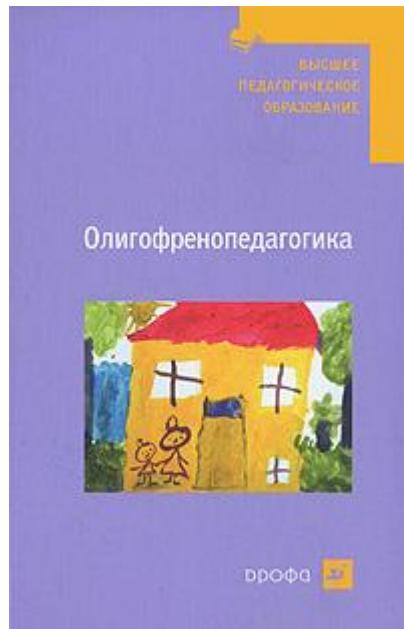


Олигофренопедагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышва, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. - М. : Дрофа, 2009. - 400 с. - (Высшее педагогическое образование).



РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

ОСНОВЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

Педагогика разрабатывает теорию и технологию педагогического процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия... Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество¹.

Глава 1

Предмет и методы олигофренопедагогики

1. ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Современная олигофренопедагогика изучает особенности и закономерности развития умственно отсталых детей, проявляющиеся под влиянием обучения, разрабатывает педагогическую классификацию, обеспечивающую возможности индивидуального и дифференцированного подхода к умственно отсталым детям, принципы и методы их воспитания, содержание общего образования и трудового обучения школьников, частные методики преподавания учебных предметов, систему и структуру специальных учреждений.

В основе олигофренопедагогики лежат те же источники, что и в общей педагогике. Поэтому своеобразие учебной и воспитательной работы с умственно отсталыми детьми, вытекающее из учета особенностей их развития, равно как и дидактические основы обучения, общая методика урока, основы организации учебной работы в школе, основные положения частных методик, следует рассматривать как закономерную конкретизацию общепедагогических принципов.

Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. Б. А. Сластенина. М., 2004.

Основные педагогические понятия — воспитание, обучение, образование, развитие человека, формирование и т. д. — здесь употребляются в том же значении, что и в общей педагогике.

Однако в олигофренопедагогике общепедагогические принципы рассматривают как исходные для решения ее особой задачи — коррекции развития умственно отсталого ребенка. Методы обучения и воспитания умственно отсталого ребенка зависят от особенностей его познавательной деятельности и личности в целом, от возможностей ребенка и имеющихся у него затруднений.

Специфические пути реализации общепедагогических принципов обучения и воспитания детей с отклонениями в интеллектуальном развитии позволяют считать олигофренопедагогику самостоятельной наукой. Олигофренопедагогика имеет свой предмет исследования — теорию обучения и воспитания умственно отсталых детей и научное обобщение практики. Первые опыты обучения умственно отсталых детей проводились врачами (Итар, Э. Сеген). У истоков отечественной олигофренопедагогики в сотрудничестве с педагогами стояли такие врачи и физиологи, как В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. В. Маяревский, Г. И. Россолимо. Дальнейшее формирование отечественной олигофренопедагогики связано с именами Д. И. Азбукина, Т. А. Власовой, Л. С. Выготского, А. Н. Граборова, Л. В. Занкова, А. Р. Лuria, Ф. М. Новика, Г. Я. Трошина и др.

Большой вклад в разработку теоретических основ обучения и воспитания умственно отсталых детей внесли ведущие ученые-олигофренопедагоги Н. П. Долгобородова, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, Х. С. Замский. В их трудах коррекция рассматривается как неотъемлемая сторона образовательно-воспитательной работы вспомогательной школы.

Теория и практика воспитания и обучения умственно отсталых детей значительно обогатились благодаря большому количеству публикаций, в которых освещен опыт работы учителей вспомогательных школ (В. А. Грузинской, Е. Д. Никулиной, А. Н. Смирновой, К. Ф. Шириной и др.).

В основе теории и практики изучения, обучения и воспитания умственно отсталых детей лежат достижения смежных наук: клиники и генетики, нейрофизиологии, общей и специальной психологии, логопедии, сурдопедагогики, тифлопедагогики, что позволяет находить более гибкие и эффективные методы коррекции недостатков развития умственно отсталого ребенка.

Без знания симптомов заболеваний, причин их возникновения, закономерностей развития психики в патологических условиях невозможно эффективное обучение и воспитание. Клинико-генетическое изучение умственной отсталости направлено на раскрытие этиопато-

генеза интеллектуальной недостаточности. Нейрофизиологические исследования способствуют выявлению степени и характера поражения центральной нервной системы, исследованию структуры дефекта. Результаты клинико-генетического и нейрофизиологического исследований имеют важное значение для классификации умственной отсталости, выделения генетических синдромальных форм с целью медицинской коррекции и прогноза социальной адаптации умственно отсталых детей. Большую роль в решении этих проблем сыграли М. Г. Блюмина, Д. Н. Исаев, Г. В. Гуровец, С. С. Ляпидевский, Е. М. Мастьюкова, А. Г. Московкина, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, М. Н. Фишман и др. Данные общей и специальной психологии позволяют учитывать общие и специфические закономерности формирования познавательной деятельности и личности этой категории детей с отклонениями в развитии. Дидактические принципы, методика воспитательной и коррекционной работы, структура урока, методы педагогического изучения детей, учебный план, программы, учебники, режим работы коррекционной школы разрабатываются на основе данных олигофренопсихологии И. В. Беляковой, Т. Н. Головиной, В. И. Лубовским, В. Г. Петровой, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф и др.

Дети с поражением центральной нервной системы отстают от сверстников в речевом развитии. Нарушение речи препятствует успешному развитию их познавательной деятельности, неблагоприятно влияет на формирование их психики. Совершенно очевидно, что данные логопедических исследований (как и исследований по тифлопедагогике и сурдопедагогике) также важны для становления олигофренопедагогики как науки. И в этом велика заслуга Л. И. Беляковой, Р. М. Боскис, В. П. Ермакова, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Е. Н. Марциновской, А. И. Мещерякова, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Т. Б. Филичевой и др.

Безусловно, при разработке теории и практики олигофренопедагогики также используются все научные дисциплины, изучающие развитие ребенка в норме.

В организации лечебно-оздоровительной работы коррекционная школа VIII вида опирается на положения педиатрии. Это позволяет оказать помощь ребенку в оздоровлении его нервной системы, улучшении его физического развития, научно обосновать режим работы школы в целом.

2. СТАНОВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ ЗАДАЧИ

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа, или школа-интернат для умственно отсталых детей (вспомогательная школа), являясь одним из звеньев общей системы образования, опре-

деляя социальное и правовое положение в обществе лиц с умственной отсталостью, способствует обеспечению для них равных гражданских прав на получение образования (см. Приложение 1).

Как государственное учреждение вспомогательная школа начала функционировать с 1918 г. Основным направлением специального обучения становится забота о воспитании и обучении аномальных детей с тем, чтобы они могли полноценно жить и трудиться.

Вспомогательная школа прошла все важнейшие этапы развития общего образования в стране; изменения в школьной педагогике, откликавшейся на требования времени, касались и ее,

В 1926 г. устанавливается пятилетний срок обучения, а в 1928 г. утверждается первое Положение о вспомогательной школе и вспомогательных группах для умственно отсталых детей. Вспомогательная школа окончательно оформляется в особый тип специального учреждения, в качестве основной специфической задачи которого выдвигается коррекция, компенсация дефекта.

В 1931 г. вспомогательная школа становится фабрично-заводской семилеткой (ФЗУ). Однако в основу обучения был положен учебный план массовой школы. Такое направление в развитии вспомогательной школы подверглось критике за потерю ее специфики, игнорирование особенностей.

В 1936 г. вспомогательная школа преобразуется в семилетнюю с особым учебным планом и программой. Определяются общие и специфические задачи обучения и воспитания умственно отсталых детей. Предусматриваются мероприятия по улучшению трудовой подготовки учащихся и их физического воспитания. По всем учебным предметам начинают издаваться специальные учебники, разрабатываются программы профессионально-трудового обучения.

В годы Великой Отечественной войны в учебных планах и программах вспомогательной школы нашли отражение требования военной обстановки. На два часа в неделю увеличивается время, отводимое на профессионально-трудовое обучение, сверх учебного плана почидают преподавать основы сельского хозяйства. В III и IV классах вводится военно-физкультурная подготовка, в VII классе — элементы начальной военной подготовки»

В конце 1960-х годов вспомогательная школа становится восьмилетней. Учебный план включает общеобразовательные предметы, труд, в частности сельскохозяйственный, логопедические занятия. Предусматривается расширение пропедевтической работы в младших классах. В старших вводится производственная практика. Для совершенствования трудового обучения умственно отсталых

школьников и их социальной адаптации открываются девятые классы с повышенной профессионально-трудовой подготовкой.

С 1970 г. проводится более четкая ориентировка на коррекционно-развивающее обучение. В систему родного языка вводится новый раздел «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», увеличивается число часов на логопедические занятия с учащимися. Расширяется сеть школ с девятыми классами. Для совершенствования системы обучения с 1981 г. в учебный план вспомогательной школы вводится новый предмет «Социально-бытовая ориентировка» как специальный вид коррекционных занятий, имеющих большое практическое значение.

С 1986/87 учебного года структура вспомогательной школы изменилась в связи с увеличением срока обучения на один год при сохранившемся объеме содержания учебного материала. Таким образом, сократилась недельная учебная нагрузка по всем классам, были введены новые виды коррекционных занятий (ритмика и ЛФК). Большинство вспомогательных школ перешло на девятилетний срок обучения. Вызвано это было тем, что многие умственно отсталые учащиеся, оканчивая школу в 15—16 лет, ни физически, ни нравственно не были готовы вступить в самостоятельную жизнь. Возникали большие сложности с их социальной адаптацией. Ежедневная шестичасовая работа оказалась непосильной многим выпускникам по состоянию их здоровья. Во избежание этого при вспомогательных школах, имеющих необходимую материальную базу профессионально-трудовой подготовки и производственной практики на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве, на основании решения органов народного образования открывались десятые классы с повышенной профессиональной подготовкой, называемые производственными. В эти классы зачислялись выпускники, возможности которых позволяли овладеть избранными профессиями.

С 12 марта 1997 года начинает действовать Постановление Правительства Российской Федерации № 228 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии»; от 10 марта 2000 года № 212 «О внесении изменений и дополнений в Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии»; от 5 апреля 2001 года № 29/1488-6 письмо Министерства образования Российской Федерации «О дополнении Перечня типов и видов государственных и муниципальных образовательных учреждений».

В соответствии с Типовым положением и дополнениями к нему для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии определяется VIII тип образовательных учреждений — специальное (коррекционное) образовательное учреждение. Для умственно отсталых вспомогательная школа переименовывается в специальную (коррекционную) общеобразовательную школу, школу-интернат, школу-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей VIII вида (далее по тексту — коррекционная школа VIII вида).

В соответствии с проектом стандартов общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (1999) публикуется базисный учебный план, в котором выделяются младшие (I—IV) и старшие (V—IX) классы, а также классы (курсы) послешкольного обучения (X, X—XI, X—ХП). Для детей, не подготовленных к обучению в школе, может открываться подготовительный класс.

Структура учебного плана специального образовательного учреждения, как и общеобразовательной школы, включает инвариантные и вариативные части: как базовое ядро общего образования умственно отсталых учащихся обязательные занятия, соответствующие их интеллектуальным возможностям, обязательные занятия по выбору и факультативные занятия. Предусмотрены федеральный, национально-региональный и школьный компоненты. Специфическими для коррекционной школы являются такие блоки, как трудовая и коррекционная подготовка, дополняющие образовательные курсы,

К *общеобразовательным курсам* отнесены следующие учебные предметы: русский язык и литература, русский язык как государственный, математика, природоведение, естествознание, география, история Отечества, обществоведение, этика и психология семейной жизни, изобразительное искусство, музыка и пение, физкультура. Недостатки психофизического развития и познавательной деятельности школьников в процессе обучения общеобразовательным предметам корректируются в основном педагогическими средствами.

В блок *коррекционной подготовки* включены специфические для данного вида школы занятия, направленные на исправление или сглаживание имеющихся у детей отклонений в развитии. В младших классах к ним относятся развитие речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности («Окружающий мир»), ритмика. Эти занятия нацелены на восполнение пробелов дошкольного воспитания, на подготовку учащихся к усвоению учебных предметов. В старших классах — это социально-бытовая ориентировка, позволяющая подготовить умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни в обществе. Кроме того, в коррекционный блок

включены индивидуальные и групповые занятия для исправления у отдельных детей более выраженных отклонений психофизического развития: речи (логопедические занятия), моторики (ЛФК), а также занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

В блоке *трудовой подготовки* различают трудовое обучение (I—IV классы), профессионально-трудовое (V—IX классы), профессиональное (X, X—XI, X—XII классы). Данная терминология ни в коем случае не означает, что школа дает квалификацию по конкретной профессии, она лишь указывает профессиональную направленность трудовой подготовки.

Задача этого блока решается путем воспитания у учащихся общей готовности к труду, овладения ими технико-технологическими знаниями, умениями и навыками по определенной профессии, что позволяет формировать у школьников устойчивое положительное отношение к изучаемой профессии.

Виды трудового обучения в каждой конкретной школе определяются местными органами образования с учетом возможностей учащихся, условий производственного окружения школы, возможности проведения трудовой практики, а также возможности трудоустройства выпускников по месту жительства.

Уроки трудового обучения в младших классах проводятся в специально оборудованных кабинетах, в старших классах — в школьных мастерских, оснащенных станками и оборудованием. В мастерских соблюдаются необходимые условия техники безопасности и производственной санитарии. Для таких занятий учащиеся на основании изучения индивидуально-трудовых возможностей и по медицинским показаниям каждого из них делятся на две группы, для которых во внеурочное время может быть организован производительный труд, соответствующий профессии, изучаемой данной группой.

Для учащихся старших классов проводится трудовая или производственная практика.

После IX класса выпускники получают документ установленного образца, в котором указывается вид профессионально-трудовой подготовки и итоговая оценка успеваемости по труду. После X, X—XI, X—XII классов учащиеся сдают квалификационные экзамены по специальности на базовом предприятии, где проводилась производственная практика, комиссии в соответствии с действующим законодательством. Успешно сдавшие этот экзамен получают свидетельство (удостоверение) о присвоении квалификации (разряда), тогда как школа выдает им справку об окончании школы,

Обучение в коррекционной школе VIII вида осуществляется не только по специальному учебному плану, но и по оригинальным программам и учебникам, специально созданным для умственно отсталых детей. В отличие от всех других видов коррекционных школ школа VIII вида не дает учащимся полного начального образования.

Организационной формой обучения умственно отсталых детей является урок. Внеклассные мероприятия проводятся в группах-классах, специальные коррекционные — индивидуально или по группам.

Коррекционные школы VIII вида имеют учебные классы, мастерские, библиотеку, физкультурный и актовый залы, подсобные хозяйства для трудовой подготовки учащихся, а также кабинеты для логопеда, врача и психолога, в которых по мере необходимости могут проводиться занятия по коррекции психомоторики и сенсорных процессов.

Учебно-воспитательным процессом занимаются учителя, ведущие общеобразовательные предметы, специалисты по трудовому обучению, физическому воспитанию, логопед, психолог, воспитатели. Руководят школой директор и его заместитель или заместители по учебной (учебно-воспитательной) работе. Руководители, учителя и воспитатели назначаются из числа лиц, имеющих специальное дефектологическое или высшее педагогическое образование, но прошедших специальную дефектологическую подготовку. Права и обязанности руководителей определяются Положением о средней общеобразовательной школе и Положением о специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате (школе) для умственно отсталых детей (коррекционная школа VIII вида).

Коррекционные школы VIII вида имеют штат медицинских работников, необходимый для проведения лечебно-профилактической и санитарно-гигиенической работы (врач-психиатр или педиатр и медицинские сестры). В своей работе врачи руководствуются соответствующими документами, утверждаемыми органами здравоохранения и образования.

Школа несет ответственность перед обществом и государством за реализацию прав личности умственно отсталого ребенка на образование и трудовую подготовку, за создание максимально благоприятных условий для решения таких задач, как организация образовательного (учебно-воспитательного) процесса, определение содержания, методов обучения и воспитания в соответствии с познавательными возможностями, психофизическими и возрастными особенностями умственно отсталого школьника, своеобразием его развития, обеспечение

трудовой подготовки школьников и коррекции их развития в целях социальной адаптации и реабилитации.

В коррекционной школе VIII вида совершаются традиционные и развиваются новые формы обучения умственно отсталых детей. Прежде всего это касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время они обучаются в школах-интернатах смешанного типа, для них создаются специальные школы-интернаты, организуются детские дома семейного типа. Существует система детских домов с обучением детей в обычных экстернатных школах с группой продленного дня или без нее. Это позволяет преодолеть изоляцию, характерную для жизни детей в интернатах»

Для улучшения учебно-воспитательной работы в коррекционных школах VIII вида классы и воспитательные группы комплектуются по 12 человек, на занятиях по социально-бытовой ориентировке класс может делиться на две группы, как и на уроках трудового обучения. В школах могут открываться подготовительные классы, классы для детей со сложными дефектами развития, для глубоко умственно отсталых детей (имбецильные классы).

Ежегодно 85—95% выпускников должны быть подготовлены к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в современных экономических условиях, так как для них не предусматривается государственная поддержка в виде пенсий по инвалидности. Можно сказать, что задача обучения умственно отсталых детей важна как в социальном, так и в экономическом планах. Коррекционная школа, реализуя право умственно отсталых на обучение, воспитание и трудовую подготовку, соответствующую их возможностям, решает задачи их адаптации и реабилитации. Без необходимой материальной базы, обеспечивающей современный уровень трудовой подготовки, школа не может справиться с этой задачей. Вопросы учебно-материального обеспечения коррекционной школы должны централизованно решаться органами образования и органами власти.

Только 15—20% из числа подростков 16—18 лет, оканчивающих коррекционную школу, по своим возможностям могут повысить профессиональную подготовку в профессионально-образовательных учреждениях. Остальные, как правило, начинают самостоятельную трудовую деятельность, зачастую не будучи к ней готовыми. Вчерашние школьники с большим трудом адаптируются в окружающей среде и быту. Особенно тяжело этот процесс проходит у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Чтобы решить эту важную социальную задачу, необходимо в течение 3—5 лет после выпуска обеспечивать подросткам социальную опеку: следует гарантировать зако-

трудовой подготовки школьников и коррекции их развития в целях социальной адаптации и реабилитации.

В коррекционной школе VIII вида совершаются традиционные и развиваются новые формы обучения умственно отсталых детей. Прежде всего это касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время они обучаются в школах-интернатах смешанного типа, для них создаются специальные школы-интернаты, организуются детские дома семейного типа. Существует система детских домов с обучением детей в обычных экстернатных школах с группой продленного дня или без нее. Это позволяет преодолеть изоляцию, характерную для жизни детей в интернатах.

Для улучшения учебно-воспитательной работы в коррекционных школах VIII вида классы и воспитательные группы комплектуются по 12 человек, на занятиях по социально-бытовой ориентировке класс может делиться на две группы, как и на уроках трудового обучения. В школах могут открываться подготовительные классы, классы для детей со сложными дефектами развития, для глубоко умственно отсталых детей (имбецильные классы).

Ежегодно 85—95% выпускников должны быть подготовлены к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в современных экономических условиях, так как для них не предусматривается государственная поддержка в виде пенсий по инвалидности. Можно сказать, что задача обучения умственно отсталых детей важна как в социальном, так и в экономическом планах. Коррекционная школа, реализуя право умственно отсталых на обучение, воспитание и трудовую подготовку, соответствующую их возможностям, решает задачи их адаптации и реабилитации. Без необходимой материальной базы, обеспечивающей современный уровень трудовой подготовки, школа не может справиться с этой задачей. Вопросы учебно-материального обеспечения коррекционной школы должны централизованно решаться органами образования и органами власти.

Только 15—20% из числа подростков 16—18 лет, оканчивающих коррекционную школу, по своим возможностям могут повысить профессиональную подготовку в профессионально-образовательных учреждениях. Остальные, как правило, начинают самостоятельную трудовую деятельность, зачастую не будучи к ней готовыми. Вчерашние школьники с большим трудом адаптируются в окружающей среде и быту. Особенно тяжело этот процесс проходит у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Чтобы решить эту важную социальную задачу, необходимо в течение 3—5 лет после выпуска обеспечивать подросткам социальную опеку: следует гарантировать зако-

торые проявлялись в учебной деятельности при овладении русским языком, математикой, ручным и профессиональным трудом. Данное исследование, позволившее уточнить представления о структуре дефекта умственно отсталого ребенка и наметить коррекционные меры воздействия с учетом особенностей каждого ученика или группы учащихся, внесло определенный вклад в развитие теории и практики олигофренопедагогики, в частности дидактики, так как дало обоснование для конкретизации методов и приемов обучения, т. е. для построения частных методик. Оно будет способствовать дальнейшей разработке новых аспектов проблемы дифференциации учащихся.

Одна из ветвей этого направления разрабатывалась в НИИ педагогики УССР в лаборатории олигофренопедагогики под руководством проф. И. Г. Еременко (исследования Л. С. Вавиной, И. Г. Еременко, Г. Н. Мерсияновой). На основании успешности обучения общеобразовательным предметам без учета возможностей овладения трудом было организовано дифференцированное обучение «сильных» и «слабых» учеников в разных классах.

Изучению возможностей имбецилов и обобщению положительно-го педагогического опыта работы с ними посвящены труды Г. М. Дульнева, М. И. Кузьмицкой. До открытия при Министерстве социального обеспечения учреждений для глубоко умственно отсталых детей (1946) эти дети обучались во вспомогательных школах, в специальных или в обычных классах (по 1—2 ученика). Однако вспомогательная школа структурно, по содержанию и методике обучения, ориентировалась в основном на учащихся с легкой степенью умственной отсталости.

Исследования, специально проведенные Г. М. Дульневым, В. Л. Василевской, М. И. Кузьмицкой, Ж. И. Шиф и др., показали, что глубоко умственно отсталые школьники не усваивают программный материал вспомогательной школы. Однако среди них имеются дети, которые при определенных условиях могут овладеть минимальным уровнем знаний и навыков, необходимых для их социальной ориентации и адаптации.

С 1968 г. в олигофренопедагогике активизировалась работа по изучению и воспитанию детей с тяжелыми нарушениями центральной нервной системы.

В процессе эксперимента в школе, в группах и в учреждениях собеса изучались отдельные стороны познавательной деятельности имбецилов, выявлялись возможности их трудового воспитания и обучения, особенности их личности. Результаты исследований опубликованы в работах А. И. Долженко, А. А. Ереминой, Т. Н. Ивановой,

Т. Н. Исаевой, М. И. Кузьмицкой, Н. Б. Лурье, А. Р. Маллера, Г. В. Цикото, Я. Г. Юдилевича и др. Созданы программы и методические рекомендации по обучению глубоко умственно отсталых детей.

Следующее направление научных исследований — это разработка вопросов специального обучения.

Умственно отсталые школьники с большим трудом овладевают грамотой, т. е. первоначальными навыками чтения и письма. Успешность обучения в I классе во многом зависит от создания специальных условий, например от введения длительных добукварных занятий, подготавливающих умственно отсталых первоклассников к обучению чтению и письму.

Сложности обучения умственно отсталых школьников грамматике и орфографии вызвали необходимость уточнения объема содержания, изменения последовательности изучения грамматических категорий и правил правописания.

Ознакомление учащихся с предметами и явлениями окружающей действительности способствует развитию их устной речи, помогает понять материал природоведческого характера. Выявленные возможности учащихся в овладении связной письменной речью позволили включить в обучение письменные работы типа изложений и сочинений уже в младших классах, определить виды самостоятельного письма на всех годах обучения. На основании экспериментальных данных разработано содержание обучения русскому языку во вспомогательной школе, внесены дополнения и изменения в различные разделы программы. Решению этих проблем способствовали специально проводимые исследования А. К. Аксеновой, К. Б. Бектаевой, В. В. Воронковой, Г. Ю. Ерошиной, С. Н. Комской, К. К. Омирбековой, З. Н. Смирновой, Н. В. Соседовой, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульяновой.

Дальнейшее выявление особенностей учащихся в овладении русским языком, умением достаточно грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме, правильным, беглым и выразительным чтением, пониманием читаемого прослеживается в работах О. И. Карининой, С. В. Комаровой, И. Е. Пушкиной, М. И. Шишковой. Особого внимания заслуживает исследование С. Ю. Ильиной, направленное на повышение эффективности речевого развития учащихся в процессе обучения русскому языку. На основании тщательного лингвистического и психолингвистического анализа сочинений умственно отсталых старшеклассников ею предложены методы, приемы, тренировочные упражнения, оказывающие существенное влияние на овладение глашущимися связной письменной речью»

Успешность обучения математике во многом зависит от того, как умственно отсталые первоклассники подготовлены к усвоению этого сложного курса, насколько у них будут сформированы понятия о натуральном числе и арифметических действиях. Большое практическое значение имеет формирование у школьников вычислительных навыков, выполнение арифметических действий с числами, полученными при счете и измерении, обычными и десятичными дробями. Усвоение математических величин во многом зависит от знания учащимся нумерации и соотношения единиц стоимости, длины, массы. Выявлено практическое значение изучения величин, единиц измерений и обучения измерениям. Важным средством формирования математических знаний является решение арифметических задач. При изучении геометрического материала приобретаются практические умения в решении задач измерительного и вычислительного характера. Результаты экспериментальной работы и их проверка на практике показали специфические особенности усвоения умственно отсталыми школьниками математических знаний, что позволило разработать и в дальнейшем уточнить содержание обучения этому предмету как в младших, так и в старших классах.

Основными вопросами обучения математике умственно отсталых школьников занимались Т. В. Альшева, Н. Д. Богановская, В. П. Гриханов, Р. А. Исенбаева, Г. М. Капустина, Г. Н. Мерсианова, М. Н. Петрова, П. Г. Тишин, А. А. Хилько, В. В. Эк.

Возможности умственно отсталых школьников получать элементарные знания о живой и неживой природе, об организме человека и охране здоровья раскрыты в работах А. Я. Берзниекса, Е. А. Ковалевой, А. А. Рейнмаа, Л. В. Румянцевой, Л. А. Спивак, Л. С. Стожок, Е. Д. Худенко. Взаимозависимость животного, растительного мира и окружающей среды отражена в содержании обучения естествознанию (Е. А. Ковалева, В. И. Сивоглазов, Т. В. Шеварева), что является основанием для формирования у учащихся вспомогательных школ некоторых естественнонаучных понятий.

При экспериментальной проверке объема и возможности усвоения географического материала Т. Н. Головиной, И. В. Кобелко, Т. М. Лифановой, Т. И. Пороцкой, Е. Н. Сегалевич, В. Н. Синевым, Е. Н. Соломиной и др. было выяснено, насколько учащимся доступны элементарные сведения по физической и экономической географии, как они овладевают знаниями о природных условиях, ресурсах и труде людей в нашей стране и за рубежом. В содержании программы по географии дается научное объяснение некоторых явлений природы, что также

способствует формированию у учащихся материалистического мировоззрения.

Особые исследования А. И. Капустина и школьная практика показали, что умственно отсталым школьникам доступны знания о наиболее значительных событиях из истории нашей Родины и современной общественно-политической жизни страны. Специальные работы В. М. Мозгового, Б. П. Пузанова, В. Н. Синева о важности для таких школьников правового обучения и воспитания легли в основу формирования содержания раздела о государстве, правах и обязанностях граждан.

Практическая, коррекционно-развивающая и воспитательная значимость изобразительной деятельности и черчения показаны в исследованиях З. А. Апацкой, Т. Н. Головиной, И. А. Грошенкова и др. После организации специальных подготовительных занятий учащиеся могут овладеть элементарными видами декоративного рисунка, рисунка с натуры, на предложенные темы, пониманием содержания некоторых произведений живописи, скульптуры, графики, могут читать и выполнять несложные чертежи.

Обобщение передового педагогического опыта позволило определить содержание обучения пению и музыке. Умственно отсталым школьникам доступно хоровое пение — наиболее активный способ развития их музыкальных способностей, а также слушание музыки и элементы музыкальной грамоты.

Неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы в коррекционной школе VIII вида является физическое воспитание. Все разделы содержания обучения физической культуре экспериментально проверены в специальных исследованиях Р. Д. Бабенковой, А. А. Дмитриева, Н. А. Козленко, В. М. Мозгового, А. С. Самыличева, С. Ю. Юровского и др. и апробированы на практике. Показана роль физических упражнений для коррекции двигательной недостаточности учащихся, формирования силы, ловкости, выносливости, что важно для их социальной и трудовой адаптации.

Особое внимание в школе уделяется вопросам трудового обучения и трудового воспитания как наиболее социально значимым. Специальные исследования позволили разработать и совершенствовать содержание трудового обучения (ручной труд) в младших классах и восьми видов промышленного и сельскохозяйственного труда в старших классах. На основе исследований Н. П. Павловой и В. Т. Хохриной в программу младших классов включены новые виды работ (с природным материалом и конструктором), доступные умственно отсталым школьникам и имеющие большое коррекционное значение.

С. Л. Мирским научно обоснованы содержание и объем трудового обучения слесарному делу, под его руководством созданы программы по другим промышленным видам трудового обучения. На основе исследований Е. А* Ковалевой разработано содержание обучения сельскохозяйственным видам труда (животноводство, растениеводство, цветоводство и декоративное садоводство).

Совершенствованию содержания трудового обучения способствовали работы Е. А. Билевича, В. И. Бондаря, У. М. Муртузалиевой, А. В. Политовой, Б. Н. Тейвиша, К. М. Турчинской, Г. Н. Мерсияновой, позднее А. А. Гнатюка, В. В. Коркунова, А. Н. Щербаковой и др. Следует отметить роль учителей в совершенствовании содержания, методов и организационных форм трудовой подготовки умственно отсталых школьников (Н. П. Буфетов, Г. В. Васенков, Б. А. Журавлев, И. П. Завьялов, Г. Б. Картушина, Г. Г. Мозговая, Н. П. Патракеев, И. Г. Спиридовон, В. И. Уточкин и др.).

Исключительное место в работе коррекционной школы VIII вида отводится труду, трудовой подготовке умственно отсталых школьников с целью дальнейшей их социально-бытовой ориентации и адаптации в условиях окружающей среды. Однако коррекционная роль труда в обучении в разные периоды рассматривалась по-разному.

До 40-х годов XX в. особенности трудовой деятельности учащихся вспомогательных школ при определении содержания, видов труда, трудового обучения учитывались недостаточно. Только в послевоенные годы содержание трудового обучения было приближено к возможностям учащихся.

В этот период утвердился взгляд на трудовое обучение как на важнейшее средство коррекции психофизических недостатков. В то же время считалось, что любой производственный труд будет оказывать коррекционное воздействие на школьников. С критикой этого утверждения выступил Г. М. Дульнев (1961). Он убедительно показал, что коррекционное значение имеет трудовая деятельность учащихся при условии, если она педагогически специально организована для решения коррекционных задач.

Под руководством Г. М. Дульнева его сотрудниками и учениками (В. Ю. Карвялисом, Е. А. Ковалевой, Г. Н. Мерсияновой, С. Л. Мирским, Н. П. Павловой, В. Т. Хохриной) проделана большая работа по изучению трудовой деятельности умственно отсталых школьников. Показано, что для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их об-

щетрудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля).

С этих позиций развивалась новая ветвь профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ — сельскохозяйственный труд. На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду.

К 90-м годам вспомогательная школа была обеспечена программами по пяти видам труда в городских условиях (столярному, слесарному, картонажно-переплетному, швейному, обувному) и специальными программами для школ с сельскохозяйственным профилем обучения или находящихся в сельской местности (сельскохозяйственный труд, столярно-плотничное и штукатурно-малярное дело). Программы, разработанные С. Л. Мирским по обслуживающему труду и Е. А. Ковалевой по цветоводству и декоративному садоводству, перспективны как для школ сельской местности, так и для городских школ. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение ведется тем видам труда, по которым учащиеся могут быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, кулинария, обработка рыбы и др;).

В методиках профессионально-трудового обучения промышленным видам труда и сельскохозяйственному труду теоретически обоснованы принципы коррекционной направленности трудового обучения в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Подготовлены специальные учебники по столярному делу (автор Б. А. Журавлев), слесарному (Н. П. Патракеев, И. З. Спиридонов), швейному (Г. Б. Картушина, Г. Г. Мозговая), сельскохозяйственному труду (Е. А. Ковалева). В перспективе разработка учебников и по другим видам труда.

Однако коррекционная школа не дает завершенной профессиональной подготовки. Остается тенденция расширения сети X, X—XI, X—XII производственных классов, специальных профессионально-образовательных учреждений или групп в профессионально-образовательных учреждениях, в которых отдельные выпускники данных школ смогут повысить уровень своей профессиональной подготовки. Профессионализация должна быть тесно связана с местными условиями.

Для совершенствования профессиональной подготовки умственно отсталых школьников периодически проводятся организационные мероприятия по обобщению положительного опыта, вносятся конст-

руктивные предложения по организации трудовой подготовки и трудоустройства умственно отсталых школьников»

Большое внимание уделяется проблеме специфики трудового обучения и специализации трудовой подготовки умственно отсталых школьников с учетом местных условий и потребностей народного хозяйства данного региона.

В связи с переходом к рыночной экономике в стране стали предъявляться более высокие требования к качеству, производительности и мобильности труда рабочих. Это сделало в высшей степени актуальной проблему совершенствования трудовой подготовки умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни и труду в новых экономических условиях. Данному направлению посвящено исследование Г. В. Васенкова, где экспериментальным путем найдены наиболее эффективные формы организации трудовой подготовки детей.

В ряде исследований показаны трудности социальной адаптации выпускников коррекционных школ, недостаточная подготовка учащихся к жизни, неиспользованные возможности эстетического и физического воспитания учащихся. Это дало основание для разработки и введения в практику работы школ VIII вида специальных видов коррекционных занятий: социально-бытовой ориентировки, ритмики, ЛФК, развития психомоторики и сенсорных процессов. Для социально-бытовой ориентировки и ритмики Н. П. Павловой и А. А. Айдарбековой разработаны новые учебные программы, а А. А. Дмитриевым, В. М. Мозговым, А. И. Самыличевым подготовлены рекомендации по организации ЛФК.

Обучение общеобразовательным предметам в специальной (коррекционной) школе VIII вида имеет практическую и коррекционную направленность. Практическая направленность обучения заключается прежде всего в том, что все изучаемое в школе необходимо умственно отсталым детям в их практической жизни. Кроме того, все знания и навыки они получают практическим путем в процессе упражнений. Коррекционная направленность заключается в использовании специфических методов и приемов обучения с целью исправления психофизических недостатков умственно отсталых школьников с опорой на их сохранные возможности.

К настоящему времени коррекционная школа VIII вида обеспечена программами по всем общеобразовательным предметам, методиками и методическими пособиями по основным предметам. Изданы оригинальные учебники. Статьи о методике обучения умственно отсталых школьников публикуются в журналах «Дефектология», «Логопедия», «Коррекционная педагогика».

Немаловажное значение в олигофренопедагогике придается проблеме воспитания умственно отсталых детей. Уже в первые годы развития олигофренопедагогики как науки вопросы воспитания рассматривались Е. Н. Завьяловой как наиболее перспективные в деле подготовки учащихся к жизни.

Наиболее интенсивно эта проблема как коррекционная начала развиваться с 50-х годов XX в. под руководством Г. М. Дульнева. Она отражена в ряде работ, выполненных под его руководством. Следует отметить роль М. И. Кузьмицкой в решении этой проблемы. Ею написаны работы по воспитанию умственно отсталых детей в школе, по трудовому воспитанию, по организации детского коллектива и др.

Одним из направлений воспитательной работы во вспомогательной школе было изучение Л. И. Даргевичене, В. А. Вяряненем, Н. Л. Коломинским, Ж. И. Намазбаевой, В. И. Шиши и др. формирования личности умственно отсталого ребенка в разных условиях. Под руководством проф. Х. С. Замского были проведены исследования взаимодействия вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. Подготовлено методическое пособие для воспитателя школы-интерната, в котором затрагиваются все стороны воспитательной работы.

Обобщение передового педагогического опыта нашло отражение в книге «Воспитательная работа во вспомогательной школе», вышедшей в 1980 г. под редакцией В. Ф. Мачихиной, а также в ее книге «Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-ин-тернате», 1982 г. Однако проблема воспитания умственно отсталых детей, особенно детей-сирот, в условиях школы, школы-интерната, трудового коллектива требует к себе самого пристального внимания.

Общие вопросы олигофренопедагогики, вопросы дидактики и теории воспитания, частные вопросы содержания, методы и приемы обучения различным учебным предметам требуют дальнейшего изучения практики, ее глубокого теоретического осмысливания.

В] Контрольные вопросы и задания

1. Какие теоретические вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников рассматриваются с позиций общей педагогики?
2. Чем объясняется необходимость разработки специфических путей решения общепедагогических задач олигофренопедагогики?
3. Дайте определение предмета исследований в олигофренопедагогике.
4. Перечислите основные смежные науки, являющиеся базовыми для разработки теории и практики олигофренопедагогики.

5. Рассмотрите пути становления коррекционной (вспомогательной) школы VIII вида в историческом плане, изменения в ее структуре.
6. Дайте определение специальной задачи коррекционной школы VIII вида.
7. Перечислите направления исследований, которые легли в основу разработки теории и практики олигофренопедагогики.

Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы олигофренопедагогики. Сб. науч. трудов / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Книга для учителя / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
3. Граборов А. Г. Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. М.: Классика Стиль, 2005.
4. Дефектологический словарь. М.: Просвещение, 1982.
5. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981.
6. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: Просвещение, 1988.
7. Книга для учителей вспомогательной школы / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Учпедгиз, 1955.
8. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2006.
9. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б. П. Пузанова. М.: Академия, 2001.

Глава 2

Клиника и этиология умственной отсталости

В отечественной психиатрии под понятием «умственная отсталость» подразумевается совокупность патологических состояний, имеющих многовариантные этиологии, патогенез и клиническую картину. Ранее эти патологические состояния объединялись под названием *олигофрения*, поскольку именно дети-олигофrenы составляют основной контингент коррекционных школ VIII вида. Важно отметить, что именно термин «умственная отсталость» используется в международных нормативных актах и документах, например в Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) Всемирной организации здравоохранения.

Умственная отсталость в виде интеллектуального дефицита как формы дизонтогенеза центральной нервной системы на различных этапах ее развития представляет собой непрограммированное патологическое состояние, характеризующееся большим разнообразием клинических и психолого-педагогических проявлений. Данное патологиче-

ское состояние обусловлено моррофункциональными изменениями, происходящими в мозговой и других тканях человека на различных этапах онтогенеза (преимущественно начальных — эмбриогенеза, фетогенеза, а также и на ранних стадиях постнатального развития).

Вариабельность объективных проявлений умственной отсталости объясняется зависимостью возникновения синдрома интеллектуального дефицита от многочисленных эндо- и экзогенных причин ущерба (число которых в настоящее время превышает 600 и постоянно возрастает). Среди них значительное место принадлежит наследственным факторам — до 75% всех случаев олигофрении.

Среди причин, приводящих к интеллектуальному дефициту, очень важен фактор времени, что и определяет зависимость ведущих клинических проявлений от этапа онтогенеза, на котором та или иная причина (экзо- или эндогенного происхождения) оказала повреждающее воздействие на развивающийся мозг. Как уже указывалось, в первую очередь это касается начальных периодов внутриутробного развития на стадиях бласто- и эмбриогенеза (в течение первого триместра беременности). К таким причинам относятся прежде всего острые инфекционные и в первую очередь вирусные заболевания, сопровождаемые тератогенным эффектом, т. е. способностью вызывать пороки развития.

Среди них очень опасным оказалось воздействие вируса краснухи в первом триместре (начальные 12 недель внутриутробного развития) беременности, приводящее в 25% случаев к выраженным аномалиям физического и психического развития родившегося ребенка, а также вируса эпидемического паротита (свинки), в 20—22% случаев приводящее к появлению неполноценного потомства. Несколько менее выраженное тератогенное влияние на плод оказывают заболевания матери корью или ветряной оспой (12—15% случаев рождения пораженного потомства). Заболевание матери гриппом в первом триместре беременности чаще заканчивается внутриутробной гибелью эмбриона.

В качестве этиологического фактора также выступают острые инфекционные заболевания, такие как листериоз, цитомегалия, токсоплазмоз и сифилис.

В последние годы все большую значимость в происхождении патологии интеллекта в детской популяции приобретают алкогольная, наркотическая и лекарственная интоксикации плода на ранних этапах онтогенеза (в настоящее время известно свыше 100 только ле-

карственных средств, проникающих через плацентарный барьер). Злоупотребление психоактивными препаратами и химическими веществами иной природы уже во внутриутробном периоде приводит к патологической зависимости ребенка от этих препаратов и, как следствие, к интеллектуальной неполноценности в постнатальном периоде.

Причиной внутриутробного дизонтогенеза центральной нервной системы могут быть разнообразные профессиональные химические или физические воздействия на будущих мам или наследственно обусловленные нарушения обмена веществ (например, гипотиреоз) у матери, иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам групп крови (системы АВО), проявляющийся в виде гемолитической болезни плода и новорожденных.

На развитие мозга отрицательно влияет длительная гипоксия плода во внутриутробном периоде или асфиксия во время родового акта, в постнатальном онтогенезе — такие проявления иейроинфекции, как энцефалиты, менингиты и менингоэнцефалиты, а также паразитарные энцефалиты. Реже в основе умственной отсталости лежат постнатальные интоксикации, черепно-мозговые травмы*

Недоразвитие, повреждение или функциональная недостаточность нервных клеток в процессе онтогенетического развития ведут к проявлению интеллектуальной недостаточности, т. е. к умственной отсталости.

Экзогенные формы составляют не менее половины всех дефектов развития познавательной сферы, возникшей после рождения ребенка. Вторая половина приходится на наследственные моногенные болезни ЦНС, выявляющиеся в раннем возрасте.

Таким образом, по этиологии все случаи умственной отсталости делят на экзогенные, связанные с действием внешнесредовых факторов, и эндогенные, или генетические. И те и другие факторы на всех этапах онтогенеза, как в период эволюции, так и в период инволюции, постоянно находятся в сложном взаимодействии, оказывая друг на друга неблагоприятное, осложняющее воздействие и структурируя патологический процесс. Дополнительные экзогенные факторы могут способствовать выявлению генетических дефектов, или манифестиации латентной генетической предрасположенности (например, под ототоксическим воздействием некоторых антибиотиков), а также и утяжелять проявления наследственной патологии или же, наконец, видоизменять клиническую картину умственной отсталости.

Клинические проявления дизонтогенеза, вызванного врожденными повреждениями центральной нервной системы, принципиально

отличаются от клиники патологических особенностей психического развития, возникших на этапах фетогенеза и постнатального онтогенеза.

Учитывая фактор времени повреждающего воздействия, можно предсказать, что характер типичных клинических проявлений будет определяться этапом онтогенеза во внутриутробном периоде, когда действовал конкретный этиологический фактор: стадия бластогенеза (2—4-я неделя внутриутробного развития), эмбриогенеза (4—16—18-я неделя) и, далее, период фетопатии. В зависимости от действия этиологических факторов в течение указанных периодов все пороки развития подразделяются на гаметопатии, т. е. аномалии, обусловленные поражением половой клетки (гаметы) до оплодотворения, бластопатии — поражение зародыша в период бластогенеза (формирования тканей организма), эмбриопатии (периода закладки основных органов и систем) — поражение в период эмбриогенеза и фетопатии (период формирования, роста и созревания основных органов и систем человека) — аномалии при поражении плода в течение 3-го триместра пренатального (дородового) периода.

Поражение плода в периоде бластогенеза приводит к грубым нарушениям развития всех органов и систем организма. Действие таких этиологических факторов, как инфекции (вирусы краснухи, кори, эпидемического паротита и пр.), особенно и исключительно опасно на этапе эмбриогенеза, прежде всего в так называемые критические периоды, когда закладываются те или иные структуры мозга, а также другие органы.

В период фетогенеза (т. е. созревания плода) патологические изменения в интеллектуальном развитии детей преимущественно обусловлены местными воспалительными процессами плода, влияниями алкоголя, токсических, наркотических или психоактивных средств.

Более того, некоторые экзогенные причины могут влиять на развивающийся плод не непосредственно, а через генетический аппарат родителей. Известно, что некоторые химические агенты обладают мутагенным эффектом, т. е. при интенсивном воздействии могут вызвать генетические изменения в половых клетках. Имеются данные о мутагенном влиянии на генеративные клетки родителей ионизирующей радиации. В свою очередь у родителей, подвергшихся воздействию мутагенов, впоследствии могут родиться дети с некоторыми генетическими дефектами, в том числе с разными наследственными формами олигофрении. Поэтому профессиональные воздействия на родителей не во всех случаях следует рассматривать только как экзогенную причину интеллектуальной неполноценности у ребенка.

По данным многих исследователей, имеется определенная связь отклонений в развитии потомства, в том числе и интеллектуального, с хроническим алкоголизмом, токсическим воздействием алкоголя при зачатии или во время беременности («воскресные дети», «синдром алкогольного плода»), с дисфункцией в эндокринной системе, в частности при сахарном диабете беременных, с недостаточностью функции щитовидной железы и другими эндокринными нарушениями.

Значительную роль в происхождении олигофрении играют этиопатогенетические факторы экзогенного характера, такие как последствия нейроинфекций в виде менингитов, энцефалитов, менингоэнцефалитов. В то же время патология познавательной деятельности может быть обусловлена и другими инфекционными заболеваниями, сопровождающимися выраженным токсикозами и дистрофией, например токсической дизентерии, дифтерией и т. д.

Следует упомянуть и о последних достижениях молекулярной биологии, внесшей существенный вклад в учение о причинах и механизмах развития умственной отсталости. В первую очередь это относится к сообщениям об установлении этиопатогенеза синдрома Дауна, имеющего общие механизмы с синдромом Альцгеймера. Это, по-видимому, может лежать в основу разработки новейших методов патогенетического лечения.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что нарушения умственного развития и познавательной сферы в целом чрезвычайно неоднородны по происхождению. Следовательно, должны существовать и, как оказалось, существуют многочисленные патогенетические алгоритмы, проявляющиеся в виде самостоятельных нозологических (типичных, отличных от других) форм умственной отсталости.

Одно из наиболее существенных положений в системе современных представлений о патогенезе интеллектуального недоразвития заключается в том, что данная патология, как и всякая дизонтогенезия, развивается в организме, еще не завершившем свое развитие. Немаловажную роль в патогенезе интеллектуального дефицита играют неполноценность мозгового кровообращения, аномалии циркуляции цереброспинальной жидкости и другие экзогенные и эндогенные факторы.

В результате действия указанных этиологических факторов нарушается формирование и развитие голодного мозга, что проявляется в виде нарушений как его структуры, так и функции. Это, главным образом, подтверждено многочисленными клиническими и нейрофизиологическими исследованиями и отечественных, и зарубежных специалистов. В их работах показаны отклонения в морфогенезе и электро-

генезе центральной нервной системы, в том числе в ее морфофункциональном созревании. В частности, отмечается запаздывание наступления так называемых критических периодов формирования центральной нервной системы, когда в возрастном диапазоне от 3 до 17 лет наблюдается только один возрастной криз (а не два, как в норме — в периоды 5—7 и 12—16 лет), к тому же и затянутый по времени от 5 до 12 лет.

Кроме того, при умственной отсталости нарушается интегративная деятельность головного мозга, замедляется или даже прекращается формирование как внутрикорковых связей, так и межполушарных взаимоотношений. Можно предполагать, что наряду с патологией формирования межцентральных связей в центральной нервной системе детей с интеллектуальным дефицитом имеется также и недостаточность развития синаптического аппарата и его биохимических процессов, обеспечивающих функционирование межнейронных взаимоотношений.

При всем разнообразии клинических вариантов синдрома умственной отсталости наличие общих для всех форм данной аномалии Развития признаков позволяет выделить виртуально (т. е. теоретически) существующий вариант — так называемую **ядерную олигофрению** (ЯО), что очень полезно, даже с учетом большого многообразия нозо-яиогически самостоятельных вариантов умственной отсталости. Выделение ЯО обусловлено тем, что при всем разнообразии клинических **синдромов** интеллектуального дефицита для нее характерно наличие типа умственного развития именно олигофренной (в отличие от де-ментной) структуры.

Внимание специалистов к данному обобщенному варианту интеллектуального недоразвития связано с двумя присущими ему закономерностями. Во-первых, нарушение интеллектуального развития носит малодифференцированный и диффузный (т. е. захватывающий нее компоненты психики) характер. Во-вторых, наиболее затронутыми патологическими изменениями, наряду с более древними структурами, в основном оказываются филогенетически самые молодые, интенсивно развивающиеся, но иерархически более высокие, системы мозга, а именно — кора больших полушарий, в первую очередь лобные доли.

К главным особенностям ЯО, а следовательно, и ко всем другим вари, штам умственной отсталости относятся следующие: 1) психическое недоразвитие носит тотальный характер — оно касается не только пошанательной деятельности, но и всех остальных психических процессов; 2) несмотря на тотальность психического недоразвития, главным

образом и в наибольшей степени поражается высшая форма познавательных процессов — абстрактное мышление.

