьезной причиной неучастия большой группы детей с нарушениями интеллекта в различных физкультурных праздниках является нарушение моторики и физического развития.

Занятия физической культурой входят в программы всех учебных специальных (коррекционных) школ VIII вида для детей с проблемами в развитии. Занятия физической культурой в настоящее время используются как средство развития психомоторики и сенсорных процессов, реабилитации и оздоровления, адаптации и терапии.

Такой комплексный подход к использованию физических упражнений определен необходимостью всесторонней помощи инвалидам, лицам, имеющим отклонения в психофизическом развитии.

Умственная отсталость различается по этиологии, патогенезу, психическим и клиническим проявлениям, времени поражения, течению заболевания. Общей во всех случаях является тотальность нервно-психического недоразвития из-за необратимого поражения ЦНС (Г.Е.Сухарева, М.С.Певзнер, В.В.Лебединский). Физическое и

психическое развитие протекает как на дефектной, так и на приобретенной основе. В результате недоразвитыми оказываются и соматические функции (возникают пороки сердца, нарушения в деятельности эндокринной, мочеполовой систем, кишечного тракта). Интеллектуальная недостаточность может быть основанием для определения инвалидности (М. Г. Блюмина, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына).

Дети с нарушением интеллекта любой клинической градации в силу особенностей психофизического развития имеют различные нарушения моторики и физического развития. Несформированность более простых движений у детей-олигофренов обусловлена поражением корковых функций; сложные нарушения моторики определены поражением двигательного анализатора и других систем, в том числе речедвигательных (Е. Н. Правдина-Винарская, 1957).

По данным В. М. Мозгового (2001), при обследовании физического развития и моторики (820 учащихся специальной — коррекционной — школы VIII вида) было обнаружено: нарушение осанки (сколиозы, лордозы, кифозы, плоскостопие) — младшие школьники — 20 — 22%, в среднем возрасте показатель уменьшился до 14—18 %, а в старшем вновь резко увеличивался и достигал 23 — 26 %. Видимо, занятия ЛФК (лечебная физическая культура) сыграли положительную роль в исправлении выявленных нарушений как в младшем, так и в среднем школьном возрасте; в старшем подобные занятия не проводятся, увеличивается нагрузка на уроках трудового обучения и других учебных предметах, что приводит к стойкому нарушению осанки и физического развития.

Более всего функциональных отклонений в состоянии здоровья детей наблюдалось в органах:

- мочеполовой системы — 28 %;
- дыхательной системы — 18% (тонзиллиты, риниты, астматическое состояние);
- эндокринной системы — 14 %;
- сердечно-сосудистой системы — 7 %;
- желудочно-кишечного тракта — 9 %.

Следовательно, физическая культура в таком случае должна рассматриваться как лечебный модуль.

Анализ медицинской и учебно-педагогической документации показал, что у многих детей с нарушением интеллекта всех возрастов имеются разнообразные сопутствующие дефекты развития,

которые усугубляют вторичный дефект — стойкое нарушение познавательной деятельности. Наблюдается:

- нарушение речевой функции (в младших классах — 22 % обследуемых, в старших — 14 %). В основном это речевые расстройства в форме алалии, дислалии, общего недоразвития речи (ОНР);
- нарушение слуха (2 — 3% детей). Это нарушение не имеет прямой связи с возрастом, полом учащегося и тотальными нарушениями;
- нарушение зрения (14—18 % обследуемых детей; имеется тенденция к увеличению этого показателя в среднем и особенно в старшем возрасте).

Вот почему в качестве коррекционно-компенсаторного модуля можно использовать физическую реабилитацию, которая будет способствовать восстановлению здоровья и функционального состояния детей и подростков.

По результатам анализа сопутствующих дефектов развития и соматического здоровья, двигательной подготовленности детей с нарушениями интеллекта распределяют на физкультурные группы; по медицинской классификации их три: основная, подготовительная и специальная.

Уровень физического и моторного развития определяется морфологическими показателями организма подростка. Такими показателями являются: вес тела (кг), рост

(см), окружность грудной клетки в покое и на выдохе (см), отношение силы кистей рук к массе тела (кг), становая сила (кг), пропорциональность телосложения. Уровень физического и моторного развития можно определить, используя традиционные методики (массово-ростовой индекс Кетле, ростово-весовой — Брока, грудно-ростовой — Эрисмана и др.). В результате обследования учащихся коррекционной школы выделено 6 групп по уровню физического развития и моторики. Антропометрические данные дополняются результатами выполнения моторных тестов: прыжка в длину с места толчком двух ног (см); бега 30 м (с) (ученики 1—4-х классов), 60 м (с) (ученики 5—10-х классов); метания мячей на дальность (см); метания мячей в цель (количество попаданий); отжимания в положении упора (количество). Полученные данные с учетом границ сигмальных отклонений роста от средней арифметической позволяют разделить детей коррекционной школы на группы по физическому развитию, которое подразделяется на высокое, хорошее, выше среднего, среднее, ниже среднего, плохое.

К первой группе относят детей, которые имеют физическое развитие и двигательные способности выше средних показателей учащихся коррекционных школ и находятся на уровне хороших показателей учеников массовых школ. Таких учащихся оказалось 12,8 % из общего числа детей с нарушением интеллекта.

Во вторую группу включаются дети-олигофрены, которые имеют физическое развитие и двигательные способности выше средних показателей учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида и находятся на уровне средних показателей учеников массовой школы. Этим учащимся оказалось 19,4 %.

Третью группу составляют дети с нарушением интеллекта, у которых при тех же показателях роста, что и во второй группе, были высокие показатели веса и окружности грудной клетки или одно из этих показателей достаточно высокое (негармоничность), а показатели выполнения упражнений находятся на уровне средних показателей учащихся массовой школы. Таких детей во всех возрастах и полу оказалось 16,2 %.

К четвертой группе (физическое развитие среднее) относят учащихся, у которых при тех же показателях роста были значительно малыми вес и окружность грудной клетки. Показатели выполнения прыжка в длину с места толчком двух ног равнялись средним и ниже средних результатов нормальных школьников. Таких учеников было 29 % от общего числа.

Пятая группа — учащиеся, у которых показатели физического развития были ниже средних, а результаты выполнения упражнений не могли равняться результатам учащихся массовой школы. Дети с нарушениями интеллекта могли спокойно выполнить прыжок в длину с места и не выполнить с разбега, бросить мяч в кольцо и не выполнить метание в цель. Таких учеников было 17,6 %.

Шестую группу составляют дети с плохим физическим развитием. У этих детей были разные показатели роста, низкие результаты силы кистей рук, становой силы. У них было много сопутствующих соматических заболеваний. Их результаты в прыжке в длину толчком двух ног носили чисто индивидуальный характер и не соответствовали никаким нормативам. Таких учеников было 12 %.

Избранный подход к оценке физического развития и двигательной подготовленности учащихся коррекционной школы дает право утверждать, что в качестве очередного учебно-воспитательного модуля должны быть занятия физической культурой, направленные на общефизическую подготовку детей (ОФП).

Это в равной степени важно и для трудовой подготовки учащихся коррекционной школы. У детей с легкой степенью умственной отсталости поведенческие, эмоциональные и социальные нарушения проявляются также при выполнении упражнений различной координационной сложности. Даже в семнадцать лет качественные показатели выполнения упражнений у них намного хуже, чем у нормальных школьников этого же возраста. Причин несколько. Одна из них наиболее важная — у детей-олигофренов хуже развита кинестетическая чувствительность. Выполняя достаточно успешно прыжок в

длину с места, многие подростки не выполняли прыжок в длину с разбега; удачные попытки при выполнении прыжка согнув ноги через «коня» чередовались с неудачными при выполнении этого прыжка через «козла». Успешно передавая друг другу мяч в игре «Салки», они не могли точно передать мяч во время игры в баскетбол. Учащиеся совершали ненужные движения, не могли правильно распределить усилия при выполнении опорных прыжков, в метании.

Картина двигательных проявлений у детей—дебилов и имбецилов полиморфна. У олигофренов в степени дебильности двигательные акты не согласуются с инструкциями, на первое место выступает пространственная и временная дифференцировка движений. Следовательно, страдает корковая организация движений, тогда как у детей-имбецилов с сохранной моторикой статическая координация нарушена меньше, а динамическая — больше.

И даже при использовании специальных упражнений улучшения координационных способностей наблюдаются крайне редко. Главная причина заключается в том, что у данной категории детей разная степень зрелости и функционирования церебральных уровней.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида используется корригирующая гимнастика (КФГ). При построении занятий с использованием корригирующей гимнастики необходимо определить пораженную структуру, а затем, используя сохранную, воздействовать на утраченную.

Важную роль для коррекции психомоторики и физического развития в коррекционной школе играют уроки физической культуры, занятия ритмикой.

Любая форма проведения занятий может способствовать оптимизации деятельности занимающихся. И если учитель постоянно пользуется одними и теми же стандартными приемами, он задерживает развитие детей. В процессе ведения уроков опытный учитель импровизирует, выбирает такие педагогические приемы, которые являются наиболее эффективными.

Общими показателями эффективности урока как в общей, так и в специальной (коррекционной) школе VIII вида являются:

- 1) динамика работоспособности учащихся. Внешние показатели работоспособности: частота дыхания, потоотделение, окраска кожи, частота сердечных сокращений (ЧСС). Эти показатели страдают одним недостатком — большой неточностью. ЧСС отражает в основном работу системы кровообращения и меньше уровень работоспособности;
- 2) правильность распределения материала (упражнений) по частям урока и целесообразность использования подготовительных и подводящих упражнений.

10.2. Урок физической культуры

В общеобразовательной школе урок физической культуры состоит из трех частей — подготовительной, основной и заключительной, в коррекционной — из четырех частей: вводной, подготовительной, основной и заключительной.

Во вводной части урока учащихся необходимо подготовить к занятию, построить, дать установку на изучение материала, проверить внешний вид, произвести расчет, а затем выполнить несколько упражнений в построениях и перестроениях, плавно начать подготовительную часть. Вводная часть может длиться в младших классах от 3 до 5 минут, в старших классах — до 7 минут. Это вызвано тем, что в старших классах увеличивается объем теоретических сведений.

Подготовительная часть урока

выполняет функцию подготовки организма учащихся к предстоящей двигательной нагрузке. Средствами подготовки должны стать различные физические упражнения общеразвивающего характера — ходьба, бег, прыжки.

Используются в основном подводящие физические упражнения — как средство формирования и закрепления определенного двигательного навыка.

Из предложенных упражнений выбираются три-четыре упражнения, направленные на формирование двигательных качеств. Допустим, тема урока в 7-м классе «Бег с низкого старта на 60 м». Учителю необходимо подобрать упражнения, направленные на развитие скорости.

В подготовительную часть урока включаются упражнения, направленные на коррекцию основного и сопутствующих дефектов. В результате в подготовительной части урока будет 8—12 упражнений различного характера, а сама подготовительная часть может длиться 7 — 8 минут, но не более 14—16 минут.

В третьей, основной части урока решаются общеобразовательные задачи: изучение нового материала, совершенствование ранее изученного, развитие двигательных качеств. Средствами для разрешения этих задач являются упражнения основной гимнастики, легкоатлетические, ритмические упражнения, игры.

Основная часть урока длится 20 — 30 минут. Упражнения, направленные на развитие двигательных качеств, целесообразно выполнять в определенном порядке: сначала — на развитие ловкости, затем — быстроты, далее — выносливости и силы, потом — других качеств.

В заключительной части урока организм детей подготавливается к последующей нагрузке на других уроках, подводится итог урока, оцениваются умения и навыки учащихся.

Таблица 8

Пример плана-конспекта урока по физической культуре во 2-м классе специальной (коррекционной) школы VIII вида

Части урока	Содержание урока	Дозировка упражнений	Организационно-методические указания	Примечание
Вводная, 5 мин	1. Переодевание учащихся в раздевалке в присутствии учителя. 2. Построение в колонну по одному, вход в зал, построение по линии волейбольной площадки. 3. Сдача рапорта дежурным		Обратить внимание на выполнение команды «Смирно!» при сдаче рапорта	
Подготовительная, 10 мин	1. Расчет на первый-второй и перестроение в две шеренги.	3 — 4 мин, повторить 5 — 6 раз	Учащиеся построены по линии волейбольной площадки. Вначале проверяется выполнение команд «Становись!», «Равняйся!». Только после этого — обучение расчету на первый-второй. По команде «На первый-второй рассчитайсь!» правофланговый, поворачивая голову налево, четко произносит «Первый», следующий говорит «Второй», далее третий ученик снова говорит «Первый» — и так до конца. Чтобы ученики лучше запомнили свои номера, рекомендуется	

Части урока	Содержание урока	Дозировка упражнений	Организационно-методические указания	Примечание
	2. Перестроение в 2 шеренги. 3. Общеразвивающие и корригирующие упражнения	3 — 4 раза	каждому второму номеру при расчете выносить вперед правую руку. Левофланговый называет номер без поворота головы. Перестроение делается по команде «Первые номера, два шага вперед, шагом марш!». Можно и так: «Первые номера, шаг вперед, вторые номера, шаг назад, шагом марш!» Желательно в дальнейшем менять учащихся номерами. Дозировка для упражнения «прыжки на месте» индивидуальная	
Основная, 25 мин	1. Ходьба в чередовании с бегом: 10 м ходьба, 20 м — бег; 10 м — ходьба, 20 м — бег. Ходьба: четыре шага — руки перед грудью; четыре шага — руки вниз. 2. Бег в различном темпе: вдоль коротких сторон площадки идти шагом, а вдоль длин-	3 раза	Основное внимание обратить на координированные действия при беге и отталкивании для перепрыгивания через мяч.	Проявить особое внимание к Вите К.
	ных — пробегать, делая 2 прыжка через набивные мячи, лежащие на расстоянии 4 — 5 м друг от друга. 3. Прыжки через короткую скакалку	3 раза каждый	Учащиеся стоят в две шеренги. Для выполнения вызывается одно отделение — 6 человек. По команде «Марш!» первое отделение одновременно делает 7 — 8 прыжков и становится на свое место, а следующее идет выполнять упражнения	
Заключительная, 5 — 7 мин	1. Игра «Мяч соседу». 2. Медленная ходьба с хлопками на каждый второй шаг. 3. Итог урока, оценки. 4. Организованный уход в класс	2 круга	Класс делится на две команды и строится в два круга. Мяч перед носками у одного из учеников. Он передает мяч по кругу. Команде, уронившей мяч меньшее количество раз, присуждается очко	

На заключительную часть отводится 5 — 7 минут. Средствами для разрешения задач развития являются строевые, общеразвивающие и коррекционные упражнения, игры на внимание, упражнения на расслабление.