В то же время в связи с неодинаковым влиянием на развивающийся мозг широкого спектра экзо- и эндогенных вредных воздействий, в неодинаковой степени могут оказаться затронутыми многочисленные звенья патогенетических механизмов. Этим может быть объяснено существенное разнообразие многочисленных форм умственной отсталости по клиническим проявлениям.

В настоящее время наименее изученной (в том числе с точки зрения установления роли в ее происхождении тех или иных этиологических факторов) и наиболее многочисленной является так называемая асиндромальная, т. е. клинически (но не обязательно и не всегда этиологически) недифференцированная семейная умственная отсталость. Этот клинический вариант интеллектуального дефицита встречается у 75—80% учащихся коррекционных школ VIII вида.

С одной стороны, клинически недифференцированными остаются лишь те случаи легкого интеллектуального недоразвития, при которых не удается выявить четких признаков поражения вещества мозга, как и организма в целом. Эти варианты возникают в семьях, характеризуемых накоплением наследуемых случаев интеллектуального дефицита и наличием в них микросоциальных предпосылок, способствующих его проявлению в фенотипе.

С другой стороны, считается, что клинически недифференцированные варианты олигофрении с тяжелыми интеллектуальными расстройствами главным образом обусловлены действием экзогенных факторов и лишь изредка редкими рецессивными генами.

Довольно обширная группа клинически недифференцированных случаев интеллектуального дефицита легкой и средней степени выраженности чаще всего вызвана значительной семейной отягощенностью, т. е. представляет «семейный вариант» недифференцированной и неспецифической умственной отсталости. Однако из-за отсутствия специфических клинических признаков невозможно установить четкие различия между пациентами с интеллектуальным дефицитом, с одной стороны, и здоровыми лицами с уровнем интеллектуального развития на нижней границе нормы — с другой. Лишь повсеместное внедрение в формирование прогноза молекулярно-генетических методов исследования позволит обнаружить конкретные наследственные синдромы в данной группе недифференцированной умственной отсталости.

Анализ роли этиологических факторов в патогенезе данного варианта недифференцированной умственной отсталости, проведенный

Г. С. Мариничевой, позволил рассмотреть все эти случаи в рамках этиологически различных групп:

- умственная отсталость как вариант низкого интеллекта у биологически полноценных личностей;

О умственная отсталость, в патогенезе которой, вероятно, важную роль играют «патологические» полигенные факторы;

- умственная отсталость, обусловленная моногенными генетическими факторами с аутосомно-доминантным, аутосомно-рецессивным и X-сцепленным типом наследования. Есть данные, свидетельствующие, что эта группа самая малочисленная в структуре всего интеллектуального дефицита»

Несмотря на то что этиология значительной части умственной отсталости с неспецифическими проявлениями, не поддающейся лабораторной диагностике, остается неясной, установлено, что примерно 30% случаев в группе клинически недифференцированной легкой умственной отсталости составляет так называемая полигенная олигофрения и около 8% — клинически недифференцированные легкие дефекты развития познавательной сферы, наследуемые по законам Менделя (моногенные формы патологии). Обе эти группы умственной отсталости можно выделить только с помощью тщательного клинико-генеалогического анализа.

Дифференцированные формы умственной отсталости по своеобразию клинической картины представлены как нозологически самостоятельные заболевания в виде характерных форм и синдромов. По результатам изучения состава коррекционных школ VIII вида было показано, что дифференцированные варианты олигофрении присущи только 20—25% всех обследованных детей, для которых умственная отсталость является лишь одним из симптомов, хотя, как правило, самым значимым и тяжелым.

Клиническая картина таких дефектов познавательной сферы складывается из особенностей сочетания психопатологических, неврологических и соматических проявлений. Их диагностика производится на основании анализа клинических проявлений основного синдрома, обнаруживаемых при психопатологическом, неврологическом, педиатрическом и психолого-педагогическом изучении ребенка, а также результатов клинико-генетического (включая генеалогическое, цитогенетическое, биохимическое, иммунологическое и молекулярно-генетическое обследования) и нейрофизиологического исследований пациента.

Последнее обычно предполагает регистрацию биоэлектрической активности мозга, которая дает возможность оценивать степень зре-

лости и морфофункциональное состояние нейронов коры больших полушарий мозга и субкортикальных структур. Если необходима дополнительная объективная нейрофизиологическая информация о состоянии познавательных функций или органов слуха и зрения, применяют регистрацию вызванной активности мозга — так называемых вызванных потенциалов мозга различных классов. Кроме того, с помощью этого метода можно получать ценную информацию о состоянии нейрофизиологических механизмов, принимающих участие в реализации таких фундаментальных процессов, как сенсорные механизмы восприятия, внимание, познавательная деятельность, память, принятие решений. С помощью современных методов ультразвуковой локации церебральных магистральных артерий, так называемой доплерографии, можно получить ценные данные о параметрах внутреннего кровообращения, а методом регистрации реоэнцефалограммы — сведения о характере сосудистого тонуса и пульсовом кровенаполнении различных секций артерий и вен головного мозга. О состоянии субкортикальных срединных структур, а также об особенностях внутричерепного давления спинномозговой жидкости можно судить по данным эхоэнцефалографии.

До сих пор не утратили своего значения рентгенологические методы исследования, при этом широко распространены и новые, современные методы изучения мозга — компьютерная томография, магниторезонансная томография и др.

Все это свидетельствует о наличии довольно мощного и разнообразного арсенала средств, применяемых для клинического и психолого-педагогического изучения аномального ребенка. Несмотря на перечисленный арсенал, до настоящего времени (а скорее всего, и в обозримом будущем) основным методом изучения аномального ребенка остается клиническое и психолого-педагогическое обследования и наблюдения.

2- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ФОРМЫ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

При всех клинических вариантах олигофрении по степени тяжести интеллектуального дефекта в МКБ-10 выделяют четыре степени психического недоразвития, т. е. умственной отсталости, что определяется клинической картиной и практическими возможностями обучения и социальной адаптации больных. При этом учитывается наличие осложненности — нарушений поведения, требующих лечения, ухода и опеки. Выделяют следующие дифференцированные формы умственной отсталости.

Наследственно обусловленные формы

■ Синдромы с множественными врожденными аномалиями в сочетании с интеллектуальным дефицитом. Под множественными врожденными аномалиями понимают как врожденные пороки развития (дисплазии), так и другие отклонения в строении тела, иногда встречающиеся и в норме (так называемые стигмы, т. е. проявления дизэмбриогенеза), например, третье веко (или эпикант), широкая переносица и широко расставленные глаза (гипертelorизм), большие или низко расположенные уши, сросшиеся пальцы кистей или стоп, монголоидный или антимонголоидный разрез глаз и пр. К ним относятся:

- хромосомные заболевания, одни из которых связаны с хромосомными аберрациями (т. е. отклонениями в наборе хромосом) в аутосомах, например синдром Дауна (встречаемость 1:900), обусловленный наличием лишней хромосомы в 21-й паре аутосом (трисомия 21). К факторам, способствующим возникновению хромосомных аберраций, относят ионизирующую радиацию, тяжелые инфекции и интоксикации, эндокринные нарушения, психические травмы, поздний возраст родителей, особенно матерей, скрытое носительство хромосомных нарушений у родителей;
- генетические синдромы с неясным типом наследования и с олигофренией, например, синдром «лицо Эльфа», или идиопатическая инфантильная гиперкальциемия; синдром Корнелии де Ланге (амстердамская карликовость); синдром Рубинштейна — Тейби;
- моногенно наследуемые синдромы с множественными аномалиями и умственной отсталостью. К ним относятся в первую очередь синдром Улльриха — Нунан и синдром Мартина — Белл (умственная отсталость, связанная с ломкой X-хромосомой).

■ наследственные дефекты обмена. К ним относятся:

- расстройства обмена аминокислот, приводящие к умственной отсталости; это, например, фенилпировиноградная олигофrenия (или фенилкетонурия — ФКУ), или синдром Фелинга;
- патология обмена органических кислот и углеводов, приводящая к интеллектуальной неполноценности;
- болезни накопления продуктов обмена, обусловленные нарушением активности фермента, ответственного за катаболизм кислых мукополисахаридов (гиалуроновая кислота и хондро-

этинфосфаты), и накоплением этих соединений в различных клетках организма; среди них чаще всего встречаются муко-полисахаридозы. Характерно, что при данных патологиях впоследствии — ближе к предпубертатному или пубертатному возрасту — глубокая умственная отсталость сочетается с деменцией, прогрессирующим течением и другими грубыми осложнениями; к этому возрасту обычно наступает летальный исход из-за присоединившихся болезней. Прогноз неблагоприятен.

■ **Факоматозы.** Характерным признаком данных форм патологии является сочетание интеллектуальной неполноценности с нарушениями пигментации кожи в виде пятен (от греч. *phakos* — пятно), родинок, доброкачественных новообразований в виде фибром, неврином и т. д. Среди таких синдромов чаще всего встречается нейрофиброматоз Реклингаузена (болезнь Реклингаузена), регистрирующийся в популяции с частотой 1:3000 рождений, а у учащихся коррекционных школ VIII вида частота его составляет 1:260. В дефектологической практике наиболее типична периферическая форма синдрома, при которой в 40-50% случаев обнаруживается умственная отсталость.

Кроме того, встречаются синдромы Стерджа—Вебера (врожденные сосудистые пятна на лице в виде ангиомы кожи и интеллектуальная неполноценность) и туберозного склероза (болезнь Прингла—Бурневиля) — характерны участки депигментации кожи, высыпания на лице, в сочетании с неврологической симптоматикой и прогрессирующей умственной отсталостью тяжелой или даже глубокой степени.

- Умственная отсталость при неврологических и нервно-мышечных заболеваниях, к которым относится миотоническая дистрофия. При этом синдроме интеллектуальный дефицит при IQ от 20 до 70 баллов практически всегда коррелирует с началом заболевания во внутриутробном периоде и сочетается с мышечными атрофиями, дистрофиями и другими симптомами. Другой формой мышечных дистрофий является миопатия (прогрессирующая мышечная дистрофия) Дюшенна, при которой от 30 до 70% больных страдают умственной отсталостью.

Умственная отсталость смешанной (наследственно-экзогенной) этиологии

К этой форме патологии относятся:

- микроцефалия (малоголовость и глубокая умственная отсталость);
- гидроцефалия (водянка головного мозга и часто умственная отсталость);

- краниостеноз (преждевременное заращение родничков и швов черепа и умственная отсталость). Эта форма встречается среди новорожденных с частотой 1:1000;
- врожденный гипотиреоз (врожденная недостаточность щитовидной железы в сочетании с глубокой интеллектуальной неполноценностью). Частота всех его форм составляет 1: 4000 новорожденных.

экзогенно обусловленные формы умственной отсталости

К ним относятся:

- алкогольный синдром плода; проявляется в аномалиях строения черепа и лицевого скелета, задержки физического развития и умственная отсталость. Встречается с частотой 0,3—0,5:1000 новорожденных;
- инфекционные эмбриофетопатии (краснушная, токсоплазмозная и цитомегаловирусная, сифилитическая в сочетании с умственной отсталостью).

гемолитическая болезнь новорожденных (ГБН)

Интеллектуальный дефект при отсутствии лечения у разных **пораженных** детей колеблется от легкой до глубокой степени.

(Следует остановиться еще на одной, весьма многочисленной группе детей, имеющих как проявление дизонтогенеза центральной нервной системы так называемую пограничную интеллектуальную недостаточность, вследствие «резидуально-органических нервно-психических расстройств».

Этот вид интеллектуального дефицита с давних пор хорошо **знаком** педагогам и детским психиатрам и неврологам, поскольку в клинической картине синдрома на первый план выступает главным образом школьная неуспеваемость и патология поведения. Особенно интенсивно он изучается с 50-х годов прошлого столетия и фигурирует в **многочисленных** классификациях под разными наименованиями, такими как: психический инфантилизм и его варианты, задержка психического развития (ЗПР, задержка темпа психического развития и др.) И, наконец, минимальная мозговая дисфункция (**ММД**).

Длительная история исследования данной патологии объясняется, 10 первых, полиэтиологичностью данного состояния, а во-вторых, полиморфностью, нередко слабой дифференцированностью и выраженностю клинической картины. У части детей обнаруживаются недостатки таких определяющих компонентов психической сферы, как абстрактное мышление, речь, интеллект, личность. Школьники с ука-

занными нарушениями по своему клиническому статусу в пределах вариантов обсуждаемого синдрома в большей мере примыкают к пациентам с умственной отсталостью, чем к вариантам нормы.

В других случаях клиническая картина обусловлена главным образом недоразвитием так называемых предпосылок интеллекта: памяти, внимания, потребностей и мотивации, эмоционально-волевых и иных компонентов развивающейся личности. Дети с перечисленными проявлениями стоят ближе к низкому варианту нормы, чем к умственной отсталости»

В последние годы наметился существенный сдвиг в понимании природы описываемого состояния. Это проявилось в обособлении от отмеченной клинически весьма аморфной группы состояний типа ММД более конкретной формы — гиперкинетических расстройств и синдрома дефицита внимания (F90), характеризуемой тремя основными симптомами: гиперактивностью, дефицитом внимания и импульсивностью. Отмеченные особенности отражаются на обучаемости и успеваемости, а также на артикуляции речи; им свойственны другие проблемы соматического и психического здоровья.

Кроме того, из группы ММД выделяют тикозные расстройства (F95), ранее известные под названием синдрома Жиля де ля Туретта. Этот синдром проявляется в виде триады симптомов: тикоидные и голосовые гиперкинезы с выкрикиванием непристойностей (копролалия) и возникновением «хульных» мыслей. Далее различают неорганический (т. е. без выраженной неврологической и соматической симптоматики) энурез (F98.0) и неорганический энкопрез (F98.1), эти синдромы могут включать «когнитивные нарушения в форме неравномерности интеллектуального развития или задержки развития... при глубокой умственной отсталости ребенка различной этиологии»»

Некоторые формы интеллектуальной недостаточности независимо от этиопатогенеза возникают в возрасте старше трех лет и могут проявляться деградацией интеллекта, личности, ослаблением памяти, снижением и оскудением эмоционально-волевой активности, потерей самостоятельности и усилением зависимости от окружающих. При этом наблюдаются распад и утрата приобретенных в течение жизни, в том числе под воздействием обучения, знаний, умений и навыков опрятности и самообслуживания, а также грубые расстройства поведения. Описанный симптомокомплекс обозначается как деменция — приобретенное слабоумие, возникающее в результате повреждения нормально формировавшегося мозга.

В детской психиатрии в зависимости от особенностей клинической мортины различают органическую, эпилептическую и шизофреническую деменции.

Детской деменции свойственна неравномерная структура дефекта, т. е. парциальность и наличие локальных речевых и двигательных расстройств, отклонения в эмоционально-волевой сфере и в поведении - энцефалопатические нарушения. В результате отмеченные особенности клинической картины проявляются в виде довольно низкой **успешности** в обучении, несмотря даже на негрубый интеллектуальный дефект. В то же время при интенсивных лечебных и коррекционных психолого-педагогических мероприятиях возможно частичное восстановление утраченных знаний и приобретение новых, что является следствием высокой пластичности нервной системы в детском возрасте за счет продолжающегося процесса онтогенеза.

В раннем возрасте дифференциальная диагностика умственной отсталости и деменции затруднена, так как наряду с повреждением мозговых структур и их функций отмечается и их недоразвитие, т.е. «олигофренический плюс». В более старшем возрасте такая диагностика достаточно обоснована.

В настоящее время серьезного внимания заслуживает проблема **подростковой деменции**, т. е. возникновения слабоумия как необратимого процесса под воздействием наркотической зависимости, **алкоголизма**, токсикомании.

Таким образом, среди умственно отсталых детей можно встретить разные формы церебральной патологии. Что же касается учащихся «Фракционных школ VIII вида, то среди них чаще всего встречаются дети с непрограммированным общим психическим недоразвитием (олигофренией). Наиболее благоприятны в отношении педагогического прогноза дети с неосложненными формами олигофрении. Реже среди нихиков коррекционных школ VIII вида можно увидеть детей с резидуальными органическими деменциями и с постпроцессуальными дефектами развития познавательной сферы, возникшими в результате рано перенесенных патологических процессов центральной нервной системы (шизофрении, эпилепсии и др.). Еще реже в школах встречаются дети с прогрессирующими заболеваниями ЦНС. В связи с разнообразием контингента коррекционных школ педагог должен помнить, что эффективность педагогической коррекции дефекта у умственно отсталого ребенка зависит не только от степени недоразвития у него познавательной деятельности, но и от общей структуры дефекта, от общих и индивидуальных особенностей патологии, имеющейся у не-

го, в частности, от особенностей течения заболевания, а также от характера и выраженности дополнительных психопатологических симптомов.

В Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте понятие «умственная отсталость».
2. Охарактеризуйте понятия «олигофрения» и «деменция». Какой принцип положен в основу данной классификации?
3. Перечислите основные причины умственной отсталости.
4. Охарактеризуйте экзогенные и эндогенные причины умственной отсталости.
5. Рассмотрите формы умственной отсталости по МКБ-10 (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая) и прежнюю классификацию олигофрении (дебильность, имbecильность, идиотия). Какие принципы положены в основу этой классификации?
6. Охарактеризуйте наследственные формы умственной отсталости.

Ш Рекомендуемая литература

1. Абрамова А. В., Кириллова Л. И. Речевые и сенсорные системы и их нарушения / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2005.
2. Азбукин Д. И. Клиника олигофрении. М.: Учпедгиз, 1936.
3. Амасьянц Р. А., Амасьянц З. А. Интеллектуальные нарушения. М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Бадалян П. О. Невропатология. М., 2002.
5. Гуровец Г. В. Детская невропатология. Естественнонаучные основы специальной дошкольной психологии и педагогики / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2005.
6. Гуровец Г. В., Московкина А. Г. Психопатология детского возраста / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2005.
7. Ляпидевский С. С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2005.
8. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и психологии / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2005.
9. Певзнер М. С. Дети-олигофrenы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
10. Певзнер М. С. Этиология, патогенез, клиника и классификация олигофrenии // Учащиеся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1979.
11. Праедина-Винарская Е. К. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
12. Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений: учеб. пособие. М.: Академия, 2003.

Глава 3

Психологические особенности умственно отсталых школьников

1. СТРУКТУРА ПСИХИКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

Коррекционная школа VIII вида ставит перед учителем-дефектологом три основные задачи — дать ученикам знания, умения и навыки по общеобразовательным предметам и по труду; воспитать у них положительные личностные качества — честность, правдивость, доброжелательность к окружающим, любовь и уважение к труду; корректировать имеющиеся у них нарушения и таким образом подготовить их к социальной адаптации, к жизни в обществе. Все эти задачи решаются комплексно, постоянно, на всех уроках и во внеурочное время, изменяются только акценты в зависимости от основных целей.

Для успешной работы с умственно отсталыми детьми учителю Н.ИЖНЫ знание того предмета, который он преподает, владение методикой обучения, умение устанавливать и поддерживать контакт со школьниками, владение сведениями о детях определенной возрастной группы. И вместе с тем этого недостаточно. Учитель коррекционной школы VIII вида имеет дело с определенной категорией аномальных детей, которые по особенностям психической деятельности существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников, иные этих особенностей необходимо для эффективной работы, для понимания причин, обуславливающих успехи и неудачи обучения и м^н «скитания, для поиска адекватных способов и приемов педагогического воздействия, т.е. для того, чтобы в наибольшей мере помочь ученикам, продвинуть их в плане общего развития.

Кратко остановимся на тех общих особенностях психики, которые **свойственны** всем умственно отсталым детям и существенно отличают № от нормы. Эта одна из многочисленных категорий аномальных детей составляет примерно 3% общей детской популяции. Под понятие «умственно отсталый ребенок» подпадает весьма разнородная масса детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, т. е. широко распространенный, как бы «разлитой» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушения —

ми, иногда захватывающими и подкорковые системы» Все это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений во всех видах психической деятельности.

Основной контингент учеников коррекционной школы VIII вида составляют дети-олигофrenы (от греч. *малоумный*), или дети с интеллектуальным недоразвитием. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур, обуславливающих недоразвитие и нарушения их психики, возникает во внутриутробном периоде, при рождении или в первые годы жизни, т.е. до полного становления речи. При олигопрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (не усугубляющийся) характер, что дает основания для оптимистического прогноза.

Умственная отсталость, возникшая позднее указанных сроков, встречается относительно редко. Она не входит в понятие «олигопрения», равно как и разнообразные случаи отставания в психическом развитии, возникающие вследствие локальных дефектов мозга, в частности проявляющиеся в общем недоразвитии речи. Не считаются олигопрениами дети, страдающие прогредиентно текущими заболеваниями, заболеваниями, обусловленными наследственными нарушениями обмена веществ, и слабоумием. Их умственная отсталость с возрастом становится все более резко выраженной.

Уже в дошкольный период жизни болезненные процессы, имевшие место в мозгу ребенка-олигопрена, прекращаются. Ребенок становится практически здоровым, способным к психическому развитию, но аномальному, поскольку его биологическая основа патологична.

Умственно отсталые дети характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания. Темп развития сложных психических функций отстает от темпа физиологического развития. Качественное своеобразие дефекта проявляется в том, что у умственно отсталых детей слабо выражена способность усваивать новую информацию, применять свои знания в изменившихся внешних условиях. Умственно отсталые ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям.

Дети-олигофrenы способны к развитию, что, по существу, отличает их от слабоумных детей всех прогредиентных форм умственной от-

сталости, и, хотя развитие олигофренов замедлено, атипично, со многими, подчас резкими отклонениями, тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности отчетливо обнаруживаются в самых различных проявлениях. Дефекты познания и поведения невольно привлекают внимание окружающих. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные возможности, наличие которых обеспечивает процесс развития.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л. С. Выготским, дает основание полагать, что концепция развития нормального ребенка может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об идентичности факторов, действующих на развитие и нормального, и умственно отсталого ребенка.

Развитие умственно отсталых детей определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся тяжесть дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Учитывать их необходимо при организации специального педагогического воздействия.

Социальные факторы — это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет, взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время, и, конечно, школа. Отечественная психология подчеркивает ведущую роль в развитии детей, в том числе умственно отсталых, сотрудничества ребенка с взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучения в широком понимании этого термина. Особенно большое значение имеют правильно организованные обучение и воспитание, адекватные возможностям ребенка, опирающиеся на зону его ближайшего развития. Именно они стимулируют продвижение детей в общем развитии.

Специальная психология говорит о том, что воспитание, обучение и трудовая подготовка для умственно отсталых детей даже более значимы, чем для нормально развивающихся. Это обусловлено гораздо меньшими возможностями самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, получаемую из окружающей среды, т. е. меньшей, чем в норме, сформированностью различных сторон познавательной деятельности. Определенное значение имеет также сниженная активность умственно отсталого ребенка, бо-

лее узкий круг их интересов, а также другие своеобразные проявления эмоционально-волевой сферы.

Для продвижения ребенка в общем развитии, для усвоения им знаний, умений и навыков существенно важно не всякое, но специально организованное обучение и воспитание. Просто пребывание, а не обучение в обычной общеобразовательной школе не приносит ему пользы, а в ряде случаев приводит к тяжелым последствиям, к стойким резко отрицательным сдвигам в его личности.

Специальное обучение, направленное на развитие умственно отсталых детей, предусматривает в первую очередь формирование у них высших психических процессов, особенно мышления. Это важное направление коррекционной работы теоретически обосновано тем, что, хотя ребенок своеобразен во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него особенно резко и, в свою очередь, затормаживает и затрудняет познание окружающего мира. Вместе с тем доказано, что мышление умственно отсталого ребенка, несомненно, развивается. Формирование мыслительной деятельности способствует продвижению ребенка в общем развитии и тем самым создает реальную основу для социально-трудовой адаптации выпускников коррекционной школы VIII вида.

Другое, тоже очень важное направление коррекционной работы предусматривает совершенствование эмоционально-волевой сферы учеников, которая играет большую роль и в усвоении знаний, умений и навыков, и в установлении контактов с окружающими, и в социальной адаптации учащихся в школе и вне ее. Действительно, мышление и эмоционально-волевая сфера представляют собой части единого человеческого сознания, а весь ход развития ребенка, по утверждению Л. С. Выготского, основан на изменениях в соотношении интеллекта и аффекта. Рассматривая вопрос о взаимодействии организма и среды, Л. С. Выготский сформулировал понятие «социальная ситуация развития» и подчеркнул мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только ее характером, но и индивидуальными особенностями субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают.

Во многом дефектна и моторно-двигательная сфера умственно отсталых детей. Двигательная сфера формируется медленно, способность к ее развитию неодинакова у учащихся разного возраста. Особенности двигательной недостаточности зависят от структуры и степени интеллектуального дефекта. Нарушения моторики проявляются в походке, в ручной деятельности, отражаются в речи. Особенно страдает координация движений.

Исследованиями установлено, что несомненная активизация познавательной деятельности сменяется годами, в течение которых как бы подготавливаются, концентрируются возможности, необходимые для последующих положительных сдвигов. В первые два школьных года обучения можно заметить незначительные продвижения, на четвертом-пятом году и в конце обучения — наибольшие.

Перейдем к рассмотрению тех особенностей психики, которые характерны для всех умственно отсталых детей, хотя и в различной мере. Напомним, что отклонения обнаруживаются во всех проявлениях, но особенно резко в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении.

2. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Мышление

Мышление — обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы.

У умственно отсталых младших школьников обнаруживается недостаточность всех форм мыслительной деятельности. Им трудно решать простейшие практические задачи, такие как объединение разрезанного на 2—3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и размеру идентичной соответствующему имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик»), и т. п. Они выполняют подобные задания с большим числом ошибок, после многих попыток. Причем одни и те же ошибки много-кратно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия. Надо сказать, что выполнение практических действий само по себе затрудняет детей, поскольку их моторное и чувственное познание неполноценно. Для них характерны стереотипность и низкая продуктивность предметно-практических действий. Умственно отсталые учащиеся признакомстве с новым предметом самостоятельно пользуются не только зрением, но и практическими действиями, хотя приобретенный опыт при дальнейшем решении мыслительной задачи слабо используют. Младшие школьники при анализе предмета не выделяют его основные части, специфические свойства и т. д. Их внимание направляется

на выполнение самого действия (простое манипулирование), в результате которого школьники выделяют лишь внешние свойства предмета: цвет и размер. Таким образом, можно говорить о недостаточном развитии познавательной стороны практических действий умственно отсталых школьников»

К старшим годам обучения уровень решения наглядно-действенных задач повышается. Школьники могут самостоятельно найти адекватный способ выполнения практической задачи, используя метод проб и ошибок, некоторые дети анализируют условие задачи, и это позволяет прийти к правильному решению.

Вызывают трудности и задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Процесс его формирования у умственно отсталых учащихся протекает медленно и качественно отличается от наблюдаемого у нормально развивающихся детей. Школьникам достаточно сложно решать задачу, мысленно оперируя образами. Еще сложнее для выполнения задача, в которой требуется учитывать одновременно два или три условия. Успешность мыслительных действий зависит от степени знакомства школьников с материалом. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, ученики I—II классов далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок.

Наибольшую трудность представляют собой задания, требующие от учащихся словесно-логического мышления, такие как понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости — временные, причинные и т. п. Дети воспринимают материал упрощенно, много опускают, изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере обучения в школе недостатки мышления учеников корректируются, однако не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны. Выполняемый ими мыслительный *анализ* зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью. Глядя на объект, ученик указывает далеко не все его составляющие даже в тех случаях, когда знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных его свойств. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры. Так, рассматривая чучело птицы, дети обычно не упоминают о туловище, но называют лапы и клюв.

Анализ объектов будет более подробным, если используется помощь взрослого — его вопросы.

В тех случаях, когда учащиеся выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Заметные положительные сдвиги имеют место, когда от учеников требуют рассказать о получаемых результатах. Легко обнаружить неупорядоченность, бессистемность анализа, непоследовательное называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, наиболее важного.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно и в определенном порядке характеризовать объект, начиная с того, что для него наиболее существенно. Продвижение проявляется в возрастающем умении использовать данные собственного опыта, отмечаемом уже к средним классам, в акцентировании таких особенностей объекта, которые ранее не привлекали к себе внимания учеников младших классов, при необходимости сравнивать два, а тем более — несколько объектов. Сравнение предполагает установление черт сходства и различия между предметами и явлениями, в некоторых случаях — их тождества. Ученики I—II классов обращают внимание на отличия одного объекта от другого, но, как правило, не говорят о том, чем эти объекты похожи.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. В ряде случаев дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на их несопоставимые признаки. Например: «Эта чашка большая, а у этой цветочек синенький. Они разные».

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более простой, привычной и вместо того, чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них. Можно также наблюдать, что, начав сравнение, ученик очень быстро «составляется» на анализ и в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия совершенно не замечает этого»

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем числе отклонений от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках поиска черт сходства между ними. Самостоятельное же использование практически выполненного сопоставления различных свойств предметов становится возможным только к концу школьного обучения. Однако с помощью наводящих

вопросов учителя школьники гораздо раньше справляются с такими заданиями.

Умственно отсталым учащимся очень сложно обобщать предметы или явления, т. е. объединять их на основе обнаруженной для всех них существенной общей черты. Выполняя обобщение, школьники всех возрастов нередко руководствуются случайными признаками, т. е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей. Этот процесс часто оказывается слишком обширным, недостаточно дифференцированным. Особенно затрудняет учеников изменение основания, однажды выбранного для обобщения, что объясняется патологической инертностью нервных процессов, свойственной умственно отсталым.

Следует подчеркнуть, что даже ученики старших классов коррекционной школы VIII вида недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Вероятно, в этом определенную роль играет ограниченность знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пассивность, снижение мотивации деятельности, равнодушие к происходящему.

Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся, следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому им трудно применять имеющиеся знания в новых условиях, что часто приводит к неправильному выполнению задания.

Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников состоит из двух взаимосвязанных уровней: индивидуально-психологического и личностного. Индивидуально-психологический уровень мышления опосредован возрастными особенностями, особенностями структуры дефекта. Личностный уровень предполагает социальную зрелость, жизненный опыт человека. Экспериментально установлено, что учащиеся проявляют низкую готовность включаться в произвольную деятельность и преодолевать возникающие трудности, они редко включаются в деятельность, чтобы испытать собственную самостоятельность, свои умственные возможности, не пытаются обдумывать условия задания. Учащиеся предпочитают выбирать легкие задания, у них не выражена мотивация притязания, получения хорошей отметки за успешно выполненное задание.

Речь

Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. В речевом развитии всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдаются более или менее выраженные отклонения. Одни из них относительно быстро поддаются коррекции, другие сглаживаются лишь в некоторой мере, проявляясь при осложненных условиях. Для таких детей характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. Недостаточное развитие речи можно наблюдать на различных уровнях речевого высказывания. Оно обнаруживается при овладении произношением в младших, особенно в I—II классах, что затем, как правило, корректируется. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, становлении у детей фонематического слуха, столь важного для обучения грамоте, о затруднениях точно координировать движения речевых органов.

Отклонения от нормы имеются и при усвоении словарного состава родного языка. Словарь учащихся младших классов беден, значения слов недостаточно дифференцированы. Школьники располагают небольшим количеством слов специфического и обобщенного значения, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов. Употребляемые предложения часто построены примитивно, не всегда правильно. В них имеются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски членов предложения, в ряде случаев — главных. Сложные, особенно сложноподчиненные предложения начинают употребляться поздно, что свидетельствует о плохом понимании и отражении различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности, позволяя говорить о недоразвитии мышления учащихся.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается[^] однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека р вообще живых существ, сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступать в беседу и поддерживать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности *диалогической речи*. Ученики младших классов редко бывают инициаторами двустороннего разговора. Это связано с отставанием в развитии их ре-

чи, с узким кругом интересов и мотивов. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем у них спрашивают, и не всегда отвечают на заданный вопрос. В одних случаях молчат, в других отвечают невпопад. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, от них можно услышать нечасто.

На старших годах обучения ученики продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них не знают, как следует начать разговор, как спросить человека, особенно незнакомого, о чем-либо, как отвечать на его вопросы. Конечно, причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

Ответы учащихся могут быть излишне сжатыми или чрезмерно пространными. В последнем случае они обычно по своему содержанию далеки от вопроса, изобилуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию.

Если в формировании диалогической речи у учащихся старших классов наблюдаются определенные успехи, то овладение *монологической речью* оказывается для них чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что слышит от говорящего.

Отставание и специфика становления устной речи обуславливают трудности при овладении ими грамотой. Эти трудности обнаруживаются при звукобуквенном анализе слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов. Связная письменная речь даже учащихся старших классов имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и упорядочена. События излагаются неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

Умственно отсталые школьники испытывают трудности при самостоятельном чтении. Так, они часто не замечают встречающихся в текстах незнакомых слов, не умеют дифференцировать их от известных. Слова, значения которых им не понятны, относят к числу знакомых, и, наоборот, знакомые слова причисляют к незнакомым. Пытаясь раскрыть значение впервые встреченного слова, школьники называют случайные признаки, в основном ориентируясь на ассоциации по звучанию, не обращаясь к контекстному окружению слова.

В значительный степени страдает логический анализ воспринимаемого материала. При этом дети фрагментарно воспринимают отдельные смысловые единицы текста, плохо понимают мотивацию поступков действующих лиц, хуже усваивают описательный текст, чем повествовательный. Важным условием повышения уровня понимания является адекватность общей смысловой структуры текста уровню развития школьников, полное осознание ими простых смысловых единиц текста. Этому способствует использование иллюстраций к тексту.

У умственно отсталых учащихся, особенно в младшие годы обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — *регулятивная*. Дети неточно воспринимают указания взрослого и далеко не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. Это прежде всего касается сложных инструкций, состоящих из нескольких следующих друг за другом звеньев и содержащих в себе обобщения. В первом случае школьники забывают последовательность действий, переставляют их, во втором терпят неудачи из-за недостаточного осмысливания задания.

Вплоть до старших классов ученикам трудно рассказывать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия, говорят \diamond них в самом общем виде. Но особенно сложно для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно действенных опор, необходимость исходить только из имеющихся представлений делают ответы учащихся бедными, непоследовательными, фрагментарными.

Память

Память умственно отсталых детей, на которую в большей мере опираются процессы обучения, имеет своеобразные особенности, объем материала, удерживаемого в памяти учениками коррекционной школы VIII вида, существенно меньше, чем у их **нормально развивающихся** сверстников, причем чем более абстрактен этот материал, тем меньший объем его запоминают дети. Так, ряды слов ученики запоминают хуже, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты либо реальные предметы. Эта закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения.

Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкая. Воспроизведя его, учащиеся часто повторяются, привносят отсутствующие элементы. Это объясняется тем, что даже в **I редких и старших классах** они недостаточно умеют пользоваться

мнемическими приемами: разделять материал на абзацы, выделять основную мысль, определять опорные слова и выражения, устанавливать смысловые связи между частями и т. п. В результате ученики сохраняют в своей памяти лишь часть материала. При пересказе они изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят на основе случайных ассоциаций добавочные элементы, отсутствующие в тексте, и т. п.

Для умственно отсталых школьников весьма характерно то, что, казалось бы, усвоенный ими материал претерпевает быстрые и существенные изменения, которые представляют собой уподобление вновь воспринятого хорошо известному, привычному или взаимоуподобление нового и старого. Это явление отчетливо прослеживается при анализе тех изменений, которые возникают в зрительных представлениях учащихся. Причем, если в норме ученики обращают внимание на своеобразие объектов и таким образом стараются сохранить в памяти их образ, то умственно отсталые быстро теряют черты своеобразия, присущие запомнившемуся предмету. Аналогичное явление наблюдается и при работе со словесным материалом. Ученики легко уподобляют друг другу правила, имеющие сходство формулировок, прочитанные тексты и т. п.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, а также от возраста школьников. Для учащихся младших классов благоприятнее прослушивание текста с голоса учителя, чем процесс чтения, которым ученики еще не полностью овладели на данном этапе обучения.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал при самостоятельном чтении его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемые зрительное и слуховое восприятия создают благоприятные условия для закрепления материала в памяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев — выделенные шрифтом слова и смысловые единицы, находит в нем опорные слова. К тому же чтение — один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием.

Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием того, что привлекает их внимание, кажется им интересным, причем это далеко не всегда самое существенное из того, что они воспринимают, а подчас всего лишь отдельные детали. Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умением организовать запоминание, активно применяя необходимые для этого приемы.

Для учеников, особенно младших классов, весьма характерно неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они далеко не всегда относят условия задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи звенья. Вместе с тем воспроизведение всегда сопровождается определенными волевыми усилиями, необходимыми для актуализации знаний, но именно волевая сфера оказывается у умственно отсталых весьма ущербной, что затрудняет выполнение соответствующих заданий.

Для характеристики памяти умственно отсталых учеников, а также // для обоснования благоприятного прогноза развития существенна их способность с большим успехом запоминать материал, который им понятен. Именно понимаемое содержание усваивается ими быстрее, точнее и прочнее по сравнению с тем, что лишь заучивается путем многократных повторений. Поэтому необходимо постоянно заботиться о том, чтобы школьники понимали запоминаемый материал, а также ставить вопрос о вариативных, многообразных приемах, которые следует применять для повторения пройденного и тем самым противодействовать механическому зазубриванию.

Восприятие

Значительные отклонения от нормы можно обнаружить, наблюдая, как умственно отсталые дети воспринимают окружающие их объекты. В настоящее время наиболее изученным является зрительное восприятие, с помощью которого они получают значительную часть информации о том, что их окружает. Чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, ученикам, особенно младших классов, требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это — важная особенность, определенным образом влияющая на ориентировку детей в пространстве и, вероятно, на процесс обучения чтению.

Восприятие умственно отсталых отличается недифференцированностью. Рассматривая предмет, дети видят его в общих чертах, глобально, не замечая специфических особенностей. Так, ученики I класса часто не различают близкие по спектру цвета, такие как красный и оранжевый, синий и фиолетовый. Все объекты, окрашенные в слабо выраженные оттенки цветов (бледно-розовый, бледно-зеленый, бледно-голубой), они считают одинаковыми и называют белыми. К старшим классам дифференциация цветов и цветовых оттенков становится более точной, но строение объекта, составляющие его части продолжают восприниматься недостаточно четко.

Умственно отсталые ученики младших классов зрительно воспринимают одновременно меньшее число объектов, чем нормально развивающиеся дети. Свойственная им узость зрительного восприятия в ряде случаев затрудняет знакомство с окружающим миром.

Особенно сложным оказывается активное приспособление восприятия к изменяющимся условиям. Поэтому они неправильно узнают перевернутые изображения хорошо знакомых предметов, принимая их за другие предметы, находящиеся в обычном положении.

Улучшению восприятия умственно отсталых способствуют показ предмета, позволяющий увидеть его возможно более четко, а также различные приемы, облегчающие восприятие, — стимулирующие реплики учителя и система вопросов, направляющих внимание школьников к устному описанию того, что они видят, к выполнению с объектом определенным образом организованной деятельности и к формированию полученных результатов.

Особым оказывается вопрос о восприятии школьниками иллюстраций. В этом случае своеобразие высказываний детей обусловлено непониманием изображенной ситуации, взаимоотношений между персонажами, а также используемых в живописи приемов.

На зрительном восприятии основывается ориентировка в пространстве, которая у детей настолько несовершенна, что ее недостаточность издавна считалась одним из основных признаков умственной отсталости. Недостатки пространственного восприятия отчетливо проявляются в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования и др. Учащиеся с трудом ориентируются на листе бумаги, не соблюдают строку, не могут расположить материал в тетради в нужном порядке. Изображая объекты, резко изменяют их размеры, перемещают вправо или влево.

Внимание

Особенности недостаточного развития как произвольного, так и непроизвольного внимания умственно отсталых описал Л. С. Выготский. Слабость произвольного внимания определяет отсутствие целевого направляющего признака внимания, т. е. стремление обойти трудности, не пытаясь их преодолеть, частая смена объектов внимания, перенос внимания с целого на часть, с содержания на форму, на отдельный признак.

Непроизвольное внимание также имеет свои особенности. Известно его несоответствие внешнему выражению — создается впечатление, что ученик обдумывает задачу, о чем говорит выразительность

его позы, а между тем его внимание сосредоточено на самой позе и ее выразительности, а не на задаче.

Кроме того, внимание адиналично — его трудно привлечь именно к нужным объектам. Число и своеобразие предметов и явлений, которые занимают умственно отсталого ребенка, очень ограничены в сравнении с нормально развивающимся. Внимание плохо фокусируется на объекте, как бы скользит по поверхности и не достигает достаточной степени концентрации. Трудность, а иногда невозможность длительной сосредоточенности сказывается прежде всего на деятельности, требующей умственного напряжения.

Анализируя роль словесных раздражителей в психике умственно отсталых детей, можно сделать вывод, что устойчивое, активное, кои центрированное тем или иным способом внимание у олигофренов через некоторое время после включения в работу ослабевает и полностью исчезает. В результате работа выполняется на низком уровне.

Патологическая отвлекаемость характерна для возбудимых детей, им присущи живость, подвижность, назойливость, часто двигательная расторможенность в сочетании с неустойчивостью внимания. Такая чрезмерная отвлекаемость ведет к невозможности выполнить задание, которое доступно и понятно ребенку. Для концентрации внимания требуются волевые усилия и определенная затрата энергии, что вызывает трудности.

Для заторможенных учащихся характерна чрезвычайная старательность в выполнении простых действий, которые они способны выполнять часами, ни на что не отвлекаясь и не реагируя.

Показатели внимания у возбудимых учеников лучше, чем у заторможенных. И у тех и у других объем внимания существенно отстает от нормы именно в тех случаях, когда требуется более высокий уровень обобщения и осмысливания при восприятии. В частности, слабость произвольного внимания проявляется в особенностях запоминания, когда ребенок вначале запоминает четыре слова из десяти предложенных, а после повторного зачтывания он воспроизводит следующие четыре слова, но опустив те, которые он назвал ранее.

Умственно отсталым нужно больше времени для запоминания образца, им сложно преодолеть раздельность сенсорного и моторного актов действия. Относительная устойчивость внимания сопровождается медлительностью и патологической инертностью. При решении интеллектуальной задачи ребенок вместо анализа как бы зацикливается на одном из вариантов решения задачи. У учащихся отсутствует познавательная активность, проявляющаяся в поведении и ответах.

3. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ VIII ВИДА

Существенные отклонения имеют место не только в познавательной деятельности, но и в личностных проявлениях умственно отсталых учащихся. Личность человека — продукт исторического развития общества, формируемый в ходе многообразных взаимодействий с окружающей средой. Поскольку взаимодействие умственно отсталого ребенка со средой изменено в силу интеллектуальной неполноценности, его личность формируется в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

Эмоционально-волевая сфера

В общей совокупности многообразных психических черт личности существенное место принадлежит воле. *Воля* — это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая возникающие препятствия. Часто волевой акт включает в себя борьбу разнонаправленных тенденций. При этом решающую роль играет мысленное построение будущей ситуации, активность внутреннего плана, что определяет результат борьбы мотивов и принятия решения в пользу волевого поступка.

У умственно отсталых детей, которым свойственны резкие нарушения мышления, существенно страдают волевые процессы. Эта особенность привлекала внимание дефектологов еще в прошлом веке и была включена в число черт, свойственных данной категории аномальных детей, в их общую характеристику.

Следует заметить, что слабое развитие волевых процессов присуще ученикам младших классов. Эти дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия на преодолении даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы. Ученикам свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, неумение противостоять воле другого человека. Вместе с тем в отдельных случаях некоторые дети проявляют значительную настойчивость и целеустремленность в решении поставленных задач, прибегают даже к элементарным хитростям и уловкам, стремясь добиться желаемого результата, большей частью связанного с удовлетворением житейских потребностей.

По мере взросления у учащихся наблюдается определенное развитие воли. Можно встретить сведения о том, что ряд выпускников не-

плохо ориентируется в бытовых, практических вопросах, обнаруживая при этом черты волевого поведения.

К проблеме воли непосредственно примыкает проблема эмоций. Эмоции отражают смысл явлений и ситуаций в форме непосредственных переживаний — удовольствия, радости, гнева, страха и др. От эмоций во многом зависит наше отношение к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений. В одних случаях эмоции могут побуждать человека к действиям, в других мешают достижению целей.

Формирование эмоций — одно из важнейших условий становления личности человека. Развитию эмоциональной сферы способствует семья, вся жизнь, которая окружает ребенка и постоянно воздействует на него, и особенно — школьное обучение. Эмоции непосредственно взаимосвязаны с интеллектом. Как подчеркивал Л. С. Выготский, мышление и аффект представляют собой различные стороны единого человеческого сознания, и развитие ребенка основано на изменениях, происходящих в соотношении интеллекта и аффекта.

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни. Свойственные таким детям импульсивные проявления злобы, обиды, радости и т. п. можно постепенно сгладить путем целенаправленного воспитания ребенка, способствующего осмысливанию ими своих действий и поступков, помогающего формировать положительные привычки и правильное поведение в быту, необходимые для социальной адаптации.

Проявления эмоций зависят от принадлежности детей к различным клиническим группам. Так, для одних учеников характерны вялые, заторможенные, стереотипные эмоциональные реакции. Дети как бы безразличны к воздействующим на них раздражителям. У других школьников реакции чрезмерно бурные, по своей силе не соответствующие вызвавшим их причинам, в ряде случаев — неадекватные. У третьих не прослеживаются грубые нарушения эмоциональной сферы, хотя в отдельных случаях наблюдаются отклонения и не всегда объяснимые поступки. Однако всем умственно отсталым учащимся, принадлежащим любой клинической группе, свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья.

Умственно отсталым учащимся, особенно младшего школьного возраста, трудно понять мимику и выразительность поз изображенных на картинках персонажей. Нередко дети дают искаженные толкования, сложные и тонкие переживания сводят к более простым и элементарным. Это явление в известной мере связано с бедностью словарного запаса, но не только с ним. Помощь взрослого, предлагаемая в форме вопросов, далеко не всегда оказывается действенной. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний по интонационным характеристикам голоса обусловлены неполноценностью ощущений и недостаточностью организации и интерпретации экспрессивной характеристики человека.

Сложные эмоции социально-нравственного характера, оттенки чувств недоступны многим выпускникам специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Изучение эмоциональной сферы умственно отсталых подростков с трудностями поведения показало, что основная причина таких состояний — болезненное переживание чувства собственной неполноценности, нередко осложненное инфантилизмом, неблагоприятной средой и другими обстоятельствами. Ученики слабо контролируют свои эмоции и часто даже не пытаются это делать.

Известно, что большая часть выпускников достаточно успешно социально адаптируется. Они прилежно работают, живут в семьях, заботятся о своих близких, по мере сил помогают им, адекватно относятся к собственным успехам и неудачам, оказываются способными к сопереживанием. Подростки, пусть не очень глубоко и четко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, в той или иной степени регулируют свои внутренние переживания, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе. А это значит, что в эмоциональном развитии умственно отсталых детей за время школьного обучения происходят большие положительные сдвиги.

Мотивационно-потребностная сфера

Под термином «мотивы» обычно понимается все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности.

Для умственно отсталых детей, особенно в младших классах, характерны незрелость мотивационно-потребностной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей. Это обнаруживается, в частности, в крайней немногословности рассказов детей на предложенную тему, необходимыми сведениями о которой они располагают. Постав-

ленная учителем задача вызывает у школьников определенный мотив деятельности. Но мотив этот нестойкий, быстро исчерпывается, что приводит к прекращению рассказывания. Можно усилить мотивацию речи учащихся, показав им картину, тема которой совпадает с заданной.

Однако в литературе встречаются примеры того, что аффективно окрашенные, хотя и недостаточно осознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализовываться умственно отсталыми школьниками довольно долго. Так, ученица часами сидела и нанизывала бусы, получая от этого монотонного занятия видимое удовольствие. Вероятно, мотив деятельности не исчерпывался потому, что выполняемая деятельность по своему характеру сочеталась с инертностью и малоподвижностью процессов высшей нервной деятельности, свойственной умственно отсталым детям.

У учащихся старших классов мотивы деятельности, особенно практической, характеризуются значительной устойчивостью. Сознание общественной значимости выполняемой работы — исключительно важный мотив, побуждающий умственно отсталых школьников к активной деятельности.

Межличностные отношения

Становление личности умственно отсталого ребенка непосредственно связано с формированием у него правильного сознания своего социального статуса, с самооценкой и уровнем притязаний. Важнейшую роль играют взаимоотношения ребенка с окружающими, его собственная деятельность, а также биологические особенности.

Система межличностных отношений учащихся коррекционной школы VIII вида включает в себя отношения их друг к другу, которые специально организуются педагогами в условиях класса, группы. Умственно отсталые испытывают значительные трудности в общении с окружающими, так как у них снижена способность к пониманию эмоциональных состояний других людей. Они проявляют больше критичности к поступкам других людей, чем к своим, однако свои тревоги, страхи, обиды выражают в грубой, агрессивной форме.

Младшие школьники обычно не различают этих отношений, а также не! понимают своего положения в коллективе. Большую роль в формировании отношений детей друг к другу в этот период играют оценки взрослых, а также ситуационные факторы и отдельные личностные черты, присущие тому или другому ребенку.

У учеников средних и старших классов деловые и личностные отношения отчетливо разделены и не всегда совпадают. Популярность школьника в коллективе определяется его активностью, самости

тельностью, физической силой, трудовыми умениями и навыками. Обычно критерии морального порядка более значимы, чем успехи учащегося по общеобразовательным предметам.

Становление личности ребенка непосредственно связано с формированием у него правильного осознания своего Я, самооценкой и уровнем притязаний.

Для самооценки младших учащихся характерна неадекватность; в частности, они не представляют себе, как к ним относятся окружающие. Способность к рефлексивному анализу проявляют лишь отдельные дети, в суждениях которых отмечается желание критически оценить себя и других, подчеркнуть собственное отношение к личностным качествам, поступкам своим и окружающим. Вместе с тем в общении они нередко излишне ориентируются на мнение взрослых, что нетипично для нормально развивающихся подростков этого возраста.

К старшим годам обучения в самосознании школьников происходят существенные положительные сдвиги, отмечается повышение возможностей рефлексивного анализа. Они правильнее оценивают себя, свои поступки, черты характера, достижения в учебе, для подтверждения своих суждений приводят конкретные, нередко адекватные примеры, обнаруживая при этом определенную самокритичность. В оценке своего интеллекта учащиеся менее самостоятельны. Обычно они отождествляют его со школьными успехами. В общении подростки, как и младшие школьники, больше ориентированы на взрослого, чем на сверстников, что говорит об их определенной инфантильности. Тем не менее у них отмечается желание самостоятельно решить ту или иную конкретную ситуацию. Старшие подростки могут достаточно адекватно представить себе, как их оценивают значимые для них окружающие люди.

Самооценка и уровень притязаний учащихся младших и частично средних классов коррекционной школы VIII вида часто бывают не вполне адекватными. Многие дети переоценивают свои возможности. Они уверены, что хорошо владеют знаниями, умениями и навыками, что им посильны различные, подчас довольно сложные задания. Так, они бывают довольны своими поделками, которые лишь слабо напоминают показанный образец. Школьники не замечают допущенных ошибок и претендуют на высокие оценки. Говоря о своих планах на будущее, дети выражают желание стать летчиками, врачами, психологами, учителями, не сомневаясь в том, что эти специальности для них доступны.

Уровень притязаний большинства выпускников приобретает реалистичность. Резко возрастает значимость для них трудовой деятельности, достижений в овладении элементами той или другой специальности. Они хотят работать, жить достойно, быть самостоятельными в трудовой деятельности и быту.

Щ Контрольные вопросы и задания

1. Чем обусловлены отклонения в психическом развитии умственно отсталого ребенка?
2. Нарушения каких психических процессов у умственно отсталых детей рассматриваются как первичный дефект?
3. Какие отклонения в психическом развитии умственно отсталых детей можно рассматривать как вторичные и даже третичные?
4. Какие факторы определяют развитие умственно отсталых школьников? Охарактеризуйте их.
5. Какое значение для продвижения умственно отсталого ребенка в общем развитии имеет специально организованное обучение?
6. На развитие каких психических процессов у умственно отсталых школьников направлена коррекционная работа?
7. Раскройте особенности одного из психических процессов умственно отсталых школьников и направления коррекционной работы по его развитию.

Щ Рекомендуемая литература

1. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Л.: Учпедгиз, 1935.
2. Занков Л. В. Психология умственно отсталого **ребенка**. М., 1939.
3. Основы специальной психологии: учеб. пособие / под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003.
4. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. М.: Просвещение, 1965.
- 5= Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
6. Петрова В. Т. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. Ш.: Педагогика, 1969.
7. Петррова В.Л, Белякова КВ. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002.
8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986»
9. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2003.
10. Умственно отсталый ребенок / под ред. А. Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Глава 4

Комплектование коррекционных школ VIII вида

1. ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ

Коррекционные школы VIII вида комплектуются психолого-меди-ко-педагогическими комиссиями (ПМПК).

В настоящее время в стране существуют различные организационные формы деятельности ПМПК: многопрофильные, которые направляют учащихся в разные коррекционно-образовательные учреждения; профильные, осуществляющие комплектование учреждений одного вида; постоянно действующие и временные, образованные только на период приема в образовательные учреждения. Типовое положение о деятельности психолого-медицинско-педагогической комиссии в настоящее время разрабатывается Министерством образования и науки Российской Федерации.

ПМПК является государственным консультативно-диагностическим, коррекционным учреждением в системе специализированной помощи детям с отклонениями в психофизическом развитии, с проблемами в обучении, общении, поведении. ПМПК выполняет функцию высшей экспертной службы при определении вида и форм обучения детей. В своей деятельности ПМПК руководствуется Международной конвенцией о правах ребенка, а также действующими законами Российской Федерации об образовании, здравоохранении, защите прав детей и распоряжениями Правительства России.

С учетом административного деления создаются республиканские, городские, окружные и межрайонные ПМПК.

Помимо комплектования специальных (коррекционных) образовательных учреждений, ПМПК оказывают консультативно-диагностическую и коррекционную помощь всем, кто в этом нуждается. Обращаться в ПМПК могут как представители отдельных образовательных и медицинских учреждений, так и непосредственно родители, педагоги, подростки по личной инициативе. В своей деятельности ПМПК неуклонно следует принципам, разработанным отечественной дефектологией. Одним из главных является принцип гуманности, заключающийся в том, чтобы вовремя создать каждому ребенку необходимые условия, при которых тот сможет максимально развить свои способности. Этот принцип обязывает глубоко и внимательно изучать ребенка, искать пути и средства для преодоления трудностей,

встречающихся на его пути. Только в том случае, если все необходимые и возможные меры помощи, оказанные детям в условиях общеобразовательных учреждений, не дали положительных результатов, ставится вопрос о направлении их в специальные учреждения.

Обследование ребенка в ПМПК представляет собой качественно своеобразную технологию. ПМПК работает как единая «команда» специалистов, совместно планирующих обследование ребенка и формулирующих коллегиальное заключение с содержащимися в нем рекомендациями.

Обязательным является принцип комплексного изучения детей, предписывающий учитывать при совместном обсуждении данные, полученные при обследовании ребенка всеми специалистами: врачами, дефектологами, психологами. В тех случаях, когда мнения специалистов расходятся, назначается повторное обследование ребенка. При решении самых сложных вопросов интересы ребенка должны занимать первое место. Следует отметить, что соблюдение указанного принципа при изучении детей позволяет еще до комиссии точнее определить их состояние, выявить причины имеющихся отклонений в развитии. Так, педагог может первым обратить внимание на усиливающую рассяянность, утомляемость, плаксивость ребенка и т. д. В свою очередь врач может установить причины этих изменений и рекомендовать необходимые средства для их устранения.

Большое значение имеет принцип всестороннего и целостного изучения ребенка, предусматривающий исследование познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения. При этом учитывается физическое состояние детей, которое может существенно влиять на формирование их умственных способностей. Говоря о целостности изучения, следует помнить, что психическое развитие ребенка не определяется простой суммой отдельных, изолированных способностей, поэтому нельзя делать заключение о состоянии ребенка только на основании исследования его восприятия, памяти или других психических функций. Под целостностью изучения подразумевается обязательное сопоставление всех полученных о ребенке данных: об особенностях отдельных психических процессов, эмоций, воли, поведения и физического состояния.

Всестороннее целостное изучение ребенка может быть успешным, если оно будет осуществляться в процессе его деятельности: учебной, трудовой или игровой. Необходимо, чтобы и методы, и материалы, используемые при изучении детей, были максимально индивидуализированы с учетом их возрастных и характерологических особенностей. Установленный с ребенком контакт поможет лучше выявить все

качества его личности: интересы, состояние волевой сферы, целенаправленность в действиях, особенности протекания основных психических процессов и т. д.

Для отечественной дефектологии специфичен принцип динамического изучения детей, согласно которому при обследовании важно учитывать не только то, что дети знают и могут выполнить в момент исследования, но и их возможности в обучении. В основе этого принципа лежит учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» детей, их потенциальных возможностях в обучении. Чем выше умственное развитие ребенка, тем успешнее он научится выполнять то или иное задание, переносить полученный опыт в новую ситуацию.

Одно из отличий умственно отсталых детей от интеллектуально нормальных состоит в том, что они плохо используют помощь. Именно поэтому при обследовании педагог должен всегда обращать внимание, насколько улучшается работа ребенка после объяснения, как он выполняет аналогичное задание. Все обследования детей рекомендуется строить с учетом принципа обучающего эксперимента.

При определении качества выполненного ребенком задания важно учитывать принцип качественно-количественного подхода, т. е. дифференцированная оценка не только по конечному результату, но и по способам, рациональности выбранных решений задачи, логической последовательности операции, настойчивости в достижении цели и т. п.

Результаты обследования ребенка обсуждаются на совещании всех специалистов ПМПК. Родители (законные представители) и ребенок при этом не присутствуют. Каждый специалист высказывает мнение о состоянии ребенка, о прогнозе его развития. На основании этих индивидуальных данных составляется заключение о характере отклонений. Принимается коллегиальное решение о месте дальнейшего коррекционного воспитания и обучения с учетом его психофизических и индивидуальных особенностей. Даются конкретные рекомендации для работы с ним.

Адресатом коллегиального заключения ПМПК является руководитель образовательного учреждения, в которое направляется ребенок. Для родителей заключение имеет рекомендательный характер.

Специалисты и задачи ПМПК

В штатный состав ПМПК входят следующие специалисты:

- врачи (невропатолог, психиатр, отоларинголог, офтальмолог);
- педагоги-дефектологи (олигофренопедагог, логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, ортопед);

- психолог;
- социальный педагог;
- медицинский статистик.

Возглавляет ПМПК и руководит всей ее работой заведующий, имеющий дефектологическое образование и стаж практической работы с аномальными детьми. В его обязанности входит организация коллегиальной работы; оснащение ПМПК необходимым оборудованием; осуществление связи с учреждениями и органами образования, здравоохранения, социальной защиты населения, ассоциациями, фондами; планирование работы ПМПК и ее кадровое обеспечение. На психолого-педагогическую комиссию дети приходят с родителями, а если они уже учились в школе, то желательно, чтобы был и учитель, который, как и родители, имеет право присутствовать во время обследования ребенка.

В зависимости от региональных условий (материальной базы, наличия специалистов и пр.) в структуре ПМПК могут создаваться самостоятельные отделы, каждый из которых выполняет определенную работу, составляющую содержание деятельности ПМПК. Сюда входят консультативно-диагностический, коррекционный и научно-методический отделы.

Важнейшей задачей ПМПК, а значит, и основным содержанием ее деятельности является проведение комплексной психолого-педагогической диагностики психического развития детей и подростков с рождения до 18 лет. Ранняя диагностика необходима для оказания своевременной помощи детям, уточнения уровня и особенностей их развития, а также определения места и характера воспитания и обучения. При комплектовании специальных школ для умственно отсталых детей на комиссию в основном представляются дети в возрасте 7—9 лет, которые либо ранее не обучались, либо уже начали обучение в общеобразовательных школах или классах для детей с задержкой психического развития.

В процессе работы ПМПК должна сохраняться спокойная и доброжелательная обстановка. Не следует создавать впечатление экзамена и усложнять положение обследуемого. В беседах с родителями и детьми очень важно строго соблюдать нормы профессиональной этики, такта. В помещении, где проходит работа, не должно быть никаких посторонних, отвлекающих детей картин, плакатов и т. п. Даже само размещение ребенка, родителей, членов консультации за столом во время обследования имеет немаловажное значение.

Желательно, чтобы работа комиссий по комплектованию коррекционных школ VIII вида проходила на базе школ, где имеются все воз-

можности для всестороннего изучения детей. Это значимо и по другим соображениям. Родители мало знают о таких школах и переживают, а часто и возражают против обучения в них своего ребенка. Вот почему важно, чтобы родители увидели, что такое коррекционная школа, какие умения и навыки она вырабатывает у детей. С этой целью к моменту начала работы комиссии в школе организуется выставка изделий школьных мастерских. Работы учащихся служат лучшей наглядной агитацией в пользу школы. В часы приема комиссии хорошо организовать дежурство старшеклассников, которые встретят родителей, поиграют с детьми. Приходящие на комиссию должны сразу почувствовать приветливое, доброжелательное отношение к себе.

В тех случаях, когда в детских садах, школах педагоги и специалисты психолого-медицинско-педагогических консилиумов затрудняются своими силами решить вопросы, связанные с поведением, неуспеваемостью и иными проблемами детей, их направляют в психолого-медицинско-педагогические комиссии для уточнения психофизического состояния и определения места дальнейшего обучения и воспитания»

При этом на ребенка оформляются следующие документы:

- свидетельство о рождении (предъявляется);
- подробная выписка из истории развития с заключениями врачей (педиатра, невропатолога, отоларинголога, офтальмолога, ортопеда);
- П педагогическая характеристика, отражающая подробный анализ развития с указанием педагогической помощи и ее эффективности;
- письменные работы, рисунки, раскрывающие динамику развития ребенка;
- заключение психолого-медицинско-педагогического консилиума.

Необходимо, чтобы в педагогической характеристике не просто перечислялись недостатки ребенка, но и указывались характер испытываемых им затруднений и помощь в их преодолении. В характеристике следует отметить и те положительные качества ребенка, которые могут быть использованы в дальнейшей работе с ним. В содержание характеристики должны войти формальные данные о ребенке с обязательным указанием сроков его пребывания в детском саду и обучения в школе; сведения о семье; сведения об особенностях познавательной деятельности, данные о навыках самообслуживания; информация об основных трудностях и причинах отставания; сведения об особенностях эмоционально-волевой сферы; материалы, характеризующие особенности личности.

Наличие этих сведений не является формальным требованием. Тщательное оформление материалов, характеризующих ребенка, по-

может правильнее организовать обследование, определить главную цель работы — выявление и установление причин трудностей, которые больше всего мешают развитию ребенка.

Большое значение для подготовительной работы комиссии имеют выступления ее членов на ежегодных августовских совещаниях учителей общеобразовательных школ. Педагог-дефектолог рассказывает, какая документация и как она должна быть оформлена для комиссии, сообщает время работы комиссии. Важно на примерах показать необходимость не только своевременного оказания ребенку помощи, но и направления на комиссию. В то же время дефектолог предупреждает необоснованные, поспешные случаи направления детей на ПМПК. Он раскрывает принципиальные различия в трудностях обучения, которые характерны для умственно отсталых и для детей со сходными состояниями. В свою очередь ряд полезных советов и сведений об этих детях дает врач — член комиссии.

Документы

В ПМПК при проведении работы по комплектованию ведутся журнал записи на прием и журнал учета детей, прошедших обследование; протоколы, фиксирующие ход обследования; архив с делами детей, выведенных из системы коррекционно-развивающего обучения, и дубликаты заключения ПМПК.

В журнале учета регистрируются следующие сведения: дата обследования; фамилия, имя, отчество ребенка; дата рождения; место жительства; в каких учреждениях и сколько лет воспитывался или обучался; кем направлен в ПМПК; повод направления; краткие сведения о родителях; диагноз и заключение ПМПК; рекомендации ПМПК; примечание.

В примечании указывается, как родители выполняют рекомендации комиссии. Хотя право выбора учреждения для дальнейшего воспитания и обучения ребенка остается за родителями, очень важно сделать все возможное, чтобы убедить их поступить так, как этого требуют интересы ребенка. Это прямая обязанность членов ПМПК. В конфликтных ситуациях, когда родители ставят под сомнение решение комиссии, можно повторно обследовать ребенка в вышеупомянутой ПМПК.

Весь ход обследования ребенка в комиссии фиксируется в протоколе квалифицированным специалистом (медицинским статистиком) и хранится в личном деле ребенка, которое передается в то учреждение, куда он направляется. Протокол помогает учителям заранее познакомиться с особенностями личности, качеством знаний, особенностями

психофизического развития, которые необходимо учесть с первых дней пребывания ребенка в саду или в школе. Кроме того, протоколы необходимы для фиксирования динамики развития, особенно в тех случаях, когда ребенок повторно направляется на ПМПК. Сравнивая полученные данные с протоколом предыдущего обследования, можно судить об изменениях, произошедших за истекший период. Протокол помогает членам ПМПК составить подробное заключение о ребенке. Он остается в личном деле.

В тех случаях, когда ребенку рекомендовано продолжать обучение в том же учреждении, его дело возвращается в психолого-медицинско-педагогический консилиум, а дубликат заключения передают в архив ПМПК (хранится не менее 10 лет).

Списки обследованных детей и подростков с рекомендациями ПМПК передаются в соответствующие органы образования, социального обеспечения, здравоохранения и др. Родителям (лицам, их заменяющим) выдается заключение с соответствующими рекомендациями (без указания диагноза).

На основании рекомендаций ПМПК органы образования направляют детей в специальное учреждение в строгом соответствии с инструкциями по приему в него.

ПМПК функционируют в течение всего года, хотя основная их работа приходится на конец III и на IV четверть, когда в общеобразовательных школах заканчивается изучение нового материала и педагоги с большей определенностью высказывают свои сомнения в отношении умственных способностей отдельных учащихся. Безусловно, в ряде случаев нет необходимости ждать окончания III четверти. Обязательным следует считать определение места обучения ребенка до 1 сентября, так как умственно отсталые дети, как и все их сверстники; должны начинать учебный год в одно время.

В соответствии с инструкцией приему в коррекционную школу VIII вида подлежат умственно отсталые дети в возрасте 7—9 лет (старше в порядке исключения) как обучавшиеся в I—II классах общеобразовательной школы, так и не обучавшиеся.

Медицинскими показаниями для приема являются:

- П легкая умственная отсталость (дебильность) различного генеза, в том числе и при болезни Дауна;
- органическая деменция негрубой степени, являющаяся следствием инфекционных, интоксикационных, травматических и других постнатальных поражений головного мозга;

- П эпилептическая деменция негрубой степени выраженности (при отсутствии дневных или частых ночных судорожных припадков);
- шизофреническая деменция негрубой степени выраженности (при отсутствии психотических расстройств)»

Умеренная степень умственной отсталости (имбэцильность) не является основанием для отказа в приеме ребенка в специальную (коррекционную) общеобразовательную школу VIII вида. Такие дети обучаются по специальному учебному плану и программам. Для них могут открываться специальные классы.

Медицинскими противопоказаниями к приему в коррекционную школу VIII вида являются:

- тяжелые формы слабоумия, при которых больные не способны овладеть программой школы для умственно отсталых и к которым относятся:
- тяжелая и глубокая умственная отсталость; органическая деменция резидуального либо текущего характера (в том числе эпилептическая) с выраженным расстройствами памяти, внимания, грубыми нарушениями побуждений, деятельности, распадом личностных свойств, отсутствием навыков самообслуживания;
- шизофреническая деменция с отсутствием контакта и интеллектуальной работоспособности, бездеятельностью, грубыми нарушениями мышления, мутизмом, выраженными продуктивными симптомами.

Дети, страдающие названными формами слабоумия, по желанию родителей направляются в соответствующие учреждения системы социального обеспечения;

- сочетание слабоумия с тяжелыми энцефалопатическими и психическими расстройствами, к которым относятся:
- тяжелая психомоторная расторможенность, препятствующая работоспособности;
- выраженные и стойкие психопатоподобные расстройства: явления аффективной возбудимости, агрессивность, опасная для окружающих, патология влечений (сексуальность, склонность к бродяжничеству, жестокость и др.);
- судорожные припадки (дневные или частые ночные) развернутого типа с тонической и клонической фазами;
- постприпадочные состояния оглушенности, сумеречные расстройства сознания; другие психотические расстройства.

Дети, страдающие указанными психическими расстройствами, в зависимости от остроты состояния направляются в детские психоневрологические стационары или отделения психиатрических больниц для детей с хроническими формами заболеваний;

П аномалии психического развития, связанные с патологией речи, к которым относятся:

туюухость — слабослышащие дети в зависимости от уровня речевого развития обучаются в 1-м или 2-м отделении специальных школ для детей данной категории. При сочетании поражения слуха с умственной отсталостью дети направляются для обучения во вспомогательные классы при школе слабослышащих;

слабовидение — слабовидящие дети обучаются в специальных школах. Если первичный сенсорный дефект отягощен умственной отсталостью, то дети направляются во вспомогательные классы школ для слепых и слабовидящих; первичное недоразвитие речи — дети с локальными речевыми нарушениями при первично сохранным интеллекте направляются в специальные школы для детей с тяжелыми расстройствами речи;

первичные церебральные нарушения опорно-двигательного аппарата — дети с указанными нарушениями направляются в специальные школы-интернаты для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами;

задержка психического развития (ЗПР). Дети с выраженной ЗПР церебрального происхождения направляются в специальные школы для детей с ЗПР. Дети с менее выраженной ЗПР конституционального, соматогенного, психогенного происхождения могут обучаться в общеобразовательных школах при условии индивидуального подхода к ним.

2. КОМПЛЕКСНОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПМПК

Содержание работы по комплектованию включает в себя медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследования детей.

Медицинское обследование включает офтальмологическое, отоларингологическое, соматическое, неврологическое и психиатрическое исследования ребенка. При необходимости проводятся параклинические обследования (РЭГ, ЭхоЭГ, ЭЭГ, аудиография и другие лабора-

торные исследования). Проводится сбор анамнеза. Все эти исследования ведутся врачами. Ни дефектолог, ни психолог не вправе ими заниматься, но им важно знать, как влияют на развитие детей те или иные неблагоприятные факторы, каковы особенности их психики. Данные из истории развития ребенка по материалам врачебных заключений помогут выбрать стратегию психологического-педагогического обследования»

В ходе *психологического обследования* психолог выявляет особенности психического развития ребенка (время сензитивных периодов развития речи, движений и т. п.); выясняет, когда начали формироваться навыки опрятности, самообслуживания, общения с детьми; определяет состояние моторики, характер игры и др. Обязательно изучает не только отдельные психические процессы, но и личность в целом.

Если дети еще не учатся в школе, то необходимо определить их готовность к школьному обучению — установить уровень умственного развития, эмоционально-волевой и социальной зрелости. К школе ребенок должен овладеть определенным объемом знаний и представлений об окружающем мире, а также умственными операциями и навыками речевого общения, проявлять познавательную активность, у него должен быть сформирован ряд патофизических и психических функций: моторика, произвольное внимание, осмысленная память, пространственное восприятие. Очень важны способность к регуляции поведения и к самоконтролю, а также наличие психологических качеств, необходимых для адаптации в детском коллективе.

Если дети уже учатся в школе, следует установить характер и причины имеющихся у них трудностей в учении, вскрыть структуру дефекта. Поскольку на успешность обучения в значительной мере влияет обучаемость, нужно обратить на нее особое внимание. Показателями обучаемости являются способность к обобщенной мыслительной деятельности, гибкость мыслительных процессов, темп усвоения учебного материала и др., а также то, как ребенок использует помощь (это один из главных показателей). Учитываются характер и мера этой помощи, возможность переноса показанного способа деятельности на аналогичное задание.

Психологическое обследование проводит психолог. Он анализирует причины наблюдаемых явлений, дает прогноз и рекомендации по коррекции психических функций, мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер. В заключении он указывает комплексный психологический диагноз. При необходимости проводится нейропсихологическое обследование.

Педагогическое обследование, включающее выявление общей осведомленности, сформированность учебных навыков, знаний по письму, чтению, математике и т. д., проводит дефектолог (олигофренопедагог). В своем заключении он не только отражает установленный актуальный уровень развития ребенка, но и подробно указывает необходимые приемы работы с ним. Его рекомендации полезны и педагогам, и родителям.

Логопедическое обследование проводит логопед. Выявляя особенности развития речи, он вскрывает характер и причины имеющихся дефектов. В содержание логопедического изучения входит обследование артикуляционного аппарата, импресивной (фонетический слух, понимание слов, простых предложений, логико-грамматических конструкций) и экспрессивной (повторной, номинативной, самостоятельной) речи. Исследуется письменная речь детей, а также их речевая память. Логопеду необходимо выявить структуру речевого дефекта и его уровень, что помогает разграничить детей с первичными речевыми нарушениями (и как следствие — с задержкой умственного развития) и детей, у которых недоразвитие речи вызвано умственной отсталостью.

Показатели для заключения

При психолого-педагогическом обследовании детей, особенно в условиях ПМПК, необходимо обратить внимание на ряд показателей, которые проявляются в ходе работы с ребенком и должны обязательно учитываться при составлении окончательного заключения о его состоянии. В их числе:

1. *Эмоциональная реакция* ребенка на сам факт обследования. Волнение — естественная реакция на новую обстановку и незнакомых людей. Однако должна настораживать и чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с членами консультации, неадекватность поведения.

2. *Понимание инструкции и цели задания*. Выслушивает ли ребенок инструкцию до конца, делает ли попытки понять ее прежде, чем приступить к работе? Какого типа инструкция понятна детям: устная или устная с наглядным показом?

3. *Характер деятельности*. Следует обратить внимание на наличие и стойкость интереса к заданию, целенаправленность деятельности ребенка, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, на сосредоточенность в процессе работы, а также учитывать общую работоспособность. Для успешной деятельности ребенка очень важно наличие таких показателей, как способность к самоконтролю, саморегуляции. Один из главных показате-

лей — способность использовать помощь. Чем сильнее она выражена, тем выше обучаемость ребенка. Важно учесть меру и характер оказываемой помощи. Показателем обучаемости служит перенос показанного ребенку способа деятельности на аналогичное задание.

4. *Реакция на результат работы.* Правильная оценка своей деятельности, адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании ребенком ситуации.

3. МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Изучение документов и продуктов деятельности детей

Обследование детей в ПМПК обычно начинается с изучения сопроводительных документов (медицинской карты, характеристики) и продуктов деятельности (тетрадей, рисунков и т. п.).

Врач-невропатолог знакомит членов комиссии с имеющейся медицинской документацией: анамнезом, заключениями отоларинголога, офтальмолога, педиатра, лабораторными данными и др.; обращает внимание на имеющееся у ребенка снижение слуха или зрения и т. п. В этих случаях необходимо заранее подобрать соответствующий для обследования материал.

Дефектолог (олигофренопедагог), познакомившись с педагогической документацией, сообщает членам комиссии о существенных особенностях, которые следует учитывать как при налаживании контакта, так и в процессе обследования. Например, если в характеристике указаны трудности в усвоении учебной программы, то целесообразно организовать обследование на заданиях игрового характера, начиная с легкого и интересного для ребенка. Изучение характеристики позволяет выявить те качества и свойства психической деятельности, которые в большей мере указывают на состояние ребенка и требуют уточнения.

Если ребенок учится в школе, необходимо внимательно проанализировать его тетради. Внешний вид тетради указывает на такие качества, как аккуратность, понимание школьных требований, интерес к самому процессу учения. Характер выполнения письменных работ может свидетельствовать об имеющихся у ребенка трудностях; это, в свою очередь, вызовет вопросы об их причинах. Так, несоблюдение строчек при письме может быть связано и с нарушением моторики, и с трудностями пространственной ориентировки, и просто с непониманием требований. Ошибки при письме (перестановка, пропуск букв,

недописывание слов, смешение глухих и звонких согласных и т. д.) также имеют разные причины. Важно проследить, как ребенок преодолевал эти трудности, какая помощь и в какой мере оказывалась ему учителем. Сравнивая первую и последнюю по времени заполнения тетради, можно установить динамику развития ребенка. Интересные сведения о ребенке можно получить и из его рисунков. Иногда именно рисунок становится первым сигналом о том или ином психическом неблагополучии.

Только после тщательного изучения всех материалов документации начинают непосредственное обследование ребенка.

Следует помнить, что положения общей психологии об индивидуально-типологическом, личностно-деятельностном, системно-структурном подходах, качественно-количественной оценке работы ребенка обязательны и в олигофренопсихологии при изучении детей с различными отклонениями в развитии.

Выбор и последовательность применения тех или иных методов зависят от возраста и индивидуальных особенностей обследуемого. В одних случаях специалист (психолог, олигофренопедагог, логопед) использует метод беседы, включая в нее отдельные экспериментальные методики, в других — наблюдение за деятельностью ребенка в процессе игры. В обследование важно включить элементы обучения, варианты помощи, задания аналогичного характера, в которых проявляется способность ребенка к переносу показанных приемов деятельности. Необходимо чередовать задания на исследование разных форм мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического).

Начинать обследование целесообразнее с заданий средней трудности, но в ряде случаев и с заведомо легких, чтобы успешное выполнение сразу же создало у ребенка положительное отношение к последующей работе, сняло волнение, беспокойство. Это особенно важно учитывать, когда ребенок не контактен. В процессе обследования следует обеспечить эмоциональный комфорт, мотивировать, поощрять ребенка и в то же время предлагать задания в непривычной форме, чтобы исключить подготовленность, «натасканность» в семье. Обследование перегружать нельзя. Следует выявлять дефекты, негативно влияющие на развитие познавательной деятельности и личности.

Метод беседы

Беседа служит средством установления контакта с ребенком, позволяя судить о его личностных качествах и поведении, помогая вскрыть причины некоторых отклонений в развитии, обнаружить за-

пас сведений и точность представления. Как метод исследования она должна быть целенаправленной.

При установлении умственных способностей ребенка в беседе следует выявить:

- П точность представлений ребенка о себе, своих родителях (имя, отчество, фамилия, возраст); способность дифференцировать понятия «семья», «родственники», «друзья» и т. д.;
 - характер представлений о времени;
 - представления о явлениях природы, различии времен года с учетом их признаков;
- П умение ориентироваться в пространстве;
- запас сведений об окружающей среде.

Вопросы должны быть четкими и понятными, а сама беседа — не-принужденной. Важно соблюдать педагогический такт.

Не рекомендуется начинать беседу, если дети имеют дефекты речи, слуха или трудно вступают в контакт. В этих случаях можно воспользоваться наглядным материалом, который заинтересует ребенка и позволит выявить то, что требуется исследователю.

Метод наблюдения

Метод наблюдения — один из ведущих при изучении детей на комиссии. Наблюдение начинается с момента появления ребенка в комиссии и продолжается на протяжении всего времени обследования. Оно всегда должно быть целенаправленным.

Особое значение имеет наблюдение за игровой деятельностью ребенка. Свободная игра позволяет установить контакт с ребенком, особенно когда он волнуется. Предоставив ребенку возможность заниматься с игрушками («Возьми какие хочешь игрушки и поиграй, а я пока с мамой поговорю»), фиксируют первые сведения о нем, характер эмоциональных реакций при виде игрушек (радость, выраженная или сдержанная, безразличие), способность самостоятельно выбрать игрушки и организовать игру, разумность производимых действий с игрушками, стойкость интереса к игровой деятельности.

Создавая игровые ситуации, ребенок практически проводит анализ, синтез, обобщение и классификацию, отбирая именно те игрушки, которые нужны для определенного действия (предметы одежды, чтобы организовать игру с куклой; кубики, чтобы погрузить их на машину, и т. д.). Производимые ребенком манипуляции позволяют наблюдать за координацией его движений, состоянием моторики.

Метод изучения рисунков

Как уже отмечалось, рисунок является важным дифференциальном-диагностическим показателем при изучении детей. В тех случаях, когда рисунок, находящийся в педагогической документации ребенка, чем-то настораживает, целесообразно провести специальное исследование, предложив ребенку рисование свободное и по заданию. Способность ребенка выбрать тему, характер изображения, сам процесс рисования могут дать ценный дополнительный материал для уточнения окончательного диагноза.

Как правило, умственно отсталые дети затрудняются выбрать тему, изображают привычные однотипные предметы, не создавая сюжета. В их рисунках на свободную тему нет замысла, фантазии. Даже когда детям задается тема рисунка, они не всегда выполняют его в соответствии с инструкцией. Бедность и нечеткость представлений проявляются в несоблюдении форм, пропорций частей предмета, в ограниченном и не всегда верном использовании цвета. Умственно отсталые дети затрудняются объяснить рисунок. В зависимости от степени снижения интеллекта эти недостатки менее или более выражены.

Своеобразны рисунки детей с психическими заболеваниями. Им присущи нелогичность, нелепость изображения, неадекватное, беспорядочное использование цвета, несообразность пропорций, сексуальная выраженность и др. Так, для больных шизофренией характерны незавершенность, отсутствие основных частей, геометризация, вычурность, нагромождения и наслоения, несогласованность замысла рисунка с размерами листа, боязнь рисовать далеко от края, уплощение рисунка. При эпилептической деменции характерны чрезмерная тщательность, излишняя скрупулезность, выраженная медлительность. Детям сложно выделить главное, их рисунки стереотипны.

Помимо диагностических целей, рисунок может быть использован ПМПК для установления контакта с ребенком и как «безречевая» методика в тех случаях, когда имеются трудности речевого общения.

Методы экспериментально-психологического исследования в ПМПК

Методы экспериментально-психологического исследования играют важную роль при изучении детей на ПМПК. Они предусматривают создание определенных ситуаций, при которых актуализируются психические процессы, подлежащие специальному изучению. С помощью экспериментально-психологических методик можно вскрыть причины и механизмы тех или иных состояний.

Изучение документации и продуктов деятельности детей, беседа, наблюдение чаще всего выявляют те или иные особенности в развитии ребенка. Объяснить эти факты, понять их структуру помогает специальное экспериментальное задание, моделирующее соответствующую психическую функцию.

Нейропсихологическое исследование

При решении задач, стоящих перед ПМПК при обследовании детей, необходимо не только установить сам факт того или иного нарушения развития, но и определить его механизм. Важно выявить структуру, качественную специфику состояния, чтобы дать прогноз и рекомендации для проведения адекватной коррекционной работы с ребенком.

Этому помогает использование нейропсихологических методик, которые способны нащупать наименее внешне выраженные отклонения высших психических функций и выявить их связь с определенными мозговыми структурами. Нейропсихологическое обследование проводится только психологом, прошедшим специальную подготовку.

Как показывает практика работы ПМПК, у специалистов еще много трудностей, при комплектовании специальных учреждений. Хотя арсенал психолого-педагогических методик достаточно велик, многие из них нуждаются в уточнении. Необходимо продолжать апробирование заданий, позволяющих полнее раскрыть особенности обследуемого ребенка. При этом важно, чтобы задания-методики были не просто констатирующими (как традиционные тесты), а обучающими, направленными на формирование новых умственных действий, выявляющими «зону ближайшего развития» детей. Требуется дальнейшая разработка и обоснование критериев, которые могли бы стать основой дифференциальной диагностики умственной отсталости и сходных состояний.

Следует всегда помнить о социальной природе человеческой психики, о том, что познавательные способности являются продуктом прижизненного формирования, а потому и изучаться должны в условиях их становления в разных видах деятельности.

4. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

С 2000 г. в образовательных дошкольных и школьных учреждениях любого типа, в том числе и в коррекционной школе VIII вида функционируют психолого-медицинско-педагогические консилиумы (ПМПк),

предназначенные обеспечить оптимальные условия обучения детям с учетом их возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития.

ПМПк создаются приказом руководителя образовательного учреждения при наличии необходимых специалистов. В состав ПМПк входят: учителя и воспитатели школьного образовательного учреждения - дефектологи (в коррекционной школе — олигофренопедагоги), имеющие большой опыт работы с детьми; психолог; социальный педагог, логопед, врач. Председателем ПМПк является заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе. Общее руководство ПМПк возлагается на руководителя образовательного учреждения. В коррекционной школе VIII вида целесообразно организовать два консилиума — для младших и старших классов.

ПМПк строит свою деятельность в соответствии с уставом образовательного учреждения, договором с родителями, договором с психолого-медицинско-педагогической комиссией (ПМПК), куда в случае необходимости можно направить ребенка для уточнения диагноза и решения вопроса о типе образовательного учреждения, форме и программе его дальнейшего обучения и воспитания.

Цели и задачи ПМПк

Основная цель ПМПк в коррекционной школе VIII вида — обеспечение в образовательном учреждении диагностико-коррекционного психолого-медицинско-педагогического сопровождения умственно отсталых детей, создание условий для их обучения и воспитания.

Для реализации этой цели необходимо решение следующих задач:

- всестороннее комплексное обследование детей и своевременное выявление испытываемых ими трудностей в освоении программы школы VIII вида;
- установление характера и причин выявленных отклонений (девиантное поведение, конфликтные ситуации во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, снижение успеваемости и т. п.);
- определение потенциальных возможностей ребенка для оказания ему целенаправленной коррекционной помощи в условиях данного образовательного учреждения либо направление его в психолого-медицинско-педагогическую комиссию для решения вопроса о месте дальнейшего обучения и воспитания;
- разработка комплексных целевых программ индивидуального развития детей;
- прослеживание динамики развития (наблюдение, диагностические «срезы» в начале и в конце учебного года для уточнения

- образовательного маршрута, внесение соответствующих коррективов);
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и «срывов» поведения;
 - консультативная работа с родителями.

Указанные задачи выполняются силами педагогического коллектива школы и специалистами ПМПк при их согласованном взаимодействии.

Организация деятельности ПМПк

Как правило, изучение ребенка специалистами ПМПк начинается с запроса педагогов или родителей. За ребенком ведется целенаправленное наблюдение на занятиях и в свободное время (игры, прогулка). Проводится и индивидуальное обследование с учетом возрастных и психофизических особенностей ребенка. На основе данных, полученных специалистами, на заседаниях ПМПк обсуждаются результаты и составляется коллегиальное заключение с рекомендациями об образовательном маршруте в соответствии с возможностями ребенка, а также о медицинской помощи, если таковая требуется. В тех случаях, когда образовательное учреждение, в котором находится ребенок, не может обеспечить необходимые условия или ребенок нуждается в дополнительной диагностике, его направляют (с согласия родителей) в психолого-медико-педагогическую комиссию.

В ПМПк ведется следующая документация:

- журнал записи и учета детей, прошедших обследование специалистов консилиума;
- журнал регистрации заключений и рекомендаций ПМПк;
- карта (папка) развития обучающегося.

Периодичность проведения ПМПк определяется реальным запросом образовательного учреждения, но не реже одного раза в квартал. Очень важно, чтобы заседание было тщательно подготовлено, поэтому ведущий специалист заранее (за один-два месяца) уточняет, кто из детей нуждается в углубленном обследовании, определяется программа работы с ребенком и сроки предоставления заключений всеми специалистами ведущему специалисту (не позднее, чем за три дня до заседания ПМПк). В тех случаях, когда дети обследуются на ПМПк повторно, необходимо особо оценить результаты проведенной с ребенком индивидуальной коррекционно-развивающей работы (показать наличие и характер динамики) и наметить дальнейшую программу такой работы.

ПМПк не только помогает ребенку и родителям, но и повышает профессиональный уровень самих педагогов, обеспечивая согласованность их действий при решении проблем ребенка, и в этом одно из важнейших его предназначений.

В Контрольные вопросы и задания

1. Определите основные задачи и принципы работы психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).
2. Рассмотрите состав ПМПК и раскройте содержание функциональных обязанностей ее членов.
3. Какие показатели ПМПК являются основанием для направления ребенка в коррекционную школу VIII вида?
4. У каких категорий детей состояния психического развития сходны с умственной отсталостью?
5. Почему дети со сходными с умственной отсталостью состояниями психического развития и со сложными или сочетанными дефектами не могут быть рекомендованы для обучения в коррекционной школе VIII вида?
6. Определите задачи работы школьного психолого-педагогического консилиума (ПМПк).

Щ Рекомендуемая литература

1. *Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов вузов.* М.: Просвещение, 1988.
2. *Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушения развития.* М.: Изд-во «Творческий центр», 2007.
3. *Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция.* М.: Просвещение, 1992.
4. *Отбор детей во вспомогательные школы / сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина.* М.: Просвещение, 1983.
5. *Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Г. М. Дульнева, А. Р. Лурия.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- 6= *Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, Со Д. Забрамной.* 2-е изд. стер. М.: Академия, 2005»

Глава 5

Коррекционная направленность процесса обучения

Под коррекцией недостатков психического и физического развития умственно отсталых школьников понимается исправление или ослабление этих недостатков и содействие возможно большему приближению развития таких детей к уровню развития нормальных школь-

ников. Эффективность коррекции зависит от правильной постановки всего учебно-воспитательного процесса в школе и от применения специфических приемов обучения.

Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных учащимся коррекционных школ недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют *коррекционно-направленным*. Система особых педагогических приемов используется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием конкретного учебного предмета.

Таким образом, коррекционный процесс сливается с учебно-воспитательным, но между ними существуют различия в целях, педагогических приемах и результатах обучения.

Целью учебно-воспитательной работы является вооружение учащихся знаниями и навыками в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания. Цель коррекционной работы — исправление присущих умственно отсталым детям недостатков психофизического развития.

Педагогические приемы коррекционной работы стимулируют компенсаторные процессы развития умственно отсталых детей и позволяют формировать у них новые положительные качества. В результате учебно-воспитательной работы учащиеся овладевают определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. В результате коррекционной работы у них формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при выполнении новых учебных и учебно-трудовых заданий. Результаты учебно-воспитательной и коррекционной работы отличаются также темпом их достижения: обучение учащихся конкретным умениям, знаниям и навыкам происходит гораздо быстрее, чем исправление недостатков их развития.

Вопрос о коррекционной работе с умственно отсталыми детьми всегда был одним из основных в истории вспомогательного обучения. Правомерность его постановки признавалась всеми, но по поводу принципов построения и организации специальной системы исправления дефектов развития умственно отсталых детей существовали и существуют различные, подчас противоположные взгляды.

Следует отметить, что на каждом этапе развития олигофренопедагогики то или иное понимание сущности умственной отсталости и особенностей развития детей-олигофренов определяло пути разра-

ботки основных практических вопросов работы с ними, в том числе построение специальных педагогических приемов.

В начальном периоде развития олигофренопедагогики наиболее нарушенной областью психических процессов или основой их нарушения считалась неполнота ощущений, получаемых детьми от реальной действительности посредством органов чувств. Поэтому развитию у детей ощущений придавалось особое значение, и в соответствии с этим разрабатывалась система специальных упражнений.

Для развития у умственно отсталых детей осязания, зрительных и слуховых восприятий, вкусовых ощущений и обоняния создавались и применялись специальные упражнения на восприятие различных объектов (набор предметов с различной поверхностью, жидкостей с различной окраской и разными свойствами и др.). Эта идея укрепления и развития у детей органов чувств наиболее полное и завершающее выражение нашла в книге М. Монтессори «Метод научной педагогики». Специальные упражнения, применявшиеся со временем Э. Сегена, были несколько изменены, разработаны новые дидактические пособия (наборы геометрических вкладных тел, брусков разных размеров, плоских геометрических фигур, различно окрашенных тканей, дощечек и др.).

Умственное развитие, по мнению М. Монтессори, должно заключаться в речевом оформлении своих ощущений, а также в развитии наблюдательности, причем это качество должно формироваться автоматически во время упражнений с дидактическим материалом. Давая ребенку дидактический материал для развития чувств, мы ждем, что в нем возникнет наблюдательность. Эта система специальных упражнений вошла в историю олигофренопедагогики под названием «сенсорная культура».

Второе направление специальной работы по исправлению дефектов слабоумных детей под названием «психическая ортопедия» исходило из того, что у этих детей наиболее нарушена такая сфера психической деятельности, как воля. Для ее развития у умственно отсталых детей на отдельных уроках применялись специальные упражнения: перенесение с места на место наполненных водой сосудов, воспроизведение по памяти зрительных образов, сохранение возможно дольше принятого положения, быстрое восприятие нарастающего числа предметов и рисунков и др. Различные комбинации упражнений сенсорной культуры и психической ортопедии легли в основу программ коррекционной работы в большинстве зарубежных и дореволюционных русских вспомогательных школ.

В первые годы советской власти коррекционная работа во вспомогательных школах в принципе велась в том же направлении, лишь сенсорная культура была преобразована в сенсомоторное воспитание. В объяснительной записке к программам вспомогательной школы, изданным в 1928 г., указывалось, что сенсомоторное воспитание, а также развитие наблюдательности, внимания и других функций проводится не в форме искусственных упражнений на дидактическом материале, а в виде тщательно проанализированных и систематически подобранных игр. Коррекционная работа по системе Монтессори проводилась на специальных занятиях в младших классах, вводимых в расписание.

В те годы новое в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми заключалось в том, что их органы чувств развивались с помощью игровых и трудовых действий. Например, на уроке физкультуры дети перебрасывают мячи разного цвета, тот, кто ловит мяч, называет его цвет. Это упражнение использовалось для развития и ловкости, и точности движения. Нетрудно заметить, что это была лишь некоторая реформация прежней системы коррекционной работы, что никаких принципиально новых подходов к решению этой проблемы не было.

Оценивая содержание и методы коррекционной работы с умственно отсталыми детьми в XIX и в начале XX в., следует отметить, что господствовавшее в то время философское течение утверждало, что чувственное познание — основа всякого познания, что запас представлений о внешнем мире, накапливаемый органами чувств, определяет интеллектуальное развитие и нравственные качества человека. Столь упрощенное представление о развитии сознания и было положено в основу разработки путей исправления существенных недостатков психического развития умственно отсталых детей. Коррекционная работа была направлена на тренировку и закрепление несложных умений различать цвета, характер поверхности, размер и вес предметов, что не требовало от ребенка обдумывания и самостоятельного выполнения сравнительно сложных мыслительных операций.

По существу такая коррекционная работа представляла собой приспособление к дефекту, поскольку предполагалось, что совершенствование чувственной сферы будет автоматически влиять на развитие мышления. Такое понимание смысла коррекции грешило упрощенностью и не давало должного эффекта.

Научной основой новых подходов к проблеме коррекции дефектов умственно отсталых школьников стала теория о развитии детей-оли-

гофренов под влиянием обучения, которая разрабатывалась Л. С. Выготским и его сотрудниками. Было установлено, что коррекционная работа должна проводиться не на специальных уроках, изолированных от учебных программ, а в процессе всего срока обучения и воспитания учащихся во вспомогательных школах путем использования специальных педагогических приемов.

Физиологической основой коррекции недостатков психического и физического развития умственно отсталых детей является учение о пластичности функций центральной нервной системы и компенсации дефектов. Компенсация представляет собой одну из форм приспособляемости организма при нарушении функции. При развитии компенсаторной приспособляемости в случае необратимого повреждения происходит возмещение функции по типу иного способа действия. В условиях специального обучения и воспитания под влиянием целенаправленного педагогического воздействия возникают качественные изменения познавательной деятельности, причем не сразу, а постепенно.

Психологической основой коррекции дефектов умственно отсталых детей являются положения о возможностях их развития и о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, впервые выдвинутые Л. С. Выготским и подтвержденные в работах выдающихся психологов, работавших под его руководством: Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, И. М. Соловьева и др. Л. С. Выготский подчеркивал, что умственно отсталый ребенок прежде всего ребенок, и, следовательно, способен к развитию, хотя у него этот процесс отличается своеобразием. По его словам, в развитии умственно отсталых детей, как и в развитии всякого ребенка, существуют процессы, которые возникают из того, что организм и личность ребенка реагируют на те трудности, с которыми сталкиваются, и в процессе активного приспособления к среде вырабатывают ряд функций, с помощью которых компенсируют, выравнивают, замещают недостатки.

На основе исследования особенностей умственно отсталых детей Л. С. Выготский показал, что у всех детей, в том числе и умственно отсталых, под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности («высшие психические функции»).

Разрабатывая проблему взаимоотношения обучения и развития, Л. С. Выготский исходил из того, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой. При этом были введены понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»,

под которыми подразумевалась такая подготовка ученика, которая дает ему в первом случае возможность действовать самостоятельно, во втором — возможность выполнять с помощью учителя то, что самостоятельно сделать пока не удается.

Выдвинутая Л. С. Выготским идея о ведущей роли обучения в развитии ребенка была подтверждена, развита и конкретизирована в дальнейших многочисленных психологических исследованиях, общие выводы из которых сводятся к тому, что нужна особая направленность учебного процесса, чтобы получить наибольший эффект в развитии учеников.

В коррекционной работе различают общую коррекцию, направленную на исправление дефектов, присущих всем умственно отсталым детям, и индивидуальную, направленную на исправление дефектов, характерных для отдельных учеников и групп их. Известно, что основной дефект умственно отсталых детей заключается в нарушении сложных форм познавательной деятельности, особенно мышления. У умственно отсталых школьников обнаруживаются затруднения в анализе и синтезе, абстрагировании и обобщении. Для них характерна инертность мышления, застревание на привычных шаблонных действиях. Самостоятельно им трудно разрешить даже простую ситуацию. Поэтому общая коррекционная работа со всеми учениками заключается в исправлении дефектов мышления, в повышении интеллектуального уровня умственно отсталых школьников, что позволит им приобретать новые знания и навыки на более высоком уровне.

Чтобы правильно организовать исправление дефектов мышления умственно отсталых детей в процессе их обучения, необходимо учитывать сущность этой психической деятельности и закономерности ее развития. Основой мышления считается сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, выполняемая совместно первой и второй сигнальной системами. Первоначально мыслительные операции совершаются как подчиненные компоненты практической, внешне выраженной деятельности. Тесная неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями характерна для этапа наглядно-действенного мышления, который обязательно проходит каждый ребенок в своем развитии. У детей, обладающих нормальным психическим развитием, этот этап в основном завершается к моменту их поступления в школу. Поэтому система обучения в массовой школе в значительной мере рассчитана на использование развивающегося у детей словесно-логического мышления. Для умственно отсталых детей характерно то, что процесс развития их мышления к моменту поступления в школу находится в первоначальном периоде. Кроме того,

у этих детей и те мыслительные процессы, которые базируются на чувственной (сенсомоторной) основе, нуждаются в специальной организации.