Структуру урока можно изменить. Это зависит от изучаемого материала и состава учащихся конкретного класса. В реализации задач урока очень важен индивидуальный подход.

В условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида при организации уроков физической культуры используется годовое и поурочное планирование.

Годовое планирование, цель которого заключается в том, чтобы распределить материал программы по учебным четвертям, учитывая материальную базу, климатические условия и состав учащихся в классах. Примерное распределение учебного материала по разделам программы и возрасту учащихся имеется в программе. На основе этого распределения можно составить годовой план-график изучения всех разделов программы.

Изучение каждого вида упражнений проводится в продолжение серии уроков (3 — 4 и больше), так как дети с нарушением интеллекта очень быстро забывают разучиваемые упражнения. В 9— 10-х классах на занятия физической культурой отводится 3 часа в неделю, следовательно, сетка часов в этих классах увеличивается на 34 часа и составляет в год 102 часа.

Кроме плана-графика распределения учебного материала по четвертям учитель составляет поурочные планы на каждую четверть (см. табл. 8).

Задачи урока.

1. Закрепить навыки построения в шеренгу и колонну по одному с перестроением в две шеренги.

2. Овладеть навыками бега в различном темпе.

3. Изучить простейшие способы прыжков через короткую скакалку.

4. Разучить игру «Мяч соседу».

Словарь: ходьба, шеренга, колонна, скакалка, мяч, сосед, прыжок.

Место занятий: спортивный зал.

10.3. Управление деятельностью учащихся на уроке физической культуры

Для эффективной работы учащихся на уроке физической культуры необходимо обеспечить максимальную занятость каждого, дифференцировать нагрузку, осуществлять контроль за состоянием учащихся на уроке, за выполнением упражнений, обеспечивать страховку и своевременно оказывать помощь, следить за дисциплиной и порядком, использовать адекватные методы организации учащихся. Урок начинается строго по расписанию и заканчивается четко по звонку. Чтобы дети не уставали, на нем должно быть достаточное количество игр, упражнений.

Не стоит рассчитывать, что в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида этот требуемый порядок и дисциплинарные правила будут сами собой осознаны учащимися, что они с желанием будут идти на урок. Детей надо учить всему, особенно в 0— 1 — 3-м классах: своевременно переодеваться, правильно складывать одежду, переходить к месту занятий строем, убирать после занятий инвентарь и оборудование; нужно учить сдавать рапорт, слушать команду, самим давать распоряжения. В зависимости от темы и задач урока в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида можно разделить учащихся на группы по уровню двигательных возможностей и уровню интеллекта, если в классах малая наполняемость (не более 12 человек). В 0—2-х классах деление на подгруппы более целесообразно потому, что дети этого возраста еще не обучены выполнять упражнения, а такая организация детей помогает учителю во время урока больше внимания уделять конкретному ученику, сравнить качество выполнения упражнений учащимися, их поведение, дифференцированно выбрать методы поощрения.

Во время урока учитель оценивает действия ученика, группы детей, дает каждому возможность оценить действия своего товарища.

Очень важно давать четкие задания, в начальной школе сочетать объяснение с показом и внимательно следить, как усвоили ученики инструкцию, понимают ли они ее.

Осознанность будет успешной, если:

- учитель хорошо знает возможности учащихся класса (физические, интеллектуальные);

- приучает детей к физкультурной терминологии. Контроль за выполнением заданий в основном визуальный. Деятельность учащихся при разучивании, закреплении упражнений организуется различными способами.

Фронтальный способ используется при выполнении ходьбы, бега, общеразвивающих и коррекционных упражнений. Этот способ предполагает выполнение одного и того же

упражнения всеми учащимися одновременно. Преимущество этого способа заключается в том, что все учащиеся выполняют упражнение одного уровня, синхронно — сразу видно, кто не справляется с поставленной задачей. Этот способ используют при выполнении построения, перестроения, ходьбы, бега, упражнений с предметами, гимнастических упражнений на осанку. Учителю необходимо помнить, что в специальной (коррекционной) школе VIII вида есть дети, которые по состоянию здоровья не могут наравне с другими выполнять упражнения. Таким детям даются индивидуальные задания.

Часто на уроках физкультуры в коррекционной школе используется поточный способ выполнения упражнений. Суть этого способа заключается в том, что ученики выполняют упражнения последовательно друг за другом. Один ученик еще не закончил выполнять упражнение, а второй — уже приступает к выполнению. Это могут быть упражнения с продвижением вперед, передачей предметов, броски и ловля мяча, упражнения в равновесии. Доминирует этот метод в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида, когда осуществляется совершенствование двигательных умений и навыков.

Посменный способ организации деятельности учащихся на уроках физической культуры заключается в том, что они выполняют упражнения сменами по несколько человек одновременно (от двух и больше). В начале обучения, когда учитель обязан контролировать действия каждого ученика, упражнения выполняются сменами по два-три ученика. По мере овладения навыками выполнения упражнений количество учащихся может увеличиваться, если обучение протекает медленно — уменьшаться. На уроках физкультуры в специальной школе учащихся делят на смены из-за их разных возможностей. Например, сильные ученики (4 — 5 человек) выполняют упражнение с обручами на гимнастической скамейке; в это же время более слабые ученики (4 — 5 человек) выполняют на такой же гимнастической скамейке более простое в координационном отношении упражнение с гимнастической палкой.

При групповом способе учащиеся распределяются на группы (по усмотрению учителя) и каждая группа по его заданию занимается на том или ином снаряде. Одна группа выполняет лазанье по гимнастической стенке, другая — упражнения на равновесие. Затем группы меняются местами. Но в специальной (коррекционной) школе VIII вида при этой форме организации занятий очень трудно держать в поле внимания всех учеников, так как многие ученики не всегда правильно понимают двигательную установку.

Круговой способ предполагает выполнение учащимися упражнений на различных снарядах друг за другом. Например: последовательно ученики выполняют сначала опорный прыжок, затем упражнения в равновесии и переходят к ходьбе по ориентирам. После этого порядок выполнения предложенных упражнений повторяется.

Учитель должен владеть всеми этими способами и всегда использовать тот, который, по его мнению, наиболее рационален. При любом способе организации учащихся надо размещать детей в зале или на площадке таким образом, чтобы они могли видеть не только показ упражнений учителем, но и выполнение этого упражнения другими учащимися.

По сравнению с указанными способами проведения занятий по физической культуре со здоровыми детьми в специальных (коррекционных) школах VIII вида значительно большее значение имеет индивидуальная работа с учениками. При индивидуальном способе ведения занятий можно оперативно определить вид ошибок и помочь устранить их. Кроме этого, появляется возможность больше внимания уделять учащимся со слабой двигательной подготовленностью, помочь им в выполнении упражнений.

Последнее время в специальных (коррекционных) школах VIII вида для детей с нарушениями интеллекта все чаще стал использоваться дифференцированный способ ведения занятий (А.С.Самыличев, 1984; Н.Г.Лиманов, 1986; Н.В.Астафьева, 1996; и др.).

Однако следует помнить, что в основе дифференцированного обучения лежит клинический подход к слабоумию, т. е. один и тот же ученик по одному учебному предмету может быть в сильной группе, а по другому — в средней или слабой.

На уроках физкультуры такие группы можно создавать только в одном случае — при выполнении упражнений на формирование двигательных качеств (силы, выносливости, скорости, гибкости).

10.4. Ритмика, ее назначение

В специальной (коррекционной) школе VIII вида ритмика как средство преодоления отклонений в психологическом и физическом развитии всегда включалась в учебный план. До 1962 г. для учащихся начальных классов она заменяла уроки физкультуры и проводилась два раза в неделю. И только в 1963/64 учебном году (Р.Д.Бабенкова, 1961; Н. А. Козленке, 1962) в 1 —3-х классах по-является предмет «физическая культура», а ритмика становится отдельным предметом.

Содержанием работы на уроках ритмики является музыкально-ритмическая деятельность, в результате которой учащиеся приобщаются к музыке и выражают себя, свое Я через движения. Усвоение несложных музыкальных форм, выполнение под музыку разнообразных движений — бега, прыжков, подскоков, танцевальных и гимнастических упражнений — способствуют совершенствованию у учащихся двигательных навыков, пространственной ориентировки, координации движений. Ритмика — хорошее средство нормализации поведения, эмоционального состояния ученика.

Программа по ритмике включает 4 раздела:

- 1) упражнения на ориентировку в пространстве;
- 2) ритмико-гимнастические упражнения;
- 3) игры под музыку;
- 4) танцевальные упражнения.

В программе (см.: Программы подготовительного 0-го и 1 —4-х классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида. — М., 1999) определены основные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся.

Для физического развития детей наибольшее значение имеют первые два раздела программы по ритмике.

Ритмико-гимнастические упражнения способствуют развитию у детей координации движений. Учащиеся должны научиться согласовывать движения рук, головы, туловища, ног и выполнять их синхронно. Движения под музыку помогают не только коррекции недостатков физического развития, но и совершенствованию всех психических процессов.

10.5. Физическая культура как средство адаптации и интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития в обществе

В настоящее время одной из главных задач, стоящих перед педагогическим коллективом специальной (коррекционной) школы VIII вида, является проблема адаптации и интеграции выпускника в общество.

Под адаптацией подразумевается создание таких условий, к которым индивидуум достаточно свободно, без особых усилий может приспособиться.

Нарушение интеллекта в большинстве случаев сочетается с нарушениями двигательной сферы. Вот почему подбор адекватных средств физической культуры с целью корректировки этих нарушений — необходимое условие социализации.

Можно выделить три основных направления адаптивной физической культуры.

Адаптивное физическое воспитание и образование предполагает использование физических упражнений как системы специальной деятельности, в том числе и трудовой;

включение подростков с нарушениями интеллекта, особенно детей-сирот, в самостоятельную жизнь; овладение детьми двигательными умениями и навыками; развитие у них организационных умений и навыков воспитания положительного отношения к занятиям физическими упражнениями, играм.

Адаптивная физкультура развивает у школьников с интеллектуальной недостаточностью способность общаться с окружающими людьми, предоставляет возможность активного движения и отдыха не только на уроках физической культуры, но и во вне-классной и внешкольной работе (дополнительное образование).

В Москве среди учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида проводятся специальные комплексные спартакиады «На-дежда» с включением видов спорта по программе специального олимпийского и параолимпийского движения.

Адаптивный спорт для детей с нарушениями интеллекта должен рассматриваться в системе коррекционного обучения не только как подготовка к соревнованиям и участие в них, но прежде всего как реабилитационно-оздоровительные и коррекционно-развивающие мероприятия.

При организации занятий спортом необходимо исходить из возможностей каждого конкретного спортсмена-инвалида.

Главный девиз специальных Олимпиад — «Участие, радость от участия».

Более сильные спортсмены (учащиеся от восьми лет и более) могут стать членами сборных команд (гимнастика, легкая атлетика, плавание, настольный теннис, игры — баскетбол, волейбол, хоккей на полу и др.) и выступать в своей категории на Параолимпийских играх (легкая умственная отсталость — дебильность — IQ = 50 — 69) и специальной Олимпиаде (умеренная умственная отсталость — имбицильность — IQ = 35—49).

Физическая реабилитация как направление лечебно-оздоровительного и восстановительного характера в системе специального коррекционного обучения получила широкое применение в силу того, что основной дефект в большинстве случаев сопровождается сопутствующими заболеваниями, о чем было сказано ранее. При этом физическая реабилитация играет роль лечебного фактора и проводится с учетом заболевания.

В качестве вторичных нарушений в двигательной сфере детей с нарушением интеллекта выступают нарушения физического развития (нарушение осанки, деформация стоп, изменения в суставах и т.д.). Кроме того, учащиеся могут в процессе занятий в мастерских, на уроках физической культуры получить травму. Физическая реабилитация способствует восстановлению нарушенных функций. Оправдавшим себя видом физической реабилитации является курс ЛФК. Это специальные занятия, отличающиеся от уроков задачами лечебного характера и соответствующей им структурой (Н.В. Астафьев, 1998; А. С. Самыличева, 1999). Около 36% учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида нуждаются в ЛФК.

Итак, физическое воспитание в специальной коррекционной школе носит коррекционно-развивающий характер и является важнейшим адаптивно-реабилитационным средством.

Вопросы и задания

1. Какой подход лежит в основе распределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида на группы?
2. Перечислите группы по уровню физического развития учащихся.
3. Охарактеризуйте средства коррекционно-развивающей системы физического воспитания.
4. Какие задачи решает физическое воспитание?
5. В чем преимущество урока физической культуры? Охарактеризуйте части урока.

6. На что направлены занятия ритмикой?
7. Какие виды адаптивной физической культуры вам знакомы?
8. Перечислите самые распространенные формы занятий адаптивной физической культурой.
9. Что такое «физическая реабилитация»? На что она направлена?
10. Что вкладывается в понятия «сопутствующие состояния» и «сопутствующие заболевания»?

Рекомендуемая литература

- Астафьев Н. В. Концепция дополнительного образования умственно отсталых школьников / Н.В.Астафьев, А.С.Самыличев. — Омск, 1997.
- Блюмина М. Г. Клиника и этиология умственной отсталости // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / М. Г. Блюмина; под ред. В.В.Воронковой, 1994.
- Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. — М., 1997.
- Дмитриев А. А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательной школы средствами физического воспитания / А.А.Дмитриев. — Красноярск, 1987.
- Козленке Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.А. Козленке. — Киев, 1988.
- Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова. — М., 1997.
- Мозговой В. М. Развитие двигательных возможностей учащихся коррекционной школы в процессе физического воспитания / В. М. Мозговой. — М., 2001.
- Рубцова Н. О. Организация и методика физического воспитания инвалидов с нарушениями интеллекта: учебное пособие / Н.О.Рубцова. — М., 1995.
- Черник Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе: учебное пособие / Е. С. Черник. — М., 1997.
- Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры. Методические рекомендации / Л. В. Шапкова. — М., 2001.

Глава 11

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

11.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с выраженными интеллектуальными нарушениями

В настоящее время возрос интерес к проблеме оказания коррекционно-развивающей помощи детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Вопросы развития потенциальных возможностей детей этой категории, абилитации их в обществе приобретают большую социальную значимость.

Практика специального образования и обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью имеет свои многолетние традиции, различные организационные формы, зависит от культурного, экономического уровня страны. Проблема изучения, воспитания и обучения лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями приобретает все большее значение в современном мире. Это связано со многими

причинами: увеличением количества рождений детей данной группы, желанием родителей воспитывать такого ребенка и т.д.

Как замечает Л. М. Шипицына, подразделение по степени выраженности интеллектуального дефекта имеет определенное клиническое значение, так как глубина поражения влияет на особенности клинических проявлений. Также оно имеет и практическое значение, поскольку в зависимости от степени выраженности дефекта решается вопрос о типе учреждения, куда рекомендуют направить ребенка для обучения.

В странах Западной Европы и США термины «олигофрения», «имбецильность», «идиотия» практически не используются. Оксфордский словарь 1982 г. определяет олигофрению как «слабоумие» (термин, альтернативный термину «умственная отсталость») и раскрывает понятие так: «Пониженное общее интеллектуальное функционирование, проявляющееся в период развития до восемнадцати лет и сопряженное с затруднением в процессах обучения, социальной адаптации и созревания». Многолетний опыт работы специалистов с детьми этой категории показал, что потенциальные возможности их развития довольно значительны. В специальной педагогике и специальной психологии приведено множество сведений о развитии детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В настоящее время эти нарушения классифицируются в соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра как «умеренная», «тяжелая» умственная отсталость.

На современном этапе развития международного сообщества принят ряд законов, отражающих новое понимание равных возможностей людей с проблемами в развитии по отношению к другим гражданам своих стран.

Изменяется государственная система воспитания и обучения детей с глубокой и тяжелой умственной отсталостью как в нашей стране, так и за рубежом.

Это прежде всего проявляется в постепенном отказе от подразделения адаптивных возможностей детей и выделения групп «обучаемых» и «необучаемых». В соответствии с современными подходами, которые определены основными законодательными актами, все дети могут и должны получить соответствующее их возможностям образование.

Категория детей с глубокими, выраженными нарушениями интеллекта представляет собой разнородную группу детей, имеющих общие черты, главной из которых является тяжелый психофизический дефект, обусловленный тяжелыми органическими нарушениями центральной нервной системы. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), эти дети составляют примерно 20 % от общего числа детей с интеллектуальными нарушениями.

Для всех детей данной категории помимо их позднего развития и значительного снижения интеллектуальной деятельности характерны грубые нарушения всех сторон психики: мышления, речи, памяти, внимания, моторики, эмоционально-волевой сферы.

Анализируя развитие таких детей (с глубокими интеллектуальными недостатками) с раннего возраста, специалисты отмечают, что у них резко снижены активность и ориентировочная деятельность, смещена система потребностей в сторону усиления примитивных, физиологических. Слабая активность, моторная недостаточность детей приводят к значительным нарушениям в овладении ими предметными действиями. Полное отсутствие в развитии предметных действий приводит к крайней бедности, глубокой ущербности чувственного познания, которое является базой умственного развития.

В поведенческих реакциях детей с глубокими интеллектуальными нарушениями наблюдаются различные варианты. Как правило, выделяют две группы поведенческих проявлений, которые носят полярный характер. Среди них выделяют гиперактивных детей, которых легко распознать с самого раннего детства. В раннем возрасте они беспокойны, раздражительны, капризны. В дошкольный период проявляют себя как чрезвычайно шумные, неадекватные. Поведение этих детей отличается импульсивностью, двигательным беспокойством, крайней неустойчивостью

произвольного внимания. Во время занятия дети этой группы вскакивают с места, хватают различные предметы, не слушают педагога, не реагируют на замечания взрослых. В присутствии посторонних лиц они еще больше возбуждаются, много говорят, неадекватно смеются, еще хуже и невнимательнее выполняют отдельные задания. Поведение этих детей очень неустойчиво и зависит от ситуации, в которой они находятся. При малейшем изменении окружающей обстановки они возбуждаются еще сильнее. Эмоции этих детей неустойчивы, лабильны, изменчивы. Отмечаются повышенная раздражительность, плаксивость, у некоторых — склонность к резким аффективным вспышкам.

Другая группа детей демонстрирует резко противоположную форму поведения. Они чрезвычайно медлительны, нуждаются в постоянной стимуляции к деятельности, на занятиях пассивны. У пассивных детей на общем фоне поведения преобладают вялые реакции. Эти дети не обращаются с вопросами к педагогу, не пытаются дать ответ на поставленный вопрос, хотя могут правильно ответить. Во всякую деятельность они включаются лишь после того, как педагог повторит задание, дополнительно «простимулирует» ребенка в процессе выполнения задания. Такие пассивные дети в группе обычно дисциплинированы, спокойны, исполнительны. На измененные внешние условия они часто реагируют еще большей замкнутостью, уходом в себя, нередко нарастанием заторможенности, вялости, крайней стеснительностью.

При выраженном, глубоком интеллектуальном нарушении поражены как кора больших полушарий головного мозга, так и низлежащие образования.

В России имбецильность обычно выявляется и диагностируется рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, что объясняется глубиной поражения центральной нервной системы, однако степень дефекта, его структура, а также темп и характер дальнейшего развития у каждого конкретного ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Состояние детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью с первых дней жизни характеризуется тяжелым недоразвитием. В младенческом возрасте эти дети начинают позже держать голову (к четырем — шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Ходьбой овладевают после трех лет, также испытывают большие затруднения в переключении движений, смене поз и действий. У них практически отсутствуют гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления».

Моторная недостаточность у различных групп детей проявляется по-разному. При умственной отсталости тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразии движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости. У детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные действия. Зачастую ребенок не может самостоятельно закончить начатое действие. Особенно затруднены у детей тонкие, дифференцированные движения рук и пальцев: они с трудом учатся шнуровать ботинки и завязывать шнурки, застегивать пуговицы, часто не соизмеряют усилия при действиях с предметами — либо роняют их, либо сильно сжимают, дергают.

У детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью грубо нарушены все стороны психики: восприятие, внимание, мышление, память, речь, эмоционально-волевая сфера.

Для этих детей характерно поверхностное восприятие, т. е. восприятие предметов в целом. Они не анализируют воспринимаемый предмет, не сравнивают и не сопоставляют его с другими предметами. Это проявляется в резком контрасте между восприятием простого и несколько усложненного материала. Обиходные, привычные предметы дети воспринимают и различают достаточно хорошо. Отсутствие целенаправленных приемов анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действия у этих детей приводит к тому, что их деятельность приобретает хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер.

Внимание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно слабоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Привлечь внимание детей младшего школьного возраста можно только с помощью ярких предметов, картинок, однако длительно сосредоточить их на чем-либо чрезвычайно трудно.

Изучение психики детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью показало, что логическая и механическая память у них крайне неразвиты. Вместе с тем имеются случаи гипер-трофированной механической памяти (это так называемая частичная память на события, места, числа и т.п.). При запоминании связного текста характерна тенденция к улучшению результатов воспроизведения по сравнению с воспроизведением ряда несвязанных между собой слов. Это означает, что дети с глубоким поражением центральной нервной системы в минимальной степени устанавливают простейшие смысловые связи в тексте, что и помогает им в процессе запоминания.

Наиболее резко недоразвитие Детей проявляется в познавательной деятельности, в особенностях их мышления. Для детей этой категории чрезвычайно трудны, зачастую невозможны самостоятельный перенос и применение закрепленных знаний. Перенос полученных знаний и умений, применение их в несколько изменившихся условиях, самостоятельный анализ ситуации, выбор решения несложных жизненных задач — все это вызывает непреодолимые трудности для этих детей.

Дети с тяжелой умственной отсталостью способны к самым элементарным обобщениям. При обучении они научаются объединять предметы в категориальные группы (овощи, фрукты, одежда, животные, мебель и т.д.). Эти обобщения образуются с большим трудом, только в результате специального обучения. Огромные затруднения вызывают такие виды работ, как рассказывание по сюжетной картинке, определение последовательности собственных действий и др. Однако, как правило, обобщение дети связывают с собственным жизненным опытом.

Недостатки мышления детей данной категории проявляются также при обучении их грамоте и счету. Многие исследователи отмечают, что их можно научить чтению, однако осмысления текста не происходит. Дети не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой.

Дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью овладевают порядковым счетом в пределах 10, 20, но производят его с помощью наглядных средств, отвлеченный счет (даже в пределах первого десятка) им недоступен. Особенно большие затруднения вызывает решение задач: дети не понимают смысла, последовательности выполнения действий и др.

У всех детей данной категории отмечается резко сниженная работоспособность; вялость, неадекватность и пассивность эмоциональных проявлений выявляются на самых ранних этапах их развития. В раннем детстве они слабо реагируют на звуки, яркие предметы. В дошкольном возрасте не интересуются игрушками, не играют с другими детьми. В новой для них обстановке эти дети производят впечатление совершенно безучастных, пассивных.

Типичным для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями является отсутствие инициативы и самостоятельности. Им свойственны непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия. Большинство из них легко поддаются внушению и в то же время упорно сопротивляются всему новому и неизвестному. Такие дети — рутинеры во всем: прогулку любят совершать по определенным, знакомым местам, учебные вещи в классе стараются расположить в строго определенном порядке. Они любят заниматься старым, хорошо известным делом, так как косность и стереотипность поведения — отличительные черты детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Исследователи (С.Д. Забражная, А. Р. Маллер и др.) отмечают относительную сохранность эмоциональных проявлений. Многие оказываются чувствительны к оценке своей личности и поступков другими людьми. Могут бурно проявлять радость при похвале, а при порицании часто обижаться, быть вспыльчивыми и/или агрессивными. Вместе с тем у всех детей эмоции не отличаются многообразием и дифференцированностью: им свойственна «тугоподвижность» эмоциональных проявлений.

Необходимо отметить, что наряду с нарушениями познавательной деятельности, всех сторон психики у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями выявляют целый ряд тяжелых соматических заболеваний (астма, эпилепсия, нарушения обмена веществ и др.). Современная медицина не может излечить само нарушение интеллектуальной деятельности, но многие сопутствующие и отягощающие состояния могут быть смягчены медикаментозной терапией. Огромное значение для развития детей имеют специальные виды диет, установление режима жизнедеятельности — все то, что значительно может улучшить общее состояние здоровья.

Вышеназванные особенности различных сторон познавательной сферы и психики детей с тяжелыми нарушениями интеллекта характерны для всей категории этих детей в целом и являются их общими чертами. Однако поскольку глубокая умственная отсталость — следствие поражений центральной нервной системы, вызванных разными этиологическими факторами, целенаправленное психолого-педагогическое воздействие должно учитывать особенности развития личности ребенка. Коррекционно-педагогическая работа должна быть основана только на знании потенциальных возможностей каждого ребенка, индивидуальном подходе к нему.

11.2. Развитие речи детей с выраженными интеллектуальными нарушениями

Формирование речи у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями является одной из ведущих задач обучения. Речевые расстройства значительно варьируются по степени тяжести и по своим проявлениям. Степень недоразвития речи находится в тесной зависимости от глубины локальных поражений речевых зон коры головного мозга.

Исследователи отмечают значительное запаздывание появления речи, у некоторых детей речь не возникает и не развивается. Самостоятельная речь проявляется в виде коротких фраз. Многие дети имеют грубые аномалии периферического артикуляционного аппарата, нарушения дыхания и др. У детей с глубокими интеллектуальными нарушениями нарушены все речевые функции. Установлено, что само по себе накопление словарного запаса не приводит к активизации употребления слов. В результате коррекционной работы словарь детей расширяется, но понимание остается исключительно в границах личного опыта ребенка. У детей данной категории с большими трудностями возникает умение строить диалог со взрослым, товарищами и т.д.

Развитие речи глубоко умственно отсталого ребенка происходит в общении со взрослым, через организацию совместной деятельности. Только при наличии коммуникативного фактора возможно возникновение речи, ее дальнейшее развитие. В процессе общей эмоциональной активации взрослый усиливает общую речевую активность ребенка, его готовность к реагированию. Речевая активность стимулируется знакомыми песнями и стихами. Ребенок часто эхоталантически воспроизводит слова, фразы, не соотнося смысла собственной речи с реальной ситуацией. Трудности в вызывании адекватных речевых, голосовых реакций у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями привели к

появлению различных методик взаимодействия детей и взрослых, исключая вербальный компонент речи.

Многие ученые, исследователи подтверждают мысль о том, что в некоторых случаях детям с выраженными интеллектуальными нарушениями гораздо проще освоить невербальные способы коммуникации. Среди таких способов выделяют метод глобального чтения, метод пиктограмм и др.

Чтение является очень сложным навыком, усвоение которого происходит в процессе обучения. Обучение традиционным послоговым методом, как правило, менее успешно, так как дети могут остановиться на стереотипном проговаривании слогов. Если же слияние слогов в слова достигается, то это происходит чисто механически, смысл прочитанного остается непонятым. Сущность обучения глобальному чтению состоит в том, что ребенку предлагается написанное слово целиком, а его прочтение подкрепляется одновременно красочным наглядным материалом. В дальнейшем те же слова закрепляются в игре, быту, в устной речи. Подбор речевого материала производится для каждого ребенка индивидуально, с учетом его интересов, сложности слов, доступности содержания.

Другим эффективным методом обучения взаимодействию с окружающими людьми является использование пиктограмм. Леб-система (Райнхольд Леб) является примером использования системы символов как способа вступления в коммуникацию с неумеющими говорить. Система символов применяется в соответствии с возможностями понимания. Ребенок может указать на соответствующий символ. Для преодоления ситуации изолированности ребенка учат умению выражать собственные желания. Введение символов происходит постепенно, в ежедневных, повторяющихся ситуациях — еда, питье, игра и др. Чем труднее ребенку освоить какое-либо понятие, тем больше конкретных ситуаций, примеров, картинок должно быть применено для усвоения этого понятия. Система подразделяется на следующие разделы: - общие знаки внимания;

- слова, обозначающие качество;
- сообщение о состоянии здоровья;
- продукты питания;
- предметы домашнего обихода;
- личная гигиена;
- игры и занятия;
- чувства;
- работа и отдых.

Авторы системы, практический опыт педагогов подтвердили положительные результаты применения данной методики.

Для стимуляции появления и активизации речевых проявлений — гуления, лепета и т. д. — у детей данной категории необходимо использовать стереотипы деятельности, ритмические упражнения, способность ребенка к подражанию в игровой ситуации.

11.3. Помощь детям с выраженными интеллектуальными нарушениями за рубежом

Вопрос о воспитании и обучении лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью приобретает все большее значение, хотя на него существуют различные точки зрения. Традиционная точка зрения состоит в том, что обучение лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью принесет мало пользы этим людям и всему

обществу. Обучать таких людей чрезвычайно дорого, необходимы хорошо подготовленные специалисты, специальный инструментарий и др.