Это обстоятельство обуславливает необходимость направлять коррекционную работу с учащимися младших классов на развитие и использование их практического, наглядно-действенного мышления, т. е. на развитие у учащихся способности правильно и отчетливо воспринимать наблюдаемые предметы и явления и, самое главное, использовать свои восприятия в качестве основы мыслительных процессов.

Известно, что восприятие — это отражение в сознании человека предметов и явлений окружающей действительности в совокупности их различных частей и свойств при непосредственном воздействии на органы чувств. Части и свойства наблюдаемых объектов воспринимаются в определенных связях и взаимоотношениях.

Несовершенство восприятия детей-олигофренов состоит не столько в недостатках воспринимающих аппаратов, сколько в отклонениях в восприятии как сложной психической функции. В учебном процессе развитие восприятий относится к коррекционной работе. Конкретно это выражается в специальной организации наблюдений учащихся на всех уроках при изучении любого учебного материала, причем прежде всего надо добиваться целенаправленности осуществляющей учениками деятельности. Учащиеся должны понимать задачи наблюдения и способы их решения. К объектам наблюдения тоже предъявляются определенные требования: они должны быть четкими, дифференцированными, доступными для учащихся данного класса. Сам процесс восприятия наблюдаемых объектов должен быть активным и включать в себя соответствующие умственные операции, направленные на анализ воспринимаемых объектов и выделение в них существенных признаков и связей.

Неполноценность восприятия умственно отсталых детей в значительной мере зависит от того, что, не умея вскрыть существенные признаки того или иного объекта, они часто ориентируются на случайные приметы и связи. Эту особенность их мышления необходимо преодолевать, используя соответствующие средства и приемы.

Одним из приемов, активизирующих процесс восприятия и обеспечивающих его большую продуктивность, является сравнение изучаемых объектов. Сопоставляя объекты, дети устанавливают признаки их различия и сходства, осуществляя, таким образом, необходимую аналитическую деятельность. Оказывается, что детям данной катего-

рии труднее сравнивать предметы по признакам их сходства. Поэтому применяют такой методический прием, как введение резко отличного третьего объекта, который наталкивает учащихся на выделение сходных признаков первых двух.

Эффективность аналитико-синтетической деятельности детей в процессе восприятия обеспечивает использование соответствующих практических действий, в основе которых лежит связь между мыслительными процессами и двигательными операциями. Так, выполняя соответствующие действия с изучаемыми предметами, дети знакомятся с некоторыми их свойствами, которые с помощью только зрения не познаются. Кроме того, благодаря включению в процесс восприятия двигательной деятельности ученик пристальнее наблюдает и чаще задерживается на деталях изучаемого объекта, которые нередко ускользают при одном зрительном восприятии. И наконец, поскольку восприятие осуществляется с участием слова, необходимо позаботиться о целесообразном использовании речи учащихся в процессе их наблюдений на всех уроках»

Известно, что у детей-олигофренов речь не выполняет с должным эффектом функций орудия мышления и регулятора практической деятельности. Поэтому в процессе учебных занятий детей необходимо приучать пользоваться речью: повторять за учителем объяснение, сопровождать речью предметные действия, давать отчет о выполнении заданий.

Таким образом, система учебных занятий с учащимися в младших классах должна строиться на сочетании наглядного образа, слова и практических действий. Учащихся нужно постепенно подводить к выполнению учебных заданий на основе словесно-логического мышления. Большую роль в этом играют уроки развития речи, на которых используют различные методические приемы: соответствующая формулировка учебного задания, поэтапная помощь учителя в характеристике свойств предмета, речевое оформление выводов, построение связного рассказа на наглядной основе.

Следующий этап — организация умственной деятельности учащихся без какой-либо опоры на наглядно данные образы, в чисто словесном плане. Здесь важно добиваться отчетливого представления о последовательности событий, о связи между ними, что достигается путем предварительного обсуждения с помощью ряда вопросов.

Развитие процессов словесно-логического мышления учащихся осуществляется на всех уроках. Основным приемом, которым пользуется учитель для решения данной задачи, является показ действия с

предметами, сопровождаемый объяснениями. Дети повторяют не только движения учителя, но и его слова, что помогает раскрыть основной смысл действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией.

Необходимость подкреплять и корректировать процессы умственной деятельности учащихся учтена в учебных программах и учебниках. Практические работы и упражнения, включенные в них, в одних случаях создают основу для усвоения теоретических знаний, а в других служат средством их практического применения. Чрезвычайно важно стремиться к тому, чтобы процесс умственной деятельности проходил у учащихся целесообразно, чтобы они умели организовать эту деятельность в заданном учителем направлении, а затем и самостоятельно находить нужные решения.

При дифференцированном подходе общая коррекционная работа дополняется индивидуальной коррекцией недостатков, характерных для отдельных групп учащихся. Необходимость индивидуальной коррекции вызывается неравномерным нарушением у учащихся отдельных психофизических функций: у детей-олигофренов, помимо пострадавших функций, имеются относительно сохранные. Установлено также, что те или иные стороны психики умственно отсталых детей развиваются разными темпами. Такое явление названо гетерохронией.

В связи с этим в практике обучения учащихся коррекционных школ наблюдается большая неравномерность в овладении знаниями, умениями и навыками, особенно заметная на уроках родного языка, математики, трудового и профессионального обучения. Мало того, в пределах содержания одного и того же предмета один и тот же ученик может показывать разные результаты в обучении. Например, он может овладеть фонетически правильным письмом, но испытывает значительные трудности в применении правил правописания. Один и тот же ученик на занятиях профессионально-трудового обучения легко запоминает последовательность операций для изготовления изделия, но при практическом исполнении нарушает словесно выраженный им план.

Анализ ошибок, допускаемых учениками в процессе обучения, выявляет причины испытываемых учениками трудностей. Например, если ученик при написании слов заменяет согласные сходными, близко звучащими фонемами, пропускает гласные буквы и сливает слова при письме, то, возможно, у этого ученика недостаточно сформировано фонематическое восприятие. Если ученик правильно излагает план

действий, но практически их выполнить не может, не имея заметных нарушений двигательной сферы, можно предположить у него нарушение пространственной ориентировки и пространственного анализа при сравнительно сохранным словесно-логическом мышлении.

Выявление причин имеющихся затруднений при овладении учащимся учебным материалом помогает точнее определить направленность индивидуальной коррекции и найти соответствующие приемы обучения. Известно, что на уроках русского языка, математики и профессионально-трудового обучения некоторые учащиеся в два раза медленнее выполняют учебные задания по сравнению с другими. Однако причины медлительности весьма различны: у одних это связано со значительными нарушениями моторики, у других — быстрой истощаемостью, т. е. низкой работоспособностью, у третьих — значительной сниженностью уровня интеллектуального развития. Поэтому меры индивидуальной коррекции для этих групп учащихся разрабатываются, исходя из причин выявленных нарушений. Так, для учащихся с двигательными расстройствами на уроках письма уменьшается объем заданий, например, при списывании текста; на занятиях по трудовому обучению сокращается число трудоемких операций, особенно по отделке изделий. Учащимся с низкой работоспособностью устраивают кратковременные перерывы в работе с переключением на другой вид деятельности. Учащимся со значительным снижением интеллекта после фронтального объяснения дополнительно объясняют и показывают в замедленном темпе ход выполнения задания, или предлагают выполнить специально подобранные упражнения, подводящие к пониманию изучаемого материала, или с ними индивидуально работают с использованием наглядного материала.

Таким образом, индивидуальная коррекция направлена на исправление не только выраженных недостатков мышления, но и нарушений пространственной ориентировки, работоспособности, моторики, т. е., различных сторон психики умственно отсталых школьников.

В классе может быть несколько учеников, требующих разных мер индивидуальной коррекции. Поэтому при фронтальной работе с классом целесообразно попеременно фиксировать внимание то на одном, то на другом ученике.

Методические приемы работы с учащимися при индивидуальной коррекции подбираются на основе содержания данного урока. Разнообразие содержания уроков позволяет применять разные коррекционные приемы, как того требуют многочисленные затруднения учеников в обучении.

Кроме коррекционной работы на уроках, связанной с содержанием каждого учебного предмета, предусмотрены специальные коррекционные занятия по исправлению недостатков речи (логопедические занятия), нарушений двигательной сферы (лечебная физкультура), психомоторики и сенсорных процессов. Эти занятия организуются по типу индивидуальной коррекции, т. е. группы для занятий формируются на основе выявления типичных дефектов речи и двигательной сферы. Единой программы для таких занятий не существует, содержание и приемы работы с группами учащихся разрабатывают, исходя из особенностей дефекта.

В Контрольные вопросы и задания

1. Что понимается под коррекцией недостатков психического и физического развития умственно отсталых школьников?
2. От чего зависит эффективность коррекционной работы в школе VIII вида?
3. Сопоставьте цели учебно-воспитательной и коррекционной работы с умственно отсталыми школьниками. Раскройте общее и специфическое в решении этих задач.
4. Рассмотрите направления специальной работы по исправлению дефектов развития умственно отсталых школьников в историческом плане. Охарактеризуйте одно из направлений.
5. Раскройте понятия «коррекция» и «компенсация». Какие теоретические положения, выдвинутые Л. С. Выготским, являются основополагающими в работе коррекционной школы VIII вида?
6. Раскройте понятия «общая коррекция» и «индивидуальная коррекция».

Щ Рекомендуемая литература

1. *Врезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: пер. с нем. М.: Медицина, 1981.*
2. *Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб. научн. тр. / под ред. В. В. Воронковой, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.*
3. *Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. М.: Педагогика, 1972.*
4. *Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. М.: Педагогика, 1980.*
5. *Типологические особенности учащихся вспомогательной школы в трудовом обучении: сб. научн. тр. / под ред. С. Л. Мирского. М.: Изд-во АПН СССР, 1983.*

Глава 6

Педагогическая классификация и коррекция умственной отсталости

1. ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ

Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в наибольшей мере в недостатках умственной деятельности, своеобразие которых определяется недостаточным развитием психики ребенка.

Изучение умственно отсталых детей с различной степенью выраженности недостаточности интеллектуального развития, разной структурой общего психического дефекта, многообразием этиологии и патогенеза важно для определения адекватных путей их медицинской, психологической и педагогической коррекции.

Известно, что существуют разные подходы к классификации умственно отсталых детей.

Цель *клинической классификации* при рассмотрении умственной отсталости описать симптомы течения заболевания, дифференцировать детей по времени, месту и выраженности нарушений центральной нервной системы, выделить типичные и атипичные, осложненные и неосложненные формы.

В настоящее время эта градация приведена в соответствие с международной классификацией умственной отсталости на легкую, умеренную, тяжелую и глубокую (МКБ-10).

Данные психологических исследований показывают особенности психики умственно отсталых детей в целом (процессов восприятия, памяти, мышления, речи) и личности, эмоционально-волевой сферы, в частности, что отличает их от сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Изучение возможностей психофизического развития детей этой категории под влиянием специально организованного обучения позволяет разработать педагогическую классификацию.

Задачей *педагогической классификации* умственно отсталых школьником является организация учебного процесса и специальной коррекционной помощи.

Умственно отсталые дети вследствие недостаточного развития познавательной деятельности и личности в целом испытывают определенные сложности в процессе обучения, требующего понимания сообщаемых сведений, запоминания и воспроизведения, применения их на практике при выполнении аналогичных и новых заданий.

Под влиянием обучения и воспитания дети развиваются, приобретают определенные знания и умения, однако продвижение их неравномерно. Это вызвано неоднородностью состава учащихся, разными потенциальными возможностями и имеющимися у них нарушениями.

При разработке *клиника-психологической классификации*, в основу которой была положена структура дефекта, учитывалось, что олигофrenы даже одной и той же клинической группы имеют неодинаковые возможности обучения, что связано с глубиной и распространностью нарушений.

При неосложненной форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности только тогда, когда задание понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью нейродинамических процессов по типу возбудимости и заторможенности, у детей отчетливо проявляются изменения поведения, сниженная работоспособность.

При нарушении функций анализаторов диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями той или иной мозговой системы. Эти дети дополнительно имеют локальные дефекты слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Олигофrenов с психоподобным поведением характеризует резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане — недоразвитие личностных компонентов, снижение самокритики и критики окружающих людей, расторможенность влечений. Ребенок склонен к неадекватным аффектам.

При олигофрении с выраженной лобной недостаточностью нарушения познавательной деятельности сочетаются с резкими изменениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь многословна, бессодержательна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленности, активности, слабо учатся.

Существующая неоднородность в уровнях усвоения программного материала давно обращала на себя внимание исследователей и практических работников, побуждала их искать способы дифференциации учащихся, пути и методы преодоления трудностей в обучении. Поиски шли в нескольких направлениях»

Традиционная педагогическая классификация умственно отсталых детей на сильных, средних и слабых или сильных и слабых по уровню усвоения ими учебного материала (обученности) не учитывает причины имеющихся затруднений в их обучении, не дает убедительных обоснований определения объема того или иного учебного предмета в общем содержании образования.

В основу другого подхода к делению учащихся на группы с целью определения путей коррекции дефектов их развития положены нарушения психофизических функций, которые участвуют в формировании навыков речи, чтения и письма. Критерием этой классификации стала возможность продвижения школьников в обучении русскому языку от младших к старшим классам.

При третьем подходе к дифференциации в основу были положены те особенности умственно отсталых школьников, которые проявлялись в обучении конкретному предмету, в меньшей мере они затрагивали возможности их обучения вообще. Если же такая задача ставилась, то она решалась на ограниченном учебном материале.

Рассматриваемая нами классификация учитывает познавательные возможности учащихся, а также имеющиеся у них индивидуальные недостатки психофизического развития.

Экспериментальные исследования показали разные познавательные возможности умственно отсталых школьников, от которых прежде всего зависит их обучаемость. В педагогической психологии под обучаемостью понимается совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых — при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знания, положительного отношения к обучению) — зависит продуктивность учебной деятельности.

Такими свойствами являются:

- обобщенность мыслительной деятельности — ее направленность на выделение существенного в материале, на анализ и синтез;
- осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- гибкость мыслительной деятельности;
- устойчивость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Каждый из этих компонентов характеризует умственную деятельность, но ведущей является способность к абстрагированию, обобщению, анализу и синтезу.

Основными показателями обучаемости для умственно отсталых учащихся следует считать обобщенность мыслительной деятельности, в том числе перенос знаний и умений в новые условия, осознанность, определяемую соотношением словесно-логических и практических компонентов мыслительной деятельности, а также относительную самостоятельность в решении задачий. Очень важна восприимчивость учащихся к помощи, их реакция на характер и объем помощи со стороны взрослого.

Для умственно отсталых детей обучение имеет первостепенное значение, поскольку в ходе его формируется познавательная деятельность и личность в целом, осуществляется коррекция недостатков развития. В процессе обучения учитываются не только особенности, но и возможности развития каждого ребенка. Коррекционное воздействие прежде всего должно быть направлено на повышение познавательных возможностей школьников.

Обобщенные результаты исследований позволили интегрировать полученные экспериментальные данные в общую систему обучения умственно отсталых учащихся:

- разработать педагогическую классификацию по обучаемости, т. е. с учетом особенностей и возможностей овладения умственно отсталыми школьниками конкретным учебным материалом, дать характеристику ученикам каждой группы;
- дифференцировать учащихся на группы в зависимости от имеющихся у них индивидуальных отклонений психофизического развития (фонетико-фонематического зрительного восприятия и пространственной ориентировки, общей моторики и моторики мелких мышц руки) и эмоционально-волевой сферы.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩИХСЯ ПО ОСОБЕННОСТЯМ И ВОЗМОЖНОСТЯМ ОБУЧЕНИЯ

На основании проведенных исследований были выделены группы учащихся в зависимости от возможностей усвоения ими учебного материала по русскому языку, математике, труду, вычленены специфические затруднения, мешающие процессу получения знаний и умений. Это послужило основанием для определения типологических особенностей школьников и деления их на группы.

Первую группу (15—20%) составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания, даже измененные, они, как правило, выполняют самостоятельно, правильно используя имеющийся опыт. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном ус-

поении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. Для выполнения сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Так, на уроках русского языка ученики, включенные в первую группу, достаточно легко овладевают звукобуквенным анализом, первоначальными навыками письма и чтения, усваивают несложные правила правописания. Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, озаглавить части текста, составить простейший план и пересказать текст по плану. Все задания, как легкие, так и трудные, выполняют безошибочно или с единичными ошибками, которые сами могут найти и исправить. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью.

На уроках математики ученики первой группы быстрее других запоминают приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно им достаточно словесного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, позволяют им контролировать точность вычислений. Об относительной прочности и гибкости знаний учащихся свидетельствует успешность овладения ими обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений. Учащиеся на уроках математики пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия, в том числе счетные. Они могут обсуждать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая способы выполнения заданий. Такие дети довольно верно оценивают изменения реальных множеств, величин, правильно отражают их в записи математических выражений.

На уроках труда в младших и старших классах ученики, входящие в первую группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или чертежа изделия они придерживаются определенной последовательности, дают полные, довольно точные характеристики, указывают конструктивные особенности изделия. Приобретая навыки планирования, они обучаются определять последовательность операций, мысленно представляют их очередность и изменяющийся объект труда, могут рассказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко осваивают планирование с помощью предметно-операционных и технологических карт, могут извлекать из планов необходимую информацию для самостоятельной работы.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных изделий у этих учащихся все же проявляются затруднения в ориентировке и планировании работы. В умственных трудовых действиях им бывает нужна дополнительная помощь, которую они используют достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении аналогичного и сравнительно нового изделия.

Учащиеся второй группы (30—35%) также достаточно успешно обучаются в классе, хотя испытывают несколько большие трудности, чем ученики первой группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но не в состоянии самостоятельно сделать элементарные выводы и обобщения.

Они нуждаются в помощи учителя как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у учащихся второй группы недостаточно точны, в развернутом плане даются с меньшей степенью обобщенности.

На уроках русского языка они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Правила заучивают, но не всегда могут успешно применить на практике. Прочитанное понимают, но при пересказе могут пропускать смысловые звенья. Эти ученики овладевают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи своих мыслей им нужна помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, наглядных пособий.

На уроках математики учащиеся второй группы также испытывают некоторые затруднения. Эти дети не могут достаточно отчетливо представить те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Они осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблюдении. Выполняя предметно-практические действия, объединяя предметы в группы, отделяя их часть, школьники осознают характер происходящих изменений и могут оформить их арифметическими действиями. Поэтому они сознательно решают арифметическую задачу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью групп предметов. Словесно сформулированная задача не вызывает у учащихся необходимых представлений. Эти дети медленнее, чем отнесенные к первой группе, запоминают выводы, математические обобщения, ов-

надевают приемами работы, например алгоритмами устных вычислений. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-практическим действиям, способам графического выполнения математических заданий.

На уроках труда ученики рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи, чтобы найти ту или иную особенность объекта, но их умение ориентироваться и планировать развивается успешно. Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего выполняют самостоятельно и правильно. Исполнительская деятельность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасположением деталей. В заготовках и развертках сразу разобраться не могут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учителю.

К третьей группе (35—40%) относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от понимания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание нового материала. Им трудно выделить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Они плохо понимают материал во время фронтальных занятий, нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных ко второй группе.

Несмотря на трудности усвоения материала, ученики в основном не теряют приобретенных знаний и умений, могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимают как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать, выбирать из суммы полученных знаний и умений нужное и применять адекватно поставленной задаче.

Школьники третьей группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность. Значительная помощь им нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем.

Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Трудности обучения русскому языку у детей этой группы проявляются прежде всего там, где требуется аналитико-синтетическая деятельность. Ученики медленно овладевают звукобуквенным анализом, навыками грамотного письма. Они могут заучить правила правописания, но применяют их на практике механически. Их отличает неумение построить фразу, несформированность связной устной и письменной речи.

Восприятие содержания прочитанного текста имеет фрагментарный характер, нередко искажено. Это приводит к тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного.

При изложении выученного текста учащиеся затрудняются отграничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюдаются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, неумением устанавливать причинно-следственные зависимости.

На уроках математики учащиеся третьей группы испытывают значительные трудности. Организации учителем предметно-практической деятельности и использования наглядных средств обучения оказывается для них недостаточно. При наблюдении изменений множеств, величин, выполнении материализованных действий, учащиеся их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются. Детям не легко оценить количественные изменения (больше, меньше), тем более перевести их на язык математики (записать арифметические действия). Все свои усилия дети направляют на запоминание того, что сообщает учитель. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но без должного осмысливания, тем самым нарушая логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивая существенные и несущественные признаки математических явлений. Знания их лишенны взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями и их математическим выражением. Такие дети особенно трудно усваивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений.

В решении задач ученики исходят из несущественных признаков, опираются на отдельные слова и выражения. Отсутствие в тексте таких знакомых слов, как «всего», «стало», сбивает их, а без привычных формулировок они не могут решить простой задачи.

Учащиеся с большим трудом запоминают математические правила, чжто потому что не понимают их, за словами, которые они пытаются пучить, нет реальных представлений. Например, старшеклассники, отнесенные к этой группе, долго не могут понять и запомнить правило гимены смешанного числа неправильной дробью, потому что не понимают структуру смешанного числа, не могут последовательно представить операции с его элементами. Отсутствие четких реальных пред-*и* тавлений, которые бы стояли за выученными словами, неумение отграничивать главное от второстепенного приводят к тому, что правила используются формально, часто по одному какому-нибудь признаку, без учета конкретных условий. Кроме того, школьникам трудно применить, казалось бы, хорошо выученный материал на других уроках. Например, им сложно использовать таблицу умножения при выполнении расчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках трудового обучения.

Эти школьники особенно быстро забывают те сведения, которые имеют отвлеченный характер: правила, определения, выводы, пояснения к решению арифметических задач. Они не могут построить фразу с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий ученики действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в самоконтроле. За время обучения в школе они не овладеют приемами отвлеченного счета, всегда нуждаются в материализации умственных действий.

В трудовом обучении ученики этой группы часто допускают ошибки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных размеров, поскольку в их сознании не формируется полный и точный образ конечного результата работы. Об этом говорят те факты, что учащиеся не замечают ошибок в своем изделии или выполненной работе, так как контролируют себя на основе искаженного или неполного образа предмета, сформированного во время предварительной ориентировки»

У этих детей нарушен процесс формирования программы деятельности, что проявляется в значительных трудностях планирования предстоящих трудовых действий. Им сложно определить логику изготавления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестановки, они до конца не осознают план, составленный с помощью учителя, поэтому в ходе работы допускают отступления от него, что ведет к ошибкам. Например, четвероклассникам нужно запомнить порядок разметки (перенос точки — центра расположения детали — с образца на выполняемую деталь). План разметки состоит из пяти последова-

тельно выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях в запоминании и осмыслиении логики действий говорят следующие факты: дети формально выполняют операции, допускают их перестановки и пропуски. Характерно и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Им нелегко сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному признаку, например инструменты по их назначению. Отчетливо проявляются сложности в использовании общетрудовых умений при выполнении нового изделия. Так, анализируя новый объект, ученики называют меньше характеристик, чем они это делали ранее, не указывают особенности конструкции изделий, при планировании пропускают операции, повторяют уже названные. В ряде случаев проявляется тенденция к неадекватному переносу.

К *четвертой группе* (10—15%) относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения им явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого числа упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Они не могут сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт. При выполнении любого задания учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя. Помочь учителя в виде прямой подсказки одни ученики используют верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание они воспринимают как новое. Знания усваивают чисто механически, быстро забывают. Им доступен значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой коррекционной школы VIII вида.

Ученики данной группы овладевают в основном первоначальными навыками чтения и письма. При звукобуквенном анализе они допускают много ошибок, плохо усваивают правила правописания, которые они не могут использовать на практике. Школьники с трудом понимают не только сложные тексты с пропущенными звеньями, причинно-следственными связями и отношениями, но и простые, с несложным сюжетом. Связная устная и письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментарностью, значительным иска-жением смысла.

При обучении математике ученики младших классов затрудняются посчитать предметы, выполнять вычисления могут только с помощью

конкретного материала, используя в счете пальцы, ставя черточки на промокашке. Дети этой группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), в решаемой задаче не могут осмысливать ситуации, предложенной в ней, поэтому их вопросы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких детей характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особенно трудно им решать задачи на деление по содержанию. При многократном повторении приемов работы и использовании конкретного материала этих учащихся нужно обучить всем четырем арифметическим действиям и решению простых задач с небольшими числами.

На уроках трудового обучения учащиеся этой группы тоже значительно отстают от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется в первую очередь в неадекватном переносе ранее известного в новые условия, при планировании и изготовлении объекта. Так, ученики составляют план и выполняют не предъявляемое изделие, а то, которое изготавливали на предыдущих уроках. Первоначальное искаженное представление об изделии преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, ученики не соблюдают последовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Им трудно планировать, равно как обнаружить какой-либо замысел в составленных уже планах. В ходе практической деятельности ученики не могут найти верного решения. Даже понимая, что работа не получается, «застревают» на одних и тех же действиях. Во время выполнения изделий далеко не всегда руководствуются предметно-операционными планами и технологическими картами, в которых они разбираются только с помощью учителя. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью усвоить программный материал.

Заметим, что отнесенность школьников к той или иной группе весьма условна. Под влиянием корректирующего обучения учащиеся развивается и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы.

Все ученики коррекционной школы, выделенные нами в четыре группы, нуждаются в дифференцированном подходе в процессе фронтального обучения. Достаточно успешное продвижение учащихся первой и второй групп позволяет объединить их для решения некоторых задач обучения на разных предметах. Эти школьники понимают фронтальное объяснение, обладают определенной самостоятельно -

стью при выполнении заданий, могут сами или с незначительной помощью осуществлять перенос имеющихся знаний и умений в новые условия.

Учитель должен знать возможности каждого ученика, чтобы подготовить его к усвоению нового материала, правильно отобрать и объяснить материал, помочь учащимся его усвоить и применить с большей или меньшей степенью самостоятельности на практике. С этой целью используются методы и приемы обучения в различных модификациях. Большое внимание учителю следует уделять тому, какого характера и какого объема необходима помочь на разных этапах усвоения учебного материала. При этом следует обязательно учитывать имеющиеся у умственно отсталых школьников специфические психофизические нарушения, проявления которых затрудняют овладение ими знаниями, умениями и навыками даже в условиях специального обучения.

Эти нарушения усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения детей. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности. Такие виды нарушений могут иметь ученики с разными уровнями развития познавательной деятельности и, следовательно, относиться к той или другой группе. У школьников с более сохранным интеллектуальным развитием нарушенные психофизические функции корректируются успешнее, чем у учащихся, интеллект которых снижен значительно.

Учащиеся с фонетико-фонематическими нарушениями

Недостаточное восприятие и дифференциация коррелирующих фонем вследствие фонетико-фонематического недоразвития затрудняет овладение учащимися звуковым анализом и синтезом, а вместе с тем и обучение их чтению и письму. Ученики с недостаточно сформировавшимся слуховым восприятием испытывают затруднения в овладении фонетически правильным письмом, когда написание не расходится с произношением, или овладевают им в недостаточной мере. Для них характерны следующие ошибки: замена гласных и согласных, сходных в основном с близко звучащими фонемами; пропуски букв, чаще всего гласных в сложных словах и согласных при их стечении, где звуки менее отчетливо воспринимаются на слух; добавление лишних букв, главным образом гласных при стечении согласных; слитное написание слов вследствие недостаточного расчленения воспринимаемого речевого потока на составные части (слова).

Ученики с более резко выраженным нарушением фонематического восприятия на начальных этапах обучения почти не овладевают письмом. Характерные ошибки наблюдаются у них вплоть до окончания школы. При менее выраженном нарушении обучение дает лучшие результаты.

Кроме того, у таких школьников наблюдаются затруднения в понимании смысла прочитанного. Это влияет на восприятие ими содержания текста, математических задач, материала на уроках географии, биологии, истории. Недостаточное восприятие на слух смыслоразличительных фонем определенным образом мешает учащимся понять содержание инструкций, сообщаемых им на разных уроках, в том числе и трудового обучения. Списывание у детей, как правило, сохранено.

У другой части учеников нарушено произношение, что затрудняет им уточнение фонематического состава слова. Недостаточное овладение звукобуквенным составом слова приводит к тому, что учащиеся пишут так, как говорят. Они не могут контролировать свое письмо из-за дефектов произношения. Для них характерны ошибки преимущественно на замены букв. Учащиеся слабо дифференцируют гласные, близкие и сложные по артикуляции согласные, плохо различают твердые и мягкие согласные, свистящие и шипящие, аффрикаты. Допуская большое количество ошибок при самостоятельном письме, в то же время они в достаточной мере овладевают устным анализом: могут правильно установить количество звуков в слове, перечислить FIX последовательность, определить местоположение указанного звука. Затруднения при чтении у этих школьников вызывают в основном труднопроизносимые слова. Смысл прочитанного они понимают. Резкой разницы между письмом по слуху и списыванием у них не наблюдается. Нарушения произносительной стороны речи вызывают определенные сложности у детей во время устных ответов на уроках математики, при устном анализе, планировании и отчете на уроках труда.

Учащиеся с двигательными нарушениями

Щ уроках русского языка такие дети с трудом усваивают технику письма и грамотность. Они имеют своеобразный почерк (сильный нажим, йеровные буквы). Некоторые из них с трудом удерживают в руке ручку, тратят много времени на то, чтобы подготовиться к работе. Поэтому выполнить задание такого объема, какой дается остальным ученикам, они не в состоянии.

В их работах встречается сложный комплекс ошибок: замены, пропуски, перестановки, добавления, слитные и раздельные написания, контаминации, т. е. смешение, например, соединение частей двух слов

в одно. Наряду с буквами, в частности гласными, дети пропускают слоги, слова, элементы букв, а также не дописывают слова, предложения. Вместе с тем в их работах можно наблюдать персеверативные добавления одной и той же буквы, элемента буквы, слога, слова, что объясняется патологической инертностью в форме двигательной стереотипии. При устном анализе слов ученики ошибаются, главным образом, в определении количества звуков, сохраняя их последовательность. В связи с этим детям трудно читать сложные слова, требующие более точного овладения звукобуквенным анализом и синтезом. Смысл несложного текста они понимают и самостоятельно его пересказывают. Весьма характерно, что таким детям нелегко не только писать под диктовку, но и списывать.

На уроках математики, рисования, черчения плохая моторика, скованность движений мешают детям пересчитывать предметы, овладевать навыками работы с линейкой, угольником, циркулем, использовать кисточки, фломастеры. Так, невозможность зрительно контролировать амплитуду движения приводит к тому, что младшие школьники не могут заштриховать фигуру, не выходя за ее контуры. На уроках трудового обучения двигательные нарушения проявляются в неумении организовать свою деятельность. Школьникам свойственна недостаточная координация движений, особенно пальцев, а также наличие лишних движений, повышенная резкость, неумение рационально распределить мышечные усилия, сложности в установлении нужной амплитуды. Этим школьникам сложнее, чем остальным, осуществлять зрительно-мышечный контроль за двигательным актом. При выполнении приемов они допускают большое число ошибок, отдельные из которых оказываются стойкими и долгое время не преодолеваются.

Безупречность выполнения изолированно отработанного двигательного приема нарушается, если он используется при изготовлении объекта в ряду других приемов. Высокая скорость выполнения приема не всегда положительно характеризует работу таких школьников, так как часто сопровождается ухудшением результатов. Все эти нарушения сглаживаются очень медленно, однако постепенно ученики овладевают трудовыми действиями.

с нарушениями зрительного восприятия и пространственной ориентировки

Несовершенство зрительного восприятия, трудности пространственной ориентировки весьма характерно проявляются на уроках русского языка и математики. У учащихся младших классов при обуче-

пии письму цифр и букв наблюдается зеркальное воспроизведение их, отсутствие отдельных элементов. При чтении и письме ученики часто путают сходные по написанию буквы и цифры. Они не видят строки, не понимают ее значения, поэтому ее не соблюдают, неправильно располагают строчки примеров, нарушают высоту цифр и букв, интервалы между ними. Плохо запоминают числовой ряд. К старшим классам эти недостатки в значительной мере исправляются.

Учащимся с такими нарушениями сложно ориентироваться в пространстве, в частности на плоскости листа, устанавливать пространственные признаки и отношения. Они долго не запоминают пространственные характеристики, особенно многокомпонентные (например, правый верхний угол), не могут самостоятельно указать соответствующие места на плоскости. При анализе образца изделия учащиеся не называют пространственных характеристик. Изготавливая изделие, допускают ошибки в расположении деталей, искажают пропорции, не могут правильно использовать рабочую плоскость, иногда выходят за ее пределы. Изделия выглядят неряшливыми.

Учащиеся плохо осознают структуру собственного тела, поэтому им особенно трудно мысленно выполнить поворот детали на 180° . То же проявляется и при повторении движений, показанных учителем на уроках труда и физкультуры. Вплоть до старших классов ученики путают понятия «правая и левая сторона», долго не могут находить свое место в строю, выполнять команды на построение и перестроение. Отдельные школьники допускают грубые ошибки при различении простейших геометрических фигур.

К старшим классам указанные недостатки сглаживаются, однако определение пространственных признаков изделий и соблюдение соответствующих параметров в выполняемых работах продолжает вызывать у школьников затруднения.

Учащиеся с нарушением работоспособности

Нарушения работоспособности могут быть вызваны как социальными, так и биологическим факторами. В первую очередь на работоспособность влияет состояние нейродинамики у школьников, нарушение баланса между возбуждением и торможением. Они несдержаны, отвлекаемы, отличаются дезорганизованным поведением. Эти ученики склонны к аффективным вспышкам: могут разорвать тетрадь, сломать изготовленное изделие. Неумение сосредоточиться, сделать нужное волевое усилие проявляется при выполнении простейшего задания. Так же ведут себя ученики с психопатоподобным поведением.

При выполнении заданий по русскому языку и математике они допускают большое количество ошибок из-за рассеянного внимания, неуравновешенного поведения. Говорить о типичности ошибок, как правило, очень трудно, так как они весьма разнохарактерны. Например, в работах по русскому языку наблюдается слияние нескольких слов в одно, персеверации (повторение букв, слогов, слов), пропуски букв. На уроках математики дети долго не усваивают понятия числа, не осознают систему связей в задаче. На уроках труда ученики не способны до конца выслушать инструкцию, невнимательно анализируют образец изделия, не продумывают ход выполнения объекта. В результате в изделиях появляется много ошибок, встречаются привнесения. Заканчивая работу раньше других, эти ученики нередко начинают вносить дополнения в свои изделия, что увеличивает число расхождений с образцом. Переделывать работу они чаще всего отказываются.

У младших школьников нередки проявления астенического синдрома. Они быстро утомляются и прекращают работу. Если они пересиливают себя и продолжают выполнять задание, то число ошибок возрастает, снижается качество изделия. Колебания в работоспособности приводят к неравноценности результатов: наряду с ошибочными они могут дать и правильные ответы. Осознавая свои трудности, дети переживают их, что еще больше снижает продуктивность деятельности.

У отдельных школьников, особенно пришедших из общеобразовательной школы, проявляется ярко выраженное отрицательное отношение к учению, снижен уровень мотивации, что также сказывается на их работоспособности. Неустойчивая мотивация приводит к тому, что качество работы учащихся страдает, частично она может быть выполнена хорошо, частично — с грубыми ошибками, небрежно.

Следует отметить, что в каждом классе есть ученики, у которых недостатки аналитико-синтетической деятельности сочетаются с одним или несколькими нарушениями. Чем больше наслоений на основной дефект, тем большие трудности испытывают ученики при обучении. Эти школьники нуждаются в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большем, чем остальные дети, числе тренировочных упражнений во время усвоения нового материала.

Низкий уровень познавательных возможностей в сочетании со сниженной работоспособностью и другими нарушениями приводит к тому, что ученики крайне медленно продвигаются в обучении по всем предметам, не проявляют интереса к учению, нуждаются в постоянном контроле и конкретной помощи учителя.

Педагогу нужно хорошо знать потенциальные возможности каждого ученика, его трудности, чтобы умело организовать обучение, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подходы для возможно большего продвижения в обучении.

И Контрольные вопросы и задания

1. Какие положения легли в основу разработки классификации олигофрении М. С Певзнер? Какую роль данная классификация играет в решении педагогических задач обучения и воспитания умственно отсталых школьников?
2. Какие особенности умственно отсталых школьников положены в основу дифференциации их на группы при обучении конкретным учебным предметам?
3. Что понимается под обучаемостью в педагогической психологии? Раскройте основные показатели обучаемости умственно отсталых школьников.
4. Нарушения каких процессов дают основание для дифференциации учащихся по уровню развития познавательной деятельности?
5. Рассмотрите характеристики выделенных групп учащихся коррекционной школы VIII вида. Раскройте одну из них.
6. Какие нарушения психофизического развития умственно отсталых учащихся оказывают влияние на успешность их обучения? Раскройте одно из нарушений и возможные меры их коррекции.

И Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. научн. тр., / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
2. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб. научн. тр. / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
3. *Дульнев Г. М.* К вопросу о дифференциации обучения учащихся вспомогательной школы (в порядке обсуждения) // Дефектология, 1979. № 1.
4. *Калмыкова З. И.* К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. 1968. № 6.
5. *Мирским С. Л.* Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. М.: Педагогика, 1990.
6. О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / под ред. Л. В. Зенкова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
7. Психологический анализ дифференциированного подхода при обучении умственно отсталых школьников: сб. научн. тр. / под ред. В. Г. Петровой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ОБУЧЕНИЕ

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели...
Дидактика — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования, их цели, содержание, методы, средства, организацию, системы и технологии, достигнутые результаты¹.

Глава 7

Дидактические принципы обучения

1. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ УЧЕНИЯ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ И ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

Понятие о дидактических принципах

Принцип (от лат. *principium* — основа) — 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 активному участию в жизни общества. Они определяют содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. Суть этих принципов состоит в том, что в педагогической практике они выполняют роль ориентиров, направляющих деятельность педагогов на достижение целей воспитания и обучения учащихся.

Дидактические принципы универсальны для всех учебных предметов, на всех уровнях педагогической работы, при соблюдении дают положительный эффект в воспитании и обучении учащихся. Анализ педагогической литературы показывает, что дидактические принципы изменяются и совершенствуются под влиянием развития педагогической науки, накопления опыта, а также общественного прогресса.

¹ Еодласый И. П. Педагогика. Кн. 2. Теория и технология обучения. М., 2007.
с. 19, ис.

Становление отечественной педагогической школы прежде всего связано с именем К. Д. Ушинского, который определил условия, способствующие хорошему обучению. В первые годы советского периода дидактические принципы (как педагогическая категория) не рассматривались, хотя в «Декларации о единой трудовой школе», опубликованной 16 октября 1918 г., были заложены основы для выделения некоторых из них. В этом документе, в частности, указывалось на творческий характер учебного процесса, развитие активности и самостоятельности учащихся, на индивидуализацию обучения. Однако не было достаточно четкого определения понятия «дидактические принципы» и ограничения его от других структурных элементов педагогической науки.

Первые определения некоторых дидактических принципов появились позднее в работах некоторых ведущих педагогов и формулировались так: теснейшая связь обучения с общественно полезной работой; соблюдение возрастного принципа; творческий характер учебного процесса, развитие самостоятельности и активности учащихся.

В 1950-е годы разрабатывались уже не отдельные принципы обучения, а их система, а в 1970-е годы дидактические принципы рассматривались как отражение определенных закономерностей процесса обучения и взаимосвязи с другими его компонентами.

В настоящее время в систему дидактических принципов как основополагающих, общепризнанных объединены:

- сознательность и активность;
- наглядность;
- систематичность и последовательность;
- прочность;
- научность;
- доступность;

П связь теории с практикой*

Разработка дидактических принципов в олигофренопедагогике

Дидактика коррекционной школы VIII вида развивалась под большим влиянием и в неразрывной связи с развитием и становлением дидактики общеобразовательной школы.

В 20-е годы XX в. некоторые вопросы дидактики вспомогательной школы были изложены А. Н. Граборовым. В книге «Вспомогательная школа» (1923) в главе «Основы воспитания умственно отсталых детей» автор специально не рассматривал дидактические принципы, а лишь упоминал, что «основы воспитания умственно отсталых детей базируются на тех же основных педагогических принципах, что и нор-

мальных детей». При этом он исходил из того, что разница между общей педагогикой и олигофренопедагогикой заключается в «степени достижений (в воспитании учащихся) и в методических средствах», а цели и педагогические принципы остаются общими. Вместе с тем автор обосновал принцип деятельности «как основной педагогический принцип вспомогательной школы», противопоставив школу трудовую школе интеллектуальной.

В 1935 г. А. Н. Граборов сформулировал принцип нравственного воспитания и указал некоторые пути его реализации. В начале 40-х годов он возвратился к вопросам дидактики, подтвердив, что учебно-воспитательная работа вспомогательной школы строится на основе общих принципов педагогики, и раскрыв особенности применения некоторых дидактических принципов во вспомогательной школе, в частности принципа наглядности.

Во второй половине 50-х годов начались интенсивные комплексные исследования в области умственной отсталости, в результате которых появилось несколько фундаментальных работ, среди которых — «Книга для учителя вспомогательной школы» под ред. Г. М. Дульнева (1955). В ней впервые дана характеристика дидактических принципов вспомогательной школы и подчеркивается, что общие принципы обучения, характерные для массовой школы, распространяются и на вспомогательную.

Принципы обучения во вспомогательной школе изложены в этой книге в следующей системе:

- П воспитательное значение обучения;
 - всестороннее развитие личности;
 - повышение сознательности и активности учащихся в обучении;
 - учет возрастных и типологических особенностей учащихся;
- П индивидуальный подход к учащимся;
 - обеспечение прочности усвоения знания;
 - наглядность в обучении;
 - научность и систематичность обучения;
 - решающая роль учителя и педагогического коллектива в обучении.

В характеристике каждого принципа раскрыто своеобразие его применения во вспомогательной школе.

Пути реализации принципов обучения во вспомогательной школе, разработанные Г. М. Дульневым, не утратили своего значения и до настоящего времени.

В 60—80-е годы отечественные специалисты, совершенствуя методики обучения различным предметам (русскому языку, математике,

профессионально-трудовому обучению и др.), косвенно разрабатывали и некоторые вопросы дидактики вспомогательной школы: осознанное усвоение учебного материала, индивидуальный и дифференцированный подход, активность и самостоятельность учащихся в процессе обучения, прочность усвоения знаний, воспитание в процессе обучения.

Проведенные исследования обучения разных видов позволили выделить следующие дидактические принципы: воспитывающий характер обучения, доступность, учет индивидуальных особенностей учащихся, систематичность обучения и связь теории с практикой, прочность усвоения знаний, умений и навыков и специфический для вспомогательной школы принцип коррекции недостатков развития умственно отсталых школьников.

В выделении общих и специфических для вспомогательной школы дидактических принципов проявился новый подход к вопросам обучения умственно отсталых школьников, который заключается в том, что они предназначены для вспомогательной школы, в то время как ранее основной упор был сделан на своеобразие реализации во вспомогательной школе принципов обучения, принятых в массовой школе. В книге «Олигофренопедагогика» (И. Г. Еременко, 1985) использован этот новый подход к разработке вопросов дидактики вспомогательной школы, в частности принципов обучения, хотя принцип коррекции не рассматривался.

Итак, из краткого исторического обзора видно, что дидактика вспомогательной школы развивалась поэтапно.

На первом этапе общепринятой считалась полная общность дидактических принципов массовой и вспомогательной школы. Поиски специфики процесса обучения умственно отсталых школьников связывались с областью методики обучения. Основное внимание на *втором этапе* уделялось разработке дидактики вспомогательной школы, ее специфике.

Третий этап характеризуется тем, что наметилась тенденция создания дидактических принципов коррекционной школы.

2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

В последовательности изложения дидактических принципов обучения умственно отсталых школьников целесообразно использовать систему, отражающую логику развития процесса обучения (задачи, содержание, методы и средства обучения, формы организации и ре-

зультаты обучения), в которой, безусловно, имеется общность с принципами обучения в общеобразовательной школе, но в то же время четко прослеживается их специфичность:

- воспитывающая и развивающая направленность обучения;
- научность и доступность;
- систематичность и последовательность;
- П связь обучения с жизнью;
- принцип коррекции в обучении;
- принцип наглядности;
- сознательность и активность учащихся;
- индивидуальный и дифференцированный подходы;
- прочность знаний, умений и навыков.

Воспитывающая и развивающая направленность обучения

Процесс обучения в коррекционной школе VIII вида прежде всего направлен на формирование у учащихся разнообразных знаний, умений и навыков, но, безусловно, при обучении происходит и воспитание, и развитие учащихся. Воспитывающая направленность обучения состоит в формировании у учащихся нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Это реализуется в содержании учебного материала и в соответствующей организации деятельности учащихся в школе и вне ее.

В учебном плане можно выделить две группы учебных предметов, которые особенно ярко способствуют воспитывающей направленности обучения. Одну группу составляют учебные предметы, в содержание которых включается материал, отражающий героизм нашего народа при защите Родины и в мирном строительстве, рассказывающий о богатствах родного края и необходимости беречь родную природу, о людях труда, некоторых профессиях и т. д. Эти предметы (объяснительное чтение, история, география, естествознание) дают материал для воспитания учащихся словом. Однако такое воспитание необходимо увязывать с общественно-полезной деятельностью по охране природы и памятников истории, культуры, с краеведческой работой и др.

Другая группа учебных предметов (трудовое обучение в младших классах, профессионально-трудовое обучение, социально-бытовая ориентировка) способствует воспитанию честности и добросовестности, желанию быть полезным членом общества.

Кроме того, есть учебные предметы, нацеленное на эстетическое и физическое воспитание (физкультура, рисование, пение и музыка, ритмика).

Развивающий характер обучения в коррекционной школе VIII вида состоит в содействии общему психическому и физическому развитию учащихся. В условиях постоянно повышающихся требований к уровню подготовки умственно отсталых школьников к жизни особое значение приобретает направленность обучения на общее развитие, которое не может быть успешным без коррекции мышления и нарушенных психофизических функций умственно отсталых воспитанников. Поэтому их обучение имеет коррекционно-развивающий характер, причем развивающую направленность обучения следует отличать от коррекционной. В процессе коррекции всегда происходит развитие умственно отсталого ребенка, но оно может быть и не связано с коррекцией.

Для развития умственно отсталых школьников нужны особые условия, важнейшим из которых является обучение их в коррекционной школе VIII вида или других адекватных их возможностям условиях, учитывающих психофизические особенности развития этой группы аномальных детей. Развивающее обучение предполагает повышение его качества путем включения учащихся в активную учебную деятельность и развития у них познавательной активности и самостоятельности.

Воспитывающая и коррекционно-развивающая направленность обучения пронизывает весь учебный процесс.

Научность и доступность обучения

Принцип научности в общей педагогике предполагает отражение современных достижений науки, перспектив ее развития в каждом учебном предмете.

Содержание обучения в коррекционной школе VIII вида отличается элементарностью и практической направленностью. При этом знания, которые необходимо усвоить умственно отсталым школьникам, не должны противоречить объективным научным знаниям (фактам, понятиям, законам и теориям).

Принцип научности реализуется прежде всего при разработке программ и составлении учебников, а также в деятельности учителей и воспитателей. Известно, что у умственно отсталых школьников легко могут возникать неправильные, а подчас ложные представления об окружающей действительности, поскольку такие школьники не в состоянии понимать сущность явлений в отвлечении от внешних, случайных признаков и связей. Поэтому с самого начала поступления учащихся в школу необходимо помогать им познавать окружающий

мир с научных позиций, в соответствии с реальной действительностью.

Принцип научности тесно связан с принципом доступности, ведь в конечном счете умственно отсталые учащиеся могут усваивать только тот учебный материал, который им понятен. Принцип доступности предполагает организацию обучения умственно отсталых школьников на уровне их реальных учебных возможностей.

Многолетняя практика и научные исследования показывают, что учебные возможности учащихся коррекционных школ VIII вида весьма различны. В основе этих различий лежат объективные причины — неоднородность, степень и характер проявлений основного и сопутствующих дефектов развития детей. В связи с этим реализация принципа доступности весьма своеобразна: с одной стороны, учитывается неодинаковая степень усвоения программного материала учащимися, имеющими разные учебные возможности, с другой — для повышения уровня усвоения программного материала необходимо использовать дифференцированный подход в процессе обучения.

Принцип доступности, как и принцип научности, соблюдается прежде всего при разработке учебных программ и учебников. Содержание обучения умственно отсталых школьников формируется в результате его многолетней апробации в коррекционной школе VIII вида. Содержание обучения отдельным учебным предметам непрерывно совершенствуется, уточняется объем знаний, умений и навыков по годам обучения на основе результатов научных исследований и передовой практики. Кроме того, принцип доступности реализуется в постоянной деятельности педагогов путем применения соответствующих методов и методических приемов. Известно, что использование наиболее удачной методической системы может сделать доступным сравнительно сложный для умственно отсталых школьников учебный материал.

Систематичность и последовательность в обучении

Сущность принципа систематичности и последовательности состоит в том, что знания, которые учащиеся приобретают в школе, должны быть приведены в определенную логическую систему для того, чтобы можно было ими пользоваться, т. е. успешно применять на практике.

Для коррекционной школы VIII вида этот принцип имеет большое значение потому, что для умственно отсталых школьников характерна неточность, неполнота или фрагментарность усвоенных знаний, опре-

деленные трудности они испытывают при их воспроизведении и использовании в практической деятельности.

Принцип систематичности и последовательности реализуется как при разработке учебных программ и учебников, так и в каждодневной работе педагога. Это предполагает такой подбор и расположение учебного материала в программах, учебниках, в тематических планах, на каждом уроке, чтобы между составными частями его существовала логическая связь, чтобы последующий материал опирался на предыдущий, чтобы пройденный материал подготавливал учащихся к усвоению нового.

Следует отметить, что при разработке содержания учебных предметов коррекционной школы VIII вида в основном используется та же система и логика, что и в общеобразовательной школе. Так, на уроках математики сложение и вычитание изучают раньше умножения и деления, при обучении грамоте сначала усваивают звуки родного языка, затем буквы в определенной последовательности, сначала овладевают чтением по слогам, а затем — целыми словами. В профессионально-трудовом обучении сначала знакомятся с ручными инструментами и приемами работы с ними, затем с простейшими, а потом и более сложными учебными станками и бытовыми приборами и только после этого — промышленными станками и машинами. Однако в отдельных случаях построение содержания учебных предметов имеет свою систему, логику и последовательность расположения учебного материала. И только при изучении истории в связи с тем, что учащимся трудно понимать исторические события в их последовательности и во времени, педагоги вынуждены сообщать им не систематические, а эпизодические знания о наиболее значимых событиях из истории нашей Родины.

Особенностям умственно отсталых школьников соответствует линейно-концентрическое расположение учебного материала, когда одни и те же разделы сначала изучаются в элементарном виде, а через некоторое время, обычно в следующем классе, рассматриваются значительно шире, с привлечением новых сведений. Содержание многих учебных предметов построено именно таким образом.

Систематичность предполагает преемственность в процессе обучения: обучение в старших классах базируется на прочном фундаменте, заложенном в младших классах, каждый предмет изучается на основе предыдущих знаний, которые усвоены при изучении других предметов. Каждый раздел учебного материала должен опираться на ранее усвоенный.

В деятельности учителя принцип систематичности реализуется в планировании последовательности прохождения нового учебного материала и в повторении ранее изученного, в проверке полученных школьниками знаний и умений, в разработке системы индивидуальной работы с детьми. Исходя из этого принципа переходить к новому учебному материалу можно только после того, как ученики усвоят прорабатываемый в данное время. С учетом этого обстоятельства учитель вносит корректизы в ранее намеченные планы.

Связь обучения с жизнью

Этот принцип отражает обусловленность обучения в школе общественными потребностями и влиянием общественной среды на процесс обучения и воспитания учащихся. Сущность его состоит в тесном взаимодействии школы и общественности в деле обучения и воспитания детей. В современных условиях этот принцип получает новое звучание.

Большинство коррекционных школ VIII вида — это интернатные учреждения, и для них существует потенциальная опасность определенного обособления от окружающей жизни. Поэтому принципу связи обучения с жизнью отводится важная роль в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Ведь после окончания школы выпускники вступают в самостоятельную жизнь, и подготовленность к ней в определенной степени зависит от того, как осуществляется этот принцип в жизни.

Для реализации этого принципа организуется тесная и многогранная связь учебно-воспитательной работы с окружающей действительностью, с жизнью, в первую очередь местных предприятий, организаций и учреждений, а также с производительным трудом учащихся. Формы такой связи могут быть различными, но во всех случаях учащихся старших классов нужно знакомить с социально-экономическими и правовыми отношениями на производстве, по мере возможности включать их в общественные дела базовых и других (по договоренности) предприятий. Кроме того, коррекционная школа VIII вида должна также активно участвовать в общественных мероприятиях (всенародные праздники, культурные и спортивные мероприятия и да-).

Только на основе многогранной связи обучения с окружающей жизнью коррекционная школа VIII вида как учебное заведение может завоевать авторитет среди местного населения и общественности. А это улучшит положение выпускников школ и будет способствовать более успешной их адаптации.

В повседневной деятельности педагоги на уроках и во внеклассной работе должны использовать положительные примеры из жизни, в том числе и местного населения, но не следует обходить и недостатки с обязательным анализом их причин. Для укрепления связи обучения с жизнью полезны просмотры телепередач и прослушивание радиопередач.

Принцип коррекции в обучении

Обучение в коррекционной школе VIII вида имеет решающее значение для развития умственно отсталых детей и их реабилитации в обществе. Установлено, что при этом наибольший эффект достигается в тех случаях, когда в обучении используется принцип коррекции, т. е. исправление присущих этим детям недостатков.

По мнению Л. С. Выготского, хорошим считается только то обучение, которое стимулирует развитие, «ведет его за собой», а не просто обогащает ребенка новыми сведениями, легко входящими в его сознание.

Таким образом, принцип коррекции заключается в исправлении недостатков психофизического развития умственно отсталых детей в процессе их обучения с помощью специальных методических приемов. В результате одни недостатки у учащихся преодолеваются, другие ослабеваются, благодаря чему школьники быстрее продвигаются в своем развитии и успешнее овладевают учебным материалом. Иначе говоря, развитие учащихся и обучение их на основе принципа коррекции — взаимосвязанные процессы.

Обычно учителю трудно заметить сдвиги в развитии мыслительных процессов у учеников, в формировании волевых и других качеств личности. Он хорошо знает, как каждый ученик усвоил тот или иной учебный материал, но этого недостаточно для характеристики его продвижения в развитии.

Одним из показателей успешности коррекционной работы может служить уровень самостоятельности учащихся при выполнении новых учебных и трудовых заданий. Из психологических исследований известно, что самостоятельность школьников зависит от уровня сформированных у них обобщенных учебных и трудовых умений. Поэтому реализация принципа коррекции в обучении заключается в формировании у учащихся этих умений, т. е. умений самостоятельно ориентироваться в требованиях к выполнению заданий, анализировать условия и планировать свою деятельность, привлекая для этого имеющиеся знания и опыт, делать выводы о качестве выполненной работы. Обобщенные учебные и трудовые умения систематически и

целенаправленно формируются на основе конкретных умений с применением специфических для каждого предмета методических приемов.

Коррекции подлежат недостатки не только психофизического развития, общие для всех умственно отсталых школьников, но и характерные для каждого из них. Индивидуальная коррекция обусловлена тем, что у умственно отсталых детей неодинаково проявляются и основной, и сопутствующие дефекты разной степени. Поэтому ученики неравномерно продвигаются в своем умственном и физическом развитии.

Для организации индивидуальной коррекции необходимо выявить затруднения, испытываемые учениками в обучении различным предметам, и установить их причины.

Общая и индивидуальная коррекция осуществляется практически на одном и том же учебном материале и почти в одно и то же время. Общая коррекционная работа проводится обычно фронтально, индивидуальная коррекция — с отдельными учениками или с небольшой группой. При фронтальной работе целесообразно проводить индивидуальную коррекцию попаременно, фиксируя внимание или дополнительно работая то с одним, то с другим учеником, что обеспечивается требованием дифференцированного подхода к учащимся с учетом типологии их развития.

Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы заключается в формировании у учащихся волевых качеств личности, в воспитании эмоций, в том числе эмоционально-волевых компонентов поведения, что отражается и в учебе, и в труде, и в отношении к своим товарищам, учителям.

Принцип наглядности

Сущность принципа наглядности состоит в обогащении учащихся чувственным познавательным опытом, необходимым для полноценного овладения абстрактными понятиями. Для его реализации в обучении привлекаются различные наглядные средства в процесс усвоения учащимися знаний и формирования у них различных умений и навыков.

Известно, что ощущения человека, получаемые от внешнего мира, являются первой ступенью его познания. На следующей ступени знания приобретаются в виде понятий, правил, законов. Чтобы знания учащихся были осознанными и отражали объективно существующую действительность, процесс обучения должен опираться на их ощущения.

Существует общее правило применения принципа наглядности в общеобразовательных школах: обучение должно быть наглядным в той мере, которая необходима для сознательного усвоения учащимися знаний и выработки умений и навыков, опирающихся на живые образы предметов, явлений и действий.

Эти общие правила положены в основу реализации принципа наглядности в работе с умственно отсталыми школьниками, однако в частностях его применение отличается определенным своеобразием. Прежде всего в коррекционной школе VIII вида для формирования отвлеченных понятий, обобщений, общетрудовых умений и навыков наглядные пособия используются достаточно долго. Это связано с тем, что у умственно отсталых детей резко нарушены процессы отвлечения и обобщения, им трудно оторваться от конкретных предметов и сделать отвлеченный вывод или заключение, что необходимо для формирования того или иного понятия.

Наглядные пособия применяют как для изучения свойств предметов, так и для их изготовления. При этом необходимо учитывать особенности восприятия умственно отсталых школьников. Известно, что их восприятие первоначально имеет недифференцированный характер, они затрудняются в выделении главных, существенных признаков объекта. Образы предметов, возникающие в сознании, нечеткие, неполные и зачастую искаженные, часто отсутствуют соответствующие языковые средства, необходимые для верного отражения свойств наблюдаемых объектов.

Принимая во внимание эти особенности учащихся, наглядные пособия нужно делать дифференцированными, содержащими самые важные признаки объекта и по возможности без дополнительных несущественных деталей, часто уводящих внимание учащихся в сторону от основной цели, которой добивается учитель при использовании этих пособий. Наглядные пособия, применяемые для изучения свойств предметов как таковых или с целью изготовления их, должны быть просты для восприятия, с четкими и ясными надписями, а предметные образцы — обладать характерными признаками.

Наряду с созданием у учащихся четких и полных представлений об окружающем мире необходимо научить их правильно пользоваться соответствующими словами и терминами, обозначающими свойства предметов, признаки явлений, отношения и связи, существующие в реальном мире. Организующим и регулирующим фактором этого процесса оказывается слово учителя. Еще более возрастает роль слова в тех случаях, когда наглядность используется для формирования у учащихся общих представлений и понятий о правилах правописания, о числе, о десятичной системе исчисления и др.

Благодаря широкому применению разнообразных наглядных пособий на всех уроках у учащихся младших классов постепенно накапливается личный чувственныи познавательный опыт, связанный с непосредственным восприятием реальных предметов и явлений, с предметной и практической деятельностью. На этой основе создается возможность перевода созданных в сознании учащихся образов предметов, явлений и действий в отвлеченные понятия, внешне выраженную деятельность — во внутреннюю деятельность сознания.

В этот переходный период предметные образцы по-прежнему используются в качестве наглядных пособий, но одновременно с ними вводится и абстрактная наглядность: рисунки, эскизы, чертежи, схемы. В дальнейшем такая наглядность начинает преобладать в процессе обучения. Ее применение предполагает определенный уровень интеллектуального развития умственно отсталых школьников, достигнутый в предшествующем обучении. Так, опираясь на словесное описание, а также на рисунок и чертеж швейного изделия или на эскиз и чертеж столярного и слесарного изделия, учащиеся должны воссоздать полный и точный образ этого изделия, которым они будут руководствоваться при планировании работы и изготовлении его. На этом этапе абстрактная символическая наглядность способствует формированию у учащихся конкретных образов предметов.

Таким образом, реализация принципа наглядности во вспомогательной школе осуществляется по этапам.

1. Обогащение чувственного познавательного опыта, предполагающего обучение умениям наблюдать, сравнивать и выделять существенные признаки предметов и явлений и отражать их в речи.

2. Обеспечение перехода созданных предметных образов в абстрактные понятия.

3. Использование абстрактной наглядности для формирования конкретных образов предметов, явлений и действий.

Соблюдение этих этапов способствует осознанному усвоению учебного материала и в конечном счете развитию абстрактного мышления у умственно отсталых школьников.

Сознательность и активность учащихся в обучении

Сознательность в обучении означает понимание учащимися изучаемого материала: сущности усваиваемых понятий, смысла трудовых действий, приемов и операций. Сознательное усвоение знаний и навыков обеспечивает успешное применение их в практической деятельности, предотвращает формализм, способствует превращению знаний в устойчивые убеждения. Это означает также понимание уча-

щимися значения своего учебного труда в школе, что считается существенным результатом развивающего влияния учебного процесса.

В коррекционной школе VIII вида этот принцип относится к числу важнейших, так как в процессе сознательного усвоения учебного материала усиливается интенсивность психического развития умственно отсталых школьников. Однако при реализации этого принципа учитель встречается с большими трудностями. Нарушения аналитико-синтетической деятельности, характерные для умственно отсталых школьников, препятствуют усвоению учебного материала на основе его полного понимания. Поэтому вопрос о том, как достичь полного понимания учебного материала учащимся, был и остается наиболее значимым. Его решение возможно в том случае, если каждый учитель будет применять коррекционные методические приемы, направленные на развитие мыслительных операций (сравнение, обобщение и др.), а также умений выражать свои мысли словами. Ведь судить о том, насколько ученику понятен тот или иной учебный материал, можно прежде всего по его высказываниям, а уже потом — по характеру применения знаний при выполнении упражнений.

Существует ряд методических приемов, помогающих учащимся осознанно усваивать учебный материал: расчленение сложного учебного материала на логически завершенные и связанные между собой части, выделение главных существенных сторон предмета или явления и отличие их от второстепенных, отражение в речи выполняемых действий, связь новых сведений с ранее усвоенными, варьирование материала при повторении и др.

Как показывает опыт, умственно отсталым школьникам трудно применять знания в практической деятельности или в новых условиях. Так, на уроках трудового обучения им нелегко выполнить довольно простые расчеты и решить простую арифметическую задачу, в то время как на уроках математики в этом же классе они изучают более сложный материал. Умение применять имеющиеся знания в новых условиях служит критерием осознанности усвоения этих знаний.

С давних пор известно, что механическое заучивание того или иного учебного материала не способствует осознанному его усвоению. Это означает, что приобретенные таким способом знания ученик не может использовать в практической деятельности, что они представляют собой пассивный фонд. Вот почему в обучении умственно отсталых школьников очень важен принцип сознательности.

Сознательное усвоение учебного материала предполагает активность учащихся в обучении. Познавательная активность умственно отсталых школьников в большинстве случаев сама по себе не возника-

ет, необходима соответствующая организация действий школьников, направленная на осознавание ими учебного материала.

В общеобразовательной школе ведущим средством активизации учения школьников считается проблемный подход к обучению. Сущность его заключается в том, что учитель ставит перед учениками учебную проблему, учащиеся совместно с учителем или самостоятельно определяют пути поиска решения этой проблемы, самостоятельно или с помощью учителя находят решение, делают выводы, обобщения, сравнения.

Если рассматривать проблемный подход в обучении как создание условий для самостоятельной мыслительной деятельности школьников при изучении нового учебного материала или его обобщении, то при использовании условий, соответствующих особенностям умственно отсталых школьников, его можно применять и в коррекционной школе VIII вида как средство активизации учебной деятельности. Если учитель будет постепенно подводить школьников к новому учебному материалу, вовлекая их при этом в рассуждения и сочетая их собственные высказывания с анализом наблюдений или своего опыта, то такое обучение будет способствовать активизации умственно отсталых школьников и при неверных высказываниях, особенно если доброжелательно и внимательно относиться к ним и терпеливо объяснять, в чем их ошибка. В противном случае трудно ожидать дальнейшего развития активности. Доброжелательное отношение ко всем ученикам в сочетании с разумной требовательностью, поощрения за малейшие успехи — важнейшие условия для усиления мыслительной активности умственно отсталых школьников.

Индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении

Индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение каждого учащегося и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. Для этого в коррекционной школе VIII вида учитель дополняет данные клинического и психологического обследования каждого ученика результатами педагогических наблюдений. Тем самым создаются педагогические характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти характеристики, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и подбирает для их решения систему пе-

педагогических мер, используя их в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях — и индивидуальной.

Индивидуальный подход имеет большее значение при оценке успеваемости, так как умственно отсталые школьники в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию.

Индивидуальный подход необходим умственно отсталым школьникам независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии успевающих учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и активизировать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних умственно отсталых школьников, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т. е. присущими определенной группе учащихся.

Учет типических особенностей умственно отсталых школьников происходит в процессе дифференцированного подхода, для реализации которого нужно прежде всего разделить учащихся на типогруппы. В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся на хорошо-, средне- и слабоуспевающих. В какой-то мере помогая учителю, эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении, не позволяет направленно помочь ученикам и продвигаться в усвоении учебного материала. Например, на уроках швейного дела две девочки отстают в изготовлении изделий от основной группы, качество изделий у них низкое, и учитель относит их к группе слабоуспевающих. Однако причины отставания у них разные: одна отстает из-за локальных двигательных нарушений, имея сравнительно хороший уровень умственного развития, проявляющийся в умении анализировать особенности изделия, планировать работу и адекватно ее оценивать, другая — из-за низкого уровня интеллектуального развития и связанной с этим патологической медлительности движений. Поэтому их нельзя отнести к одной группе и использовать одинаковые меры дифференцированного подхода к ним.

Изучая проблему педагогической дифференциации учащихся и разрабатывая соответствующие меры для обучения основным учебным предметам, можно более конкретно выявить специфические черты данного дидактического принципа. Результаты исследования позволили определить процесс обучения умственно отсталых школьников как системный интегративно-дифференцированный (рис. 1)»



Рис. 1. Системный интегративно-дифференцированный подход в реализации специального образовательного стандарта детей с нарушениями интеллектуального развития

Прочность усвоения знаний, умений и навыков

В этом принципе отражаются результаты обучения. Сущность его состоит в том, что школа должна вооружить учащихся прочными знаниями, умениями и навыками, т. е. такими, чтобы они стали достоянием личности, собственным приобретением каждого ученика. Такие знания, умения и навыки учащиеся могут легко воспроизводить и использовать в своей учебной, а в дальнейшем и трудовой деятельности.

Прочные знания — это знания осознанные. Поэтому существует тесная связь между принципом прочности усвоения знаний, умений и навыков и принципом сознательности и активности учащихся в обучении. Чем глубже ученик понимает и осмысливает учебный материал, чем больше активности и самостоятельности он проявляет при его изучении, тем более прочные знания и навыки он приобретет.

Прочность знаний, умений и навыков достигается специальной педагогической работой, направленной на углубление и закрепление знаний, на выработку навыков. Таким средством является повторение — основа всей учебно-воспитательной работы в коррекционной школе VIII вида. Поэтому на этот процесс отводится большое количество учебного времени. Известно, что прочное усвоение знаний, умений и навыков происходит поэтапно: первоначальное ознакомление, уточнение, закрепление, совершенствование, применение на практике. На первоначальном этапе важно обеспечить образование у учащихся смысловых связей, а на следующих этапах, углубляя знания и уточняя усваиваемые действия и приемы, научить их самостоятельно устанавливать эти связи, что требует использования соответствующих методов и приемов обучения. Отсюда видно, что повторение — это не простое и однообразное воспроизведение учебного материала, а логическая и смысловая его переработка и оперирование им. Поэтому в повторении должно быть разнообразие, определенная система и непрерывность. Приемы повторения необходимо подбирать с учетом уровня усвоения конкретного учебного материала.

Прочность усвоения учащимися знаний обеспечивается систематическим выполнением специальных упражнений (установочных, тренировочных, упражнений в умственных и сенсорных действиях), выбор которых зависит от этапов формирования умений и навыков и во время которых закрепляются и совершенствуются умения и навыки.

Повторение необходимо проводить непрерывно в течение всего учебного года, включая его в процесс изучение нового учебного материала и добиваясь осмысливания связи между пройденным и новым. Са-

мостоятельно установить такие связи учащиеся, как правило, не могут или делают это неправильно.

Наряду с повседневным повторением целесообразно проводить итоговые повторения, имеющие целью систематизировать и обобщать усвоенные знания по теме или разделу. Одним из показателей прочности знания является умение применять их при решении учебных и практических заданий. Поэтому в процесс повторения следует включать также упражнения на применение знаний.

Q Контрольные вопросы и задания

1. Что входит в понятие «дидактические принципы»? Раскройте смысл дидактических принципов в педагогической практике, их изменения в историческом аспекте.
2. Как изменяются взгляды на значение дидактических принципов в специальном (коррекционном) обучении умственно отсталых школьников? Какова роль А. Н. Граборова и Г. М. Дульнева в разработке дидактических принципов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида?
3. Назовите дидактические принципы, принятые в современном специальном (коррекционном) обучении учащихся с нарушениями интеллектуального развития (умственно отсталых).
4. Какие дидактические принципы можно рассматривать как общие для общеобразовательной и коррекционной школ VIII вида? В чем заключается их особенность? На конкретных примерах раскройте один из принципов обучения применительно к условиям специального (коррекционного) обучения умственно отсталых школьников.
5. Какие дидактические принципы рассматриваются как специфические в обучении учащихся коррекционных школ VIII вида?
6. Раскройте принцип коррекции. Почему развитие и обучение умственно отсталых школьников возможны только на основе коррекционной направленности всего учебно-воспитательного процесса?
7. В чем заключается сущность дидактического принципа осуществления индивидуального и дифференцированного подходов в обучении умственно отсталых школьников?

Щ Рекомендуемая литература

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
2. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. М.: Классике Стиль, 2005»

- I, Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2006.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. М.: Академия, 2006,

Глава 8

Содержание образования в коррекционной школе VIII вида

1. ОБЩЕЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Специальные (коррекционные) общеобразовательные школы для умственно отсталых детей (вспомогательные школы) являются одним из звеньев общей системы образования, что отражено в соответствующих законодательных актах и нормативных документах. Социальное и правовое положение лиц с недостатками в развитии определяется законом, который устанавливает для них равные гражданские права со всеми членами общества. Учитывая особенности развития умственно отсталых детей (олигофрения в степени дебильности и другие формы интеллектуальной недостаточности), необходимо научно обосновать объем содержания образования этой категории детей, формы и методы их обучения.

В содержании школьного образования реализуется система знаний и умений. Умственно отсталые школьники должны получить тот уровень общеобразовательных и трудовых знаний и умений, который требуется для их социальной адаптации. Содержание, как и в общеобразовательной школе, должно охватывать различные виды знаний, вооружать учащихся некоторым методологическим подходом к познавательной и практической деятельности (с учетом их особенностей и возможностей усваивать учебный материал). В программах, учебниках, в самом учебном процессе должно быть предусмотрено усвоение элементарных понятий и терминов, а также фактов повседневной действительности. Что касается таких видов знаний, как основные законы науки, теории, содержащие систему научных знаний, то они могут иметь место в самом элементарном и ограниченном виде при изучении конкретных учебных предметов.

Все усвоенные знания будут действенными, если учащиеся овладеют опытом их применения на практике. Различаются интеллектуальные и практические умения и навыки, т. е. навыки относятся не только к практической, но и интеллектуальной деятельности. Однако, учи-

тывая, что основной дефект умственно отсталых школьников лежит в области именно интеллектуальной сферы, не все получаемые учащимися знания формируются в необходимые умения и доводятся до уровня усвоенных. Это касается поисковых навыков решения задач, выполнения различных упражнений, а также умений и навыков, способствующих самостоятельному усвоению и приобретению знаний. Основная задача коррекционной школы VIII вида — формирование умений и навыков учебной деятельности.

Умственно отсталые школьники не владеют самостоятельным переносом знаний и умений в новую ситуацию, видением новой проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта и т. п., что ограничивает их возможности приобретать знания не только в готовом виде и усваивать умения не только по образцу. Учитывая интеллектуальные и возрастные способности таких школьников, следует создавать ситуации, направляющие их на поиски некоторых самостоятельных решений. На всех годах обучения необходимо прививать навыки самостоятельной работы.

Большую роль в этом играют эмоционально-волевые качества учащихся, рассматриваемые как особая сфера, определяющая нормы отношения человека к миру. Знания, умения и навыки сами по себе не являются показателем воспитанности учащегося, если у него не сформировано правильное эмоциональное отношение к нормам поведения, а нравственность не стала частью его мировоззрения.

Содержание образования в коррекционной школе VIII вида направлено на обеспечение у умственно отсталых школьников таких черт в сознании, поведении, трудовой деятельности, которые помогут им стать полноценными членами общества. Для достижения этого школа использует специфические средства, которые обеспечивают доступное умственно отсталым школьникам образование. «Именно общность цели при своеобразии средств достижения составляет величайшую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы..о»¹»

2- СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

Содержание обучения отражено в учебном плане коррекционных школ VIII вида, в учебных программах, разработанных для этого вида школ, и оригинальных учебниках.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983. С. 31.

Учебный план

Учебный план школы определяет перечень учебных предметов, отобранных для изучения в школе, распределение их по годам обучения, количество часов, отводимых на каждый учебный предмет, и распределение этих часов по неделям. В основе построения учебного плана коррекционной школы VIII вида, как и общеобразовательной, лежит принцип предметного обучения.

В коррекционной школе VIII вида в рамках научно обоснованных программ изучаются следующие традиционные общеобразовательные предметы: русский (родной) язык, математика, природоведение, естествознание, география, история, обществоведение, изобразительное искусство, физкультура, пение и музыка; предметы трудовой подготовки (трудовое, профессионально-трудовое и профессиональное обучение, в которые включено черчение); предметы коррекционной подготовки: развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности («окружающий мир»), ритмика в младших классах и социально-бытовая ориентировка в старших.

Кроме того, проводятся индивидуальные и групповые занятия по исправлению тех или иных недостатков речевого развития (логопедические), по лечебной физкультуре (ЛФК), по коррекции психомоторики и сенсорных процессов. Предусмотрены и обязательные занятия по выбору.

Вне сетки обязательных учебных занятий школы могут вводиться факультативные занятия с небольшими группами детей для получения ими дополнительных жизненно необходимых знаний и умений, расширяющих возможности выбора профессии и свободной ориентировки в современном обществе и быту, например, такие как элементы физики и химии.

Учебные программы

Учебные программы определяют содержание обучения по отдельным предметам и последовательность его прохождения по годам обучения. Однако объем содержания образования, несмотря на оправдавшую себя на практике относительную стабильность, постоянно требует дальнейшей углубленной проработки для более полного отражения в нем задач, стоящих перед современной коррекционной школой VIII вида, а также учета новых научных данных специальной педагогики, специальной психологии и клиники олигофрении.

Для общеобразовательных предметов разработаны базовые программы:

- по русскому языку, представленные такими разделами, как обучение грамоте, чтение и развитие речи, русский язык (письмо, грамматика, правописание и развитие речи);
- по математике — арифметика и наглядная геометрия;
- по природоведению;
- по естествознанию — неживая природа, растения, животные, человек;

П по географии — начальный курс физической географии, природа нашей Родины, география материков и океанов, география своей страны, региона;

- по истории;
- по обществоведению;
- по изобразительному искусству;
- по пению и музыке;
- по физической культуре;

Для I—IV классов созданы программы по трудовому обучению (для IV класса — на базе трудовых мастерских), а для V—IX — программы по профессиональному обучению: по столярному, слесарному, швейному, по сельскохозяйственному труду, по столярно-штучному и штукатурно-малярному делу, по цветоводству и декоративному садоводству, по обслуживающему труду (подготовка рабочих сферы обслуживания). Последние программы рассчитаны на использование их как в сельских, так и в городских школах.

Для школ, где обучение ведется на государственном языке республики, разрабатываются специальные программы по родному языку и русскому языку.

Учитывая исторические, географические, природные экологические, национальные особенности, каждая республика вносит в содержание отдельных предметов дополнения и изменения, отражающие названные особенности, а также предусматривает специфику трудовой деятельности населения в конкретном регионе и отражает ее в системе трудового обучения и воспитания умственно отсталых школьников.

Содержание обучения по всем учебным предметам имеет практическую направленность, что обеспечивает подготовку школьников к непосредственному включению в жизнь, в трудовую деятельность в условиях современного производства.

Во всех программах ведущим является принцип коррекционной направленности обучения, т. е. конкретизированы пути и средства исправления недостатков общего, речевого, физического развития и нравственного воспитания умственно отсталых детей. Особое внимание

ние обращено на коррекцию не только имеющихся у отдельных учащихся специфических нарушений, но и всей личности в целом.

Обучение в школе носит воспитывающий характер. Аномальное состояние ребенка затрудняет решение задач воспитания, но не снижает их. При отборе программного учебного материала учтена его воспитывающая направленность, необходимость формирования таких черт характера и всей личности в целом, которые помогут выпускникам стать полезными членами общества.

Пояснительные записки к программам по всем предметам содержат основные методические рекомендации по специфике обучения, формам и методам организации учебного процесса, а сами программы — не только основные требования к знаниями и умениям учащихся, но и критерии их оценки.

Учебники

Содержание обучения отражено в оригинальных учебниках для коррекционной школы VIII вида, которые издаются по всем основным учебным предметам. В общей и специальной подготовке учащегося учебник рассматривается как важнейший инструмент обучения. Вместе с тем он служит и методическим ориентиром для учителя, определяя последовательность введения понятий, глубину их раскрытия, распределение времени между отдельными частями учебного материала.

Учебники для коррекционной школы VIII вида, как и для общеобразовательной школы, должны удовлетворять общепедагогическим, методическим и полиграфическим требованиям.

Общепедагогические требования заключаются в необходимости:

П обеспечивать воспитывающий характер обучения и формирование материалистического мировоззрения;
 сообщать научно достоверные данные в пределах, обозначенных программой;

П развивать мышление учащихся; формировать основные приемы умственной деятельности, развивать речь;

П обеспечивать подготовку к самостоятельному (в доступных пределах) приобретению знаний.

В качестве методических выдвигаются следующие требования:

соответствие возрастным особенностям учащихся по содержанию, эмоциональному воздействию;
 четкое структурное членение и графическое выделение выводов, важнейших положений, ключевых понятий и т. п.;

- достаточное число иллюстраций, облегчающих восприятие и нимание и запоминание учебного материала, удобно расположенного по материалам и увязанных с текстом;
- включение заданий, стимулирующих развитие в некоторой степени самостоятельности при решении поставленных задач: формирование умений пользоваться запасом имеющихся знаний.

Все эти требования выполняются при отборе словесного материала (статей, упражнений, примеров) для объяснения, закрепления и повторения учебного материала, методического аппарата (правил и струкций, заданий, вопросов), иллюстраций (рисунков, фотоснимков, графиков и др.).

В учебниках должны соблюдаться принцип коррекционного и правленности обучения и требования индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся как необходимое условие продолжения в развитии каждого умственно отсталого ребенка.

Для этого предусмотрены:

- дробное, поэтапное преподавание учебного материала и анализ тико-синтетический способ его показа, отработка каждого элемента и обеспечение целостного восприятия;
- опора на ранее усвоенное и имеющийся у учащихся практический опыт;
- постоянное обращение к реально существующим связям;
- особое внимание выявлению причинно-следственных связей и закономерностей;
- акцент на главное при краткости и простоте формулировки правил и выводов;
- достаточное количество практических упражнений для упражнения и повторения учебного материала;
- включение изучаемого материала в различные виды упражнений; рациональное использование иллюстративного материала;
- включение для самостоятельного выполнения упражнений задач разной степени сложности,

К иллюстративному материалу также предъявляются определенные требования:

- иллюстрации должны использоваться в качестве непосредственного источника знаний и как средство наглядности (рисунки предметные и сюжетные, таблицы, графики, схемы и др.);
- иллюстративный материал должен быть направлен на обогащение содержания изучаемого материала и его частности к

П в учебниках, начиная с V класса, следует использовать символическую наглядность: учебные схемы, таблицы для образования более точных и прочных знаний;

- весь изобразительный материал должен быть выполнен четко, так как условные, расплывчатые изоизображения предметов и явлений окружающей действительности могут приводить к искаженному их восприятию умственно отсталыми школьниками.

В настоящее время имеются оригинальные учебники для всех классов коррекционной школы VIII вида, разрабатываются новые, в том числе и вариативные.

3. УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

В коррекционной школе VIII вида изучаются учебные предметы, которые определены учебным планом. В них изложены основы отдельных наук, отобранные в соответствии с целями обучения, а также с умственными и возрастными возможностями учащихся.

Предметное содержание, включенное в каждый учебный предмет, обусловлено логикой изложения и усвоения конкретной научной области, специальной методикой обучения, коммуникативной деятельности учителя и учеников в процессе обучения, спецификой учебного материала для обеспечения воспитательных целей. Таким образом, учащиеся получают конкретные знания с учетом не только логики усвоения основ наук, но и педагогических законов развития понятий в их сознании. Имеется в виду научное и педагогическое изложение науки, которое еще К. Д. Ушинский рассматривал дифференцированно. В условиях специального обучения это особенно важно учитывать в связи с большими затруднениями умственно отсталых школьников не только усваивать фактические данные, но и, тем более, делать элементарные выводы и обобщения, видеть и устанавливать даже неTM сложные причинно-следственные связи и закономерности.

Обучение осуществляется постепенно, от частного к общему, от конкретного к абстрактному. Выявленные закономерности позволяют обогатить в дальнейшем знания учащихся. Иначе говоря, умственно отсталые школьники проходят тот же путь познания, что и дети с нормальным интеллектуальным развитием. Однако знания их существенно отличаются количеством фактов, уровнем и глубиной обобщений, а также временем, затраченным на усвоение. В основном познания умственно отсталых учащихся ограничиваются представлениями об окружающем мире и некоторыми понятиями без глубокого проникновения в сущность явлений.

В современной дидактике «учебный предмет» рассматривается как теоретическое понятие. Он отличается от учебного материала — воплощения конкретного содержания образования, подлежащего усвоению за урок, занятие и т. д. В учебный материал включают не только изложение фактов, но и вопросы, задания, упражнения, наглядность и другие виды восприятия знаний.

Обучение в коррекционной школе VIII вида отличается тем, что изучение каждого учебного предмета предваряет пропедевтический период, подготавливающий учащихся к усвоению конкретного учебного материала. Особенно важен пропедевтический период в I классе, когда развиваются все психофизические функции, участвующие в овладении первоначальными навыками чтения и письма, элементарными математическими понятиями для обучения счету и решению простых задач.

Такой учебный предмет, как развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности (I—IV классы), решая свои специфические задачи, в то же время является пропедевтическим, подготавливающим учащихся к усвоению более сложного материала на уроках объяснительного чтения, истории, географии и естествознания. Изучение различных категорий слов при изучении родного языка во II—IV классах подготавливает школьников к усвоению грамматических понятий в старших классах.

Трудовое обучение (ручной труд) в I—II классах также можно рассматривать как пропедевтический период подготовки учащихся к овладению навыками профессионального труда. В то же время для овладения трудовыми умениями и навыками требуется и специальная подготовка.

Для каждого предмета в школе отводится свой пропедевтический период. Однако многие задачи, решаемые в это время, продолжают оставаться ведущими и при дальнейшем изучении предмета. Например, развитие фонематического слуха, произносительной стороны речи, моторики и другие задачи буквального и послебукварного периодов решаются и при изучении конкретных грамматических тем.

Общеобразовательные i

Русский (родной) язык От усвоения этого ведущего учебного предмета во многом зависит успешность всего школьного обучения. К одному из основных разделов изучения языка относится «Обучение грамоте», которое длится в течение всего I класса. В этот период учащиеся овладевают звуковым анализом, первоначальными навыками чтения и письма. К концу года они должны научиться читать по ело-

гам короткие, доступные их пониманию буквенные тексты, списывать и писать под диктовку после анализа слова, написание которых не расходится с произношением, списывать после разбора короткие предложения. Умственно отсталые первоклассники должны учить наизусть с голоса учителя несложные по содержанию тексты, уметь читать короткие стихотворения или четверостишия.

«Грамматика и правописание» — наиболее сложный раздел русского языка, который из-за абстрактности самого учебного материала растягивается на все времена обучения в школе. Ежегодно повторяются такие разделы, как «Звуки и буквы», «Слова», «Предложения», «Связная речь». В младших классах большое внимание уделяется работе со звуками и буквами, на основе которых учащиеся овладевают фонетически правильным письмом, а затем письмом по правилу (простейшие случаи). При изучении раздела «Слова» в старших классах учащиеся усваивают более сложные правила правописания. Практически усвоив построение простого предложения в младших классах, на старших годах обучения школьники изучают синтаксические конструкции разной сложности. Усиление практической направленности обучения повышается от класса к классу. В старших классах учащиеся должны использовать полученные знания в практической деятельности при написании изложений и сочинений. У них формируются навыки четкого, правильного, логического изложения своих мыслей в устной и письменной форме.

На уроках чтения у детей формируются навыки сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения, умения пересказывать прочитанное. Для чтения подбираются произведения, содержание которых направлено на максимальное развитие познавательных интересов детей, расширение их кругозора, представлений, воспитание нравственных качеств, необходимых для самостоятельной трудовой жизни. Это произведения о родной природе, о настоящем и прошлом нашей Родины, рассказы о жизни и труде наших современников, о делах школьников. Значительное место занимают доступные пониманию умственно отсталых детей произведения о жизни и творчестве классиков литературы, художников, музыкантов, общественных деятелей и др.

В процессе обучения у учащихся совершенствуется техника чтения, постепенно формируется умение самостоятельно разбираться в содержании прочитанного, развивается связная устная речь.

Математика. В этом курсе изучаются арифметика и элементы наглядной геометрии. Учащиеся должны не только овладеть определенным объемом математических знаний, но и уметь использовать их

в процессе трудового обучения, во время занятий по социально-бытовой ориентировке, изучения других предметов, а также в быту. Этот предмет наиболее труден для умственно отсталых детей. В течение всех лет обучения арифметика изучается с постепенным увеличением объема и нарастанием сложности по следующим разделам: «Нумерация», «Арифметические действия», «Устный счет», «Величины и единицы измерения», «Доли, дроби», «Текстовые арифметические задачи». На уроках математики дети знакомятся с простейшими геометрическими фигурами, с их свойствами, учатся пользоваться измерительными и чертежными приборами, овладевая практическими умениями в решении задач измерительного и вычислительного характера. Все названные разделы программы равномерно распределены по четвертям. При этом самое серьезное внимание уделяется формированию у школьников вычислительных навыков, что жизненно важно для умственно отсталых детей. В младших классах арифметические действия с переходом через разряд тщательно отрабатываются и усваиваются в пределах 10,20,100. Такая система обучения позволяет школьникам осознанно выполнять все действия с более сложными числами в старших классах.

Природоведение. Как учебный предмет природоведение решает задачи обобщения знаний учащихся об окружающем мире, полученных в I—IV классах в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности («Окружающий мир»). На занятиях по природоведению ученики получают знания, подготавливающие их к дальнейшему усвоению естествоведческих, географических и исторических сведений, помогающих элементарному пониманию причинно-следственных связей и отношений, временных и пространственных представлений.

Естествознание. Содержание этого курса предусматривает изучение элементарных сведений, доступных умственно отсталым школьникам, о живой и неживой природе, об организме человека и охране его здоровья. Они узнают об основных элементах живой и неживой природы: воде, воздухе, полезных ископаемых, почве, о строении и жизни растений, животных и человека. У учащихся формируется правильное понимание и отношение к природным явлениям (дождь, снег, ветер, туман и др.). Они овладевают некоторыми практическими приемами выращивания растений и ухода за животными, навыками сохранения и укрепления здоровья.

География. В начальном курсе физической географии учащиеся учатся ориентироваться на местности, изучают пояса освещенности солнцем поверхности земли, узнают об их расположении, получают

представления о климате. Изучая разнообразие природных условий на территории нашей страны, они получают краткие сведения об особенностях природы каждой зоны, об основных занятиях населения.

Раздел географии «Материки и океаны» включает краткие элементарные сведения о солнечной системе, атмосферных явлениях и др., а также географическое положение каждого материка.

При изучении этого предмета учащиеся получают элементарные знания по экономической географии нашей страны. Особое внимание уделяется формированию у школьников представлений о разнообразии занятий населения, связанных с природными условиями, о взаимосвязи различных отраслей промышленности и сельского хозяйства, о трудовой деятельности в народном хозяйстве, об охране окружающей среды.

Содержание географического и естествоведческого материала в коррекционной школе VIII вида предусматривает элементарное экономическое образование учащихся, формирует у них доступное их пониманию материалистическое представление об окружающем мире, умения правильно объяснять некоторые явления природы.

История и обществоведение. На уроках истории и обществоведения учащиеся получают представление о наиболее важных сторонах жизни общества, о традициях, трудовых и героических делах народов нашей страны, о примерах служения своему Отечеству, борьбе за свободу и независимость. В содержание курса обществоведения включены в доступной форме элементарные сведения о государстве и праве, правах и обязанностях граждан, основных законах нашей страны. Изучение основных этапов истории, прав и обязанностей граждан направлено на формирование у умственно отсталых школьников нравственных и правовых норм жизни в обществе.

Этика и психология семейной жизни. Эти вопросы рассматриваются во время послешкольного обучения учащихся с умственной отсталостью.

Изобразительное искусство. Изобразительному искусству в коррекционной школе VIII вида придается большое значение. Его содержание, направленное на развитие у учащихся художественного вкуса, способствующего их эстетическому воспитанию, включает изучение основ реалистического рисунка, формирование навыков рисования с натуры, декоративного рисования. Школьники знакомятся с отдельными произведениями живописи, декоративно-прикладного искусства, узнают о творчестве великих художников.

Занятия изобразительным искусством, способствуя совершенствованию познавательной, эмоционально-волевой и двигательной сферы учащихся, имеют большое коррекционно-развивающее значение.

Пение и музыка. Музыкальное воспитание умственно отсталых учащихся основано на хоровом пении как наиболее активном способе развития у них музыкальных способностей. В содержание обучения пению включены произведения народного творчества, русских, национальных и зарубежных композиторов, песни, разнообразные по характеру музыки и по смысловому содержанию требующие различных средств исполнения.

У школьников развивается интерес к слушанию вокальной, инструментальной, оркестровой музыки. Они учатся различать мелодии, знакомятся с некоторыми музыкальными жанрами, с элементами музыкальной грамоты и нотной записи, с творческими биографиями видных композиторов, их произведениями. Музыкальное развитие школьников составляет неотъемлемую часть их эстетического воспитания-

Физическая культура. Этот предмет имеет большое значение для укрепления здоровья школьников, развития и коррекции их моторики. Содержание обучения включает такие разделы, как «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Лыжная подготовка (коньки)», «Игры». Во все разделы включены упражнения, направленные на формирование у учащихся двигательных умений и навыков, развитие силы, ловкости, выносливости. На занятиях гимнастикой учащиеся выполняют общеразвивающие и корригирующие упражнения. Занимаясь легкой атлетикой, они овладевают ходьбой, бегом, прыжками; учатся ходить на лыжах, кататься на коньках. С I по VII класс в содержание занятий включены различные подвижные игры, а с IV класса — спортивные.

Трудовая подготовка

В коррекционных школах VIII вида особое значение придается подготовке умственно отсталых детей к трудовой деятельности и получению ими профессионально-трудовых знаний и навыков по определенной специальности. Трудовое обучение рассматривается как мощное средство коррекции умственного развития ребенка и нравственного его воспитания, что позволяет выпускникам включиться непосредственно в производительный труд.

Трудовая подготовка осуществляется последовательно и состоит из следующих этапов:

- трудовое обучение в I—III или в I—IV классах; в IV классе может быть организовано на базе школьных учебных мастерских;
- трудовое и профессионально-трудовое обучение в школьных учебных мастерских в V—IX классах;
- послешкольное (производственное) обучение в X, X—XI, X—XII классах.

Трудовое обучение в I—III классах дает возможность учащимся овладеть элементарными приемами труда, общетрудовыми умениями и навыками, развивает самостоятельность, положительную мотивацию к трудовой деятельности. На занятиях предусмотрены простейшие практические работы с пластилином, бумагой, картоном, с природным материалом, с металлоконструктором, древесиной, текстильными материалами.

В IV классе трудовое обучение имеет общетехнический характер, может проводиться на базе учебных мастерских, рассматриваться как пропедевтическое для формирования некоторых новых организационных умений и навыков поведения, характерных для профессиональной мастерской. В этот период важно выявить индивидуальные возможности учащихся, чтобы рекомендовать им, какие из изучаемых в школе видов профессионального труда они могут выбрать.

Содержание трудового обучения в IV классе — переходная ступень от ручного труда к профессиональному. Предусмотрено изготовление несложных изделий с использованием элементарных трудовых приемов.

Профессионально-трудовое обучение в V—IX классах нацелено на подготовку учащихся к самостоятельному труду по получаемой специальности в условиях обычных (не предназначенных для инвалидов) промышленных предприятий и предприятий сферы обслуживания. При этом школа выбирает виды труда с учетом местного производственного окружения, его потребностей в рабочих кадрах и возможностей трудоустройства учащихся по месту жительства. В связи с этим, кроме трудового обучения по типовым программам (для 9 видов труда), школа может организовать обучение трикотажно-вязальному, кулинарному, гончарному делу и др. Поскольку по таким видам труда единых программ нет, школы определяют содержание обучения и разрабатывают программы по образцу базовых, которые затем утверждаются местными органами образования.

В содержание обучения труду каждого вида включены теоретические сведения о свойствах материалов, устройстве инструментов, станков и машин, механизации производственных процессов, технике безопасности и организации труда на производстве. Кроме того,

учащиеся знакомятся с технологией изготовления изделий, овладевают профессиональными приемами труда, у них вырабатываются трудовые навыки, формируются общетрудовые умения, воспитывается культура труда.

Специальности, выбираемые для профессионально-трудового обучения в X—XII классах (I—III курсах), соответствуют профилю трудового обучения учащихся в V—IX классах. Однако такое соответствие рассматривается в широких пределах и распространяется на родственные в разной степени профессии. Содержание производственного обучения, нацеленное на узкую специализацию с ориентировкой на конкретные рабочие места базового производственного предприятия, является вариативным в противоположность стабильному содержанию обучения в V—IX классах. В связи с этим особое значение приобретает правильный выбор профиля трудового обучения с учетом возможностей трудоустройства выпускников на конкретных предприятиях: местных заводах, фабриках, фермах, тепличных хозяйствах, ремонтных мастерских и др.

Послешкольное (производственное) обучение организуется в тех школах, где имеются хорошо оборудованные мастерские, квалифицированный состав преподавателей труда и возможность проведения производственной практики на промышленных или сельскохозяйственных предприятиях. В такие классы (курсы) принимаются выпускники коррекционных школ VIII вида.

На базе школы могут быть организованы производственные цехи для выпускников, затрудняющихся в трудоустройстве. В процессе работы в цехах выпускники должны закреплять знания, умения и навыки, полученные на уроках трудового обучения, и могут участвовать в выпуске товарной продукции.

По окончании X—XI, X—XII производственного класса учащиеся сдают квалификационный экзамен по правилам, принятым на базовом предприятии, которое и выдает выпускникам документ о полученной квалификации.

Тесно с трудовым обучением связано владение навыками *чертежения*. Содержание чертежения развивает у учащихся графическую культуру, формирует у них умение читать и выполнять несложные чертежи. Это выражается в использовании общих приемов работы, таких как чтение чертежей, изготовление по ним изделий, использование инструментов в процессе выполнения эскизов и чертежей. Кроме того, в IX классе учащимся даются сборочные чертежи изделий по специальностям, изучаемым в школе.

Коррекционная подготовка

Коррекция имеющихся у учащихся нарушений психофизического развития, трудностей формирования жизненно необходимых знаний, умений и навыков осуществляется и на специальных занятиях.

Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. В I—IV классах с помощью этого специфического предмета целенаправленно корректируется общее и речевое развитие умственно отсталых детей. У учащихся формируются элементарные представления об окружающем мире, необходимые для дальнейшего обучения, развивается наглядно-образное мышление. Школьники знакомятся с предметами ближайшего окружения, с явлениями природы и сезонными изменениями. В результате учащиеся должны знать названия предметов и явлений, уметь выполнять практические работы по уходу за одеждой, обувью, комнатными растениями, выполнять правила дорожного движения. В процессе обучения осуществляется экологическое воспитание школьников. Тем самым восполняются пробелы развития учащихся в период дошкольного воспитания.

Социально-бытовая ориентировка. Для более успешной социальной адаптации и реабилитации умственно отсталые школьники в силу особенностей своего психофизического развития нуждаются в целенаправленном воспитании. Эта проблема в значительной степени решается на занятиях по социально-бытовой ориентировке (V—IX классы), на которых учащихся практически готовят к самостоятельной жизни. У них формируются знания и умения, способствующие социальной адаптации, повышению уровня общего развития, что позволит им посильнее участвовать в труде, приобщаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами жизни.

Умственно отсталые дети обучаются преимущественно в интернатах, мало находятся в семьях, иногда семья как таковая вообще отсутствует, или домашнее хозяйство ведется столь плохо, что научиться чему-либо не представляется возможным. Самостоятельно же овладеть умением организовать свой быт доступно не всем выпускникам коррекционной школы VIII вида.

Содержание специальных коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке отличает практическая направленность. Учащихся знакомят с предприятиями, организациями и учреждениями, куда им придется обращаться по различным вопросам, начав самостоятельную жизнь. У них формируют умения пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, меди-

цинской помощи, навыки обеспечения безопасности жизни (ОБЖ). Их учат готовить пищу, соблюдать личную гигиену, следить за одеждой и обувью, убирать жилище, планировать бюджет семьи, помогать старшим, ухаживать за младшими. Содержание социально-бытовой ориентировки как учебных занятий помогает формировать и совершенствовать необходимые навыки самообслуживания, вести домашнее хозяйство, ориентироваться в ближайшем окружении. Дети усваивают морально-этические нормы поведения, у них вырабатываются навыки общения с людьми, в определенной мере развивается художественный вкус.