Международное сообщество выступает в защиту прав на обучение этих людей. Это стало возможным благодаря развитию понимания потенциальных возможностей лиц с такими тяжелыми нарушениями. Всемирная программа действий в отношении инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 1981 г., подчеркнула права инвалидов (лица с тяжелыми интеллектуальными нарушениями относятся к инвалидам) на равные с другими гражданами возможности к обучению и развитию. Применение понятия «children with special needs» (дети с особыми потребностями) привело к постепенному переходу от подчеркнутого отношения к тяжести интеллектуального нарушения к определению специфических потребностей, ограничение которых рассматривается как нарушение законных прав человека.

Морально-этической основой этой программы явились Международный Билль о правах человека, включающий Всеобщую Декларацию прав человека (Резолюция 217-а III), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (Резолюция 2200-а XXI) и Конвенцию о правах ребенка (Резолюция 44/25). Закон 1981 г. оговаривает, что помещение ребенка в спецшколу должно иметь место только в том случае, когда дефект настолько серьезен, что обучение, даже при индивидуальной и дополнительной помощи, все же не является эффективным. Эффект обучения определяется совместной комиссией, состоящей из врача, педагога, родителей. К сожалению, по данным экспертов ЮНЕСКО, в мире только 3,3 % аномальных детей обучаются, из них 0,8 % посещают специальные школы, а 2,5 % — специальные классы.

Практика воспитания и обучения детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью имеет различные организационные формы, зависит от уровня экономического развития страны, культурного наследия и многого другого. Рассмотрим отдельные перспективные направления в организации обучения и воспитания детей данной категории.

Интегративное обучение имеет положительные стороны: ребенок в глазах окружающих перестает считаться неполноценным, в меру своих способностей не отрывается от социума, учится общаться с нормально развивающимися сверстниками, что приводит к лучшей социальной адаптации. В то же время полноценные сверстники знакомятся и учатся общаться с такими детьми, могут проявить все лучшие душевные качества.

Вместе с тем специальные комитеты по образованию не рекомендуют сплошную интеграцию детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. Она предусматривается только там, где можно более эффективно использовать внутренние экономические ресурсы ребенка.

Специальные комитеты подчеркивают, что такой ребенок с первых дней пребывания в школе, в интегративном классе, независимо от дефекта, его глубины и структуры, должен уметь адекватно вести себя среди других детей и иметь необходимые первичные учебные навыки (умение слушать речь взрослого, выполнять простейшие инструкции, обладать необходимым уровнем самообслуживания). Поэтому специальные комитеты по образованию и развитию в странах Западной Европы и США предпринимают попытки для соответствующего обучения этих детей правильному поведению и первичным учебным навыкам еще до поступления в школу через организованные центры обучения родителей, дошкольные группы в детских садах и др.

Сложившаяся на Западе современная система обучения, образования и воспитания детей с выраженными интеллектуальными дефектами предоставляет родителям, попечителям детей широкий спектр выбора варианта обучения для ребенка как на государственном уровне, так и в форме частного образования. Но последнее является разрозненным: нет специальных программ, которые бы опирались на уровень развития детей данной категории, оно не подчинено единому процессу и нет преемственности в обучении от дошкольного к школьному и трудовому.

Среди зарубежных исследователей и сегодня нет единого подхода к вопросу раннего обучения и воспитания. Большинство специалистов пессимистически смотрят на потенциальные возможности развития и способности к социальной адаптации детей-имбецилов, а тем более детей с диагнозом «идиотия». Но тем не менее все больше коррекционных педагогов начинают осознавать возможности таких лиц к обучению, дальнейшему труду и социальной адаптации в жизни. Многие исследователи доказывают, что при соответствующем обучении дети этой категории могут овладеть достаточно сложными учебными навыками. Отмечается, что среди таких детей распространена специфическая недостаточность умений, но из этого следует лишь то, что такие дети нуждаются в таких методах обучения и формах поощрения, которые будут способствовать успеху.

Наиболее важным из последних достижений в области образования аномальных детей является попытка разработок «программ раннего вмешательства в развитие». Получены данные о большой пользе таких программ для детей с резким снижением интеллектуальной деятельности. Отмечается, что IQ возрастает, улучшаются потенциальные возможности развития таких детей (J. Сагг, R. Bidder).

Правильное обучение, благоприятное окружение могут оказать большое влияние на развитие у детей с глубокой интеллектуальной недостаточностью познавательной сферы, двигательных навыков и т.д., отмечала английский коррекционный педагог J. Сагг.

J. Сагг провела подробный анализ работ, в котором показала, что дети с выраженным снижением интеллектуальной деятельности (в частности, с синдромом Дауна), находясь в специальных учреждениях, без систематического вмешательства в процесс обучения и воспитания развиваются медленнее, чем те, с кем занятия проводились по программам раннего развития.

Специальная литература, посвященная проблемам развития и обучения дошкольников с выраженным снижением интеллектуальной деятельности, содержит чрезвычайно мало сведений о развитии таких детей и овладении ими общими социальными навыками. «Программы раннего вмешательства в развитие» построены на убеждении, что первые годы жизни особенно важны для всего формирования личности ребенка. Поэтому центральным вопросом становится вопрос о необходимости создания и применения методик обучения «для компенсации недостаточной способности к спонтанному обучению».

Принципиально важное условие, на которое должно обращать внимание при создании таких индивидуальных программ, — это высокая вероятность успешного выполнения ребенком задания при постоянном сопровождении родителем и специальным педагогом.

Записи Ассоциации «Синдром Дауна» свидетельствуют, что 60 % детей, которых воспитывали и обучали в соответствии с «Программой раннего вмешательства в развитие», повысили свои возможности от «необучаемости» к «тренируемости». Следование таким программам позволило достичь хороших результатов в адаптации таких детей и развить у детей дошкольного этапа развития достаточно широкий спектр умений (данные M.Pieterse).

Одна из первых программ раннего вмешательства в развитие детей включала обучение чтению. В результате было доказано, что тяжело умственно отсталые дети (IQ ниже 32) могут научиться читать и понимать прочитанное. Причем для этого не требуются сверхбольшие затраты времени, энергии и материальных ресурсов. Обучение чтению стало составной частью и надежным основанием общего речевого развития.

Отмечается, что многие дети уже начиная с трех лет способны к обучению чтению. Обучение чтению целыми словами («глобальное чтение») приводит к относительному развитию когнитивных навыков, является важным способом «вхождения» в речевую деятельность, но значительно сниженные моторные возможности не позволяют детям перейти к письму.

В то же время исследователи, работающие по этой программе, отмечали, что дети быстро теряют освоенные навыки. Анализа причин такого распада освоенного навыка осуществлено не было.

«Программы раннего вмешательства в развитие детей» по обучению чтению, письму, рисованию и др. в основе своей являются тренинговыми и представляют собой отработку множества независимых, но хорошо усвоенных отдельных элементов. Поэтому данная последовательность освоения функций не может быть приспособлена и интегрирована в жизнь.

Очень интересен опыт вальдорфских детских садов, где детей независимо от степени интеллектуального нарушения пытаются развивать в эмоционально-положительном отношении к окружающим. Все дети до девяти лет, * по мнению основателя системы Р.Штайнера, находятся на определенном этапе эмоционального развития и становления личности. Для познания собственного Я, развития эмоциональных переживаний существует целая группа предметов — эвритмия, рисование, пение и музыка.

Интересен опыт работы с детьми-имбецилами в таких странах, как Венгрия, Чехия, Словения, Польша. В этих государствах дети с физической и интеллектуальной недостаточностью подлежат обязательному обучению в лечебно-педагогических учреждениях. Детей с тяжелой умственной отсталостью, которых не удастся систематически обучать, развивают в условиях практической деятельности в учреждениях системы социальной защиты.

Специальные педагоги отмечают, что раннее начало воспитания и обучения содействует развитию, подготавливает детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью к обучению в специальной школе, что, несомненно, играет важную роль в процессе формирования у них адаптивных способностей. При обучении в дошкольном учреждении детей определяют в различные группы не по возрастной характеристике, а по уровню общего и интеллектуального развития. В этих группах имеется свой вариант обучающей программы, которая определяет минимальные, необходимые, доступные знания, умения, навыки для каждого ребенка. Особое внимание уделяется формированию и развитию социально-бытовых навыков.

Итак, в большинстве стран Западной Европы и США специалисты пришли к выводу, что раннее начало обучения детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью дает хорошие результаты. Исследователи показали, что правильное сочетание раннего обучения, подбор и постановка достижимых для ребенка целей позволяют достичь хороших результатов в формировании отдельных действий и операций. В то же время можно отметить существующую односторонность предложенных программ, оторванность вырабатываемых навыков и умений от жизненно необходимых умений для продолжения обучения, подготовки к трудовой деятельности.

Люди с выраженными интеллектуальными нарушениями имеют право на дальнейшее начальное, а в дальнейшем и профессиональное обучение. Как правило, начальное обучение включает в себя программный материал, направленный на усвоение детьми элементарных знаний и умений по чтению, письму, счету.

Разнообразен и широк круг профессий, которые могут освоить лица с выраженными интеллектуальными нарушениями: автослесарное дело, машино- и металлотехника, вязание, специальная уборка помещений, садоводство, складское хозяйство, уход за больными и детьми и др. Как правило, эти люди обучаются в специальных группах при профессиональных училищах.

В странах Западной Европы и США существует система «защищенного труда». Она предполагает сохранение и предоставление квот на рабочие места, выплату заработанных средств как дополнение к социальной пенсии. Специалисты центров социального попечения и защиты осуществляют патронаж за условиями и возможностями самостоятельного жизнеобеспечения.

Открытие учреждений коррекционного типа напрямую зависит от деятельности общественных комитетов и ассоциаций, которые объединяют родителей и специалистов в вопросах оказания помощи умственно отсталым детям. Этому способствует законодательство многих стран (Великобритании, Германии и др.). Данные общественные организации способствуют распространению и систематизации накопленного в этом направлении опыта, поддерживают взаимосвязь специалистов в разных организациях, занимаются издательской деятельностью и др.

В то же время существует целый ряд учреждений социального типа: дневные стационары, воскресные клубы, творческие мастерские и др., — что позволяет людям с особыми образовательными потребностями вести относительно самостоятельную жизнь.

Таким образом, можно отметить, что в современном мире накоплен большой опыт и найдены многие оптимальные формы работы с лицами с выраженными интеллектуальными нарушениями. Эта работа постоянно совершенствуется и развивается. Таким людям оказывается всесторонняя поддержка и предоставляются многочисленные возможности к социальной адаптации.

11.4. Воспитание и обучение детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в России

Проводимая в настоящее время в нашей стране политика равных прав и возможностей — это положительный результат развития всего общества, науки и культуры. Пренебрежение, предрассудки и страх — это те социальные факторы, которые на протяжении многих лет вели к изоляции лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

В настоящий момент воспитание и обучение детей с резко сниженной интеллектуальной деятельностью осуществляется в специализированных домах-интернатах Министерства здравоохранения и социального развития (до 1992 г. — Министерство социального обеспечения), которое сегодня, к сожалению, не охватывает всех нуждающихся, не учитывает их потенциальных возможностей развития. Во многих городах страны — Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Пскове, Новгороде и др. — открыты реабилитационные центры, которые пытаются оказывать помощь родителям, имеющим таких детей, в вопросах воспитания и обучения. Во многом эта ситуация явилась отражением социально-экономической политики и общих условий жизни.

Воспитание и обучение детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью очень специфично и основывается на ряде ведущих принципов. Помимо общепринятых принципов организации процессов воспитания и обучения необходимо выделить и глубоко специальные принципы:

- социальной направленности воспитания и обучения;
- практической направленности;
- деятельностного подхода;
- эмоциональности среды и индивидуальной комфортности.

Цель коррекционно-воспитательной работы с детьми этой категории — социальная адаптация, приспособление к условиям жизни.

Достижению цели способствует решение основных задач коррекционно-воспитательной работы.

1. Максимально возможное развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе воспитания и обучения.

2. Максимальная социальная адаптация за счет трудового обучения и подготовки к посильным видам труда, поскольку лица данной категории плохо ориентируются в окружающей действительности, практически беспомощны в самостоятельной жизни.

3. Воспитание, формирование правильного поведения в социуме.

Сложный процесс коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, направленный на их развитие, социальную адаптацию, необходим для того, чтобы они смогли занять определенное место в окружающей жизни.

Согласно существующей инструкции Министерства здравоохранения и социального развития, в дома-интернаты системы социального обеспечения «направляются и принимаются дети с умственной отсталостью в степени имбецильности и идиотии, а также в степени дебильности и при наличии нарушений опорно-двигательного аппарата». По данным Федерального центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов (ФЦМСЭ и РИ), в 1992 г. в учреждения данного типа медико-педагогическими комиссиями были направлены дети из семей и домов ребенка. В этом же году из семей поступило более 50 % всех детей, из них в возрасте от четырех до восьми лет — 37,7 %.

Сегодня можно отметить положительную тенденцию к росту количества семей, которые хотели бы воспитывать такого ребенка дома, без изоляции его от окружающего мира. Но современное состояние обучения и воспитания детей-дошкольников с выраженной интеллектуальной недостаточностью практически исключает такую возможность.

В то же время Министерство социальной защиты и труда разрабатывает широкую программу содействия лицам с выраженной глубокой интеллектуальной недостаточностью и их семьям. Вся работа данных учреждений направлена на максимальную социальную адаптацию и реабилитацию таких лиц. Многие исследователи отмечают, что эти люди с удовольствием трудятся, труд становится для них необходимой потребностью, как для любого человека. Занимаясь простейшими видами труда, обучаясь элементарным трудовым и школьным навыкам, лица с тяжелыми интеллектуальными нарушениями оказываются способными приспособиться к окружающей жизни (А.В.Бабушкина, А.Р.Маллер, Н.В.Погосов, Я. Г. Юдилевич).

В 1962 г. Министерство социального обеспечения РСФСР рекомендовало к использованию в специальных учреждениях методического письма о воспитательной работе с глубоко умственно отсталыми детьми в возрасте от четырех до десяти лет (автор А. А. Ватажина). Этот документ явился основным руководством по организации практической работы домов-интернатов с детьми-имбецилами. Однако практика работы по данной методике показала ее недостаточность.