Для успешного усвоения знаний и умений, получаемых на этих уроках, особо значимо максимальное приближение условий их проведения к естественным. Каждый из уроков можно рассматривать как лабораторное занятие, когда после постановки задания, инструктажа каждый ученик выполняет работу с последующей оценкой ее результата. Продолжением уроков социально-бытовой ориентировки может служить кружковая работа (кулинарный кружок, санитарный, основ семейной жизни и др.).

Ритмика. Во время занятий по ритмике дети учатся слушать музыку, выполнять под музыку разнообразные движения, петь, танцевать, играть на простейших музыкальных инструментах. Содержание обучения направлено на развитие и корректирование координации движений, моторики, пространственной ориентировки. Музыкальные и речевые сопровождения создают условия для развития речи учащихся, их эстетического воспитания.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводятся во внеурочное время с теми учениками, которые имеют более выраженные нарушения речевого развития, общей моторики, сенсорных процессов (подробнее см. гл. V «Другие формы обучения»).

Е3 Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение содержания образования умственно отсталых школьников.
2. Чем отличается содержание образования в общеобразовательной и коррекционной школе VIII вида?
3. Что определяет специфику содержания обучения умственно отсталых школьников?
4. Определите цели, задачи, объект стандартизации образования умственно отсталых школьников.

Раскройте структуру современного базисного плана коррекционной школы VIII вида (на примере 1-го варианта, см. Приложение 4). Какие принципы лежат в основе его построения?

Рассмотрите содержание учебных программ, их структуру. Раскройте содержание программы по одному из учебных предметов. Почему учебники для коррекционных школ VIII вида можно рассматривать как оригинальные по отношению к учебникам общеобразовательной школы? Каким требованиям должны удовлетворять учебники для коррекционных школ VIII вида?

Раскройте специфические требования к учебникам, соответствующим принципам коррекционной направленности, индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся как необходимых условий их общего образования»

Рекомендуемая литература

1. Воронкова В. В. О новых программах специальной общеобразовательной школы для умственно отсталых детей (вспомогательная школа) // Дефектология. 1986. № 1.
2. Воронкова В. В., Мачихина В. Ф. Содержание образования во вспомогательной школе // Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. научн. тр. / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
3. Воронкова В. В., Исаева Т. Я., Мирский С. Л., Эк В. В. Стандарт общего образования умственно отсталых обучающихся / Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект. Ч. П. Федеральный компонент. М.: Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1999.
4. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ч. I. Общая часть. Федеральный компонент. Проект. М.: Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1999.
5. О структуре и учебном плане школы-интерната (школы) VIII вида для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 1996. № 3.
6. О переходе на усовершенствованные программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа). Методические рекомендации. М.: Министерство образования СССР, 1986.
7. Программы вспомогательной школы. Общеобразовательные предметы / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Просвещение, 1971.
8. Программно-методические рекомендации по содержанию и организации работы в IX классе вспомогательной школы с производственным обучением М.: Минпрос СССР, НИИ дефектологии АПН СССР, 1976.
9. Программы вспомогательной школы / под ред. В. В. Воронковой. Ч. I. М.: Просвещение, 1990.

10. Худенко Е. Д. Современные подходы к организации коррекционного обучения в общеобразовательных учреждениях // Развитие и коррекция. 1998. №1
11. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1—4 классы. М.: Просвещение, 2008.
12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 5—9 классы. М.: Владос, 2008.

Глава 9

Методы обучения в коррекционной школе

В коррекционной школе VIII вида, как и в общеобразовательной, учебный процесс предполагает диалектическое единство содержания, методов и организационных форм обучения.

Понятие «метод обучения» на разных этапах развития педагогики как науки имело различные определения, однако в основном оно трактовалось как способ организации познавательной деятельности учащихся. В настоящее время большинством дидактиков метод обучения рассматривается как «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития».

Прием — это часть метода. Так, метод упражнений включает в себя приемы сообщения условий задания, их записи, выполнения, анализ результатов, а также приемы контроля за правильностью работы. Для метода беседы характерны приемы постановки вопросов в логической последовательности, активизирующих учащихся, корректировки неточных и ошибочных ответов, подведение учащихся к правильным выводам и обобщениям. Таким образом, каждый метод можно рассматривать как совокупность приемов деятельности учителя и учащихся. Следует отметить, что один и тот же прием может входить в разные методы. Так, прием сравнения в методе самоконтроля служит предупреждению ошибок в работе, а в методе наблюдений активизирует познавательную деятельность школьников и помогает им при изучении того или иного учебного предмета, например, определить изменения в росте растений, состоянии погоды.

Очень важна правильная сочетаемость приемов, в известной мере обеспечивающая эффективность метода. Приемы в разных методах

ды учения: информационно-обобщающему методу, которым пользуется учитель, соответствует исполнительский метод, который применяет ученик, объяснительному — репродуктивный, инструктивному — практический, объяснительно-побуждающему — поисковый.

При классификации методов на основе теории деятельности выделяют следующие группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля. Эта классификация учитывает такие основные положения, как комплексность и системный подход к методам обучения, многомерность метода как дидактической категории, его обусловленность объективными и субъективными факторами. При таком подходе к классификации внутри первой группы предлагается деление по дидактическим целям: методы, используемые для сообщения новых знаний (с опорой на слово учителя); методы, используемые для приобретения новых знаний, закрепления и выработки умений и навыков; методы работы с техническими средствами; самостоятельная работа; методы программированного обучения и проблемно-поисковые; методы контроля и самоконтроля.

В «Новой педагогике массовой школы» (Е. Б. Ежеленко, 2005) метод обучения и метод воспитания представлены в своем единстве как метод образования учащихся. Тем самым подчеркивается воспитывающий характер самого обучения, в процессе которого осуществляется использование сочетания разных методов для достижения поставленных целей.

Для эффективного решения учебно-воспитательных задач коррекционной школы VIII вида выбор методов обучения определяется рядом условий. Необходимо учитывать принципы обучения, особенно принцип коррекции, общие и конкретные цели и задачи обучения, содержание и задачи каждого предмета, возрастные и психофизические особенности умственно отсталых учащихся, материально-техническое оснащение школ, их географическое положение, сложившиеся педагогические традиции, опыт учителей. Поэтому, помимо методов и приемов обучения, принятых в общей школе, используются некоторые методы и приемы из отдельных областей дефектологии, например логопедии, а также разрабатываются специфические методы и приемы.

Недостатки развития познавательной деятельности умственно отсталых учащихся, особенно мышления и речи, не позволяют применять такие методы, как школьная лекция, учебные дискуссии, диспуты. В то же время коррекционная направленность обучения требует активного употребления не только репродуктивных, но и продуктив-

ных методов, способствующих развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, переходу от наглядно-практических форм их мышления к наглядно-образным и словесно-логическим. Поэтому в процессе обучения в старших классах используются (но ограниченно) некоторые продуктивные виды самостоятельных работ и элементы проблемного обучения (создание простейших проблемных ситуаций, эвристические беседы).

Умственно отсталые дети, как правило, приходят в школу плохо подготовленными к учебной деятельности. У них отсутствует интерес к учению, снижено внимание, они легко отвлекаются, быстро устают. Это требует более широкого (чем в общей школе) включения в процесс обучения в младших классах методов, вызывающих интерес к учению: использование познавательных игр, создание занимательных ситуаций и т. д. Игровые методы находят свое применение и в старших классах, особенно для закрепления пройденного материала. Речь идет не только о дидактических играх, но и играх-драматизациях, моделировании реальных ситуаций.

Специфика процесса обучения с помощью словесных, наглядных и практических методов диктуется особенностями познавательной деятельности умственно отсталых детей. Например, они не могут одновременно усвоить большой объем материала, поэтому его необходимо разделить на небольшие части. Школьники плохо понимают и не запоминают материал, сообщаемый только в словесной форме, не подкрепленный наглядными пособиями или практическими действиями, поэтому важно сочетать и эти методы. Школьники с большим трудом находят связи между словесными и наглядными компонентами, поэтому требуются специальные методические приемы, позволяющие выявить эти связи.

Нередко своеобразие того или иного метода заключается в специфике приемов. Например, для запоминания изучаемой буквы учителя предлагают обводить буквы, вырезанные из бумаги, согнутые из проволоки, складывать их из отдельных элементов, палочек, раскрашивать и т. п.

Большое значение имеет сочетание разных методов. В коррекционной школе VIII вида это будет зависеть не только от характера и содержания учебной дисциплины, дидактических задач, подготовленности учащихся, но и от состава класса. Неоднородность контингента, обусловленная типологическими особенностями школьников, требует поисков различных сочетаний методов для успешного обучения всех учеников. С точки зрения психологии для обучения умственно отсталых школьников важно сочетание не только наглядных и словесных

методов обучения, но и практических в их единстве. Например, одним учащимся помогают успешно справиться с пересказом беседа и картины план, другим — словесный план, для третьих лучше сочетать картинный план, беседу о прочитанном и чтение отрывков из текста. В зависимости от характера учебного материала и особенностей его усвоения школьниками учитель выбирает те или иные методы для конкретного урока. Следует отметить, что специфика применения методов и приемов наиболее отчетливо проявляется в процессе преподавания каждого учебного предмета.

2. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

Дидактическим целям в общей педагогике соответствуют методы, способствующие первичному усвоению учебного материала, и методы, направленные на закрепление и совершенствование приобретенных знаний. Не все методы, рекомендованные для обучения детей в общеобразовательной школе, доступны для обучения умственно отсталых школьников. Поэтому принятые в общей педагогике методы достижения дидактических целей должны быть экспериментально проверены и широко апробированы в условиях коррекционной школы VIII вида.

Объяснение

Истолкование отдельных понятий, явлений, правил, приемов работы с инструментами, содержания наглядных пособий и правил их применения, а также слов и терминов широко применяется в коррекционной школе VIII вида и в младших, и в старших классах на различных уроках. Так, на уроках чтения, географии, истории, естествознания, труда необходимо объяснять новые слова для понимания читаемого или сообщаемого материала, поскольку у умственно отсталых школьников, особенно младших, словарный запас ограничен, они не понимают содержания многих распространенных слов и особенно специальных терминов.

Овладение географическими и историческими понятиями — для учащихся объективно сложный процесс, требующий мыслительной активности, умения устанавливать причинно-следственные связи и закономерности, привлекать имеющийся опыт. В силу недостатков познавательной деятельности школьники плохо усваивают смысл понятий, не дифференцируют главные и второстепенные признаки, под-

водят под одно понятие прямо противоположные, не могут оперировать усвоенными понятиями при изучении нового материала. Поэтому на этапе объяснения понятий учитель прибегает к различным сочетаниям методических приемов. Объяснение сопровождается демонстрацией различных наглядных пособий, на которых четко видны главные и второстепенные черты изучаемых объектов. Используются упражнения по классификации существующих признаков. Активно включается прием сравнения.

Особенности развития умственно отсталых детей диктуют ряд условий, которые необходимо соблюдать при использовании этого метода; для объяснения подбирается небольшой по объему и доступный материал; изложение его должно быть непродолжительным. Наряду с демонстрацией наглядных пособий в процессе объяснения могут использоваться практические действия учащихся с дидактическим материалом, задаваться вопросы, чтобы активизировать школьников, проверить, как они понимают объясняемое. Обратная связь — одно из важных условий применения объяснения как метода обучения.

Объяснение используется в основном при изучении нового материала, иногда при закреплении, если выясняется, что учащиеся не поняли тот или иной материал,

Рассказ

Этот словесный метод предполагает повествовательное изложение содержания учебного материала. В педагогике различают три вида рассказа: рассказ-вступление, направленный на подготовку учащихся к восприятию нового материала; рассказ-изложение, в котором раскрывается содержание новой темы; рассказ-заключение, цель которого — обобщить изученный на уроке материал, сделать выводы.

В первом случае учитель своим рассказом стремится создать положительное отношение к изучаемому, заинтересовать детей, в доступной форме сообщить им задачи предстоящей деятельности.

Рассказ-изложение применяется тогда, когда сообщаемый материал незнаком учащимся или они имеют о нем отдельные несистематизированные и неточные сведения. Помимо рассказов, главная дидактическая цель которых заключается в изложении фактического материала, на уроках географии, естествознания, истории применяются рассказы-описания. Их главная цель — создать у учащихся представления о географических объектах, исторических событиях, их определенные образы. Метод рассказа широко используется при изучении разных предметов школьного курса как в младших, так и в старших классах.

Как мы уже отмечали, умственно отсталые школьники не могут усвоить большой по объему материал, особенно если в нем содержатся трудные для понимания понятия. Поэтому рассказы должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Учитель должен раскрывать содержание конкретно, по плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, включать новые слова и термины (которые при необходимости разбираются предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемому. Целесообразно начинать рассказ с какого-либо занимательного вопроса, факта. Излагаемые сведения следует подтверждать примерами, сопровождать наглядной демонстрацией, прослушиванием звукозаписи, просмотром учебных видеоматериалов.

При рассказе-описании большой эффект дают картины планы, помогающие школьникам не только понять и запомнить различные сведения, но и более четко и образно представить объекты, события, явления. Кроме того, план рассказа учителя может быть записан на доске. По ходу изложения материала учитель обращается к плану, подчеркивая завершение одной части и переход к другой. Такого рода планы не только помогают учащимся в период приобретения знаний, но и служат опорой при их ответах на этапе закрепления.

Рассказ может проводиться в начале урока и занимать небольшую часть его, после чего идет усвоение полученных знаний с помощью упражнений, познавательных игр (при этом используются учебные пособия). Возможен и другой вариант сообщения сведений с помощью этого метода. Излагаемый материал разбивается на короткие логические части, каждая из которых завершается выполнением упражнений, лабораторных работ, наблюдениями, направленными на закрепление знаний. В конце урока полученные сведения обобщаются.

Демонстрации

Как наглядный метод демонстрация, как правило, применяется в сочетании с другими методами. В ходе уроков на этапах сообщения новых знаний, при закреплении, повторении и самоконтроле выполненной работы могут демонстрироваться реальные объекты, работа механизмов, опыты, способы выполнения двигательных приемов, учебно-наглядные пособия. Последние можно подразделить на несколько видов: обладающие натуральной и образной наглядностью, символические и схематические изображения, графические средства

наглядности. К видам наглядности можно отнести также технические демонстрационные средства.

Обучение умственно отсталых школьников строится на широком использовании наглядности. В младших классах отдается предпочтение естественным натуральным предметам и иллюстративно-изобразительным средствам: рисункам, картинам, предметно-операционным и графическим планам и т. д.

Предметно-операционный план, используемый главным образом в трудовом обучении, представляет собой ряд полуфабрикатов изделия, доведенных до разной степени готовности и расположенных в логической последовательности. Этот вид пособия и графические планы применяются в первую очередь для обучения младших школьников умению планировать ход выполнения изделия на уроках труда, а также служат наглядной опорой на этапе исполнительской деятельности, помогают выполнять текущий самоконтроль. Используются и простейшие средства символической и схематической наглядности (подвижные таблицы, зарисовки, стрелки-указатели и контуры), элементы цвета для обозначения существенных признаков изучаемых объектов и явлений, условно-графическая запись.

В старших классах арсенал средств расширяется, активнее привлекается символическая и схематическая наглядность. Применение ее имеет определенное коррекционное значение, поскольку в сочетании со словесными методами она активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует пониманию ими связей между изучаемыми понятиями, дает возможность усвоить скрытые от непосредственного восприятия свойства и отношения изучаемых объектов, обеспечивает систематизацию приобретаемых знаний.

Однако наглядные средства могут служить чувственной опорой для мыслительной деятельности детей-олигофренов только в том случае, если ими будут поняты условные обозначения, которые должны соотноситься с конкретными предметами и явлениями. Школьников нужно учить пользоваться готовыми схемами и таблицами, а также динамическими графическими пособиями, символической наглядностью типа географических и исторических карт.

В старших классах особенно полезны динамические графические пособия, которые, например, при получении новых знаний могут использоваться самим учителем либо учащимися под непосредственным руководством учителя или самостоятельно. Выбор того или иного варианта зависит от темы и задач урока, информированности учащихся об изучаемом материале, их умении пользоваться такого рода посо-

биями. В результате последовательного поэтапного обучения умственно отсталые школьники достаточно успешно овладевают умением составлять и пользоваться подвижными схемами разной сложности. Для этого готовится набор табличек со словами и словосочетаниями, обозначающими общие и частные понятия. По ходу беседы учитель или учащийся расставляет эти таблички на магнитной доске в определенной последовательности и соединяет их стрелками-указателями, показывающими связь между ними.

Однако применение символической наглядности в коррекционной школе VIII вида ограничено, поскольку многие ее виды трудны для понимания умственно отсталыми детьми (сложные чертежи, графики, карты и т. д.).

Чтобы наглядные средства обучения способствовали повышению эффективности процесса преподавания, необходимо учитывать ряд требований:

- подбирать такую наглядность, которая служит решению основной задачи обучения;
- заранее определять, на каком этапе урока и какой вид наглядности необходим, какая с ним будет проводиться работа (на пример, какая таблица будет служить подтверждением сказанному, из какого объекта школьники с помощью учителя почерпнут новые сведения);
- строго ограничивать число наглядных средств, применяемых на уроке, имея в виду, что с каждым из них нужно работать;
- не выставлять все подобранные к уроку наглядные средства сразу, а демонстрировать их последовательно;
- выбирать доступные средства наглядности, постепенно готовить учащихся к умению пользоваться более сложными ее видами;
- адаптировать средства наглядности, выпускаемые для общеобразовательной школы, с учетом возможностей умственно отсталых школьников и программных требований;
- выполнять самодельные наглядные пособия качественно с соблюдением требований, предъявляемых к пособиям (достаточный размер, четкие подписи, единообразие изображения и т. д.);
- обеспечить учащимся хорошую видимость демонстрируемых средств наглядности. Объемные предметы школьники должны иметь возможность осмотреть со всех сторон.

Беседа

Беседа, являясь словесным методом, позволяет активизировать познавательную деятельность школьников, повысить их самостоятельность. Как вопросно-ответный метод беседа используется на всех этапах процесса обучения и в младших, и в старших классах: для сообщения новых знаний, закрепления, повторения, а также контроля знаний учащихся. По месту в учебном процессе беседы разделяются на вводные, текущие (основные) и заключительные. Для сообщения новых знаний метод беседы используется в том случае, если у учеников есть некоторые сведения по изучаемому вопросу и учитель имеет возможность опереться на их опыт.

Беседу можно организовывать индуктивным путем, т. е., вести учащегося от частных фактов и сведений к обобщениям. Дедуктивный путь беседы предполагает использование выведенного или сообщенного учителем правила на практике, т. е. ход рассуждений организуется от общего к частному.

Метод беседы занимает значительное место в процессе обучения. Это объясняется прежде всего тем, что в ходе умело построенной беседы создается возможность не только давать учащимся определенные знания или закреплять их, но и развивать мышление школьников, т. е. учить их производить анализ, сравнение, делать простейшие обобщения, вести диалог. Кроме того, метод беседы активизирует учащихся, позволяет концентрировать их внимание, направлять его в нужное русло. С помощью продуманных вопросов учитель добивается активности не только хорошо успевающих учеников, но и тех, кому обучение дается с трудом. Иными словами, учитель имеет возможность организовывать дифференцированный подход к учащимся.

Как правило, для беседы выбирается небольшой по объему материал, легко разделяемый на несколько логических частей, каждая из которых разбирается по вопросам. Поскольку знания умственно отсталых школьников нередко не систематизированы и неполны, учитель во время беседы не только задает вопросы, он уточняет ответы учащихся, дополняет их, строит беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний.

Для лучшего усвоения разбираемой темы учитель во время беседы часто пользуется наглядностью, успех применения которой зависит от того, насколько продуманы им ее цель и место.

При сообщении новых знаний учитель активно сочетает метод беседы с наблюдениями, лабораторными и практическими работами. Источником беседы могут быть материалы учебника, записи на доске.

Эвристическая беседа трудна для умственно отсталых учащихся, так как требует рассуждений, поисков решения, умозаключений. Однако в старших классах эвристическая беседа в элементарной форме очень эффективна, поскольку она способствует развитию логического мышления школьников, а необходимость поиска решения заинтересовывает и активизирует их.

Беседа — сложный метод обучения, и ее успех зависит от правильной подготовки, учета целого ряда требований: к вопросам учителя, ответам детей, организации беседы.

Ход беседы учитель продумывает заранее, сначала подбирая фронтальные вопросы. Они должны быть короткими, четкими, доступными по содержанию, учитывать знания и опыт учащихся. При подготовке вопросов необходимо иметь в виду типологические особенности учащихся, дифференцировать вопросы для оказания школьникам помощи. Поэтому помимо фронтальных, адресованных всему классу, учитель готовит дополнительные вопросы: вопрос-побуждение, активизирующий внимание и память детей; развернутый вопрос, сопровождаемый жестом, чтобы привлечь внимание школьников к определенной части используемой наглядности (арифметической записи, таблице, образцу изделия и т. д.); вопрос-альтернатива; вопрос, содержащий в себе ответ. Чаще всего дополнительными вопросами учитель пользуется в обобщающих беседах. В других случаях (беседы на закрепление и повторение) нужно стремиться к тому, чтобы вопросы, содержащих помощь, было меньше. Иначе учащиеся, испытывающие трудности в обучении, будут плохо продвигаться в своем развитии, так как для них не будут создаваться ситуации, требующие активизации внимания, памяти, мышления, речи. Дополнительными вопросами нужно пользоваться умело, заранее предвидя, кто из учеников и на каком этапе беседы будет испытывать трудности.

Вначале учитель задает основной (фронтальный) вопрос, затем делает паузу, чтобы ученики обдумали ответ, а затем спрашивает того или иного ученика (намечает заранее). Естественно, что не все учащиеся смогут ответить на вопрос. В этом случае следует задать всему классу один из вариантов дополнительных вопросов, но спрашивать того, кому он предназначен. Умелое варьирование основных и дополнительных вопросов приводит к тому, что в беседе активно участвует весь класс»

Совершенно недопустимы сдвоенные вопросы, а также их нагромождение, поскольку это не помогает ученикам, а мешает сосредоточиться, затрудняет понимание. Нельзя задавать вопросы, на которые следует однозначный ответ: «да», «нет». Кроме того, нужно осторожно подходить к вопросам, для ответа на которые требуется второстепенная информация, они могут увести от основного содержания, затруднить школьникам вывод, обобщение.

Беседа на закрепление знаний в определенной степени носит приверочный характер, что не исключает дополнительных разъяснений, если учащимся не все понятно. Здесь также требуется логическая последовательность вопросов учителя, но число их будет меньше и формулировки разнообразнее. Как уже было сказано, дополнительные вопросы тоже используются, но мера помощи в них должна, по возможности, сокращаться. Необходимо подбадривать тех учеников, которым трудно дается обучение, обязательно спрашивать их, поощрять желание участвовать в беседе.

Успех беседы зависит не только от постановки вопросов учителем, но и от своевременного исправления им неверных ответов школьников. Учитель может сам поправить неудачный ответ ученика и предложить запомнить правильную формулировку. Более эффективен прием, при котором учитель, объясняя отвечающему причину неправильного ответа, создает условия, позволяющие ученику самому понять ошибочность своего вывода, например, привлекая внимание ученика к соответствующей наглядности, пункту плана и т. п.

Наблюдение

Метод наблюдения, относящийся к наглядным методам, сводится к анализу совокупности целенаправленных, планомерных, различных по длительности восприятий человеком предметов и явлений окружающего мира. Чаще всего он используется для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста умению замечать изменения в природе, жизни растений, поведении животных, наблюдать труд людей, анализировать факты и явления, обобщать их. Объектами наблюдений также служат арифметические записи, предметные множества, числа, геометрические фигуры и т. д., В старших классах учащиеся наблюдают опыты с различными наглядными пособиями, работу механизмов, станков и т. п. Эффективность метода наблюдения объясняется тем, что создаваемые для его использования условия позволяют на основе чувственного познания окружающей действительности развивать у учащихся наглядно-образное мышление, акти-

визировать их внимание, стимулировать интерес к учению, расширять и обогащать знания.

Успех наблюдений во многом зависит от правильного сочетания слова учителя и наглядного средства. На основе длительных исследований Л. В. Занковым выделены четыре формы такого сочетания.

1. С помощью слова учитель руководит наблюдением, которое вы полняют учащиеся.

2. С помощью слова и наглядных пособий учитель подводит учащихся к осмыслинию и формированию таких связей и явлений, которые не могут быть увидены в процессе восприятия.

3. Учащиеся получают сведения об объекте из сообщений педагога, а наглядные средства подтверждают или конкретизируют словесные обобщения.

4. Отправляясь от наблюдения школьниками наглядного объекта, педагог сообщает о таких связях между явлениями, которые непосредственно не воспринимаются.

Выбор того или иного способа сочетаний слова и наглядности зависит от задач обучения, учебного предмета, темы, подготовленности учеников.

В связи с тем что умственно отсталые учащиеся не умеют планомерно и полно анализировать объекты и явления, наблюдениями детей нужно руководить с помощью системы вопросов, число которых должно постепенно сокращаться по мере формирования у учащихся умения приобретать знания о внешнем облике объектов и характерных признаках наблюдаемых явлений, а также выделять существенное в изучаемом, сравнивать, делать выводы и обобщения.

Работа с книгой

Главная цель обучения работе с книгой — это приобретение знаний и в некоторой мере подготовка к самообразованию. Для обучения умственно отсталых школьников работа с книгой рассматривается как самостоятельный метод, поскольку кроме чтения им недоступны такие методы, как изучение, реферирование, цитирование.

Рассматривать работу с книгой как метод получения новых знаний весьма проблематично. Скорее она может служить методом закрепления и повторения, систематизации и сообщения знаний. Школьники учатся работать вначале с учебником и обязательной учебной литературой, затем с относительно доступными справочниками и художественными произведениями.

В процессе обучения умственно отсталых школьников работа с книгой, в первую очередь с учебниками и учебной литературой, зани-

маст значительное место. Научить умственно отсталых школьников самостоятельно приобретать знания из книги — сложная и важная задача, особенно для выпускников, которые по окончании школы идут работать. Самостоятельное чтение, по сути дела, является для них единственным способом расширить свои знания или получить новые.

В соответствии с современными требованиями учебники должны выполнять такие функции, как информационную, рассчитанную на просветительский эффект; трансформирующую, связанную с переработкой и преобразованием знаний; систематизирующую, обеспечивающую строгую последовательность изложения учебного материала; закрепления и самоконтроля при усвоении знаний; стимулирования учебно-познавательных мотивов и потребности в познании; интегрирующую, способствующую наиболее полному и эффективному использованию всех средств обучения; развивающую-воспитательную. Эти функции могут быть реализованы при наличии соответствующего аппарата учебника, с которым школьники целенаправленно работают в процессе обучения разным предметам школьного курса.

Работа с учебником — сложный вид умственной деятельности учащихся, состоящей из осознания ими поставленной задачи, логического осмыслиения читаемого, установления причинно-следственных зависимостей, анализа смысловой структуры текста. Начинаться она должна с ознакомления с его структурными элементами. Сначала школьники учатся находить название учебника, нужную страницу, иллюстрацию, текст.

Постепенно они должны узнать все структурные элементы книги, назначение ее, продуктивные способы деятельности с текстами, иллюстрациями. Учащихся необходимо научить рациональным приемам работы с аппаратом учебной книги: введением, оглавлением, шрифтовыми выделениями, заголовками, абзацами и др. Это помогает школьникам найти необходимые сведения, создает условия для самостоятельной учебной работы. Не менее важно сформировать у них умение правильно и быстро ориентироваться в учебнике, т. е. находить нужный текст, задания и вопросы к нему, иллюстрации и схемы, способствующие пониманию читаемого. Следует также обратить внимание детей на образцы выполнения задания или упражнения, разобрать их. Это способствует формированию навыков самоконтроля.

Умственно отсталым детям трудно читать. Поэтому весьма значим подбор методов и приемов, способствующих формированию сознательного чтения: знакомство с натуральными объектами, наблюдения и практические работы, объяснения учителя, экскурсии, словарная работа и т. д. Сознательному восприятию текста способствуют также

разные виды чтения: объяснительное, выборочное, повторное и др. Основное внимание должно быть уделено формированию у учащихся умения анализировать текст учебника, выделять существенное из прочитанного»

Игра как метод обучения

Подробно исследованная в дошкольной педагогике игра как метод обучения активно задействуется для всестороннего развития личности ребенка на занятиях во всех группах детского сада. В школе в зависимости от учебного предмета различают дидактические игры, игры-драматизации, подвижные игры, моделирование реальных ситуаций как усложненный вариант сюжетно-ролевой игры и др.

В коррекционной школе VIII вида в основном используются дидактические игры, в определенной мере разработанные для младших классов на уроках математики, русского языка, труда, рисования, физкультуры. Однако роль и место игр, в том числе и дидактических, в повышении эффективности обучения учащихся старших классов пока еще мало изучены.

Дидактические игры чаще всего применяются для закрепления и повторения пройденного, а иногда и на этапе подготовки к усвоению нового материала. Они сочетаются с рассказом, беседой, объяснением учителя, наблюдениями, упражнениями. Место и характер любой игры диктуются изучаемой темой, составом класса, подготовленностью детей. Использование игр позволяет заинтересовать их, вызвать положительные эмоции, что повышает эффективность обучения.

В младших классах важное место занимают игры, направленные на коррекцию восприятия, внимания и наблюдательности, умения ориентироваться в пространстве, осуществлять анализ и сравнение. В ходе игр у учащихся развивается речь, формируются количественные и временные представления, счетные навыки, расширяется кругозор.

Игры оказывают положительное корректирующее влияние на развитие учащихся при соблюдении ряда условий:

- они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе;
- их следует тесно связывать с программным материалом и темой урока, подбирать с учетом психофизических и возрастных особенностей школьников;

П детей нужно подготовить к игре — объяснить ее правила, сюжетную линию, конечную цель;

- учитель должен руководить игрой, дифференцированно помогать детям, при необходимости вместе с ними исполнять игровые действия;
- все типы игр требуют хорошего оснащения.

Упражнения

Упражнения как практический метод применяются для закрепления знаний, совершенствования умения и навыков. Они весьма разнообразны и используются при обучении школьников разным учебным предметам. В зависимости от целей обучения различают упражнения *обучающие* (подготовительные) и *проверочные* (контрольные); от места оформления работы - классные и домашние; от формы словесного выражения мысли — устные и письменные; от мыслительных операций, которые они требуют от ученика, — аналитические, аналитико-синтетические, синтетические. Встречается также классификация упражнений по степени самостоятельности их выполнения. Это упражнения, в которых воспроизводится усвоенный материал; работы по применению знаний в новых условиях; творческие работы. Кроме того, для каждого предмета характерны свои упражнения, вызванные его спецификой. Так, на уроках русского языка используются грамматические и орфографические упражнения; для уроков математики характерны решения задач и примеров, а также построение чертежей; для уроков географии и истории — работа с картами; на уроках физкультуры имеют место общеразвивающие упражнения, ритмические, дыхательные; на уроках труда — ознакомительные и тренировочные упражнения для отработки двигательных приемов и т. д.

Упражнения сочетаются с объяснением, беседой, рассказом, демонстрацией, игрой, лабораторной работой, применяются при работе с учебником.

Эффективность упражнений зависит от соблюдения ряда требований. Важнейшим из них является сознательное выполнение учащимися задания. Это весьма сложная задача для умственно отсталых детей, поскольку нарушения в высшей нервной деятельности у учащихся относятся прежде всего к их аналитико-синтетической способности, от которой зависит полнота понимания учебного материала, т. е. глубина обобщения, полнота отражения связей изучаемого и наблюдаемого материала. В связи с этим очень важны педагогические приемы, требующие сопоставления, установления сходства и различия, подводящие учащихся к пониманию конкретной задачи, актуализирующие их знания и опыт, пробуждающие заинтересованность к предложенной работе, а также формирующие у школьников интерес к учебной де-

ятельности. Постепенно ученики должны усвоить, что сначала нужно прочитать задание, вспомнить, на какое оно правило, найти и прочитать это правило, посмотреть образец выполнения задания, в случае затруднений обратиться за помощью к учителю, и только после этого приступить к выполнению задания, контролируя правильность своей работы.

Не менее важно соблюдать определенную последовательность в подборе упражнений. Это требование в первую очередь проявляется на пропедевтическом этапе обучения русскому языку, математике, рисованию, труду, при выборе упражнений, направленных на развитие зрительного восприятия и пространственных представлений, движений руки. На уроках русского языка особое внимание уделяется упражнениям, способствующим развитию фонематического восприятия и правильного произношения, которые являются основой для выработки навыков чтения и письма. Сформированные в ходе разных упражнений знания и умения служат фундаментом для дальнейшего обучения.

Переход от легкого к трудному осуществляется постепенно, маленькими «шагами», в тесной взаимосвязи с ранее изученным. Это относится как к материалу упражнений, так и к формулировке заданий. Например, на уроках русского языка полученные знания сначала применяют к отдельным словам. Отработанные слова включаются в предложения, затем в текст. Задания к упражнениям также предельно расчленяются. Каждое новое для учащихся задание выполняется отдельно, а затем в сочетании с заданиями, выполненными ранее.

Упражнения должны использоваться в определенной системе с постепенным повышением уровня сложности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении. При этом обязательно повторение упражнений определенных типов на ограниченном учебном материале, чтобы приобрести определенные умения.

Наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и сформировать у них умение применять полученные знания вначале в условиях, приближенных к предыдущим, а затем в новых. Однако замедленный темп работы умственно отсталых детей, трудности переключения ограничивают число видов упражнений на одном уроке.

Упражнения на закрепление должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Сначала учитель показывает действия или приемы выполнения заданий, а затем руководит им. Постепенно помощь учителя сокращается, и учащиеся работают самостоятельно,

контролируя самих себя. Однако помочь учителя возможна и в этом случае.

Метод упражнений дает возможность организовывать индивидуальный и дифференцированный подходы к учащимся, что выражается в степени сложности задания, его объеме и характере помощи. Желательно предлагать учащимся упражнения, способствующие развитию инициативы и творчества. Это изложения и сочинения на уроках русского языка, упражнения, требующие выбора наиболее рационального пути решения задач на уроках математики, и т. д.

Упражнения должны быть связаны с жизнью, практической деятельностью учащихся. Материалом для них могут быть уроки труда, социально-бытовой ориентировки, экскурсии на производство.

Лабораторные работы

Лабораторные работы, относящиеся к группе практических методов, в основном применяются для приобретения новых знаний, но могут использоваться и для их закрепления. В процессе обучения они сочетаются с беседой, объяснением, наблюдением, демонстрацией, чаще всего на уроках естествознания, географии, труда, математики, развития речи.

Проведение лабораторных работ и демонстрация опытов учителем позволяют показать учащимся связи единичного в целом и общего в единичном, помогают им разобраться в классификации и дифференциации объектов, способствуют воспитанию целенаправленного наблюдения, умению выделять существенные признаки и свойства, делать выводы на основе результатов опытов. Лабораторные работы могут проводиться после сообщения учителем теоретических знаний и служить подтверждением сказанному. Возможен и другой вариант, когда учащиеся приобретают знания на основе проведенных опытов, а выводы и обобщения делаю под руководством учителя.

Для эффективности применения лабораторных работ необходимо соблюдать последовательность их выполнения, предусматривающую вначале знакомство детей с лабораторным оборудованием и правильным пользованием им, затем выполнение опытов учителем в сочетании со словесной инструкцией, далее самостоятельно в сочетании со словесной инструкцией и частичной помощью учителя и, наконец, самостоятельно по словесной инструкции.

В ходе проведения опыта педагог руководит наблюдениями школьников, задает вопросы, помогающие им соотнести причину и следствие наблюдаемых явлений, установить внутренние связи этих явлений, учит проводить сравнение, делать обобщения и выводы, до-

называть их, фиксировать результаты опытов в тетрадях. Запись данных и результатов в тетрадях помогает накоплению конкретных представлений и понятий, а также обучению детей элементарной классификации.

Лабораторные работы могут заканчиваться обобщающей беседой или выполнением учащимися заданий.

При отборе опытов следует руководствоваться следующими правилами: опыт должен быть прост и доказателен, а учащиеся подготовлены к его проведению.

Практические работы

Практические работы — это предметная деятельность учащихся, связанная чаще всего с выработкой определенного умения. На уроках математики это могут быть измерения с помощью различных инструментов и приспособлений, построения, взвешивания и т. п. На предметных уроках — это уход за комнатными растениями, сбор семян для подкормки птиц и др. На первых порах такие работы требуют тщательного руководства учителем, но постепенно учащиеся должны подводиться к их самостоятельному выполнению, умению контролировать свою деятельность»

Практические работы могут быть фронтальными, для всего класса, либо групповыми при условии, что каждый ученик подготовлен к работе и обеспечен ею.

Самостоятельная работа

Этот особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной деятельности учащихся осуществляется под руководством, но без непосредственного участия учителя как на уроках, так и во внеурочное время, характеризуется большой активностью протекания познавательных процессов и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению знаний.

По форме заданий выделяют четыре типа самостоятельных работ: *по образцу, репродуктивные, вариативные, творческие*. Первые два типа по характеру познавательной деятельности относятся к воспроизводящим. Вариативные самостоятельные работы являются переходными от воспроизводящих к творческим.

В процессе обучения умственно отсталых детей самостоятельные работы рекомендуются в основном для закрепления знаний, формирования умений и навыков и контроля усвоенного ими. В отдельных

случаях возможны некоторые виды самостоятельных работ учащихся до объяснения учителем нового материала.

Самостоятельную работу предваряет подготовка учащихся к ней под руководством учителя. Задания для самостоятельного выполнения на каждом уроке должны быть посильны школьникам и разнообразны, занимать разное время. При их подборе соблюдается индивидуальный и дифференцированный подход. Школьники должны быть обучены приемам самоконтроля. Непременным условием является помочь учителя, вначале деятельная и дифференцированная, затем она должна постепенно сокращаться и сводиться в основном к организации и управлению работой детей.

Кроме того, обязательны систематичность и последовательность, максимальная расчлененность в обучении, предусматривающем выполнение школьниками различных по типам и сложности самостоятельных работ, которые позволяют постепенно переводить учащихся от подражательной непродуктивной деятельности к репродуктивной и в некоторой мере творческой.

При прохождении каждой темы целесообразно сначала предлагать школьникам самостоятельные работы по образцу, затем переходить к репродуктивным и продуктивным заданиям. Самостоятельность при выполнении заданий по образцу элементарна, от учеников требуется действовать уже известным способом, но не механически, а сознательно. В результате школьники обучаются определять задачи предстоящей деятельности, работать в соответствии с заданными условиями и контролировать себя. Задания репродуктивного типа активизируют умственную деятельность учащихся, требуют от них переноса и применения имеющихся знаний в новые условия во фрагментарной, выборочной или целостной форме. Например, к таким заданиям на уроках русского языка относятся упражнения на записывание слов с изменением их формы, на составление словосочетаний и предложений. На уроках естествознания и географии это могут быть задания на выбор ответа, классификацию, заполнение пропусков в тексте, заполнение учебных схем и таблиц.

Репродуктивные задания предполагают определенную вариативность деятельности учащихся. Им необходимо припомнить предыдущие работы по образцу, частично содержавшие аналогичные требования. Это способствует формированию самостоятельности.

Работы продуктивного типа (вариативные и особенно творческие) трудны для умственно отсталых учащихся, они требуют преобразующей умственной деятельности, синтезирования и переработки знаний, воспроизведения их во фрагментарной, выборочной или целостной

форме, привлечения знаний из других предметов школьного курса. Поэтому для умственно отсталых школьников предлагаются самостоятельные работы, включающие наиболее простые виды вариативных заданий (с элементами творчества).

При переходе к заданиям такого типа целесообразна определенная подготовительная работа на каждом уроке, предусматривающая обобщение имеющихся сведений, приучающая детей самостоятельно разбираться в заданиях учебника, вспоминать необходимые правила, законы, условные обозначения и т. д.

Правильно организованная самостоятельная учебная деятельность школьников способствует исправлению недостатков познавательной деятельности, формирует активность, настойчивость, уверенность в собственных силах.

Видеометоды

Видеометоды могут рассматриваться как методы работы с техническими средствами обучения, которых в настоящее время для школ выпускается достаточно много. На уроках в первую очередь используются кинопособия, средства звукозаписи, видеозаписи, компьютерные программы. Применительно к коррекционной школе VIII вида специально разрабатываются компьютерные программы, делаются попытки использовать телевизионные учебные передачи. Видеометоды позволяют представить информацию в наглядной форме, что более доступно для восприятия умственно отсталыми школьниками. Но методика обучения с помощью средств такого рода в настоящее время еще недостаточно разработана, а имеющиеся учебные программы не рассчитаны на восприятие таким контингентом учащихся.

В процессе их обучения чаще всего используются диафильмы, кинофильмы, кинокольцовки, диапозитивы, предназначенные для начальной школы. Содержащиеся в них сведения в основном доступны пониманию умственно отсталых школьников и в значительной мере соответствуют программе.

В младших классах использование видеоматериалов должно быть выборочным, чтобы каждый кадр можно было задерживать столько времени, сколько нужно для полного понимания учебного материала учащимися. Этот вариант предпочтительней, так как учитель может отобрать только те кадры, которые необходимы для конкретного урока»

Для показа объектов в движении в первую очередь рекомендуется применять кинофильмы, кинофрагменты, видеофильмы. Эти пособия менее сложны по своей структуре, и учитель имеет возможность со-

проводить их показ пояснениями, доступными умственно отсталым школьникам. При использовании звуковых кинофильмов со сложным текстом учитель отключает звук и сопровождает демонстрацию своими комментариями. Иногда для обучения необходимо один и тот же отрывок показать несколько раз. В этом случае составляется кинокольцовка. Такое использование учебных видеофильмов весьма перспективно.

Показ видеоматериалов в основном целесообразен в конце изучения темы для закрепления, повторения учебного материала, расширения и углубления полученных знаний.

Умственно отсталые дети, особенно в младших классах, быстро утомляются, их внимание рассеивается. Поэтому важна длительность показа учебных фильмов и диафильмов. В младших классах рекомендуется демонстрация до 15 мин, в старших классах — 20—25.

Эффективность данных пособий зависит от подготовки учителя к уроку и правильного их применения. Вначале необходимо посмотреть фильм, отобрать нужные кадры, подготовить вопросы учащимся, продумать целесообразность применения других методов обучения. До просмотра и после него необходимо побеседовать с детьми. В ходе показа учитель с помощью вопросов и комментариев привлекает внимание детей к главному, важному в познавательном отношении материалу.

Методы программированного обучения

В общей дидактике программируемое обучение рассматривается как вид самостоятельной работы учащихся над специально подобранным материалом и как метод. По мнению Т. А. Ильиной, для программируемого обучения характерно: 1) расчленение строго отобранного материала на отдельные небольшие группы; 2) включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части; 3) предъявление заданий по проверке усвоения каждой части; 4) соблюдение ответов, информирующих учащегося о степени правильности его ответа.

В коррекционной школе VIII вида элементы программируемого обучения применяются при закреплении знаний в старших классах, особенно на уроках математики, русского языка, географии. Этот метод позволяет ученику получить информацию о том, правильно или неправильно он выполнил задание (наличие обратной связи), развивать у него самоконтроль, самостоятельность, а учителю — быстро выявлять затруднения школьников, своевременно оказывать им помощь.

Наряду с достоинствами у этого метода имеются и недостатки. Прежде всего ограничено речевое общение между учителем и учащимися, что снижает коррекционное значение речи как средства развития мышления и его регулирующей функции в процессе обучения. Кроме того, длительная интенсивная самостоятельная работа утомляет учащихся. Тем не менее умелое использование программированных заданий способствует повышению эффективности обучения на этапе закрепления знаний.

Наибольшее распространение в обучении умственно отсталых детей получили программируемые задания по проверке знаний учащихся с помощью различных перфокарт. Однако практика показала, что школьники затрудняются работать с ними и не только потому, что они не всегда правильно выполняют задание, но и потому, что далеко не сразу запоминают последовательность действий. Поэтому необходимо предварительно сформировать у учащихся умения последовательно выполнять различные операции: решение предложенной задачи (или продумывание ответа на вопрос); сравнение полученного ответа с ответами, имеющимися на карточке; прокалывание соответствующего отверстия на перфокарте, если ответ совпадает с одним из предложенных; повторная попытка решить задание и проверить правильность ответа.

Кроме перфокарт, применяются карточки с программируанными заданиями, содержащими помимо ответов и шифр» Перфокарты и карточки содержат разные по трудности и объему задания, что позволяет учителю осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы к учащимся.

В заданиях с выбором ответа, наряду с правильными, предлагаются ответы, различающиеся по смыслу. В противном случае ученикам будет трудно выбрать правильный.

Для фронтальной проверки знаний учащихся применяются также цифровые и графические диктанты. Для этого учитель на доске записывает, например, географические термины или естествоведческие понятия, рядом цифровые обозначения. Детям предлагается серия вопросов, ответы на которые записываются соответствующими цифрами. Вместо цифр можно использовать буквенную символику.

В перфокарты, перфопапки целесообразно закладывать несколько вариантов программируемых заданий, что позволяет не только формировать у учащихся общие понятия, но и проводить их дифференциацию.

В общей дидактике проблемным считается такое обучение, при котором учитель, используя специальные педагогические средства, целенаправленно развивает мыслительные способности, познавательную активность, творческий потенциал, т. е. все то, что организует познавательную деятельность учащихся. К основным формам проблемного обучения относятся проблемное изложение, частично-поисковая работа, исследовательская деятельность.

В коррекционной школе VIII вида проблемное обучение в полном объеме не используется. Но, как показывают немногочисленные исследования, применяя некоторые его формы, методы и приемы, можно формировать эвристическую направленность познавательной деятельности старшеклассников, повышать их активность и самостоятельность при усвоении нового материала, развивать логическое мышление.

Например, с помощью рассказа, беседы можно организовывать проблемное изложение нового учебного материала, т. е. обсуждение проблемной ситуации, которая содержит в себе противоречие между знанием и незнанием. Это изложение может быть двух типов. В одних случаях учитель, создав проблемную ситуацию, сам подробно показывает все звенья ее решения: анализирует фактические материалы, отбрасывает неверные предположения, знакомит школьников с ходом решения и т. д. Используя второй тип проблемного изложения, учитель привлекает к участию в решении проблемы самих учащихся. Он сообщает фактический материал, а школьники сами пытаются делать выводы.

Проблемная ситуация должна не только содержать противоречия, но и быть интересной, вызывать у учащихся желание разобраться, найти выход из создавшегося положения, а главное, дети должны чувствовать, что решение проблемы им посильно.

Эвристические беседы («эврика» — нашел) относятся к группе частично-поисковых методов. Они также применяются при обучении в старших классах на этапах сообщения и закрепления новых знаний. При сообщении новых знаний учитель с помощью умело поставленных вопросов, анализа материалов, явлений и организации наблюдений подводит учащихся к «открытию», например, нового правила, закономерности и т. п.

Рассматриваемая форма организации обучения требует большого внимания к правильной постановке проблемных вопросов. Вопрос можно считать проблемным только в том случае, если он имеет логи-

ческую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и теми, которые надо усвоить в определенной учебной ситуации; они должны содержать в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного, вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным. Вопрос должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднения, но в то же время посильным для самостоятельного ответа. Формулировка проблемного вопроса должна включать в себя сочетания слов «почему..., хотя...»; «если ..., то почему...» и т. п.

При употреблении эвристических вопросов и заданий учитель устанавливает, какие представления и знания имеются у учащихся из числа тех, которые необходимы им для поиска ответов. В связи с этим школьникам можно предложить ответить на ряд репродуктивных вопросов, пересказать содержание изученной ранее темы, прочитать необходимый абзац, рассмотреть картину, таблицу и т. д.

В коррекционной школе можно и нужно идти по пути внедрения элементов проблемного изложения и частично-поисковых методов в дополнение к традиционной методике обучения и во взаимосвязи с ней, сочетая применение репродуктивных и продуктивных методов обучения.

В Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте современную трактовку понятий «метод», «прием», «средства», «технологии обучения» в олигофренопедагогике.
2. Рассмотрите сущность и особенность основных классификаций методов обучения в общей педагогике, раскройте специфику их1 использования в коррекционной школе VIII вида.
3. Какие словесные методы обучения применяются в коррекционной школе VIII вида? Определите эффективность каждого метода. Раскройте один из методов.
4. Почему метод работы с учебной книгой в олигофренопедагогике рекомендуется традиционно рассматривать как словесный, а не как самостоятельный по аналогии с общеобразовательной школой?
5. Какие цели и задачи в учебном процессе коррекционной школы VIII вида решаются наглядными методами обучения? Перечислите наиболее эффективные виды наглядных пособий.
6. Почему использование практических методов является важным для достижения результативности обучения умственно отсталых школьников?
7. Определите значимость использования новейших средств обучения, в том числе информационных, в коррекционной школе VIII вида.
8. Раскройте тезис о необходимости сочетания слова, наглядности и практических действий в обучении умственно отсталых школьников (Л. В. Зан-

ков, В. Г. Петрова). Как он сочетается с требованиями оптимального выбора методов для достижения результативности обучения учащихся этой категории?

И Рекомендуемая литература

1. *Василевская В. Я.* Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
2. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. Л.: Учпедгиз, 1935.
3. *Граборов А. Г.* Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. М.: Классике Стиль, 2005.
4. Книга для учителя вспомогательной школы / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Учпедгиз, 1955.
5. *Кукушина О. И.* Организация использования компьютерной техники в специальной школе // Дефектология. 1994. № 6.
6. *Малофеев Н. Я.* Новые информационные технологии в специальном образовании: проект «Нетрудоспособные дети и инвалиды» // Дефектология. 1991. № 5.
- 7о Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. И. М. Соловьева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
8. *Перрова М. Я.* Дидактические игры и занимательные упражнения по математике. М., 1997.

Глава 10

в коррекционной школе VIII вида

1- ОБЩАЯ СТРУКТУРА УРОКА

Обучение может быть индивидуальным или групповым. Группы (классы) состоят из детей приблизительно одного возраста, одинаковой степени готовности к усвоению материала. Учитель одновременно руководит всеми учениками класса, каждый из которых усваивает материал индивидуально. Безусловно, нет одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно-урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество между учащимися, которое стимулирует их усилия в овладении знаниями) имеет и свои недостатки — невозможность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля за его работой.

В коррекционной школе VIII вида, несмотря на небольшое число детей в классе, проблема индивидуального подхода стоит очень остро.

Для любой группы детей характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вторичных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. Результаты обучения умственно отсталых школьников в первую очередь определяются мастерством учителя, который в условиях классно-урочной работы должен дать каждому из них знания, подготовить к самостоятельной жизни.

Урок продолжается 45 мин (в I классе — 35 мин), время учебных занятий в году и каникулы совпадают с принятыми в общеобразовательных школах. В одном классе объединяются дети, имеющие сходный возраст, срок обучения, уровень знаний. Ведущая роль в обучении принадлежит учителю, проводящему в основном фронтальную работу, в процессе которой он, руководствуясь программой и содержанием школьных учебников, использует индивидуальный и дифференцированный подходы. На уровень приобретаемых учащимися знаний влияют следующие факторы: их интеллектуальные возможности, методическое мастерство учителя, наличие наглядных и технических средств обучения.

Помимо урока, существуют и другие формы организации учебной работы, дополняющие и совершенствующие классно-урочную систему: экскурсии, практические, лабораторные и домашние работы, производственная практика и т.д., а также специфические формы учебных занятий, такие как логопедические, лечебная физкультура, ритмика, социально-бытовая ориентировка.

Современные требования к уроку состоят в следующем:

- комплексная реализация образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной функций обучения;
 - соответствие урока принципам обучения;
- П организационная четкость урока;
- П оптимизация учебно-воспитательного процесса;
- интенсификация учебно-воспитательного процесса;
 - соответствие содержания урока учебным программам;
- П организация межпредметных и внутрипредметных связей;
- повышение самостоятельности учащихся.

Под структурой урока принято понимать соотношение и последовательность частей (элементов, этапов) урока. Общими элементами являются: организация начала урока, проверка усвоения ранее изученного материала, сообщение ученикам целей и задач урока, объяснение нового материала, закрепление его, повторение, подведение итогов урока, сообщение домашнего задания и подготовка детей к самостоятельной работе над ним.

Структура урока определяется дидактическими, коррекционно-развивающими и воспитательными целями, его местом в системе уроков по теме. Каждый урок должен быть неразрывно связан с предыдущим, а также со всей предшествующей работой учащихся. Каждый урок готовит школьников к изучению последующего материала.

На уроке не только решаются задачи непрерывного продвижения в изучении данного предмета, но и устанавливаются связи с другими учебными предметами. На уроках математики решаются арифметические задачи, числовые данные которых взяты из уроков труда, географии и др. На уроках родного языка составляются предложения, рассказы, пишутся диктанты, сочинения на темы, связанные с историческими событиями, природными явлениями и т. д.

Учитель до урока, на перемене, организует детей так, чтобы предупредить их излишнее возбуждение. По звонку ученики занимают свои привычные места. В начале урока учитель предлагает задания в зависимости от состояния детей. Если они возбуждены, то задания подбираются таким образом, чтобы успокоить детей, если вялы, пассивны, то специально подобранные задания позволят их активизировать. Начало урока должно быть деловым, серьезным, нельзя отвлекать школьников посторонними разговорами.

Проверке домашнего задания следует придавать обучающий характер. Это не столько контроль за усвоением знаний, сколько процесс их закрепления. Во время проверки домашнего задания, опроса учитель привлекает всех учеников класса к участию в беседе.

Далее учитель подготавливает учащихся к усвоению нового материала так, чтобы возбудить у них познавательный интерес. Этот этап непродолжителен, но должен проходить весьма целенаправленно. На некоторых уроках (чтение, география, естествознание и др.) это может быть вступительная беседа, на других — повторение ранее пройденного материала, на базе которого будут формироваться новые знания.

Основным на каждом уроке является этап объяснения нового материала, для чего учитель использует индуктивный или дедуктивный метод, а также разнообразные приемы, позволяющие привлечь внимание учеников. В процессе объяснения нового материала он обращается к школьникам с вопросами, предлагает выполнить рисунки, записи, действия с предметами.

Закрепление пройденного материала направлено на то, чтобы составить у учащихся общее представление об обсуждавшемся предмете, чтобы они могли под контролем и с помощью учителя повторить то, с чем познакомились. На всех уроках (за редким исключением) учитель

возвращает учеников к уже изученному материалу, стремится увязать изучаемый материал с тем, который дети уже «прошли».

Учитель выделяет на уроке время для объяснения домашнего задания, которое может быть единым для всего класса, но может быть дифференцированным и индивидуальным.

На уроке учитель решает многие задачи. Дидактические цели урока определяются необходимостью продвижения учащихся в изучении темы, тогда как коррекционно-развивающие связаны с исправлением (по мере возможности) недостатков умственного и физического развития аномального ребенка. Коррекционно-развивающие цели достигаются как общедидактическими средствами обучения, так и специальными приемами, положительно воздействующими на развитие речи школьников, процессов мышления и т. д. Воспитательные цели, которые ставит и реализует на уроке учитель, разнообразны как по своей значимости, так и по тем усилиям, продолжительности времени, которые затрачивает учитель на их достижение.

В коррекционной школе наиболее распространен комбинированный урок, в котором равноценно представлены все элементы. В зависимости от содержания работы и учебных задач соотношения частей урока меняются. Некоторые из них занимают основное время урока, другие отсутствуют или требуют незначительного внимания.

2-ТИПЫ УРОКОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

Классификация уроков в коррекционной школе VIII вида зависит от основной образовательной цели занятия: сообщение новых знаний; формирование и закрепление знаний, умений; обобщение и систематизация знаний; проверка и оценка знаний, умений и навыков; комбинация целей. Рассмотрим некоторые особенности каждого из них.

Сообщение новых знаний

Структура урока определяется его основной задачей (целью) — знакомство учащихся с новыми научными фактами, умениями. Весь ход работы на таком уроке подчиняется поставленной цели — формированию у учащихся первоначальных представлений о новом материале.

Успешность усвоения нового материала зависит от многих причин. Это и его сложность, и способности учащихся, и педагогическое мастерство учителя. Ученики должны быть подготовлены к изучению нового, т. е. владеть знаниями, на основе которых строится объяснение.

На уроках, предшествующих знакомству с новым материалом, учитель организует целенаправленное повторение, упражняет школьников в актуализации тех знаний и умений, которые потребуются при изучении нового. Накануне или на самом уроке он не просто сообщает новую тему, но и говорит о ее значении для дальнейшей работы над изучаемым предметом, для овладения профессией, для будущей жизни после окончания школы. Желательно создать на уроке проблемную ситуацию, когда учитель привлекает внимание учеников к какому-либо факту, рассказывает о каком-то случае, событии, предлагает учащимся найти им объяснение.

Для усвоения умственно отсталыми детьми учебного материала очень важно сделать его конкретным, наглядным. Недостаток воображения, образного мышления можно до какой-то степени компенсировать, используя на уроке различные наглядные пособия. Но если необходимость в них на уроках в коррекционной школе очевидна, то не все понимают, что излишнее число пособий приносит определенный вред. У учащихся не создается условий для перехода от конкретного к абстрактному, обилие пособий приводит к их мельканию, утомляет, иногда развлекает и отвлекает школьников от содержания работы. Оснащение урока должно быть экономным и включать только те пособия, которые облегчают учащимся понимание, запоминание нового материала.

Учителю следует позаботиться о создании у учащихся эмоционального настроя. Его увлеченность, выразительность и точность высказываний, строгая логичность, доступность в изложении вопросов, небольшой объем сообщаемых сведений помогают собрать и удержать внимание учеников во время объяснения нового материала. Особо следует выделить необходимость обращения учителя к жизненному опыту школьников, что не только приближает обучение к жизни, но и поддерживает положительную эмоциональную атмосферу заинтересованности.

Несмотря на внешнее внимание к объяснению, учащиеся в то же время могут не быть активными внутренне. Нельзя быть уверенным в том, что все ученики достаточно глубоко вникают в смысл сообщения учителя. Чтобы убедиться в том, что учащиеся «слушают» объяснение, усваивают содержащуюся в нем информацию, учитель постоянно по ходу объяснения обращается к ученикам с вопросами, тем самым обеспечивая обратную связь, которая может быть направлена на повторение высказываний учителя (Что я сказал..? Как я сказал о..?), на обобщение нескольких суждений (Что мы теперь знаем о..?), на выявление понимания логики обсуждаемого вопроса (Так, что же даль-

шё..?). Таким образом, для объяснения нового материала наиболее¹ удачна беседа и только в отдельных случаях допустим рассказ (когда слушатели захвачены событиями, о которых повествует учитель, когда его вопросы могут «разрушить» эмоциональное состояние детей). Вопросы учителя по ходу объяснения нового материала не должны сбивать темп объяснения, уводить учеников в сторону от предмета обсуждения.

Умственно отсталые учащиеся с большим трудом включаются в интенсивную умственную деятельность, но очень легко ее прекращают, отвлекаясь по самому незначительному поводу. Вот почему учитель должен не только заботиться о логическом ходе объяснения, подбирать необходимое оборудование, но и тщательно готовиться к демонстрации пособий, выполнению записей и т. д. На уроке не должно быть никаких неожиданностей с приспособлениями для демонстрации пособий, с видеоаппаратурой, раздаточным материалом, инструментами и т. п.

Объяснение нового — первый шаг в формировании понятия, умения, поэтому так важно не механическое запоминание, а осмысление школьниками нового материала: выделение в нем главного, существенного, понимание причинно-следственных связей нового с имеющимися знаниями, тех связей, отношений, о которых сообщает учитель. Умственно отсталые дети, вслушиваясь в слова учителя, стремятся удержать их в памяти, но не всегда могут отделить главное от второстепенного. Для них характерно излишнее внимание к внешней, формальной стороне изложения учителем нового материала: куда повесил учитель таблицу, как надо размещать на странице рисунки, где производить записи и т. п. Как правило, учащиеся не вникают в те мысли, которые содержатся в высказываниях учителя, в то, что является основным в объяснении, поэтому новые сведения не образуют системы и при механическом запоминании быстро разрушаются, не используются при ответах, не служат основой практической деятельности. Поэтому учитель при объяснении подчеркивает главное, существенное голосом, прямо указывая на особо значимые положения, которые надо запомнить. Могут быть использованы и другие приемы: выделение цветом, шрифтом на демонстрационных таблицах, вынесение отдельных сведений на специальные таблички, которые по ходу объяснения учитель выставляет на наборном полотне, составление из подобных табличек плана сообщения учителя, работа цветными мелками, карандашами, применение условных знаков (заключение в рамочку, обводка, подчеркивание и т. п.).

Учитель должен также помнить, что умственно отсталые дети не могут долго слушать, наблюдать за действиями учителя или других учеников. Выполняя действия с раздаточным материалом (учитель организует их, чтобы проиллюстрировать свое сообщение), школьники все внимание сосредоточивают на процессе деятельности, не вникая в рассуждения учителя. Чаще всего это случается тогда, когда сами действия с предметами мало знакомы ученикам или слишком сложны для них. Так, вместо того, чтобы устанавливать связь между переливанием жидкости и изменением ее объема, дети заняты собственно процессом переливания, заботясь о том, чтобы жидкость не была пролита, следят за тем, как работают другие ученики. Практические действия только тогда помогают пониманию нового материала, когда они не составляют трудности для детей, не имеют элементов новизны, иначе следует предварительно обучить их этому.

Действия с предметами, зарисовки не должны быть длительными, нельзя их делать особо привлекательными для школьников, дети могут увлечься ими в ущерб осмыслинию тога нового, что сообщает учитель.

Объясняя новый материал, учитель оставляет время на закрепление того, с чем познакомились дети.

Закрепление знаний, умений

Время, которое учитель отводит на закрепление нового, зависит от трудности самого материала для восприятия учащимися. Целью закрепления является запоминание учебного материала и умение использовать его в разнообразных ситуациях. Прочное и сознательное усвоение знаний обеспечивает не только их сохранность в течение длительного времени, но и умение применять в ответах на разнообразные вопросы, встречающиеся школьникам на уроках, в жизни. Закрепление осуществляется в процессе систематического возвращения к ранее усвоенному материалу. Оно организуется таким образом, чтобы учащиеся были активны в припоминании знаний. Учитель предлагает разнообразные, доступные детям задания, в которые включается новый материал. Это может быть связано с формулировками, сочетанием нового материала с ранее усвоенным, применением разных приемов (устно подробно или кратко письменно, пояснение с помощью рисунков, использование условных обозначений и т. д.).

Как уже отмечалось, в процессе обучения задействуются разнообразные приемы, в том числе игры, занимательные упражнения и т. д. В то же время чрезмерное увлечение учителе развлекательными заданиями не всегда способствует пониманию изучаемого материала, так

как дети больше заняты игровыми ситуациями, чем самим материалом. Ученье — труд. Занимательность необходима для развития мотивов учения, но задачей школы является воспитание у школьников положительного отношения к труду, прежде всего к умственному. Эта задача особо важна в обучении умственно отсталых детей, которые стремятся избежать труда, заменить его другой деятельностью.

Совершенно очевидно, что при усвоении учебного материала не-произвольное запоминание играет вспомогательную роль. Овладение знаниями основано на произвольном запоминании, которое опирается на осознание необходимости в нем, на волевое усилие, на многократное повторение, на воспроизведение усвоенного не только в прежних условиях, но и в изменяющихся. Например, отдельные ученики могут пересказать текст, условие задачи. Но такое воспроизведение не всегда говорит о понимании ими излагаемого. Чтобы выявить это, необходимо, чтобы ученики пересказали усвоенный материал, соблюдая поставленное учителем условие: в сокращенном виде, выделив один какой-либо элемент, описав отдельные факты, и т. д.

Учащиеся коррекционной школы VIII вида в своей практической деятельности не всегда руководствуются заученными правилами, выводами, которые для них оказываются оторванными от практики. Усилия, затраченные на запоминание, не оправдывают себя. Правила, выводы должны заучиваться, но только в процессе их применения. Их следует рассматривать как руководство к практическим действиям, как объяснение этих действий. Пояснения могут воспроизводиться одновременно с действиями (комментарии), непосредственно за ними (отчет о проделанной работе), перед ними (в качестве плана предстоящей работы). Не всем детям легко даются сами практические действия, тем более им трудно дать (высказать) связные пояснения, поэтому не все ученики могут комментировать практические действия.

Работа по закреплению знаний должна быть правильно распределена во времени, быть регулярной, предусматривать вариативность заданий по разнообразию условий и форме их предъявления и выполнения. Поэтому весьма значимы при выполнении заданий учащимися самостоятельность, работа с учебником, книгой.

Олигофренопедагог должен постоянно заботиться о предупреждении ошибок учащихся, не лишая их в то же время самостоятельности. Особо важно предусмотреть появление ошибок при закреплении новых знаний и умений. Только после подробного разбора темы, когда учитель может быть уверен в том, что учащиеся знают, как им предстоит действовать, можно выслушать ответы школьников, предложить им выполнить письменные, практические работы. Неверное ис-

пользование знаний, умений (формулировок правил, действий с предметами, инструментами) приводит к закреплению ошибок, которые искореняются с большим трудом.

Прежде чем предложить ученикам самостоятельную работу, учитель должен убедиться, что они готовы к ее выполнению. Накануне урока или на самом уроке учащиеся под наблюдением учителя, с его помощью проделывают те упражнения, которые позднее будут включены в самостоятельную работу. Перед началом самостоятельной работы учитель может обсудить со школьниками ее содержание, пути выполнения, а после ее окончания снова возвратиться к этому.

Закрепление нового учебного материала происходит и при выполнении домашнего задания. Не принято задавать на дом не разобранное в классе упражнение, арифметическую задачу и т. д. Учитель должен на уроке уточнить, у всех ли детей имеется текст задания (в учебнике, на карточке), всем ли ясно, как и где его выполнять. В домашнем задании всегда повторяется та работа, которую проделали ученики на уроке. Домашнее задание может предлагаться на любом этапе урока, как бы в продолжение только что закончившегося объяснения, но в основном в конце урока до обобщения или после него. На этапе закрепления нового материала домашнее задание должно варьироваться от наиболее простого до наиболее трудного.

Овладение новыми знаниями, умениями продолжается длительное время. Одни дети усвают их раньше, другие позже. Одним учитель поможет углубить знание нового материала, расширить область его применения, другие останутся на том уровне, который был представлен в первом объяснении учителя. Интеллектуальные возможности у всех учащихся разные, поэтому учитель в одном случае только закрепляет то, что было сообщено при объяснении, в другом случае расширяет и углубляет знания, знакомит с более сложными приемами работы, т. е. в процессе закрепления учитель постоянно использует приемы дифференцированного подхода. Вопросы, задания, требования к способу работы, к самостоятельности в выполнении задания, к широте применения должны быть разной степени сложности, адекватными возможностям учеников.

Обобщение и систематизация знаний

Умственно отсталые дети не всегда самостоятельно устанавливают причинно-следственные отношения между явлениями, событиями. Любой жизненный факт может быть ими воспринят как самостоя-

тельный, отдельный, лишенный тех отношений, которые делают его частью, деталью какого-то более масштабного явления или события.

В процессе обучения учащиеся должны усваивать понятия. Без понятий невозможно мышление. Суждения, умозаключения складываются из понятий. Понятия выражаются словом. Слово является носителем понятия. То, что умственно отсталые дети в своем активном словаре имеют достаточно большой запас слов, не свидетельствует об овладении соответствующими понятиями. Слово оказывается не наполненным содержанием. За ним нет обобщенных и абстрагированных наблюдений и представлений.

Усваивая учебный материал фрагментарно, смешивая главное и второстепенное, не понимая субординации понятий, умственно отсталый ребенок не получает целостного представления о структуре изучаемого материала, знания оказываются поверхностными, нестойкими, лишенными системы.

В коррекционной школе VIII вида изучается элементарный программный материал, но не случайный, не разрозненный. Знания по предметам составляются из системно связанных между собой понятий. Чтобы учащиеся были способны обобщенно усваивать учебный материал, причинно-следственные отношения, системы суждений и умозаключений, которые образованы из понятий, на уроках необходимо широко использовать такой универсальный метод обучения, как сравнение. При сравнении выделяются и соотносятся главные признаки, основное содержание объектов, явлений, формулируются выводы. Сравнение не может быть выполнено без анализа сравниваемых объектов, явлений, без обнаружения их общих признаков, без их дифференциации на основе отличительных признаков.

Чтобы систематизировать знания учащихся, в обучении необходимо широко применять классификацию — изучение объектов по группам на основе определенных признаков. Могут быть использованы такие формы систематизации, как схемы, таблицы, диаграммы, изготавливаемые под руководством учителя. Примером обобщения и систематизации знаний могут быть уроки внеклассного чтения. Они часто проводятся в виде итоговой конференции по одному произведению, по ряду произведений одного писателя.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков

В коррекционной школе VIII вида учитель постоянно наблюдает за учениками (их состоянием, настроением, отношением к работе, к товарищам, к самому учителю на уроке). Обращает внимание на жела-

ние и нежелание учеников принимать участие в обсуждении какого-то вопроса, на их умение управлять своими эмоциями в случае удач и неудач, руководствоваться требованиями дисциплины во время беседы, фронтальной работы и т. д.

Учитель берет на заметку умение школьников участвовать в беседе, скорость припоминания заученного материала; время для подготовки не заученного, а самостоятельно составленного ответа; развернутость высказываний учащихся; скорость запоминания текстов, предметно-практических действий, овладения умениями; время, необходимое на полноценное усвоение учебного материала; возможность длительного сохранения усвоенных знаний; склонность каждого из учеников к той или иной деятельности; избирательное отношение учащихся к учебным предметам, изученным темам и т. д.

Учитель должен знать трудности учащихся, иначе он не сможет оказать им помощь, которая может быть как непосредственной, так и опосредованной, когда учитель сообщает ученику приемы, с помощью которых тот может помочь себе сам, используя дополнительное оборудование: таблицы-памятки, словарики, счетный материал и т. п.

Важно иметь четкие представления о том, как долго каждый ребенок может активно трудиться на уроке, какой объем заданий ему доступен и т. д. Кроме наблюдений, учитель изучает письменные работы учеников, рисунки, поделки. Знание учащихся позволяет подбирать для них посильные задания, которые помогут ликвидировать проблемы учебного материала, будут продвигать каждого ребенка в обучении доступными ему темпами.

Зная особенности учебной работы каждого ученика, учитель может успешно стимулировать его усилия. Вовремя оказанная помощь, сделанное предупреждение о возможной ошибке, похвала учителя помогают поддерживать активность школьника, воспитывают настойчивость, влияют на мотивацию учебной деятельности.

Таким образом, учитель может управлять процессом усвоения учащимися программного материала, побуждать к учению, не только обучать, но и развивать детей.

Но знание возможностей учащихся, состояния усвоенных ими знаний не является конечной целью контроля. Не только учитель должен знать, чему научился школьник, чем он овладел, но и сам ребенок. Нельзя ликвидировать ошибки, недоработки ученика, если они ему неизвестны, поэтому учитель сообщает каждому школьнику, какой учебный материал он знает нетвердо, в чем ошибается, в каких случаях должен быть внимательнее.

Оцениваются работы учеников (устные и письменные) по пятибалльной шкале (см. Приложение 2), хотя единица (1) как отметка практически не выставляется. Но большее значение для школьников имеет не столько отметка, хотя они, как и все дети, любят получать пятерки и не любят двойки, сколько слова учителя, которыми он сопровождает отметку. В словах, оценивающих ответ ученика, учитель выражает свое отношение. Дети реагируют на тон, которым с ними говорят, на внимание, на заботу, которые звучат в словах учителя. Школьник не обидится на плохую отметку, если она будет поставлена с огорчением, с сожалением: «Такой умный (способный...) ученик и вдруг получил плохую отметку». Ребенок может остаться даже равнодушным к пятерке, если этой отметке не порадуются учитель, члены семьи. Не у всякого школьника есть родители, не всегда, если даже они есть и общаются с ребенком, они вникают в его дела, переживают вместе с ним успехи и неудачи. Поэтому только учитель своим огорчением, своей радостью по поводу отметок ученика может воспитать у него правильное отношение к отметке, особенно когда ученик мал, делает только первые шаги в школьной жизни. Отметкой учитель поощряет усилия учащегося, отметка, не окрашенная чувством учителя, не будет тем стимулом, на который она рассчитана.

Учащиеся коррекционной школы не всегда бывают критичны к своим ответам, выполненным работам. Очень часто они склонны к завышенной оценке своих успехов в учебе. Но это относится не ко всем детям, не ко всем видам учебной деятельности, проявляется скорее в младших классах, реже встречается в старших. На таких уроках, как труд, математика, критерии отметок более очевидны и понятны школьникам. На других уроках (например, чтения) критерии не всегда очевидны детям, поэтому без пояснений учителя отметка может показаться ученику несправедливой.

На уроке учитель может не один раз обратиться с вопросом, заданием к каждому школьнику. После уроков русского языка, математики учитель проверяет тетради, после уроков труда — поделки детей. Опрос учащихся, самостоятельные и домашние работы позволяют учителю контролировать запоминание учебного материала, его понимание. Регулярно учитель проводит контрольные работы по математике, контрольный диктант, списывание. Итоговые контрольные работы после изучения учебной темы, четвертные, годовые работы имеют значение не только для контроля, но в большей степени и для обобщения знаний учеников. Во время подготовки к контрольной работе повторяется весь материал по теме или за определенный отрезок

времени. Дети не бывают равнодушными к контрольной работе, поэтому при подготовке к ней повторение проходит на эмоциональном фоне, является продуктивным.

Наиболее трудной формой контроля в коррекционной школе VIII вида является устный опрос. Не всегда учитель находит приемы, позволяющие привлечь внимание учащихся к ответу товарища. При проведении опроса он должен дать такое задание классу, чтобы дети следили за отвечающим учеником, вслушивались в его слова, обдумывали свои замечания, дополнения. Иногда учитель предлагает классу задания, выполняя которые ученики не слушают отвечающего, а занимаются своей работой. Для умственно отсталых детей такая ситуация не всегда благоприятна. Они и не сосредоточиваются на своей работе, и не учатся слушать товарища, контролировать его.

Умение понять работу одноклассника, сопоставить его ответ с тем, который мог бы дать сам, умение найти в чужой работе, в чужих расуждениях ошибку может формироваться не только во время устного опроса, но и специальными приемами. Так, из учащихся (примерно с III класса) могут быть составлены пары, когда дети проверяют работу друг друга, по поручению учителя дают друг другу задания и т. п.

В школе принято спрашивать того ученика, который поднимает руку. Но в работе с умственно отсталыми школьниками бывает и так: ученик поднимает руку, а сказать ему нечего, к ответу он не готов. Бывает и обратное: ученик руку не поднимает, а ответ знает. Поэтому в особо трудных случаях учитель должен обращаться к тем, кто поднял руку, а при повторении известного, легкого материала — к любому ребенку, скорее всего к тому, кто руки не поднимает, чтобы привлечь его к общей работе»

Подготовка учителя к уроку

Различают *общую подготовку* к преподаванию учебного предмета и *подготовку к отдельному уроку*. В процессе общей подготовки учитель работает над содержанием учебного предмета: знакомится с программой, учебными пособиями для школьников, методическими рекомендациями, расширяет и уточняет знания по самому предмету. Кроме того, он изучает состояние знаний и умений учащихся, т. е. их подготовленность к работе по предмету или новому курсу. Но недостаточно только установить уровень сформированных знаний и умений, необходимо также знать, за какое время, с помощью каких методов и приемов он был достигнут.

Для преподавания любого учебного предмета используется разнообразное оборудование: натуральные объекты, модели, рисунки, схемы, карты, современные технические средства, наглядные пособия, а также раздаточный материал индивидуального пользования и приспособления для его хранения, размещения на столах учащихся. Многие наглядные пособия изготавляются руками учителя и учащихся, поэтому учитель, выбирая способ подачи информации, обращает внимание не только на вид пособия, его содержание, но и на размер пособия, удобство его использования на уроке.

Объем и глубина сведений, определяемых программой и сообщаемых учащимся, зависят еще и от подготовленности школьников, и от их возможностей в усвоении знаний. При подготовке к работе над конкретной учебной темой учитель учитывает особенности состава учащихся класса.

Готовясь к преподаванию учебного курса, учитель продумывает его образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи. Для начала он расчленяет учебную тему на небольшие «порции», которые будет последовательно предъявлять школьникам. Отдельная «порция» представляет некоторый законченный этап в изучении темы.

Каждая программная тема, входя в состав школьного курса учебного предмета, логически связана с пройденными, а также с теми, которые будут изучаться. В любом из учебных предметов имеются основные понятия, вокруг которых формируется остальной материал.

Разрабатываемая учителем очередность этапов изучения программного материала отражается в календарно-тематическом плане. В план включаются сведения о порядке работы над темами, типах уроков (усвоение знаний и умений, обобщение и систематизация, проверка знаний и т. п.). Учитывается необходимость постоянного возвращения к пройденному.

Как правило, календарно-тематический план составляется учителем на четверть, поэтому в процессе его реализации возможны изменения. Эти изменения должны быть не произвольными, а обусловленными очевидными для учителя причинами (неожиданно вскрылись пробелы в знаниях учеников, не удалось вызвать у школьников необходимой активности и т. д.). На основе этого учитель составляет план урока.

Тема урока, сформулированная в виде определенного постулата или проблемы, либо как самостоятельный вывод учащихся на основе выполнения предложенных учителем упражнений, самостоятельных

наблюдений и т.п., доводится до сведения учащихся. Время ее сообщения зависит от выбранной учителем структуры урока.

В плане урока отражаются проверка домашнего задания (если она имела место), объяснение нового материала, его закрепление, объяснение домашнего задания на следующий урок и т. д. Необходимо отобрать для данного урока методы и приемы, указать их оптимальное сочетание, подобрать виды работ, задания, упражнения, которые будут предложены учащимся. В плане (конспекте) урока должна быть зафиксирована последовательность работы с учащимися, т. е. ее этапы, ее содержание, использоваться индивидуальный и дифференцированный подходы к школьникам, работа по предупреждению и исправлению ошибок. Учитель также намечает и вносит в план урока имена тех, кого он должен спросить на уроке.

Развернутость плана (конспекта) урока зависит от опыта, мастерства учителя.

После урока учитель может сделать некоторые выводы и замечания как к уроку в целом, так и к отдельным его этапам, к работе учащихся и т. д.

Q Контрольные вопросы и задания

1. Что понимается под структурой урока? Раскройте элементы (этапы) урока.
2. Раскройте современные требования к уроку в коррекционной школе VIII вида. Какие цели и задачи определяют структуру урока? Конкретизируйте их.
3. Почему обучающие, воспитывающие и развивающие требования к уроку в школе VIII вида рассматриваются как коррекционные?
4. Назовите основные типы уроков в коррекционной школе VIII вида. Наличием каких показателей определяется тип урока?
5. Почему комбинированный урок в коррекционной школе VIII вида можно рассматривать как основной тип?
6. Рассмотрите один из типов урока. Раскройте его структуру, определите специфические особенности.
- У. Раскройте содержание подготовки учителя к уроку в коррекционной школе VIII вида по этапам.

Щ Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. науч. трудов / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
2. Аттестация педагогических и руководящих кадров специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Методические рекомендации /

- гия. 1984. № 2.
4. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. О методической работе во вспомогательной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
 5. Об оценке знаний, умений и навыков учащихся 1—8(9) классов вспомогательной школы по русскому языку и математике. Инструктивно-методическое письмо. М.: Минпрос СССР, 1983.
 6. Обучение учащихся I—IV классов вспомогательных школ по русскому языку и математике. Пособие для учителя / под ред. В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1982.

Глава 11

Другие формы обучения

1. УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ

В коррекционной школе VIII вида большое внимание к учебным экскурсиям обусловлено тем, что специфика познавательной деятельности учащихся не обеспечивает полноту и правильность сведений, получаемых ими в процессе спонтанного наблюдения. Кроме того, в своем большинстве они обучаются в условиях школы-интерната или школы с продленным днем. И это не позволяет ученикам в должной мере ознакомиться с предметами и явлениями окружающей действительности. В результате представления и понятия у школьников бывают неполными, неточными, расплывчатыми, часто смешиваются по случайному или ассоциативному сходству. Им оказываются недоступны многие, даже несложные причинно-следственные связи и зависимости. Поэтому для школьников специально организуется обучение в естественной или приближенной к естественной обстановке, т. е. программой предусмотрена такая форма учебного процесса, как экскурсии.

Целью организации экскурсий может быть изучение конкретных предметов, явлений, объектов в естественной обстановке или же закрепление и обобщение знаний после изучения соответствующих тем на уроках в условиях класса.

Если экскурсия проводится недалеко от школы, на нее отводится один час учебного времени. Если же предметы или объекты изучения

расположены далеко или в процессе экскурсии учащиеся должнывести длительные наблюдения, на нее отводится последний урок и воспитательские часы.

Самое большое число экскурсий предусматривается для I—V классов в связи с ознакомлением с предметами и явлениями окружающей действительности на уроках развития речи и природоведения. Основные задачи этих уроков — коррекция познавательной деятельности школьников, развитие их мышления и речи. У учащихся формируются элементарные представления и понятия, необходимые при обучении родному языку, чтению, математике, естествознанию, географии, истории, труду. Можно сказать, что эти занятия имеют пропедевтический или подготовительный характер.

Систематические наблюдения за сезонными изменениями в природе, жизнью растений и животных предусмотрены 2—3 раза в сезон в зависимости от года обучения. Они проводятся во дворе школы, в ближайшем парке, сквере. Во время этих экскурсий школьники изучают такие явления природы, которые невозможно наблюдать в классе: высоту солнца в разное время дня, признаки лета, осени, зимы, весны. Они знакомятся с местными растениями (травами, цветами, кустами, деревьями), животными (бабочками, муравьями, жуками, птицами), обращая внимание на их сезонные изменения (набухание почек, появление листьев, цветение, листопад, зимняя спячка животных, перелет птиц и т. д.). Большое воспитательное значение имеют наблюдения за сменой работы взрослых в поле, саду, огороде в зависимости от времени года»

С некоторыми растениями лучше сначала познакомиться в естественных условиях (например, деревьями, кустарниками), а затем уже завершить их изучение на уроке. Другие растения могут быть сначала предъявлены ученикам в классе, а затем — в лесу, поле (травы, первоцветы, злаки), на огороде, в саду (овощи, фрукты), на клумбе (цветы).

Изучение животных на уроке должно завершаться наблюдениями за их поведением в природных условиях (птицы, насекомые), в приближенных к природе (зоопарки, живые уголки в парках, станциях юных натуралистов), в местах их разведения и содержания (фермы, зверофермы и др.).

Такие экскурсии расширяют представления учащихся об окружающем мире, развивают внимание, наблюдательность, чувственное восприятие.

При изучении конкретных предметов и объектов окружающего мира проводятся тематические экскурсии. Ученики знакомятся со школой, со школьными мастерскими, наблюдают за работой в них

старшеклассников. Они выходят во двор школы, на улицу, совершают экскурсии по родному городу, изучают правила дорожного движения.

На уроках естествознания в VI—IX классах учащиеся продолжают изучать окружающие предметы, неживую и живую природу. Экскурсии позволяют познакомиться с многообразием растительного и животного мира, с взаимосвязью всего окружающего мира, с необходимостью бережного к нему отношения. Как и в младших классах, отдельные экскурсии могут проводиться до изучения отдельных тем, но большинство должны завершать тему, обобщать ее.

География также изучает все явления в их причинной связи, в постоянном взаимодействии и развитии. Именно поэтому ее программа рекомендует систематические наблюдения над природой своей местности. В изучение тем, связанных с окружающей местностью, вносятся элементы краеведения. Например, при изучении форм поверхности земли можно познакомить учащихся с рельефом ближайшего окружения, прийти к реке, местному водоему для изучения частей реки, направления ее течения, хозяйственного использования.

Межпредметные, обобщающие экскурсии к местам добычи и переработки полезных ископаемых, на промышленные и сельскохозяйственные предприятия, в краеведческий музей, рекомендуемые программой по естествознанию, географии, труду, социально-бытовой ориентировке, как правило, проводятся во внеурочное время.

Экскурсии, способствующие правильному экологическому воспитанию, полезны с точки зрения физического развития учеников, охраны их здоровья.

Экскурсии, связанные с трудовым обучением, как правило, проходят в школьных трудовых мастерских (для младших классов), на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях. Цель этих экскурсий — наблюдение за организацией трудового процесса, за трудовой деятельностью взрослых. Одновременно решается одна из важных задач, стоящих перед школой, — профориентация, направленная на подготовку учащихся к выбору профессии, на ознакомление их с предприятием, где они будут проходить практику, а в дальнейшем, возможно, и работать.

Особое место занимают экскурсии, связанные с уроками социально-бытовой ориентировки, предназначенные для подготовки детей к самостоятельной жизни в обществе. Поэтому все рекомендуемые программой экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные объекты, в магазины, на предприятия службы быта, в отделение связи, на транспорт, в различные учреждения проводятся не только для ознакомления с их работой, сколько для обучения школьников пользоваться этими объектами. Они должны уметь самостоятельно сделать

покупки, отправить телеграмму, оплатить счета, сдать белье в прачечную, записаться на прием к врачу, узнать время отправления поезда, самолета и т. д. В процессе этих экскурсий, которые по своему характеру сходны с практическими занятиями, школьники учатся общению с взрослыми (кассирами, продавцами, приемщиками, регистраторами и др.), правилами обращения с любой просьбой, особенно для получения информации, умению вежливо ответить на заданные вопросы.

К проведению экскурсий предъявляются определенные требования. Все они должны быть тщательно подготовлены. Заранее намечается цель экскурсии, определяются конкретные задачи и содержание занятий. Учитель должен предварительно посетить место экскурсии, изучить предметы и объекты наблюдений, наметить план проведения занятия.

Важно заблаговременно определить, сколько экскурсий приходится на один класс, время и место их проведения. Нельзя допускать слишком большое число экскурсий, особенно повторяющихся по тематике. Для межпредметных экскурсий, особенно обзорного характера, можно использовать внеурочное время, параллельные классы объединить.

Все тематические экскурсии по характеру и учебным задачам делятся на вводные, текущие и итоговые. Вводные экскурсии предшествуют изучению нового материала, их цель — общее наблюдение и первоначальное ознакомление с предметом или объектом изучения. Текущие экскурсии проводятся в ходе изучения темы и служат для конкретизации и закрепления определенного учебного материала. Итоговые экскурсии организуются при завершении работы над темой. Межпредметные экскурсии могут быть вводными или итоговыми. В текущей экскурсии, как правило, участвует один класс или группа, на нее отводится не более одного часа учебного времени.

Учащиеся также должны быть подготовлены к работе в условиях, отличных от классно-урочных. Большое внимание должно быть уделено правилам дорожного движения, правилам поведения в общественных местах во время экскурсии, формированию умений и навыков соблюдать эти правила. В зависимости от темы ученики должны быть обеспечены инструментами или принадлежностями, необходимыми во время экскурсии (сачки, баночки, термометры), иметь при себе блокноты и карандаши для несложных зарисовок и записей по ходу экскурсии, а также емкости для сбора бросового природного материала (веток, шишек, желудей, семян, цветков, опавших листьев) и объектов неживой природы (камней, песка, глины и других). Сбор самих растений (первоцветов, цветов, трав), должен быть минимальным и

использоваться только для практических работ по их пересадке. Сбор растений, занесенных в Красную книгу, категорически запрещен.

Проводить занятия вне класса бывает очень сложно. Им должна предшествовать вводная беседа в классе или на месте проведения экскурсии. В процессе беседы необходимо выявить знания учащихся, их возможности видеть общее и отличное. Следует помнить, что такие беседы актуализируют имеющиеся у школьников знания и представления.

Должна быть продумана система вопросов и заданий, что и где искать, что и где наблюдать. Вопросы и задания должны быть краткими, конкретными. В процессе наблюдений учащиеся устанавливают сходство и отличие изучаемых предметов, явлений и объектов, учатся видеть общее, что объединяет предметы, и конкретное, что делает их индивидуальными, неповторимыми. Одним из основных моментов при наблюдении является установление причинно-следственных связей и закономерностей. Например, при ознакомлении в природе с елью и сосной ученики должны внимательно рассмотреть каждое дерево отдельно, назвать, сказать, из каких частей состоит, как называется каждая часть (крона, ствол, корни, ветки, листья — хвоя). Далее следует сравнить то и другое дерево, уточнить, чем они отличаются, чем похожи, что их объединяет (наличие смолы, шишек, листьев — хвои), почему они называются хвойными.

Ознакомительные и итоговые экскурсии, особенно на предприятия, учреждения, музеи могут проводиться не учителем, а экскурсоводом, который должен быть подготовлен к встрече со школьниками. Учитель обговаривает с ним число демонстрируемых предметов, объем и характер сообщаемого материала.

Время активной работы учащихся на экскурсии должно соответствовать их возрастным возможностям, чтобы не допустить переутомления. Каждую экскурсию необходимо завершить сбором материала, а потом обеспечить его сохранность.

Следует помнить, что только тщательно продуманная, заранее подготовленная экскурсия может быть эффективной, обогатит чувственный опыт учащихся интересными наблюдениями, будет способствовать лучшему усвоению ими знаний, развитию речи и мышления.

2. ПРЕДМЕТНЫЕ УРОКИ

Под предметным понимается такой урок, во время которого учащиеся работают с самим изучаемым предметом. Эта специфическая форма организации учебного процесса умственно отсталых школьни-

ков используется в I—IV классах на уроках развития речи при ознакомлении с предметами и явлениями окружающей действительности, а в старших классах — на уроках природоведения, естествознания и географии, где они подчинены особенностям этих учебных дисциплин»

Если на экскурсиях учащиеся знакомятся с предметами и явлениями в естественной обстановке, то на предметных уроках — на основе непосредственного чувственного восприятия. Наблюдая предметы, дети учатся анализировать, находить сходство и различия, делать простейшие выводы и обобщения. У учащихся постепенно накапливаются первоначальные представления об окружающем мире.

Изучение объектов и предметов живой и неживой природы, школьного и домашнего обихода и других распределено по годам обучения.

Различают три типа предметных уроков. К первому типу относятся уроки с раздаточным материалом, который имеется у каждого ученика. Второй тип — уроки с демонстрацией натуральных объектов или их моделей для коллективного наблюдения. Третий тип уроков — обобщение наблюдений за явлениями природы и трудовой деятельностью людей с использованием собранных во время экскурсии материалов.

Проведение предметных уроков требует от учителя тщательной подготовки. Трудно, но необходимо обеспечить класс нужным количеством раздаточного материала. Важно так организовать наблюдения на уроке, чтобы выявить имеющиеся у школьников знания, активизировать их познавательную деятельность, заставить мыслить, сравнивать и обобщать, выяснять общее и частное, делать простейшие выводы и заключения.

На таких уроках сам предмет является источником знаний. Поэтому недопустимо, чтобы изучение предмета заменилось рассматриванием его изображения на картине или словесным описанием в книге, рассказе учителя. По мнению многих специалистов, картина не может создать у ребенка такого яркого, богатого и отчетливого представления о предмете, какое он может получить при непосредственномзнакомстве с натуральным предметом.

Изучение натурального предмета повышает интерес учащихся, привлекает их внимание, что способствует более успешному усвоению знаний. При этом учащиеся имеют возможность манипулировать натуральными предметами, рассматривать их с различных сторон.

Большое значение для познания имеет возможность изучить предмет, используя как можно больше органов чувств, т.е. зрение (красный, большой, круглый), слух, ощущение (погладить, ощутив гладкость или шероховатость поверхности), обоняние, вкус (кислый, сладкий, соленый).

Рассматривая предметы с различных сторон, анализируя их, выявляя сходство и различие, ученики совершенствуют мыслительные способности. В связи с расширением круга представлений обогащается словарный запас учащихся, вводятся соответствующие термины, дифференцируются и адекватно используются слова. Формулируя ответы на поставленные вопросы, ученики закрепляют умение правильно строить предложения.

Основной путь изучения предмета на уроке заключается в выявлении его характерных признаков, в сравнении признаков разных предметов, в отыскании общих признаков и признаков различия. Изучение каждого конкретного предмета заканчивается определенным обобщением, что способствует образованию общих понятий (дуб, береза, сосна, ель — деревья; ель и сосна — хвойные деревья; травы, цветы, кустарник, деревья — растения).

При изучении того или иного предмета необходимо так организовать наблюдение, подобрать вопросы, чтобы активизировать учащихся на самостоятельное формулирование ответов. При этом желательно придерживаться следующей последовательности, которую можно изменить в зависимости от изучаемого предмета или цели урока:

- рассматривание предмета, установление его названия детьми (если кто знает) или учителем;
 - наблюдение и восприятие предмета целиком и по частям, но без особой детализации;
 - рассмотрение отдельных частей предмета, установление их наименований, назначений;
- П сравнение нового предмета с ранее изученными, выяснение признаков сходства и различия;
- беседа об образе жизни (при изучении животных): среде обитания, питании, пользе или вреде для человека;
 - обобщение знаний, полученных из личных наблюдений (беседы, рассказа учителя и т. д.);
 - закрепление знаний (чтение рассказов, отрывков об изучаемых предметах, зарисовки).

Для лучшей организации изучения натуральных предметов большое значение имеют записи и зарисовки (обводка по трафарету, шаблону, контуру, рисование с натуры) в дневниках или тетрадях наблюдений, оформляемых по усмотрению учителя. Можно использовать дневники наблюдений, специально издаваемые для коррекционной школы VIII вида («Мир вокруг нас»),

3. ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА

Домашняя работа учащихся рассматривается как одна из организационных форм обучения. Цель этих занятий заключается в закреплении полученных учащимися знаний, умений, навыков, в приучении к самостоятельности.

Выполнению домашних заданий уделяется самое серьезное внимание, хотя некоторые учителя коррекционной школы, как и общеобразовательной, отрицают их необходимость. Одним из аргументов выдвигается дидактическое требование учить учащихся на уроке. Однако особенности познавательной деятельности умственно отсталых школьников не всегда позволяют им усвоить полученные на уроке знания, овладеть необходимыми умениями и навыками. В пользу домашних заданий говорит их воспитывающий характер. Правильно организованные занятия приучают детей к самостоятельной работе, воспитывают у них чувство ответственности.

В то же время нельзя не согласиться с теми учителями-практиками, которые говорят, что по некоторым учебным предметам домашние задания можно не задавать, если весь материал отработан на уроке. Часто возражения против заданий на дом связаны с тем, что в условиях коррекционной школы-интерната и школы с продленным днем обучения домашняя работа потеряла свою воспитательную функцию. Фактически при самоподготовке проводится дополнительный урок воспитателем без арсенала дидактических средств обучения, которыми владеет учитель.

Поэтому к организации домашней учебной работы умственно отсталых школьников предъявляется ряд требований, которые учитывают ее особенности, психофизические особенности учеников и своеобразие условий их обучения.

Домашнее задание должно вызывать познавательный интерес учащихся к его выполнению. А для этого важно, чтобы каждый ученик имел четкие представления, что и как надо делать для правильного решения поставленной задачи. Поэтому домашнее задание дается на

уроке до звонка, записывается в дневник всеми учениками, начиная со II—III класса, как только дети самостоятельно научились писать.

Задание может даваться всему классу. В этом случае учитель должен предусмотреть не только его объем и доступность, но и понимание выполнения поставленных задач. С этой целью в классе отрабатывается условие, инструкция, а также (как образец) частично или выборочно и само задание. Для полного обеспечения самостоятельности выполнения домашнего задания в отдельных случаях оно может даваться дифференцированно, в зависимости от особенностей и познавательных возможностей отдельных учеников класса. Учащимся с двигательными нарушениями рекомендуется сокращать объем выполнения задания, а неуравновешенным, с отклонениями в эмоционально-волевой сфере можно предложить другой вариант.

Умственно отсталые школьники в своем большинстве находятся в школе-интернате или школе с продленным днем. Домашнюю работу они делают в соответствии с режимом дня в часы самоподготовки. Важно так организовать этот процесс, чтобы фронтальная домашняя работа носила индивидуальный характер.

Каждый ученик должен уметь приготовить все для выполнения домашнего задания (дневник, учебник, тетради, ручку, карандаш и т. д.). Последовательность его выполнения (по одному и тому же предмету всеми учениками класса или по личному выбору) не принципиальна и устанавливается воспитателем. Важна лишь необходимость сначала делать более сложные задания (письменные), а затем более легкие с небольшим перерывом между ними.

Воспитатель может оказать организационную помощь отдельным ученикам, нуждающимся в этом, или помочь выполнить задание (индивидуально) тем, кто затрудняется его сделать. Воспитатель не должен проверять письменную домашнюю работу и выставлять оценку — это делает учитель на уроке (во время опроса, беседы/при повторении) и во внеурочное время (письменные и графические работы).

Правильная организация самостоятельного выполнения школьниками домашних заданий дает учителю возможность адекватно оценивать успешность усвоения учебного материала всеми учениками класса, видеть продвижение каждого, а также собственные педагогические недоработки. Если с заданием не смогли справиться большинство учеников, это может говорить или о трудности учебного материала, необходимости дополнительного времени на его усвоение, или о недостаточно подготовленном объяснении его учителем. Если же с заданием неправляются отдельные ученики, следует выяснить причину и принять соответствующие меры. Для некоторых учеников полезно будет

проводить дополнительные занятия, другим следует оказать большую помощь на уроке, с третьими дополнительно разобрать домашнее задание. Некоторым домашние задания следует варьировать.

Кроме перечисленных рекомендаций, следует побеседовать с родителями о том, как важно, чтобы они обеспечили своим детям необходимые условия для выполнения задания собственными силами (рабочее место, учебные пособия) и способствовали формированию у них навыков самостоятельной работы.