В 1971 г. в Центральном научно-исследовательском институте экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов (ЦИЭТИН) и Научно-исследовательском институте дефектологии АПН СССР было разработано «Методическое пособие по воспитанию и обучению детей в возрасте от четырех до десяти лет с глубокой умственной отсталостью». Оно впервые включило клинико-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста данной категории, раскрыло принципы комплектования дошкольных групп, рассмотрело особенности воспитательной работы и методику организации жизни этих детей в специальном учреждении.

Исходя из основной цели — компенсации психофизических дефектов и подготовки к трудовому обучению и школьному образованию — в методической разработке определены основные воспитательные задачи, заложена основа для программного обучения детей с тяжелой умственной отсталостью. Были определены следующие обучающие задачи: расширение познания окружающего мира, развитие речи ребенка, привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания, привитие навыков личной и коллективной организованности, физическая закалка организма детей. Эти задачи могут осуществляться в процессе воспитательной работы, в ходе повседневной жизни и путем организации специальных

занятий с детьми. В качестве одного из наиболее важных видов занятий определено рисование. Основные направления, содержащиеся в этом методическом пособии, были даны бегло, отрывочно, без учета необходимости развития, формирования деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Это методическое пособие явилось одним из первых в ряду программ коррекционного обучения и воспитания тяжело умственно отсталых детей дошкольного возраста, в его основу был положен деятельностный подход. Оно определило организационную структуру работы учреждений: продолжительность учебного дня, общие рамки занятия, наполняемость учебных групп, тематическое содержание обучающих занятий.

В то же время программа не была связана с программой для специального школьного обучения, поэтому работа по этой программе не позволила целенаправленно готовить детей к школьному и трудовому обучению и воспитанию.

В связи с тем что детские дома-интернаты системы социального обеспечения с 1981 г. работают по «Программе обучения глубоко умственно отсталых детей школьного возраста», возникла необходимость совершенствования дошкольной подготовки.

Министерство социальной защиты в 1993 г. рекомендовало использовать «Программу обучения и воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста» (Н.Ф.Дементьева, Т.Н.Исаева, Г.Н.Багаева, А.А.Еремина, Г.В.Цикото).

Данная программа рассчитана на четырехлетнее обучение детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. В ней сформулированы условия, основное содержание и применяемые методы — все то, что определяет коррекционную направленность воспитательно-образовательной работы.

В программе представлены основные виды занятий, которые включены в учебный план как дошкольного, так и школьного воспитания. На основе данной программы можно осуществлять развитие и коррекцию всех психических функций детей дошкольного этапа развития, планомерно и систематически готовить детей к школьному обучению.

В настоящий момент все большее распространение получают индивидуальные реабилитационные программы, построенные в системе «Шаг за шагом» (Step by step). В основе таких программ лежит метод модификации поведения. Данный подход позволяет быстро и эффективно обучать ребенка необходимым объемам навыков, знаний, умений. В таких программах, как правило, раскрывается каждый конкретный навык, который должен быть сформирован у ребенка.

Комплексное и систематическое взаимодействие специалистов, родителей позволяет добиться значительных результатов в создании благоприятных условий для того, чтобы ребенок делал это с той скоростью и теми шагами, на которые он способен. Работая по индивидуальной реабилитационной программе, родители, специалисты определяют посильный для ребенка круг образовательных задач.

К сожалению, межведомственная разобщенность (вопросами обучения и воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями занимаются Министерство здравоохранения и социального развития и Министерство образования) мешает детям и родителям выбрать адекватную индивидуальную программу развития. Так, в соответствии с «Положением о комплектовании специальных школ» от 2001 г. в специальное (коррекционное) учреждение не могут быть приняты дети для обучения с диагнозом «олигофрения в степени имбецильности». Хотя мировая практика, опыт ведущих коррекционных педагогов показывают широкие адаптивные возможности таких детей, особенно при целенаправленном коррекционном воздействии.

В рамках экспериментальной площадки Министерством просвещения были открыты две школы для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Программа охватывает основные учебные разделы общеобразовательного цикла, а также выделяет специальные разделы — ознакомление с окружающим миром, социально-бытовая ориентировка,

ремесло, обучение игре и др., что позволяет коррекционным педагогам подготовить детей к будущей жизни.

Этот опыт показал хорошие результаты и способность к обучению у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, но, к сожалению, дальнейшего распространения он не получил. В настоящий момент рассматривается вопрос об организации интегративных вариантов обучения детей данной категории в массовых школах, а также в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Для решения вопросов профессиональной подготовки и обучения лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями требуется объединение усилий практических, научных и государственных работников.

В настоящий момент лица этой категории нарушений могут обучаться по очень узкому кругу специальностей: картонажно-переплетное дело, швейное дело, несколько сельскохозяйственных специальностей.

Таким образом, в нашей стране есть различные возможности помощи лицам с выраженными интеллектуальными нарушениями. Однако работа по обучению, воспитанию, социальной адаптации детей этой категории требует дальнейшего расширения и продолжения.

Вопросы и задания

1. Дайте психолого-педагогическую характеристику детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.
2. Каковы особенности развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями?
3. Каков прогноз развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями?
4. Какова степень речевого недоразвития у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью?
5. Опишите способы невербальной коммуникации с детьми с выраженной интеллектуальной недостаточностью.
6. Охарактеризуйте метод «глобального чтения» в процессе работы с глубоко умственно отсталыми детьми.
7. В чем заключается особенность применения метода «пиктограмм»?
8. Охарактеризуйте современные подходы к обучению и воспитанию детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.
9. Перечислите основные виды помощи лицам с выраженными интеллектуальными нарушениями в зарубежных странах.
10. Укажите основные виды деятельности общественных организаций в построении помощи лицам с интеллектуальными нарушениями.
11. Перечислите основные принципы, цели, задачи обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.
12. Каковы современные подходы к организации воспитания и обучения детей с тяжелой умственной отсталостью?
13. Назовите основные организационные формы процесса обучения детей данной категории.

Рекомендуемая литература

Баряева Л. Б. Характеристика основных этапов организации коррекционной поддержки детей с психофизическим и интеллектуальным недоразвитием // Обучение детей с

- выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Л. Б. Баряева, А. Зарин. — М.; СПб.; Псков, 1999.
- Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М., 2003.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. — Т. 5. — М., 1982.
- Государственный стандарт образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: проект. — М., 1999.
- Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной интеллектуальной недостаточностью / Н.Ф.Дементьева, Г.Н.Багаева, А. А. Еремина //Дефектология. — 1994. — № 6.
- Дети с нарушениями общения / под ред. К.С.Лебединской. — М., 1989.
- Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. — М., 1995.
- Леб-система.— Минск, 1997.
- Маллер А. Р. Проблемы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом // Дефектология. — 1990. — № 4.
- Маллер А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М., 1988.
- Материалы Международной научно-практической конференции 12 — 14 мая 1999 г. — Псков, 2000.
- Моргачева Е. Н. История специального образования в США / Е. Н. Моргачева. — М., 2001.
- Питерси М. Маленькие ступеньки: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р.Трилор. — М.,1998.-Кн. 1-8.
- Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2001.
- Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицина. - СПб., 2002.
- Школы для умственно отсталых детей за рубежом / под ред. Т. А. Вла-совой. — М., 1966.
- Юдилевич Я. Г. Учет индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе // Дефектология. — 1981. — №3.

Глава 12

РАБОТА С СЕМЬЕЙ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Появление ребенка — большое, радостное событие в каждой семье. Ребенку с нарушением интеллектуального развития, как и всем детям, необходимы любовь, забота; внимание. Эти дети нуждаются в постоянной помощи, руководстве в обучении гораздо больше, чем их здоровые сверстники. Воспитание ребенка с проблемами в развитии

требует от родителей, педагогов многих качеств — терпения, настойчивости, понимания проблем ребенка и многого другого. Установление взаимопонимания, тесного контакта специалиста с родителями является необходимым условием успешной психолого-педагогической работы с ребенком.

Социальные изменения, связанные с жизнью общества, неизбежно приводят к смещению взглядов на семью. Детско-родительские отношения в семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, представляют собой важную и сложную проблему. Социальная адаптация ребенка с аномальным развитием зависит от правильного родительского поведения. Недостатки познавательной деятельности уже в раннем детстве препятствуют установлению нормальных взаимоотношений ребенка с родителями, другими членами общества. Это значительно затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения, тормозит эмоциональное развитие ребенка с интеллектуальным нарушением. Семья, где растет ребенок с проблемами в развитии интеллекта, сталкивается с большими трудностями — финансовыми, социальными и другими. От успешности преодоления этого кризиса зависит как будущее семьи, так и будущее ребенка: он будет чувствовать себя как любимый и желанный член семьи и впоследствии — общества либо как ненужная обуза. Вопросами формирования адекватных видов взаимоотношений в рамках семьи занимаются различные специалисты: психологи, психотерапевты — и, конечно, специалисты, которые работают с ребенком, — олигофренопедагоги, логопеды и др. Рассмотрим основные проблемы отношений в семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями.

В общей и специальной психологии установлено, что развитие ребенка, его социализация начинаются с общения с близкими ему людьми. Эмоциональное общение ребенка с матерью — это первый вид его деятельности, в которой он выступает в качестве субъекта обучения. Успешное развитие ребенка с ограниченными возможностями в значительной степени зависит от правильного подхода к ребенку в семье. Установлено, что для детей, растущих в атмосфере отчуждения, характерны повышенная аффективность, слабый самоконтроль, эмоциональная незрелость, антагонизм и более высокая возбудимость.

Семьи, отдельные члены семьи различаются в своих реакциях на появление ребенка с интеллектуальными нарушениями. Это зависит от многочисленных факторов: индивидуальных особенностей родителей, ожиданий по отношению к ребенку, отношения к несчастьям вообще, от наличия и особенностей других детей и т.д. Но, несмотря на индивидуальные различия родителей, социальные, экономические и культурные различия между семьями, существуют проблемы, общие для всех родителей. Как правило, родители тяжело воспринимают диагноз, который определяют ребенку («умственная отсталость» или «олигофрения»). Однако, хотя невозможно избежать начальной эмоциональной травмы, большинство родителей постепенно привыкают к ситуации, начинают воспринимать ребенка как больного. Процесс привыкания определяется рядом взаимодействующих факторов, среди которых важнейшими являются личность родителей, особенности ребенка и особенности окружающей среды. В этот период семья начинает следовать советам специалистов, строить собственные программы помощи. Однако отношение родителей к своему ребенку остается деформированным, специфичным.

Многими исследователями (Н.М.Анисимова, Т.Г.Богданова, Н.Б.Лурье, С.Я.Рубинштейн, М.М.Семаго, В.В.Ткачева, Л.М.Шипицына и др.) проанализированы те трудности и проблемы, с которыми встречаются родители умственно отсталого ребенка в своей жизни. Выявлено много проблем, связанных с индивидуальной адаптацией и брачными отношениями, а также с затруднениями в воспитании других детей. Умственная отсталость детей действует на родителей не только в психологическом, но и в экономическом и социальном плане. Реакция родителей на диагноз ребенка весьма индивидуальна как по силе, так и по характеру, но вместе с тем обнаруживаются и черты

сходства. Как первичная реакция на диагноз обыкновенно возникает чувство вины и обиды: «Почему именно у меня?»; «Почему я?»

Амбивалентность (двойственность) — второй вид реакции, который часто наблюдается у родителей. При возникновении стресса появляются как позитивные, так и негативные реакции. Гнев, ярость, разочарование — нормальные проявления любви и заботы о ребенке. Амбивалентность проявляется при всяком новом кризисе и с трудом устраняется. Разочарование, стыд и боль — это реакции, типичные для 48 % родителей детей данной категории.

Многочисленные этиологические факторы, разная степень умственной отсталости, специфические проявления патологии, индивидуальные различия и другие формы — все это усложняет проявление реакций.

Кризис девиации (отсутствие правил) — еще одна форма реакции, появление которой зависит от идентификации состояния (установление диагноза) и стресса, который этим вызывается. Родители сталкиваются с неизвестным им явлением и ищут помощи: новой информации, новых знаний и контактов с еще не-знакомыми специалистами.

Патология некоторых специфических состояний ребенка вызывает у родителей тяжелейший стресс. В некоторых случаях бывает повреждена не только центральная нервная система ребенка, но он имеет и физические недостатки. Все это может оказать на родителей большее влияние, чем на ребенка. Не так просто принять реальность создавшейся ситуации и научиться новой роли — роли «родителя ребенка с отклонениями в развитии». Кризис хронического напряжения возникает у родителей вследствие расхождения между потребностями умственно отсталого ребенка и стилем их жизни. Ребенок с отклонениями в развитии нуждается в более интенсивном и постоянном внимании и, таким образом, лишает родителей возможности следовать обычному укладу жизни.

В то время как кризис девиации требует от родителей принятия новой, неожиданной роли, кризис хронического напряжения ведет к дезорганизации, реорганизации роли родителей в семье. Например, отец принимает на себя обязанности матери или старшие дети — обязанности родителей. Члены семьи должны понимать, в какой мере и как появление такого ребенка влияет на семейные отношения. В этом обязательно нужен совет специалиста. Нередко, хотя родители и предполагают, что ребенок «не в порядке» (он может выглядеть по-другому, чем остальные дети, медленнее развиваться, овладевать речью, с отставанием начинать ходить), они все равно боятся диагноза. Сталкиваясь с истиной, они утешают себя мыслями, что у ребенка такое состояние пройдет с возрастом, сердятся на специалистов, которые выносят такой диагноз. Эти реакции и поведение понятны, остается нормальным и то, что острота боли со временем притупляется. Подобную ситуацию описывает С.Ольшанский. Он утверждает, что большинство родителей испытывают хронические страдания («хроническую боль»), чего специалисты, которые должны им помочь, не принимают во внимание. Такие родители находятся в этом состоянии постоянно, независимо от того, живет ребенок в семье или находится в специальном (коррекционном) учреждении. Некоторые родители уходят в себя, прерывают все связи со знакомыми и друзьями, другие, напротив, в поисках помощи стремятся к возможно более широким контактам.

Очень большое значение имеет внутрисемейное положение ребенка как члена семьи. Он влияет на жизнь и деятельность остальных членов семьи и изменяет динамику внутрисемейных отношений. Чтобы включиться в жизнь семьи, у него должны быть сформированы хотя бы минимальные зачатки интеллектуального и эмоционального поведения. Отсутствие социального опыта у ребенка приводит к отрицательной форме поведения окружающих людей, что может вызвать у него фрустрацию. Если же семья его принимает, он может научиться многим простым вещам и усвоить обычные нормы поведения. Исходя из вышеприведенных данных можно выделить три наиболее важных свойства родительской позиции, особенно благоприятных для развития ребенка, которые должны сформировать у родителей специалисты.

Адекватность оценки психических и характерологических особенностей своего ребенка и построение на этой основе процесса воспитания.

Динамичность — как способность изменять методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к ситуации и условиям жизни семьи.

Прогностичность — как направленность воспитательных усилий в будущее.

В специальных исследованиях (Е.А.Игнатьева) установлено, что практически все дошкольники с нарушением интеллектуальной деятельности владеют точными сведениями о составе семьи. У многих детей выявлено ощущение отверженности, отгороженности в системе семейного функционирования. Установлено, что родительское

отношение зависит от степени тяжести интеллектуального нарушения. Как правило, при более легкой степени интеллектуального нарушения отношение к нему характеризуется адекватным восприятием его особенностей, конструктивными формами поведения. При умеренных, глубоких степенях нарушений отношение взрослых принимает дисфункциональный характер, а взаимодействие отличается деструктивными формами контроля и поведения (жесткое доминирование, попустительство).

В настоящий период развития специальной педагогики мысль о влиянии семьи на возникновение позитивного прогноза в развитии ребенка с интеллектуальными нарушениями стала очевидной, а необходимость работы с семьей осознается все острее. Осуществляя комплексный подход к ребенку, имеющему интеллектуальное нарушение, работает междисциплинарная команда специа-лстов — невролог, психиатр, олигофренопедагог, логопед и другие. В рамках собственной деятельности каждый специалист про-водит специфическую работу с родителями. В специальной педа-гогике была разработана комплексная коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию детско-родительских отношений. При построении программы как базовые выде-лены принципы обязательной связи коррекционного обучения с социальным воспитанием; неразрывности процессов обучения и воспитания; осуществления целенаправленного обучения с ори-ентацией на особенности сензитивного периода развития; преем-ственности образовательных программ; включения семьи в коррекционно-педагогический процесс. Реализация таких программ взаимодействия должна проходить комплексно. Это может проис-ходить в специальном (коррекционном) учреждении, в медико-психолого-педагогическом социальном центре и т.д. Комплекс-ность обеспечивается взаимодействием подсистем, включен-ных в отношения с ребенком данной категории (см. схему 7).

В основное содержание деятельности психолого-педагогического консилиума входят анализ путей развития каждого ребенка, об-суждение направлений коррекционной работы специалистов уч-реждения в рамках программы оптимизации, разработка опти-мальных форм взаимодействия с родителями по вопро-сам обуче-ния и воспитания ребенка данной категории.

На лекционных занятиях в родительской группе, которые про-водят специалисты образовательного учреждения, осуществляют-ся просвещение близких взрослых в области коррекционно-развивающей деятельности,

Схема 7

Организационные формы психолого-педагогической помощи ребенку

и его семье

родители знакомятся с приемами и методами работы в процессе эффективного взаимодействия с ребенком. Семинары и тренинги направлены на формирование адекватного восприятия ребенка родителями.

Задача специально организованных специалистом занятий с детьми — сформировать навыки сотрудничества, повысить уровень сплоченности в детском коллективе. В ходе подобных занятий также уточняются и обогащаются знания детей о семье, семейных ролях, семейном функционировании.

Для непосредственного обучения близких взрослых педагогическим техникам взаимодействия с ребенком, формирования навыков сотрудничества детей с родителями, сверстниками и другими взрослыми предназначена групповая форма работы в детско-родительском коллективе. Совместные занятия детей и родителей построены с использованием различных игр, в том числе дидактических, которые предлагаются для выполнения в паре (родитель — ребенок), команде (2 — 3 диады), группе (все участники занятия). Данный вид занятий направлен на создание теплых, позитивно-эмоциональных отношений.

Групповая форма работы с родителями служит расширению арсенала средств педагогического и психологического воздействия на ребенка, тренировке родителей в использовании новых приемов взаимодействия.

С целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании ребенка в семье предусматривается индивидуальное консультирование. Встречаются ситуации, когда требуется помощь семейного психолога. К таким ситуациям можно отнести часто

встречающиеся случаи: прекращение занятий при некотором улучшении состояния ребенка; лечение у народных целителей, экстрасенсов; неприятие родителями факта инвалидности ребенка и другие.

Эффективность внедрения таких комплексных программ по работе, связанной с оптимизацией детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением интеллекта, может быть подтверждена появлением позитивных изменений как в отношениях между родителями, так и в поведении ребенка. В ряду этих изменений обращают на себя внимание снижение симбиотической зависимости ребенка от матери, что позволяет установить конструктивные отношения с другими членами семьи; включение в психолого-педагогический процесс обоих родителей; включение ребенка в межличностные взаимоотношения со сверстниками. Сплочение родительской группы, где родители понимают проблемы своего ребенка как личности, окажет существенное влияние на внутрисемейные отношения, отношения семьи и внешнего окружения.

Воспитание ребенка, имеющего интеллектуальное нарушение, требует от родителей настойчивости и терпения. Всем необходимо помнить, что на долю родителей выпадает наиболее трудная роль по развитию и подготовке ребенка к окружающей жизни. Эффективность программ воздействия возможна лишь при их систематическом использовании дома.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основные трудности, с которыми сталкивается семья, имеющая ребенка с интеллектуальными нарушениями.
2. Каковы основные особенности построения детско-родительских отношений?
3. Перечислите позитивные родительские позиции.
4. Охарактеризуйте основные организационные формы психолого-педагогической помощи родителям, имеющим ребенка с проблемами в развитии.

Рекомендуемая литература

- Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1984. — № 5.
- Игнатьева Е.А. Умственная отсталость в контексте детско-родительских отношений / Е.А. Игнатьева // Материалы VI конференции молодых ученых. — М., 1999.
- Лурье Н. Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье / Н.Б.Лурье. -М., 1972.
- Маллер А. Р. Педагогическая этика в работе с семьей ребенка-инвалида // Дефектология. — 1995. — № 5.
- Семаго М. М. Основные аспекты психологического подхода при консультировании семей с детьми, имеющими отклонения в развитии: Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психологического развития у детей/М.М.Семаго. — М., 1991.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288

ТИПОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии

I

. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Настоящее Типовое положение регулирует деятельность государственных, муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

Для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии создаются следующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения:

коррекционные (компенсирующие) учреждения дошкольного образования;

коррекционные общеобразовательные учреждения;

коррекционные учреждения начального профессионального образования.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья могут создаваться специальные (коррекционные) образовательные учреждения следующих видов: для незрячих, слабослышащих и позднооглохших, незрячих, слабовидящих и поздноослепших, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и другие.

Настоящее Типовое положение распространяется также на специальные классы (группы), создаваемые в установленном порядке в образовательном учреждении.

Специфика образовательного процесса, направление деятельности по реабилитации обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, в также уровень реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного)

образовательного учреждения определяются Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации по согласованию с Министерством здравоохранения Российской Федерации.

2. Государственное, муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение (далее именуется — коррекционное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (далее именуются — воспитанники) реализует в зависимости от вида коррекционного учреждения образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования.

3. Коррекционное учреждение несет ответственность за жизнь воспитанника, реализацию конституционного права граждан на получение бесплатного образования в пределах специального Государственного образовательного стандарта.

4. Коррекционное учреждение обеспечивает воспитанникам условия для обучения, воспитания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество.

5. Коррекционное учреждение в своей деятельности руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, международными актами в области защиты прав ребенка, решениями соответствующего органа управления образованием, типовыми положениями о дошкольном, общеобразовательном учреждениях, учреждении начального профессионального образования, настоящим Типовым положением.

6. Для негосударственных коррекционных учреждений настоящее Типовое положение выполняет функцию примерного.

II

. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОРРЕКЦИОННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

7. Коррекционное учреждение создается учредителем (учредителями) и регистрируется уполномоченным органом в заявительном порядке в соответствии с законодательством Российской Федерации.

8. Учредителем (учредителями) государственного коррекционного учреждения могут быть федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Учредителями муниципального коррекционного учреждения являются органы местного самоуправления.

9. Передача государственного коррекционного учреждения в ведение органов местного самоуправления допускается только с согласия последних.

10. Реорганизация и ликвидация коррекционного учреждения осуществляются в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

11. Право на ведение образовательной деятельности и льготы, установленные законодательством Российской Федерации, возникают у коррекционного учреждения с момента выдачи ему лицензии (разрешения).

12. Коррекционное учреждение с момента регистрации приобретает права юридического лица, имеет самостоятельный баланс, расчетный счет, текущий и иные счета в банковских и других кредитных учреждениях.

13. Коррекционное учреждение проходит аттестацию в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании».

Аттестация коррекционного учреждения проводится по его заявлению соответствующим государственным органом управления образованием один раз в пять лет.

Целью и содержанием аттестации коррекционного учреждения является установление соответствия содержания, уровня и качества обучения и воспитания требованиям специального Государственного образовательного стандарта.

Для проведения аттестации коррекционное учреждение представляет в соответствующий государственный орган управления образованием перечень документов, определяемых Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Состав аттестационной комиссии, ее председатель утверждаются приказом органа, осуществляющего аттестацию. В состав комиссии не могут входить работники коррекционного учреждения, проходящего аттестацию.

Заключение аттестационной комиссии является основанием для принятия органом, проводившим аттестацию, решения о признании коррекционного учреждения аттестованным или неаттестованным,

14. Коррекционное учреждение проходит государственную аккредитацию в порядке, установленном Законом Российской Федерации «Об образовании».

15. В соответствии со своими уставными целями и задачами коррекционное учреждение может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) за пределами определяющих его статус образовательных программ.

16. Количество классов (групп) и их наполняемость в коррекционном учреждении определяются уставом учреждения в зависимости от санитарных норм и условий, необходимых для осуществления образовательного процесса.

Предельная наполняемость класса (группы) продленного дня зависит от вида коррекционного учреждения.

17. При проведении занятий по трудовому обучению, социально-бытовой ориентировке, факультативных занятий класс (группа) делится на две подгруппы. При делении класса (группы) на подгруппы учитывается профиль трудового обучения для девочек и мальчиков, а также вид коррекционного учреждения.

18.

III

. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

18. Содержание образования в коррекционном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей воспитанников, принимаемой и реализуемой коррекционным учреждением самостоятельно.

19. Трудовое обучение в коррекционном учреждении осуществляется исходя из региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов воспитанников и их родителей (законных представителей) на основе выбора профиля труда, включающего в себя подготовку воспитанника для индивидуальной трудовой деятельности.

20. Для организации трудового обучения мастерские коррекционного учреждения обеспечиваются необходимым оборудованием и инструментом, специальными

приспособлениями, предупреждающими травматизм и позволяющими преодолевать сенсорные и двигательные нарушения, имеющиеся у воспитанников.

21. Организация образовательного процесса в коррекционном учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми коррекционным учреждением самостоятельно.

22. В целях преодоления отклонений в развитии воспитанников в коррекционном учреждении проводятся групповые и индивидуальные коррекционные занятия.

23. Выпускникам коррекционного учреждения, имеющим государственную аккредитацию, выдается в установленном порядке документ государственного образца об уровне образования и (или) квалификации или свидетельство об окончании этого коррекционного учреждения.

IV

. УЧАСТНИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

24. Участниками образовательного процесса являются педагогические и медицинские работники коррекционного учреждения, воспитанники и их родители (законные представители).

25. Направление детей в коррекционное учреждение осуществляется органами управления образованием только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий.

26. Во вспомогательный класс (группу) коррекционного учреждения воспитанники переводятся с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий только после первого года обучения в коррекционном учреждении.

27. Классы (группы) для воспитанников со сложной структурой дефекта комплектуются в коррекционном учреждении по мере выявления таких воспитанников в ходе психолого-медико-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса.

28. Перевод воспитанника из коррекционного учреждения в другое образовательное учреждение осуществляется органами управления образованием с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий.

29. Образовательный процесс в коррекционном учреждении осуществляется специалистами в области коррекционной педагогики, а также учителями, воспитателями, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения.

Психологическое обеспечение образовательного процесса в коррекционном учреждении осуществляет психолог, входящий в штат учреждения.

30. Медицинское обеспечение в коррекционном учреждении осуществляют штатные медицинские работники, которые совместно с администрацией коррекционного учреждения отвечают за охрану здоровья воспитанников и укрепление их психофизического состояния, диспансеризацию, проведение профилактических мероприятий и контролируют соблюдение санитарно-гигиенического и противоэпидемического режима, организацию физического воспитания и закаливания, питания, в том числе диетического.

31. Медицинские работники оказывают помощь педагогам в организации индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам с учетом здоровья и особенностей их развития, дают им рекомендации по медико-педагогической коррекции,

подбору профиля трудового обучения, профессиональной ориентации, трудоустройству воспитанников, а также родителям (законным представителям) о необходимости соблюдения охранительного режима в домашних условиях в целях профилактики заболеваний.

32. В коррекционных учреждениях всех видов проводятся медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, климатолечение и закаливание, лечебная физкультура, массаж и психотерапия.

V

. УПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

33. Управление коррекционным учреждением осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом коррекционного учреждения.

34. Управление коррекционным учреждением строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления коррекционного учреждения являются совет коррекционного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы. Порядок выборов органов самоуправления коррекционного учреждения, их компетенция определяются уставом коррекционного учреждения.

35. Непосредственное управление коррекционным учреждением осуществляет директор (заведующий), прошедший соответствующую аттестацию и имеющий опыт работы в учреждении данного вида.

36. Директор (заведующий) коррекционного учреждения несет ответственность перед родителями (законными представителями), государством, обществом и учредителем за свою деятельность в соответствии с функциональными обязанностями, предусмотренными квалификационными требованиями, трудовым договором (контрактом) и уставом коррекционного учреждения.

VI

. ИМУЩЕСТВО И СРЕДСТВА КОРРЕКЦИОННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

37. Собственник имущества (уполномоченный им орган) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, закрепляет его за коррекционным учреждением.

Земельные участки закрепляются за государственным и муниципальным коррекционным учреждением в бессрочное бесплатное пользование.

Объекты собственности, закрепленные за коррекционным учреждением, находятся в оперативном управлении этого учреждения.

Коррекционное учреждение владеет, пользуется и распоряжается закрепленным за ним имуществом в соответствии с назначением этого имущества, своими уставными целями и законодательством Российской Федерации.

38. Изъятие и (или) отчуждение собственности, закрепленной за коррекционным учреждением, допускается только в случаях и в порядке, установленных законодательством Российской Федерации.

39. Коррекционное учреждение несет ответственность перед собственником и (или) органом, уполномоченным собственником, за сохранность и эффективное использование принадлежащей ему собственности. Контроль деятельности коррекционного учреждения в этой части осуществляется собственником и(или) органом, уполномоченным собственником.

40. Коррекционное учреждение вправе сдавать в аренду закрепленное за ним имущество в соответствии с законодательством Российской Федерации.

41. Деятельность коррекционного учреждения финансируется его учредителем (учредителями) в соответствии с договором между ними.

42. Источниками формирования имущества и финансовых ресурсов коррекционного учреждения являются:

собственные средства учредителя (учредителей);

бюджетные и внебюджетные средства;

имущество, закрепленное за учреждением-собственником (уполномоченным им органом);

кредиты банков и других кредиторов;

средства спонсоров, добровольные пожертвования физических и юридических лиц;

другие источники в соответствии с законодательством Российской Федерации.

43. Коррекционное учреждение имеет право устанавливать прямые связи с иностранными предприятиями, учреждениями и организациями, самостоятельно осуществлять внешнеэкономическую деятельность и иметь валютные счета в банковских и других кредитных организациях в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

44. Коррекционное учреждение отвечает по своим обязательствам в пределах находящихся в его распоряжении денежных средств и принадлежащей ему собственности. При недостаточности этих средств по обязательствам коррекционного учреждения отвечает его учредитель (учредители) в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

45. Финансирование коррекционного учреждения осуществляется на основе государственных и местных нормативов финансирования, определяемых в расчете на одного воспитанника по каждому виду коррекционного учреждения.

46. Воспитанники, проживающие в коррекционном учреждении, находящиеся на полном государственном обеспечении, в соответствии с установленными нормативами обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жестким инвентарем.

47. Коррекционное учреждение в соответствии с установленными нормативами должно иметь необходимые помещения, сооружения для организации образовательного процесса, коррекционных занятий, учебно-восстановительной работы, трудового обучения, производительного труда, быта и отдыха воспитанников.

48. Коррекционное учреждение вправе вести предпринимательскую деятельность, предусмотренную его уставом.

49. Коррекционное учреждение устанавливает работникам ставки заработной платы (должностные оклады) на основе Единой тарифной ставки по оплате труда работников бюджетной сферы в соответствии с тарифно-квалификационными требованиями и на основании решения аттестационной комиссии; определяет виды и размеры надбавок, доплат и других выплат стимулирующего характера в пределах средств, направляемых на оплату труда, а также структуру управления деятельностью коррекционного учреждения, штатное расписание, распределение должностных обязанностей.

50. При ликвидации коррекционного учреждения денежные средства и иные объекты собственности, принадлежащие ему на праве собственности, за вычетом платежей по покрытию своих обязательств, направляются на цели развития образования в соответствии с уставом коррекционного учреждения.

Заместитель министра
Е. Е. Чепурных

ИЗМЕНЕНИЯ И ДОПОЛНЕНИЯ,

которые вносятся в Типовое положение о специальном

(коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся,

воспитанников с отклонениями в развитии

Утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 10 марта 2000 г. № 212

1. Пункт 1 изложить в следующей редакции:

«1. Настоящее Типовое положение регулирует деятельность государственных, муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

Для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии создаются следующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения:

специальная (коррекционная) начальная школа — детский сад;

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа;

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения создаются для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и других детей с отклонениями в развитии.

Настоящее Типовое положение распространяется также на специальные классы, группы (в том числе для детей со сложными дефектами, группы продленного дня, создаваемые в установленном порядке в образовательном учреждении).

Специфика образовательного процесса, направление деятельности реабилитации обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, а также уровень реализуемых образовательных программ определяются Министерством образования Российской Федерации по согласованию с Министерством здравоохранения Российской Федерации в зависимости от вида специального (коррекционного) образовательного учреждения».

2. В абзаце четвертом пункта 13 слова: «Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации»-заменить словами: «Министерством образования Российской Федерации».

3. Пункт 16 дополнить текстом следующего содержания:

«В коррекционном учреждении устанавливается следующая предельная наполняемость классов, групп (в том числе специальных классов (групп) для детей со сложными дефектами) и групп продленного дня:

для глухих — 6 человек;

для слабослышащих и позднооглохших с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, — 10 человек;

для слабослышащих и позднооглохших с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, — 6 человек;

для слепых — 8 человек; _ для слабовидящих и поздноослепших — 12 человек;

для имеющих тяжелые нарушения речи — 12 человек;

для имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата — 10 человек;

для имеющих задержку психического развития — 12 человек;

для умственно отсталых — 12 человек;

для глубоко умственно отсталых — 10 человек;

для имеющих сложные дефекты — 5 человек».

4. Пункт 24 после слова «педагогические» дополнить словами «инженерно-педагогические».

5. В пункте 26 слова «Во вспомогательный класс (группу)» заменить словами «В специальный класс (группу)».

6. Пункт 27 изложить в следующей редакции:

«27. Специальные классы (группы) коррекционного учреждения комплектуются из воспитанников со сложными дефектами по мере выявления таких воспитанников в ходе психолого-медико-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса».

7. Пункт 46 дополнить абзацем следующего содержания: «Воспитанники, не проживающие в коррекционном учреждении, обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием».

Постановление Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» доведено до органов управления общего и профессионального образования Российской Федерации от 10.04.97 № 19.

Заместитель министра

Е. Е. Чепурных

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ

С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ)

(Извлечения)

Принят Государственной Думой 18 июля 1996 года

Настоящий Федеральный закон принимается в целях создания законодательной базы для удовлетворения потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья в получении образования, адаптации указанных лиц к обществу.

Глава

I

. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Основные термины

Для целей настоящего Федерального закона основные термины имеют следующее значение:

специальное образование

— дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия;

лицо с ограниченными возможностями здоровья

— лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования;

ребенок

— лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет; взрослый ■*-лицо, достигшее возраста восемнадцати лет;

недостаток

— физический или психический недостаток, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка и медико-социальной экспертной комиссией в отношении взрослого, а также в установленных настоящим Федеральным законом случаях повторной экспертизой;

физический недостаток

— подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание;

психический недостаток

— подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе аутизм, последствие повреждения мозга, а также нарушение умственного развития, в том числе умственная отсталость, задержка психического развития, создающие трудности в обучении;

сложный недостаток

— совокупность физических и(или) психических недостатков, подтвержденных в установленном порядке;

тяжелый недостаток

— подтвержденный в установленном порядке физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с Государственным образовательным стандартом (в том числе специальным) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением элементарных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания и приобретением элементарных трудовых навыков или получением элементарной профессиональной подготовки;

специальные условия для получения образования

— условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья;

интегрированное обучение

— совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, посредством создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;

образовательное учреждение общего назначения

— образовательное учреждение, созданное для обучения лиц, не имеющих ограничений по состоянию здоровья для получения образования;

специальное образовательное учреждение

— образовательное учреждение, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

специальное образовательное подразделение

— структурное подразделение образовательного учреждения общего назначения, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

образовательное учреждение интегрированного обучения

— образова-тельное учреждение общего назначения, в котором созданы специаль-ные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких огра-ничений;

обучение на дому

— освоение общеобразовательных и профессиональ-ных образовательных программ лицом, по состоянию здоровья времен-но или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с ис-пользованием дистанционных средств обучения;

государственное именное образовательное обязательство

— именной документ, устанавливающий обязанность органов государственной власти Российской Федерации или органов государственной власти субъекта Российской Федерации осуществлять в соответствии со специальными нор-мативами финансирование образования лиц с ограниченными возмож-ностями здоровья при обучении их в образовательных учреждениях всех типов и видов независимо от форм освоения образовательных программ;

полное государственное обеспечение

— обеспечение лиц с ограничен-ными возможностями здоровья, обучающихся в государственных специ-альных образовательных учреждениях-интернатах и специальных обра-зовательных подразделениях — интернатах государственных образова-тельных учреждений общего назначения, питанием, одеждой, обувью, мяг-ким инвентарем, необходимым оборудованием и индивидуальными тех-ническими средствами.

Статья 2. Участники отношений, регулируемых настоящим Феде-ральным законом

Настоящий Федеральный закон регулирует отношения физических и юридических лиц, участвующих в осуществлении специального образо-вания:

лиц с ограниченными возможностями здоровья, являющихся граж-данами Российской Федерации; родителей (иных законных представите-лей) детей с ограниченными возможностями здоровья, а также закон-ных представителей или уполномоченных в установленном порядке пред-ставителей взрослых с ограниченными возможностями здоровья; педа-гогических, медицинских и иных работников, участвующих в осуществ-лении специального образования, а также педагогических работников из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья; государствен-ных органов, органов местного самоуправления, государственных, му-ниципальных, негосударственных организаций, их должностных лиц, а также лиц, участвующих в осуществлении специального образования.

Статья 3. Цели специального образования

Специальное образование обеспечивает лицам с ограниченными возможностями здоровья получение образования в соответствии с их способностями и возможностями в адекватной их здоровью среде обучения в целях адаптации этих лиц к обществу и интеграции (реинтеграции) в общество, в том числе приобретения навыков самообслуживания, подготовки их к трудовой деятельности и семейной жизни.

2. Если лицо с ограниченными возможностями здоровья признано инвалидом, специальное образование входит в индивидуальную программу реабилитации инвалида в соответствии с законодательством о социальной защите инвалидов.

Глава П. ПРАВА В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИХ

РОДИТЕЛЕЙ (ИНЫХ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ)

Статья 7. Права в области специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Лицо, полагающее, что его возможности получить образование ограничены по состоянию здоровья, имеет право на освидетельствование в целях установления его права на получение специального образования и государственного именного образовательного обязательства.

2. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют право на:

- бесплатное обследование психолого-медико-педагогической комиссией или медико-социальной экспертной комиссией;
- бесплатную медико-психолого-педагогическую коррекцию физического и (или) психического недостатков с момента их обнаружения независимо от степени их выраженности в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;
- бесплатное дошкольное образование, начальное общее и основное общее образование с возраста шести—восьми лет в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии и индивидуальной учебной программой. Сроки освоения основных общеобразовательных программ начального общего и основного общего образования определяются типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов и не могут быть менее чем девять лет;
- получение бесплатного образования в специальном образовательном учреждении, образовательном учреждении интегрированного обучения, специальном образовательном подразделении или в образовательном учреждении общего назначения в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями (противопоказаниями);
- бесплатное образование в образовательном учреждении независимо от его организационно-правовой формы в соответствии с Государственным образовательным стандартом (в том числе специальным) независимо от формы получения образования, гарантируемое государственным именованным образовательным обязательством;
- обеспечение в соответствии с социальными или медицинскими показаниями транспортными средствами для доставки в ближайшее соответствующее образовательное

учреждение. Порядок обеспечения транспортными средствами устанавливается Правительством Российской Федерации;

трудоустройство по окончании обучения в соответствии с полученным образованием и (или) профессиональной подготовкой в порядке, установленном законами и иными нормативными правовыми актами.

Статья 9. Государственное обеспечение лиц с ограниченными возможностями здоровья

На полном государственном обеспечении в государственных специальных образовательных учреждениях-интернатах и специальных образовательных подразделениях — интернатах государственных образовательных учреждений общего назначения находятся лица с ограниченными возможностями здоровья: неслышащие и слабослышащие; незрячие и слабовидящие; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; умственно отсталые; с выраженными (глубокими) нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения; имеющие трудности в обучении, обусловленные задержкой психического развития, со сложными недостатками.

Глава

III

. ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья 10. Формы получения специального образования

Лица с ограниченными возможностями здоровья могут получать специальное образование в специальных образовательных учреждениях, специальных образовательных подразделениях, образовательных учреждениях общего назначения в формах, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании».

Статья 11. Обучение на дому

Для лиц, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающих образовательные учреждения, соответствующие органы управления образованием обязаны организовать обучение на дому.

2. Обучение на дому осуществляется образовательным учреждением, в котором постоянно учатся лица, указанные в пункте 1 настоящей статьи, или ближайшим к их месту жительства соответствующим образовательным учреждением, имеющим государственную аккредитацию, на основании заключения лечебного учреждения в отношении детей, страдающих соматическими заболеваниями, либо на основании психолого-медико-педагогической комиссии или медико-социальной экспертной комиссии в остальных случаях. Обучение на дому осуществляется на основе договора между органом управления образованием, образовательным учреждением, обучающимся и (или) его законными представителями.

3. Обучение на дому финансируется в соответствии со статьей 29 настоящего Федерального закона.

Типовое положение об организации обучения на дому утверждается Правительством Российской Федерации.

Перечень заболеваний, наличие которых дает право на обучение на дому, устанавливается в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации.

Форма договора об обучении на дому утверждается соответствующими федеральными (центральными) государственными органами управления образованием.

Статья 12. Обучение в условиях стационарного лечебного учреждения

1. В целях реализации права граждан на образование, создания условий для его получения органы управления образованием и органы здравоохранения обязаны организовывать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на длительном (более чем двадцать один день) лечении в стационарных лечебных учреждениях, в соответствии с общеобразовательными программами.

2. Общеобразовательное учреждение по месту нахождения стационарного лечебного учреждения осуществляет обучение детей в различных формах. Организационные вопросы обучения регулируются договором между стационарным лечебным учреждением и общеобразовательным учреждением.

3. Обучение в условиях стационарного лечебного учреждения финансируется в соответствии со статьей 29 настоящего Федерального закона.

Форма договора об организации обучения в условиях стационарного лечебного учреждения утверждается соответствующими федеральными органами исполнительной власти, к компетенции которых относятся вопросы образования и здравоохранения.

Статья 13. Обучение в образовательном учреждении общего назначения

1. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют право на обучение в образовательном учреждении общего назначения в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» при наличии соответствующего заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

2. Лица с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в образовательном учреждении общего назначения, вправе пользоваться во время занятий услугами помощника.

Статья 14. Интегрированное обучение

1. Российская Федерация и субъекты Российской Федерации способствуют развитию интегрированного обучения.

2. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья организуется интегрированное обучение в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями (противопоказаниями), если образовательное учреждение интегрированного обучения располагает необходимыми специальными условиями для получения образования. Образовательное учреждение интегрированного обучения не вправе отказать таким лицам в приеме на обучение в связи с наличием у них физических и (или) психических недостатков при отсутствии противопоказаний к обучению и (или) профессиональному образованию и ограничений для работы по конкретной профессии (специальности).

В образовательном учреждении интегрированного обучения число лиц с ограниченными возможностями здоровья не должно составлять более чем двадцать процентов общего числа обучающихся, воспитанников.

Образовательное учреждение интегрированного обучения со дня зачисления в него лица с ограниченными возможностями здоровья пользуется правом на его финансирование за

счет средств федерального бюджета и (или) средств бюджета субъектов Российской Федерации в раз-мере, установленном соответствующим государственным именным образовательным обязательством.

3. Совместное обучение и воспитание лиц с психическими или сложными недостатками и лиц, не имеющих таких недостатков, не должны отрицательно сказываться на результатах обучения лиц, не имеющих таких недостатков. Лица с психическими или сложными недостатками, успешно осваивающие образовательную программу образовательного учреждения интегрированного обучения, могут быть отчислены за невозможностью совместного обучения из этого образовательного учреждения на основании решения совета образовательного учреждения, предварительно согласованного с психолого-медико-педагогической комиссией. При этом органы исполнительной власти, к компетенции которых относятся вопросы образования, в течение месяца принимают меры по продолжению этими лицами обучения в адекватной для них форме.

Статья 15. Специальные образовательные учреждения

1. В Российской Федерации создаются и действуют специальные образовательные учреждения, типы и виды которых определяются в соответствии с реализуемыми или образовательными программами, деятельностью по реабилитации и возрастом обучающихся, воспитанников.

2. В Российской Федерации могут создаваться и действовать специальные образовательные учреждения для лиц:

- 1) с нарушениями речи — тяжелыми нарушениями речи, фонетико-фонематическим недоразвитием речи и нарушением произношения отдельных звуков;
- 2) с нарушением слуха — неслышащих, слабослышащих и позднооглохших;
- 3) с нарушениями зрения — незрячих, слабовидящих и поздноослепших, с косоглазием и амблиопией;
- 4) с нарушениями психики — задержкой психического развития, умственно отсталых, с глубокой умственной отсталостью;
- 5) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- 6) со сложными нарушениями, в том числе со слепоглухотой;
- 7) с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;
- 8) подверженных хроническим соматическим или инфекционным заболеваниям.

Специальные образовательные учреждения могут создаваться для обучения совместно лиц с различными физическими и (или) психическими недостатками, если это не препятствует успешному освоению образовательных программ и для такого обучения нет медицинских противопоказаний.

Статья 16. Логопедическая служба

1. Для оказания помощи детям, имеющим различные нарушения речи и обучающимся в образовательных учреждениях общего назначения, организуется логопедическая служба. Исходя из количества детей, нуждающихся в логопедической помощи, эта помощь может осуществляться посредством: введения в штат образовательного учреждения общего назначения должности учителя-логопеда; создания в структуре органа управления образованием логопедического кабинета; создания логопедического центра — учреждения с правами юридического лица.

2. Типовое положение о логопедической службе утверждается федеральным органом исполнительной власти, к компетенции которого относятся вопросы общего образования и начального профессионального образования.

Статья 17. Центры реабилитации

1. В целях обучения и (или) воспитания лиц со сложными и (или) с тяжелыми недостатками создаются центры реабилитации различных профилей. Государственные центры реабилитации (не менее чем один в каждом субъекте Российской Федерации) создаются федеральными органами исполнительной власти.

2. Задачами центров реабилитации являются формирование навыков общения и самообслуживания, элементарных трудовых навыков и организация занятий по индивидуальным учебным программам.

Занятия в центрах реабилитации организуются по программам индивидуального и (или) группового обучения с количеством обучающихся в группе не более чем десять человек, а со сложным дефектом — не более чем шесть человек.

3. Центр реабилитации является юридическим лицом. Типовое положение о центре реабилитации утверждается в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Статья 18. Особенности приема в образовательные учреждения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Прием в образовательные учреждения лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в порядке, установленном Законом Российской Федерации «Об образовании», и на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии или медико-социальной экспертной комиссии. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья конкурс при приеме в общеобразовательное учреждение и (или) образовательные учреждения начального профессионального образования не проводится.

Статья 20. Специальные образовательные учреждения закрытого типа.

Специальные образовательные подразделения образовательных учреждений, созданных при учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы

1, Для детей, имеющих физические и (или) психические недостатки, совершивших общественно опасные деяния, достигших возраста одиннадцати лет и признанных в судебном порядке общественно опасными, создаются специальные образовательные учреждения закрытого типа, учредителями которых могут быть только федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Направление таких детей в специальные образовательные учреждения закрытого типа осуществляется по решению суда с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии в порядке, установленном Федеральным законом.

2. В образовательных учреждениях, созданных при учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы, создаются специальные образовательные подразделения для осужденных лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Статья 21. Специальные государственные образовательные стандарты

1. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучение которых в соответствии с государственными образовательными стандартами невозможно в силу особенностей их физических и (или) психических недостатков, устанавливаются специальные государственные образовательные стандарты. Специальные государственные образовательные стандарты профессионального образования не устанавливаются.

2. Порядок разработки, утверждения и введения специальных государственных образовательных стандартов определяется Правительством Российской Федерации.

Статья 23. Психолого-медико-педагогические комиссии, медико-социальные экспертные комиссии

1. Для диагностики физических и (или) психических недостатков детей, установления их прав на специальное образование и создание консультирования родителей (иных законных представителей) по всем вопросам о физических и (или) психических недостатках детей органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации создают постоянные межведомственные психолого-медико-педагогические комиссии из расчета в среднем одна комиссия на десять тысяч детей, проживающих на данной территории, но не менее чем одна психолого-медико-педагогическая комиссия на территории каждого субъекта Российской Федерации.

В целях научно-методического обслуживания психолого-медико-педагогической комиссией и разрешения конфликтов между психолого-медико-педагогической комиссией и родителями (иными законными представителями) детей с ограниченными возможностями здоровья создаются федеральные психолого-медико-педагогические центры из расчета один центр на десять комиссий, но не более чем один психолого-медико-педагогический центр на территории каждого субъекта Российской Федерации.

2. Основными функциями психолого-медико-педагогической комиссии являются:

- 1) проведение возможно более раннего бесплатного психолого-медико-педагогического обследования детей, выявление особенностей их развития в целях установления диагноза и определения адекватных специальных условий для получения образования;
- 2) удостоверение права ребенка с ограниченными возможностями здоровья на специальное образование, составление соответствующего заключения;
- 3) составление рекомендаций к индивидуальному плану обучения;
- 4) подтверждение, уточнение и изменение ранее установленного диагноза;
- 5) консультирование родителей (иных законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 6) консультирование педагогических, медицинских и социальных работников по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования, их правами и правами родителей (иных законных представителей);
- 7) формирование банка данных о детях с ограниченными возможностями здоровья, детской патологии (недостаточности) и предоставление собранной информации соответствующим органам управления образованием, органам здравоохранения и органам социальной защиты населения.

3. В состав психолого-медико-педагогической комиссии в обязательном порядке входят: психолог; врачи — психиатр, невропатолог, ортопед, отоларинголог, окулист, терапевт (педиатр), физиотерапевт; специалисты в области специального образования — логопед, олигофрено-педагог, сурдопедагог, тифлопедагог, социальный педагог; юрист; представители соответствующих органов управления образованием, органов здравоохранения и органов социальной защиты населения.

4. Направление детей на психолого-медико-педагогическую комиссию осуществляется по заявлению родителей (иных законных представителей), решению суда, а также с согласия родителей (иных законных представителей) по инициативе соответствующих органов управления образованием, органов здравоохранения, органов социальной защиты населения, образовательных учреждений, учреждений здравоохранения, социальной защиты населения или общественных объединений, занимающихся в соответствии с их учредительными документами вопросами защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья. При направлении детей на обследование по решению суда согласие родителей (иных законных представителей) не требуется.

Учреждения здравоохранения обязаны в течение десяти дней направить ребенка на психолого-медико-педагогическую комиссию при установлении у него явных признаков

физического и (или) психического недостатков в целях определения специальных условий для получения им образования.

5. Результаты обследования ребенка отражаются в заключении психо-лого-медико-педагогической комиссии, которое является основанием для направления ребенка с согласия родителей (иных законных представи-телей) в специальное образовательное учреждение, в организации обу-чения на дому или в образовательные учреждения интегрированного обучения. Члены психолого-медико-педагогической комиссии обязаны хранить профессиональную тайну, в том числе соблюдать конфиденци-альность заключения. В случае несогласия родителей (иных законных пред-ставителей) с заключением психолого-медико-педагогической комис-сии в течение месяца со дня подачи ими заявления соответствующий психолого-медико-педагогический центр проводит повторную экспер-тизу. Заключение повторной экспертизы может быть обжаловано в суде.

6. Психолого-медико-педагогическая комиссия и психолого-медико-педагогический центр являются юридическими лицами. Положения о пси-холого-медико-педагогической комиссии и о психолого-медико-педаго-гическом центре утверждаются Правительством Российской Федерации.

7. Функции психолого-медико-педагогической комиссии в отноше-нии взрослых выполняют медико-социальные экспертные комиссии. Положение о медико-социальной экспертной комиссии утверждается Правительством Российской Федерации.

Обжалование заключений медико-социальных экспертных комиссий осуществляется в порядке, установленном законодательством Россий-ской Федерации.

Глава

VII

. МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья 35. Международная деятельность Российской Федерации в области специального образования

1. Российская Федерация осуществляет международную деятельность в области специального образования и содействует развитию междуна-родного сообщества в области специального образования, в том числе на основе международных договоров Российской Федерации.

КРАТКИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Адаптация

— приспособление организма к изменяющимся условиям существования; социальная адаптация — процесс активного приспособления индивидуума к условиям внешней среды.

Анализаторы

— сложные нервные механизмы, осуществляющие восприятие и анализ раздражений, поступающих как из внешней, так и из внутренней среды организма.

Анамнез —

совокупность сведений о развитии ребенка и его заболеваниях, важнейшая часть обследования ребенка.

Астенический синдром

— состояние, проявляющееся в повышенной утомляемости и истощаемости, ослаблении или утрате способности к продолжительному физическому или умственному напряжению.

Асфиксия

— удушье, угрожающее жизни патологическое состояние, обусловленное недостатком кислорода в крови и проявляющееся комплексом тяжелых расстройств жизненно важных функций, главным образом деятельности нервной системы, дыхания, кровообращения.

Атрофия —

патологические структурные изменения в тканях, связанные с угнетением обмена веществ в них.

Аудиограмма —

графическое изображение данных исследования слуха с помощью специального электроакустического прибора (аудио-метра) .

Аутизм —

болезненное состояние психики, характеризующееся со-средоточенностью человека на своих переживаниях, уходом от реально-го внешнего мира.

Вербализация в обучении

— обучение, выражающееся в преподавании на основе устного восприятия материала.

Внимание

— произвольная или непроизвольная направленность и со-средоточенность психической деятельности.

Возбудимость

— свойство некоторых тканей организма (нервной, мышечной) отвечать на действие раздражителей специфической реак-цией возбуждения.

Воспитание

— специально организованная деятельность педагога и воспитанников для реализации целей образования в едином педагоги-ческом процессе.

Высшая нервная деятельность (ВНД

) — интегративная деятельность головного мозга, обеспечивающая индивидуальное поведенческое при-способление человека к изменяющимся условиям окружающей и внут-ренней среды.

Гемипарез

— парез (паралич) мышц одной стороны тела.

Генерализация —

распространение какого-либо процесса из первоначального ограниченного очага.

Гидроцефалия (водянка мозга) —

избыточное накопление спинномоз-говой жидкости в желудочках мозга и подболочечных пространствах; проявляется повышением внутричерепного давления.

Деградация

— общее прогрессирующее и частично обратимое сниже-ние психической деятельности.

Деменция

— слабоумие, которое характеризуется обеднением пси-хической деятельности. Деменция проявляется в ослаблении познава-тельной способности личности, обеднении чувств, изменении пове-дения, крайнем затруднении при использовании знаний прошлого опыта.

Депривация —

лишение или ограничение возможностей удовлетворения каких-либо потребностей организма (двигательных, сенсорных и др.).

Дефект развития

— физический или психический недостаток, вызывающий стойкое нарушение нормального развития ребенка.

Диагноз

— краткое врачебное заключение о характере и сущности болезни (нарушение развития).

Истерия

— функциональное нервно-психическое состояние, проявляющееся в изменении характера и поведения; повышенная чувственная окраска переживаний.

Защитные рефлексy

— реакции, возникающие при воздействии на организм раздражителей, существенно нарушающие его нормальную деятельность.

Интерорецептор

— нервное окончание, принимающее информацию от какого-либо внутреннего органа.

Иррадиация —

распространение процесса возбуждения (или торможения) в центральной нервной системе.

Катамнез

— сведения, полученные на больного после лечения; сбор информации о ходе обучения, трудовой жизни выпускника школы.

Компенсаторные процессы

— совокупность реакций организма на повреждение, выражающееся возмещением нарушенных функций организма за счет деятельности неповрежденных систем, отдельных органов или их составных частей.

Компенсация функций

— возмещение недоразвитых или нарушенных функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций.

Коррекция

— частичное или полное исправление, ослабление недостатков психического и физического развития у детей с помощью специальной системы приемов и рекомендаций.

Моторика

— двигательная активность организма, отдельных его органов или частей.

Обучение

— специфический способ образования, процесс активного, целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемого, в результате которого у обучаемого формируются знания, умения и навыки, а также личные качества.

Паралич

— выпадение двигательных функций, сопровождающееся снижением силы мышц.

Полиомиелит —

острое инфекционное заболевание центральной нервной системы, поражающее главным образом серое вещество спинного мозга.

Реабилитация —

комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на возвращение больного к взрослой жизни и деятельности в пределах его возможностей.

Сенсорное воспитание

— совокупность педагогических приемов, направленных на развитие органов чувств, совершенствование зрительных, слуховых, двигательных, осязательных и других ощущений и восприятий.

Синдром

— совокупность симптомов, объединенных одним патогенезом.

Слабоумие

— обобщенный термин, обозначающий малообратимое недоразвитие психики, утрату ранее приобретенных знаний и (или) затруднение в приобретении новых; недоразвитие психики в целом, нарушения в поведении.

Умение

— готовность к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-либо действий на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Фонематический слух — способность человека к анализу и синтезу речевых звуков.

Энурез

— недержание мочи.

Энцефалит

— воспаление головного мозга, инфекционное заболевание, возникшее вследствие проникновения в мозговую ткань болезнетворных микроорганизмов.

Эпилепсия —

заболевание нервной системы, сопровождающееся периодическими судорожными припадками. Эпилепсия возникает у детей вследствие воспалительных заболеваний и травматического повреждения мозга.

Этиология

— учение о причинах возникновения болезней, нарушениях в развитии.