4. СПЕЦИАЛЬНЫЕ КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ

Специфической формой организации обучения в коррекционной школе VIII вида являются индивидуальные и групповые коррекционные занятия. К ним относятся: логопедические занятия, лечебная физкультура (ЛФК), занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов. Занятия проводятся во внеурочное время с одним или группой учеников (2—5) по расписанию. Занятия проводят специалисты — логопед, психолог, дефектолог; по ЛФК — учитель физкультуры или медсестра, имеющие сертификат на право заниматься лечебной физкультурой. На эти занятия направляются учащиеся с выраженными речевыми, двигательными и сенсорными нарушениями.

Логопедические занятия проводятся в специально оборудованном кабинете, оснащенном необходимым учебно-дидактическим материалом»

В начале каждого учебного года логопед в присутствии учителя, который вносит свои дополнения к характеристике речи учащихся, проводит индивидуальное первичное обследование речи всех вновь поступивших учащихся в данную школу, в первую очередь первоклассников. По заявкам классных руководителей проверяются и отдельные учащиеся старших классов.

В результате составляются списки всех учеников школы, нуждающихся в логопедических занятиях. Дети с выявленными дефектами речи обследуются более подробно. Для учета особенностей речи и результатов работы на каждого ученика заполняется речевая карта.

В первую очередь логопедическими занятиями охватывают детей со сложными и многообразными речевыми нарушениями, требующими длительной специальной логопедической работы.

За критерий распределения учащихся по очередности логопедических занятий принят характер речевого нарушения и его значение для успешности обучения ребенка в школе. Например, легкое нарушение

произношения отдельных звуков (горловое произношение «р», межзубное и боковое произношение свистящих и др.) и легкое заикание, не травмирующие учеников, могут считаться не требующими срочной логопедической помощи. В дальнейшем этих детей можно включить в группу, работающую над однородными дефектами речи.

Через неделю после начала учебного года логопед начинает занятия по коррекции речи с уже обследованными первоклассниками, одновременно продолжая проверять речевое развитие учеников других классов.

Логопедические занятия желательно проводить во внеурочное время. Первые занятия, преимущественно индивидуальные, помогают логопеду сориентироваться в составе своих учеников. Постепенно он объединяет их в небольшие группы из 3—5 человек по признаку однородности речевого нарушения.

Групповые занятия помогают преодолеть негативизм, замкнутость и другие особенности характера детей, возбудить у них интерес к занятиям путем организации различных игр. Такая форма работы позволяет варьировать специальные упражнения, удлинять время занятий каждого ребенка, не переутомляя его. На фоне групповой работы необходимо индивидуализировать задания отдельным учащимся. Логопед должен практиковать перевод детей из одной группы в другую, так как темп продвижения учащихся, несмотря на однородность речевого нарушения, часто бывает различным.

С учащимися, имеющими тяжелые дефекты речи, занятия ведутся индивидуально по установленному плану. По мере успешности коррекции речевого дефекта эти учащиеся начинают заниматься в группах»

Составив списки обследованных детей и заполнив речевые карты, логопед планирует свою работу на год и заводит журнал учета посещаемости. В конце года он отчитывается о выполнении плана работы.

В отчете рекомендуется привести следующие данные:

- общее количество детей, обследованных логопедом;
- общее количество детей, нуждающихся в логопедической помощи;
- количество детей, посещающих логопедические занятия и распределение их по видам речевых нарушений;
- п количество детей, занимающихся индивидуально и в группах.

Число групп;

П успешность продвижения учащихся в исправлении нарушений речи: сколько детей посетило занятия за год и с какими результатами (с нормальной речью, с улучшением, без изменения), сколько детей оставлено под наблюдение логопеда, сколько передано учителям для закрепления результатов; влияние логопедической работы на повышение успеваемости учащихся.

Каждое занятие логопеда, планируемое заранее и имеющее свои задачи, состоит из подготовительной части (речевая гимнастика), основной, в которую входит знакомство с новыми приемами работы, новыми упражнениями и т. д., и итоговой, которая может включать речевые игры, разучивание стихов, т. е. быть этапом закрепления, автоматизации достигнутого.

Отдельные учащиеся, особенно младших классов, часто имеют различные физические недостатки (сколиозы, парезы) и нуждаются в их коррекции. Для них организуются занятия *лечебной физкультурой* (ЛФК).

Таким образом, перечисленные коррекционные занятия призваны создавать условия для сглаживания индивидуальных недостатков учащихся, что позволит им успешно овладевать знаниями, трудовыми умениями и навыками, готовиться к самостоятельной жизни.

В Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите организационные формы обучения, принятые в коррекционной школе VIII вида.
2. Определите цель и раскройте специфику организации проведения учебных экскурсий в младших и старших классах.
- 3.,, Раскройте этапы проведения предметных уроков. Почему эти уроки рассматриваются как наиболее коррекционно значимые для обучения младших умственно отсталых школьников?
4. Почему домашняя работа рассматривается как одна из организационных форм обучения? В чем заключается коррекционная значимость выполнения домашних заданий учащимися коррекционных школ VIII вида?
5. Какие приемы обеспечивают самостоятельность выполнения домашних заданий учащимися? Как при этом осуществляются индивидуальный и дифференцированный подходы?
- 6., Какие индивидуальные и групповые коррекционные занятия приняты в коррекционной школе VIII вида? Почему они рассматриваются как специфические формы организации учебного процесса?
7. Раскройте цели и организацию проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

-
1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
 2. Книга для учителя вспомогательной школы / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Учпедгиз, 1955.
 3. Обучение учащихся I—IV классов вспомогательной школы. Пособие для учителя / под ред. В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1982.
 4. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. М.: Просвещение, 1985.
 5. *Петрова В. Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофрен. М.: Педагогика, 1969.
 6. *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.
 7. *Пороцкая Т. И.* Обучение географии во вспомогательной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1977.
 8. *Постовская В. А.* Предметные уроки и экскурсии в I—IV классах вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

Глава 12

Проверка и оценка знаний и умений учащихся

1. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Педагогический контроль за усвоением школьниками знаний и овладением умениями является составной частью обучения. Выделяют следующие виды контроля: текущий, периодический, итоговый. К текущему контролю можно отнести как наблюдения, так и опрос учащихся по ходу изучения учебной темы, выполнение самостоятельных работ, содержащих небольшой вопрос, входящий в изучаемую тему. Периодический контроль проводится обычно после изучения программной темы, раздела, а итоговый — в конце учебной четверти, года. Число письменных контрольных работ по основным предметам (русский язык, математика) регулируется соответствующими документами.

Учащиеся коррекционной школы VIII вида испытывают значительные трудности уже в процессе знакомства с новым учебным материалом, еще более сложен для них период формирования, сохранения и применения знаний и умений. Это объясняется особенностями, как присущими их развитию вообще, так и индивидуальными. Не зная

этих трудностей, учитель не может руководить процессом усвоения учащимися знаний и умений. Чтобы обучение было эффективным, необходим постоянный контроль за его результатами. Только располагая сведениями об овладении учениками знаниями и умениями, учитель сможет правильно организовать их познавательную деятельность, оказать им своевременную помощь.

Совершенствуя свое мастерство, учитель ищет пути выработки у учащихся прочных знаний и умений. Без контроля за качеством усвоения учебного материала учитель не может корректировать процесс обучения, не может решать образовательные задачи, стоящие перед коррекционной школой VIII вида.

Учащиеся не всегда достаточно четко представляют, насколько успешно продвигаются в учении. Они без должной критичности оценивают свои знания, умения, не могут объективно судить об уровне понимания, сохранения в памяти учебного материала. Только учитель может сообщить детям критерии оценок качества знаний и умений, показать каждому уровень овладения им учебным материалом. Контролируя продвижение детей на занятиях, сообщая им результаты проверок их письменных работ, знакомя с оценками за устные ответы, учитель тем самым воспитывает у учащихся способность адекватно оценивать свои успехи и неудачи, правильно судить о своих возможностях в усвоении знаний.

Формируя правильное отношение учащихся к достигнутым ими результатам в учении, учитель стимулирует их усилия на преодоление трудностей, воспитывает желание овладеть знаниями, совершенствовать успехи, ликвидировать отставание. Проверка и оценка знаний и умений, приобретаемых школьниками, помогает решать воспитательные задачи, стоящие перед школой.

В силу особенностей психофизического развития и имеющихся нарушений лишь отдельные ученики способны усвоить программный материал качественно, в полном объеме. Остальные дети могутзнакомиться с программой в целом, а усещенно усваивать только часть знаний и умений.

Стремление ученика достигнуть более высоких результатов в учении проявляется в его старательности, исполнительности, усидчивости, затрате времени и сил и т. д., но отсутствие способностей, недостаточный уровень умственного развития могут помешать ученику иметь ощутимые достижения в овладении программным материалом. Поэтому перед учителем-олигофренопедагогом коррекционной школы не стоит задача дать всем детям даже приблизительно одинаковые знания. Будет достаточно того, что некоторые из них получат началь-

ные навыки чтения, письма, счета, овладеют минимумом знаний об окружающей действительности, жизни общества, привыкнут находиться и трудиться в коллективе, окажутся способными по окончании школы включиться в общественное производство, существовать самостоятельно, обеспечивая себя, свою семью. Таким образом, будет решена главная задача коррекционной школы VIII вида — сделать из ученика самостоятельного человека, способного адаптироваться в обществе. После окончания школы выпускники, как правило, не продолжают обучения.

Воспитание трудолюбия, ответственного отношения к порученному делу — одна из важнейших задач специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Осуществляя индивидуальный подход, поощряя всех учеников, в том числе и «слабых», учитель помогает им получить удовлетворение от проделанной работы, благодаря чему они не чувствуют своей ущербности»

Но встречаются и такие учащиеся, которые относительно легко овладевают новым материалом, быстро справляются с заданиями. Отсутствие напряжения в учебной работе порождает легковесное отношение к учению, поверхностность суждений, пренебрежение к «слабым» ученикам. Мастерство учителя проявляется в подборе этим детям таких заданий, которые заставят их трудиться, прилагать усилия к получению хороших отметок, иначе внутренняя пассивность, равнодушие могут привести к тому, что ученик отвыкнет с напряжением выполнять умственные действия. Снижение познавательной активности приведет к отставанию по всем учебным предметам, к нежеланию посещать занятия (чаще всего общеобразовательные).

На уроке, во внеурочное время (при подготовке домашних заданий) учитель и воспитатель наблюдают за деятельностью школьников, обращая внимание на быстроту включения каждого ученика в работу, умение сосредоточиваться, активно трудиться, быть самостоятельным в выполнении заданий, доводить работу до конца. При этом учитель выявляет, каждый ли школьник стремится участвовать в общей работе, беседе, нравится ли ему отвечать учителю, когда он чувствует себя более уверенно: отвечая «с места» или у доски. Многие дети на уроке не поднимают руки, хотя знают материал, другие тянут руки (особенно в младших классах), но не готовы дать ответ.

Учитель обращает внимание на отношение каждого учащегося к ответам одноклассников: вслушивается ли в ответы одноклассников, реагирует ли на правильность, неправильность чужих ответов, зависит ли хорошим отметкам, похвале, полученной другим ребенком, радуется неудаче других учеников и т. д,

Учитель выясняет, как ученик относится к собственным успехам, неудачам, как долго радуется хорошей отметке, как долго огорчается из-за замечания учителя, что сильнее оказывает на него стимулирующее воздействие — похвала или порицание.

Учитель не только наблюдает, но и организует такую деятельность детей, которая позволяет проверить качество усвоения знаний и умений. Проверка и оценка (не обязательно сопровождаемая отметкой, хотя дети очень любят их получать) должны удовлетворять ряду педагогических требований.

С помощью проверки знаний и умений следует выявлять индивидуальные особенности познавательной деятельности школьников, чтобы подчинить обучение решению задач коррекции. Объективность результатов проверки и оценки знаний и умений должна быть следствием знания учителем возможностей детей. Необходимо регулярно проверять и оценивать все этапы усвоения изучаемых учебных тем, все стороны учебной деятельности детей.

Учителя школы придерживаются единых требований в оценке знаний и умений детей (выполнения работ в тетрадях, на доске, устных ответов, поведения детей, манеры общения), что придает более ровный, спокойный характер всей учебной деятельности школьников.

Для получения в обучении умственно отсталых школьников более высоких результатов важно их доверие к учителю. Поэтому оценка, заключенная в словах такого учителя, его эмоциональное отношение к результатам являются сильнейшим стимулом повышения результативности учебного труда ребенка. Опытные дефектологи эмоционально относятся к деятельности школьников, они демонстративно радуются хорошим работам, огорчаются из-за плохих. Правильное отношение учащихся к отметкам формирует учитель на первых годах обучения. Иногда отметка может быть чуть-чуть завышена, но ребенок должен почувствовать радость успеха, чтобы потом стремиться к нему снова и снова, поэтому даже самый «слабый» ученик должен когда-нибудь получить хорошую отметку.

Особо следует остановиться на роли плохих отметок в воспитании прилежания учащихся. Такая оценка, как двойка (мы не исключаем и единицу), не просто неприятна ученику, она его обычно раздражает, выводит из себя. Ребенок сердится, весь гнев его направлен против учебного материала, против учителя.

Во всех случаях учитель должен объяснить, за что ученик получил ту или иную отметку. Он должен так комментировать отметку, чтобы ученик понял, что же он сделал хорошо, что плохо, что надо сделать, чтобы результаты стали лучше. Комментарий должен быть кратким,

но содержать прямое указание на те положения, которые послужили основанием для отметки.

Работая с учеником, учитель всегда отмечает его успехи, даже малейшие: не умел — научился, не знал — запомнил и т. д. Вот за это, пусть маленькое, достижение учитель может завысить отметку. Если же ученик старается, прикладывает силы, а продвижения нет, учитель ни в коем случае не должен ставить ему двойку. Возможно, учитель не смог найти подход к этому школьнику, чтобы он сумел овладеть материалом, тогда это вина его; ученику вообще этот материал недоступен — тогда учитель вдвойне виноват. Он незаслуженно обижал ребенка, предъявляя ему непосильные требования.

Учитель наблюдает за деятельностью учащихся по всем указанным (и не названным здесь) направлениям, организует для них проверочные самостоятельные работы (с тетрадью, учебником, контурной картой и др.), проводит опрос, а полученные результаты фиксирует.

Применяя все виды контроля, учитель должен помнить, что одновременно он продолжает обучать ребенка. Учитель в коррекционной школе VIII вида всегда помогает учащимся подготовиться к проверке, спокойно ее встретить.

2. УСТНЫЙ ОПРОС В СИСТЕМЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

Устный опрос позволяет контролировать процесс формирования знаний и умений учащихся, при этом они повторяют и закрепляют знания, умения, совершенствуют диалогическую и монологическую формы речи.

При составлении плана (конспекта) урока учитель намечает учеников, которые будут опрошены. Это позволяет ему заранее составить задания, соответствующие индивидуальным особенностям учащихся. Многие из них во время опроса теряются, не могут сосредоточиться на задании, не умеют быстро актуализировать имеющиеся у них знания, им мешает присутствие одноклассников. Поэтому учитель заранее планирует такие приемы работы, которые должны помочь детям подготовиться к выполнению контрольных заданий. Перед началом опроса учитель может предложить им прочитать, просмотреть соответствующие тексты, повторить правило, определение, вспомнить порядок рассуждений и т.д. Разрешает открыть учебники, тетради, повторно рассмотреть демонстрационную таблицу, взять в руки необходимый раздаточный материал.

Устный опрос может проводиться в начале урока, в таком случае он не только служит целям контроля, но и готовит школьников к ус-

вовению нового материала, позволяет увязать изученный материал с тем, с которым они будут знакомиться на этом же или последующих уроках.

Во время устного опроса задания могут предлагать не только учитель, но и другие ученики. Чтобы задать вопрос однокласснику, нужно свободно владеть материалом, поэтому оценки заслуживают как отвечающий ученик, так и спрашивающий.

Задания могут быть предложены и в письменном виде. Заранее подготовленные вопросы учитель выписывает на доске, давая время на подготовку к ответу, либо заносит на карточки, учитывая возможности каждого учащегося. Все ученики класса готовятся к ответу, но опрашивает учитель только тех, которых наметил.

Опрос может быть индивидуальным и фронтальным. Во время индивидуального опроса отвечает один ученик, остальные слушают его, наблюдают за его действиями (работа с раздаточным материалом, географической картой и пр.). Во время фронтального опроса организуется беседа, в которую учитель включает всех учащихся класса. В этом случае оцениваются ответы тех школьников, которых заранее наметил учитель.

Во время индивидуального устного опроса самым трудным для учителя оказывается не работа с учеником, а привлечение активного внимания остальных учащихся класса к ответу товарища. При устном опросе заданиедается классу, а вызывается для ответа один из школьников. Так как поставленный учителем вопрос обдумывают все дети, учитель может вовлекать всех в работу с отвечающим. Приемы, которыми может воспользоваться учитель, разнообразны. Так, он просит школьников внимательно выслушать отвечающего, оценить полноту, точность его ответа, предложит задать дополнительные вопросы, повторить ответ и т. д.

Крайне редко следует пользоваться комбинированным (уплотненным) опросом. Внимание умственно отсталых школьников легко рассеивается, их отвлекают посторонние разговоры, приготовления к ответу опрашиваемых. Складывается такая ситуация, когда учащиеся, получив задание, не могут на нем сосредоточиться: ни те, кого спрашивает учитель, ни те, кто за ними наблюдает.

Умственно отсталого ребенка радует получение всякой отметки (не обязательно пятерки), за исключением двойки. Особенно он бывает доволен, когда отметка проставлена не только в классном журнале, но и в его дневнике. Чем больше отметок поставит учитель, тем с большим воодушевлением будет трудиться ученик.

Отметка должна следовать непосредственно за ответом ученика. В отдельных случаях учитель может сразу отметку не поставить, но предупредить ученика, что тот должен через некоторое время дополнить свой ответ, оформить работу в тетради и т. п. Иногда учитель предупреждает двух-трех учеников, что будет наблюдать за их работой во время всего урока и в конце поставит отметку.

Но, к сожалению, до последнего времени учителя продолжают пользоваться так называемым поурочным баллом — заканчивая урок, объявляют отметки почти всем детям, присутствовавшим на уроке. Комментарии при этом не даются или даются недостаточно аргументированно»

Во время устного опроса учитель проявляет максимум терпения и выдержки, ведь некоторые дети долго думают над ответом, медленно, с трудом произносят фразы, пишут и т. д. Ни в коем случае учитель не должен перебивать ученика, заканчивать за него предложение, подсказывать ему. Если учитель позволит себе быть несдержаным, вмешиваться в ответ ученика, перебивать его, прекращать опрос, не дождавшись от него ответа, ребенок перестанет готовиться к ответам на вопросы учителя, не будет стремиться участвовать во фронтальной беседе.

Отвечая учителю, школьник может допускать ошибки, неверно формулировать предложения и т. д. Все неправильности, неточности в ответах детей следует исправлять, к чему привлекается весь класс: «Кто заметил ошибку?» «Все ли верно в ответе...?» «Как сказать об этом лучше (точнее, полнее)?» Когда учитель не уверен, что другие учащиеся смогут правильно ответить, он сам формулирует ответ. Желательно не повторять ошибки ученика, важно добиваться от него правильного ответа.

3- ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

Кроме устного опроса, учитель проводит самостоятельные письменные работы. Письменная проверка знаний и умений экономит время, позволяет легко использовать индивидуальный и дифференцированный подходы, дает учителю возможность при проверке работ спокойно анализировать выполнение заданий школьников»

Основные виды письменной проверки: классные и домашние работы, списывание, диктанты, сочинения, изложения, решение арифметических примеров и выполнение задач, чертежей, рисунков и т. д. Наиболее достоверные результаты можно получить, проводя письменные работы в классе.

При проверке домашнего задания учитель не может знать, насколько самостоятельно выполнял его ученик. Но существуют приемы, позволяющие уточнить, как работал ребенок. Например, учитель в классе предлагает повторно выполнить то задание (или его часть), которое было дано детям накануне. Следует учесть, что не имеет смысла предлагать школьникам работу, аналогичную домашней, так как им будет трудно установить аналогию, что помешает проверить факт самостоятельности учащихся в выполнении домашнего задания.

Учитель может вызвать к доске школьника и предложить ему, пользуясь учебником, рассказать, как он выполнял упражнение, решал арифметическую задачу дома.

Письменные проверочные работы на уроках, например, русского языка, математики, могут быть небольшими, отнимать мало времени. С их помощью учитель уточняет усвоение детьми какого-то частного вопроса. Как правило, они следуют за фронтальной работой, когда данный вопрос обсуждался и закреплялся.

Самостоятельные работы отличаются от тренировочных тем, что после их завершения результаты проверяются не сразу. Учитель может попросить повторить правило, которому руководствовались школьники, выполняя работу, вспомнить ее последовательность, но полученные ответы, конкретные результаты обсуждаются после проверки работ на другом уроке, тогда как после тренировочной работы непосредственная проверка и исправление ошибок обязательны.

Тренировочные самостоятельные письменные работы могут проверяться после их выполнения не только путем коллективного обсуждения результатов, но и организацией взаимопроверки. Учитель предлагает ученикам по мере завершения самостоятельной работы садиться парами и проверять работы. Они рассматривают сделанное, находят различия, один рассказывает, почему он так выполнил задание, другой слушает. Выяснив, у кого ошибка, дети подчеркивают ее, иногда сообщают учителю, кто допустил ошибку, почему.

Умение спокойно обсуждать работу, выслушивать друг друга, принимать точку зрения одноклассника, отказываясь от своего варианта выполнения задания, приходит не сразу. Этому надо учить долго и прежде всего своим примером. Учитель вникает в то, как работал ученик, просит детей помочь разобраться в его рассуждениях и т. д. Такая деятельность вызывает у них интерес и приносит положительные результаты.

Письменные проверочные работы могут занимать целый урок. Учитель, хорошо зная состояние знаний и умений учащихся, обычно может предсказать, с каким результатом они будут выполнены. Иног-

да школьники во время контрольной мобилизуются быстрее, чем обычно. Но таких детей немного. Большинство же учащихся испытывают страх перед контрольной работой, и результаты их деятельности хуже, чем на обычном уроке. Поэтому в контрольные работы принято включать не самые трудные задания, которые дети уже выполняли.

Контрольная работа может быть составлена таким образом, чтобы каждый ребенок успешно ее выполнил. Поскольку учителю известно, какими знаниями располагает тот или иной ученик, он включает в содержание материал, доступный ученику, но заключающий в себе и преодолимые трудности. Но, подбирая доступные вопросы, задания, создавая такие условия, когда ребенок обязательно справляется с поставленным, учитель иногда способствует тому, что ученик начинает вышивать самооценку. Он начинает думать, что учится успешно, у него отметки не ниже тройки, он все может, в том числе учиться не в коррекционной школе, а в обычной, и т. п. Иногда такого рода иллюзии появляются и у родителей. Отсюда могут следовать необоснованные претензии к школе, к будущему трудуустройству ребенка и пр. Если же дети выполняют единую работу, по ее результатам бывает видно, кто есть кто. Следует учесть, что и единую для всего класса работу можно сделать дифференцированной. Так, некоторые школьники, выполняя ее, могут получить разрешение пользоваться счетным материалом, счетами, таблицами, словариками, образцами и пр. Но учитель, понимая, что работа, выполненная с такой помощью, не может высоко оцениваться, снижает отметку. А в своих записях либо в самой работе, если она итоговая и должна остаться в документах ребенка, поясняет, почему»

Контрольная работа может проводиться по вариантам в зависимости от того, на сколько групп разделил учитель учеников класса, обычно по трем основным, исключая детей, которые занимаются по индивидуальной программе (таких может и не быть). Эти варианты имеют разную степень сложности, т. е. их содержание соотносится с возможностями учеников, составляющих группы. Контрольная работа может иметь и один вариант, над которым и работают все ученики класса (кроме тех, кто занимается по индивидуальной программе).

После выполнения контрольной работы любого вида учитель ее проверяет, анализирует ошибки, ищет их причину. Ошибки бывают разные: школьник неверно понял задание, не связал задание со способом его выполнения, пропустил при выполнении промежуточные этапы и т. д. Часть ошибок бывает обусловлена недостатками внимания, неумением переключаться с одного способа работы на другой,

Для удобства такого анализа учитель выписывает, классифицирует ошибки каждого ученика. В дальнейшем ему предстоит, обучая учеников новому материалу, параллельно ликвидировать пробелы в их знаниях. Если о допущенных детьми ошибках будет знать только учитель, исправить их эффективно не удастся. Важно, чтобы ученик понял, в чем заключаются пробелы в его знаниях. Очень часто школьники, получив тетрадь с проверенной работой, проявляют интерес только к ее оценке. Даже старшеклассники не обращают внимания на исправления, внесенные учителем в их работу. Поэтому нужно применять специальные приемы, чтобы воспитать у школьников желание разобраться в ошибках, пробудить интерес к их исправлению. Работа эта длительная и во многом зависит от деятельности учителя.

После контрольной работы принято проводить урок, посвященный исправлению ошибок. Но за один урок это сделать невозможно. Поэтому значение этого урока в другом. Учитель, раздав проверенные тетради, просит рассмотреть исправленные ошибки, сказать, на какое они правило, подумать, почему появилась такая ошибка. Затем он выясняет, как рассуждал тот или иной ученик по поводу появления ошибки. На последующих уроках учитель отводит время на повторение, работает над тем учебным материалом, который послужил источником ошибок. Но при этом активную роль играют сами учащиеся. Учитель требует припомнить, кто допустил ошибку, работает с учеником у доски, подключает класс к составлению заданий для этого ученика и т. д.

Итоговые контрольные работы по русскому языку (контрольное списывание, диктанты, грамматический разбор), по математике (арифметические примеры, задачи, задания на узнавание и вычерчивание геометрических фигур) проводятся в специальных тетрадях, которые сохраняются в течение учебного года в местах, доступных для администрации школы, других учителей, среди них должна быть и тетрадь анализов этих работ. Работа над ошибками проводится в обычных, рабочих тетрадях. Нормы оценок письменных работ учащихся по русскому языку и математике разработаны (см. Приложение 2).

-
1. Определите цель и задачи проверки и оценки знаний и умений учащихся.
 2. Перечислите виды контроля, определите коррекционную и воспитывающую значимость оценивания полученных учащимися знаний, сформированноеTM умений и навыков.
-

3. Раскройте приемы проведения устного опроса учащихся, роль отметки в стимулировании их познавательной активности.
4. Почему в коррекционной школе VIII вида все виды письменных работ подлежат проверке?
5. Раскройте дифференцированный подход к оцениванию тренировочных и контрольных письменных работ.
6. Раскройте нормы оценки знаний учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида (см. Приложение 2). В чем заключается стимулирующая роль отметки?

Щ Рекомендуемая литература

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под. ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
2. *Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А.* Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2006.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренипедагогика) / под ред. Б. П. Пузанова. М.: Академия, 2006.

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ VIII ВИДА

Исключение этих людей из сферы производительного труда внутри общества подчеркивает их дефективность и тем самым еще более усугубляет недостатки их развития. И наоборот, подготовка и включение аномальных детей в общественный труд позволяет наиболее успешно компенсировать недостатки их развития. В такой постановке вопроса труд выступает и как средство социального воспитания, и как одна из главных задач обучения и воспитания аномальных детей¹.

Глава 13

Задачи и содержание профессионально-трудового обучения

1. ЗАДАЧИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

По данным Управления специального образования Министерства образования Российской Федерации, к 2006 г. у нас функционируют 1367 специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии с контингентом 289 000 человек. Дальнейшая судьба выпускников таких школ достаточно проблематична, так как на рынке труда в новых экономических условиях, сложившихся к настоящему времени, они не выдерживают конкуренции со своими нормально развивающимися сверстниками. Это объясняется тем, что помимо низких познавательных возможностей учащиеся имеют, как правило, сопутствующие психоневрологические, физические и соматические осложнения, мешающие становлению профессиональных навыков, ведущих к квалификационным умениям. Особенности памяти и мышления умственно отсталых учащихся затрудняют формирование у них технико-технологических знаний.

¹Дульнев Л.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969. С. 9.

Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой деятельности и реализации своих прав на нее с обоюдной пользой для себя и окружающих.

Задачи трудовой подготовки и обеспечения трудовой занятостью умственно отсталых учащихся наиболее успешно могут быть решены в образовательно-адаптационной и реабилитационной среде коррекционных школ VIII вида. Как показывает практика, правильно созданные в них условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки позволяют ученику освоить в соответствии с его возможностями трудовые умения и навыки, профессиональные программы, сформировать общую культуру личности, способствовать ее социализации и решению сопутствующих социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических проблем. Эта среда, по возможности, компенсирует ограничения жизнедеятельности умственно отсталого ребенка, позволяя ему после окончания школы конкурировать на рынке труда в доступных для него областях.

В процессе трудовой подготовки умственно отсталого школьника корректируются не только элементарные, но и высшие психические функции, личность в целом. Тем самым решаются следующие задачи: воспитание мотивированного жизненно-заинтересованного отношения к труду и формирование соответствующих качеств личности (умения работать в коллективе, чувства самостоятельности, самоутверждения, ответственности); коррекция и компенсация средствами трудового обучения недостатков физического и умственного развития; профессиональная подготовка к производительному труду, которая позволяет окончившим школу работать на производстве.

В то же время без решения на государственном уровне не только декларативного провозглашения права умственно отсталых выпускников коррекционных школ на труд, но и действенного обеспечения реализации этого права, гарантирующего их трудоустройство, невозможно избежать многих проблем их социальной адаптации и реабилитации, возникающих в настоящее время. Как показали исследования 60-х годов, проведенные в НИИ дефектологии АПН СССР, эффективное развитие умственно отсталого ребенка возможно только в таком труде, который специально организован для решения этой педагогической задачи. Это положение убедительно подтвердила и практика работы вспомогательных школ.

Трудовое обучение умственно отсталых школьников нацелено на развитие их способности самостоятельно и на профессиональном

уровне выполнять несложные виды работ на массовых производственных предприятиях в условиях обычного трудового коллектива. Однако основная задача трудового обучения — дать школьникам начальное профессиональное образование, т. е. вооружить их доступными техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, которые необходимы для работы по определенной специальности.

Знания, полученные школьниками на уроках труда, не просто повышают общий уровень интеллектуального развития, а создают основу для формирования умений правильно регулировать свою деятельность (ориентироваться в полученном задании, планировать и контролировать свою работу). Правда, коррекционная школа VIII вида не дает своим воспитанникам политехнического образования, но большинство учебных программ по труду включают, кроме изучения основной, знакомство со смежными профессиями. Например, картонажное дело изучается вместе с переплетным; слесарное дело включает ознакомление с работой сверловщика, токаря, фрезеровщика; обучение нескольким специальностям предусматривает программа сельскохозяйственного труда.

У подавляющего большинства умственно отсталых учащихся могут быть сформированы навыки выполнения несложных трудовых операций, но медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Кроме того, наблюдается существенное отставание и в развитии способности к переносу навыков. Поэтому необходимо значительно увеличить сроки трудового обучения. Помимо всего, из-за интеллектуальной недостаточности таких школьников у них сложно сформировать обобщенные умения — способность выполнять трудовые задания не только в определенной ситуации, но и при ее изменениях.

Относительно низкий уровень сознания и оценки собственного поведения, наблюдаемый у выпускников коррекционной школы VIII вида, во многих случаях проявляется в неадекватных поступках, негативных качествах личности (несоблюдение чувства дистанции с кадровыми рабочими и руководителями, предъявление необоснованных претензий, дурачливость, назойливость, робость и т. п.). Недостатки в общении затрудняют молодому рабочему возможность адаптироваться в производственном коллективе. Эта проблема не менее важна, чем овладение профессиональными умениями и навыками. Таким образом, задачу воспитания поведенческих умений и соответствующих черт характера следует рассматривать как одну из основных. В трудовом обучении ее можно решить более успешно, поскольку в

процессе коллективного производительного труда учащиеся вступают в деловые контакты, обусловленные ходом работы, а во время производственной практики они общаются с сотрудниками предприятия. В обоих случаях учитель имеет возможность влиять на эти контакты и тем самым формировать поведенческие и прежде всего коммуникативные умения. Их основу составляют такие качества, как чувство собственного достоинства, настойчивость и в то же время скромность,держанность. Одновременно преодолеваются грубость, безответственность, нетерпеливость и другие неприятные и мешающие работать в коллективе качества.

Рассмотренные задачи трудового обучения (овладение профессионально-трудовой деятельностью, воспитание и коррекция) взаимообусловлены и могут эффективно решаться только в комплексе. Так, низкий уровень воспитанности учащихся существенно мешает трудовому обучению и повышает опасность травматизма. Более того, если школьник, овладевший программным материалом по труду, недостаточно воспитан, то его трудовую подготовленность нельзя считать завершенной. Формирование трудовых знаний и особенно практических умений способствует моральному становлению личности, так как в результате трудовой умелости возникает чувство морального удовлетворения, а это служит фундаментом нравственного развития личности школьника.

2. ЭТАПЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ИХ ЗАДАЧИ

Трудовое обучение в коррекционной школе VIII вида содержит ряд этапов. Каждый из них, наряду с общими, решает специфические для данного этапа задачи.

На первом этапе — обучение в I—III классах — учащиеся приобретают первоначальный трудовой опыт. К специфическим задачам данного этапа относятся изучение индивидуальных трудовых возможностей школьников и формирование у них готовности к деятельности в мастерских профессионального обучения.

Изучение учащихся выявляет как положительные качества, так и те, которые тормозят развитие трудовой деятельности. При этом определяется динамика формирования индивидуальных трудовых способностей, на основе которой делается предварительный вывод о возможности дальнейшего трудового обучения ребенка в мастерской того или иного профиля.

Вторая из указанных задач предусматривает формирование ряда организационных умений и навыков, без которых невозможна успеш-

ная трудовая деятельность на следующем этапе обучения — в учебной мастерской, оборудованной станками, машинами, приспособлениями, представляющими определенную опасность при неумелом обращении и несоблюдении установленного порядка. Например, необходимо научить школьников не мешать друг другу во время работы, не отвлекаться на посторонние дела. Они должны научиться правильно и быстро надевать спецодежду, убирать рабочие места, подметать пол и т. п., т. е. овладеть теми конкретными умениями, на формирование которых не имеет смысла тратить время в дальнейшем обучении.

Второй этап — общетехническое трудовое обучение в IV классе. Прежде всего на этом этапе следует сформировать некоторые новые организационные умения и навыки поведения, требуемые для работы в профессиональной мастерской. Так, учащиеся должны знать и строго соблюдать порядок использования станков (машин), инструментов» При этом следует опираться на разъяснение, убеждение и приучение, а не на запреты. Дисциплинарные требования должны быть разумными и ее угнетающими. Только при этом условии можно воспитывать подлинные (а не показные) качества личности, необходимые в коллективном труде. Кроме того, необходимо сделать окончательный вывод о трудовых возможностях ребенка, о его профессиональной ориентации. Собранные в I—III классах данные о ребенке и сведения, полученные в IV классе, позволяют с большей степенью вероятности прогнозировать успешность последующего обучения его выбранной профессии. В тех случаях, когда выясняется, что способности учащегося IV класса не соответствуют требованиям изучаемой профессии, он переводится в мастерскую другого профиля.

Специфические задачи третьего этапа (V—VIII классы при девятилетнем сроке обучения) обусловлены переходом к первоначальному профессионально-трудовому обучению» С V класса учащиеся приступают к овладению знаниями, навыками и умениями по определенной профессии. Профессиональные навыки совершенствуются с помощью упражнений, в том числе и чисто учебных, которые, занимая небольшую долю учебного времени, позволяют в более короткие сроки добиваться соответствия изготавляемой продукции техническим требованиям. Основное же учебное время отводится упражнениям по изготавлению предметов полезного назначения. На данном этапе по сравнению с предыдущим увеличивается число развиваемых качеств личности, необходимых в совместном труде (взаимопомощь, ответственность за решение общей задачи, корректность в деловых контактах с товарищами, правдивость во взаимооценке работы).

Четвертый этап (IX класс) отличается от других специализацией трудовой подготовки. На этом этапе учащиеся переходят от общего курса профессионально-трудового обучения к овладению знаниями, навыками и умениями, требуемым работникам определенного предприятия (учреждения).

После окончания IX класса учащиеся сдают экзамен по профессиональному-трудовому обучению, состоящий из практической контрольной работы и устной проверки знаний по специальности. Порядок его проведения определяется инструкцией Министерства образования.

Пятый этап — завершение в соответствии с возможностями учащихся профессионального образования (X, X—XI, X—XII классы или курсы). Специфической задачей для него является адаптация учащихся к работе в условиях производственного коллектива и овладение установленными на предприятии требованиями к качеству и производительности труда. Трудовая подготовка на данном этапе может проходить в школах, если в силу объективных причин выпускники не могут быть направлены в профессионально-образовательные учреждения или трудоустроены.

3. СОДЕРЖАНИЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Содержание трудового обучения отражено в учебных программах. К настоящему времени созданы типовые учебные программы по столярному, слесарному, швейному, столярно-плотничному делу, сельскохозяйственному труду, цветоводству, подготовке младшего обслуживающего персонала. В отдельных регионах страны по образцу типовых разработаны программы вязального дела, подготовки младшего медперсонала и кулинарного дела, токарного дела по металлу, прикладного искусства народов Севера и др. Выбор профиля трудового обучения должен быть обусловлен производственным окружением школы. При этом оцениваются возможности организации производственной практики, трудоустройства выпускников по месту их жительства и возможности предоставления общежитий или квартир детям-сиротам.

Учитывая технологические особенности местных предприятий, школа может менять типовые учебные программы для IX класса (четвертый этап трудового обучения), на котором, как уже отмечалось, предусмотрена специализация трудового обучения.

Возможность руководствоваться разными программами позволяет учитывать и уровень трудовых способностей учащихся. Одни из них могут быть подготовлены только к самым простым видам труда:

картонажно-переплетному, обслуживающему и т. п. Другие — к труду средней сложности: столярному, швейному, сельскохозяйственному, цветоводству. Более способные овладевают специальностями рабочих-металлистов (слесарь, токарь, фрезеровщик, строгальщик).

Программы по труду для I—III классов и профессионального обучения различаются не только своим содержанием, но и структурой. В основе программы I—III классов лежит обучение использованию различных поделочных материалов. Сложность работы определяется свойством исходного материала. В начале обучения применяются более податливые материалы (глина, пластилин, бумага), а в последующем — материалы, предъявляющие более высокие требования к двигательной системе ребенка (проволока, металлоконструктор, древесина). Кроме того, программа предусматривает усложнение изготавливаемых изделий и, как следствие, повышение требований к интеллектуальной сфере школьников. Для каждой учебной четверти в программе приводится перечень общетрудовых (ориентировка, планирование, самоконтроль) и конкретных умений, которыми должны овладеть учащиеся.

Свойственный младшим классам общетехнический характер трудового обучения сохраняется и в программах IV класса. Однако учащиеся этого класса способны выполнять более сложные задания с использованием инструментов, приспособлений и некоторых станков (машин). В связи с этим целесообразно проводить занятия по труду с учащимися IV класса в специально образованных классах или в школьных профессиональных мастерских. Такая организация обучения обусловила и содержание программ для данного класса: значительная часть тем связана с профилем той мастерской, где происходит обучение. При этом используются самые элементарные виды работ, вполне доступные учащимся данного класса. Кроме тем, имеющих профессиональную направленность, программы для IV класса содержат и общетехнические темы (работы с картоном, бумагой, древесиной, конструктором).

Программные темы профессионально-трудового этапа обучения (V—IX классы) построены по операционно-предметному принципу: содержание большинства из них составляет обучение технологическим операциям, а уровень сложности практических заданий определяется сложностью изделий, предложенных для изготовления.

Некоторые темы имеют теоретическую направленность и содержат только познавательный материал, например «Знакомство с процессом массового производства швейных изделий» («теоретические» темы). Задача других — теоретически и практически ознакомить школьников

с новой технологической операцией («технологические» темы), причем на практических занятиях учащиеся только упражняются, не изготавливая законченных изделий.

Но основное время отводится темам, которые, решая комплекс разных задач («комплексные» темы), содержат как теоретический материал, так и новые приемы работы. Главная их особенность состоит в том, что овладение новыми приемами работы происходит в процессе изготовления изделия в целом.

Программа содержит и темы четвертого вида — «Практическое повторение». Каждый вид тем ориентирует учителя на решение определенных задач обучения. Работа над этими темами приближена к производственному труду, что создает благоприятные условия для воспитания качеств личности, необходимых в самостоятельной трудовой деятельности.

Темы того или иного вида отличаются своей структурой. Рассмотрим структуру комплексной темы. Ее первый подраздел «Изделия» («Объекты работы», «Виды работы») содержит перечень того, что учащиеся должны практически изготовить за время прохождения темы. Программа дает право учителю определять число изделий, исходя из способности данной учебно-трудовой группы, технического оснащения мастерской и других условий, а также заменять предложенные программой изделия технологически равнозначными.

Второй подраздел «Технические сведения» («Познавательный материал») содержит то, что должны знать учащиеся, а также указания на правила безопасной работы. Учитель может вносить изменения и в этот подраздел, ориентируясь на новые достижения производственной технологии.

В третьем подразделе «Умения» указаны условия, в которых должны формироваться общетрудовые умения учащихся. Они определяются содержанием и объемом помощи, которую оказывает учитель в процессах ориентировки и планирования. Так, в младших классах школьники не могут правильно выполнять трудовое задание без максимальной помощи в умственных трудовых действиях, а в выпускном классе они должны уметь самостоятельно выполнять работу. Задача учителя состоит в постепенном сокращении такой помощи в соответствии с развитием умений учащихся и объективной сложностью трудовых заданий.

В последнем подразделе «Практические работы» указаны приемы, с помощью которых следует выполнять изучаемые в связи с данной темой новые технологические операции. В тех случаях, когда отработ-

ка умений (на заготовках, материалаотходах) требует значительных затрат времени, темы содержат также подраздел «Упражнения»»

Теоретические темы содержат один основной подраздел — «Технические сведения». Дополнительными подразделами в них могут быть «Опыты» и «Лабораторные работы».

Технологические темы отличает от комплексных отсутствие подраздела «Умения», так как в упражнениях, выполняемых по данным темам, ориентировка в задании и планирование работы значительно упрощаются.

Тема «Практическое повторение», состоящая из двух подразделов: «Изделия» («Виды работы») и «Умения», не предполагает изучения новых технических сведений и приемов работы.

В программах указано примерное количество учебных часов, отводимых на те или иные темы. В зависимости от подготовленности учебной группы и технических условий в мастерской количество часов может изменяться в пределах общего времени, отводимого на труд в данной учебной четверти.

^} ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Профессиональная подготовка учащихся завершается в X, X—XI, X—XII производственных классах коррекционной школы VIII вида, в профессионально-образовательных учреждениях или индивидуально-бригадным обучением на производстве. Последний вид профподготовки нельзя считать педагогически оправданным для умственно отсталых подростков.

На этапе теоретического обучения школьники знакомятся с особенностями технологического процесса как в школьных учебных мастерских, так и на производстве. Основное время трудового обучения отводится практике на предприятиях.

Производственная практика решает две главные задачи:

- формирование у учащихся нужного уровня трудовых навыков работы на промышленном оборудовании и развитие умений рационально организовать свою деятельность;

П воспитание необходимых для производства качеств личности: честности, исполнительности, настойчивости, умения соблюдать трудовую и технологическую дисциплину.

Решая последнюю задачу, важно научить школьников правильно оценивать поступки окружающих их на производстве людей, формировать у них умение противостоять негативным влияниям.

Направленность послешкольного трудового обучения на технологию определенного предприятия обуславливает содержание учебной программы. Она должна отражать конкретный технологический процесс (содержать перечень изготавляемой продукции, используемого оборудования и оснащения, приемов работы). Ее структурными разделами являются программы теоретического обучения и производственной практики, которые создаются школой. При этом используются рекомендации к составлению программ по труду для классов с повышенной профессиональной подготовкой, разработанные в НИИ дефектологии АПН СССР, а также учебные программы, составленные отделами производственно-технического обучения предприятий.

Трудовую подготовку учащихся завершают квалификационные экзамены, которые принимает комиссия базового предприятия, руководствуясь общим для данной отрасли производства положением о квалификационных экзаменах. Сдавшим экзамены базовое предприятие присваивает квалификационный разряд.

Q Контрольные вопросы и задания]

1. Раскройте задачи трудового обучения учащихся коррекционной школы VIII вида. Какие стороны трудового воспитания рассматриваются как коррекционно значимые?
2. Проанализируйте основные этапы трудового обучения. Какие задачи являются ведущими на каждом этапе?
3. Чем обусловлен выбор профилей трудового обучения учащихся коррекционной школы VIII вида?
4. По каким показателям осуществляется распределение учащихся одного класса по видам трудового обучения?
5. Какие задачи решаются в процессах производственного обучения и производственной практики?

Щ Рекомендуемая литература

1. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. М.: Классике Стиль, 2005.
2. Мирский С. Л. Трудовое обучение во вспомогательной школе // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
3. Воронкова В. В., Исаева Т. Я., Мирский С. Л., Эк В. В. Стандарт общего образования умственно отсталых обучающихся // Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. Проект. М., 1999.

4. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: 5—9 классы / под ред. В. В. Воронковой. М.: Владос, 2008.
5. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: подготовительные, 1—4 классы / под ред. В. В. Воронковой. М.: Просвещение, 2008.

Глава 14

Организация профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников

1. ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Особое внимание трудовому обучению умственно отсталых школьников стало уделяться в 60—70 годы XX в. Проводилась большая исследовательская работа по приятию трудовому обучению в школе профессиональной направленности. К опытной работе были привлечены лучшие учителя-методисты Москвы и регионов. Изучались особенности формирования знаний у умственно отсталых школьников на уроках труда, разрабатывались методики обучения промышленным и сельскохозяйственным видам труда.

В 80-е годы исследования в области трудового обучения и воспитания умственно отсталых школьников продолжались. Вводились новые виды труда, разрабатывалась перечень доступных их возможностей специальностей, создавались новые программы и учебники по трудовому обучению. Создавалась система дифференцированного подхода к умственно отсталым школьникам в процессе обучения общеобразовательным предметам и трудовому обучению.

Был разработан проект стандартов специального (коррекционного) обучения умственно отсталых школьников. В учебный план школы на базе основного девятилетнего срока обучения введены X—XII классы (курсы) послешкольной профессиональной подготовки, в которых основное количество часов уделено трудовому обучению. На базе экспериментальных школ были созданы программы для учащихся старших X, X—XI, X—XII классов с профессиональной подготовкой по некоторым доступным умственно отсталым выпускникам специальностям. На основе исследований и практического опыта были созданы первые учебные заведения с учебно-производственными цехами на базе X—XII классов в Махачкале и в школе-интернате № 102 г. Москвы. Позднее учебно-производственные отделения открылись в Магаданской школе-интернате и в ряде московских школ: № 30, 77,

359, 834, школ-интернатов № 68, 81, 105 и др., а также был создан Учебно-производственный центр.

В новых социально-экономических условиях жизни современного общества возникла новая проблема, которая определила приоритетные направления. Обвал экономики и падение темпов роста отечественной промышленности в начале 90-х годов XX в. нарушили связь школ с базовыми предприятиями. Реорганизация производства в условиях рыночной экономики потребовала качественно нового подхода к рабочим кадрам предприятий, мобильности получаемых профессиональных знаний, навыков и квалификационных умений. Современные проблемы социально-трудовой адаптации учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида освещены в отдельных публикациях И. М. Бгажноковой (1996), Б. В. Белянского (1991), Г. В. Васенкова (1998, 2004), Н. Н. Малофеева (1996), В. Н. Патракеева (1996), А. М. Щербаковой (1998).

В настоящее время сложилась определенная организационная структура, способная в различных формах осуществлять профессиональную подготовку умственно отсталых учащихся.

«В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с девятилетним сроком обучения в V—IX классах предусмотрена трудовая подготовка по одному из профилей. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях с десяти-одиннадцати-двенадцатилетним сроком обучения трудовая подготовка в X, XI, (XII) классах при наличии производственной базы носит углубленный характер и может быть организована как в коррекционном учреждении, так и на базе учреждения начального профессионального образования или заинтересованного предприятия. Программа углубленной трудовой подготовки составляется учителем трудового обучения с учетом специфики производства, требований квалификационной характеристики к рабочим данной профессии и охраны труда на производстве» (Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 14.03.2001 г. № 29/1448-6 «Рекомендации о порядке проведения экзаменов по трудовому обучению выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида»).

В настоящее время в Российской Федерации сложились четыре формы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников.

1. Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа, школа-интернат VIII вида — профессионально-образовательное учреждение после окончания IX класса»

2. Школа — десятые производственные классы на базовых пред приятиях.

3. Интегрированные формы обучения профессиям учащихся старших X, X—XI, X—XII классов на базе специальных (коррекционных) школ VIII вида и профессионально-образовательных учреждений.

4. Учебно-производственные отделения при коррекционных школах, школах-интернатах VIII вида.

Первая форма, существующая издавна и, к сожалению, сегодня основная, по ряду объективных и субъективных причин во многом малоэффективна. Это связано как с содержанием, так и с организацией обучения, поскольку профессионально-образовательное учреждение не имеет должных специалистов-дефектологов и не в состоянии гарантировать учащимся их дальнейшее трудоустройство на предприятия. В таких заведениях могут обучаться только учащиеся с легкой степенью умственной отсталости или с задержкой психического развития, поскольку, согласно существующему Закону «Об образовании» (статьи 29 и 30), уровни квалификационной подготовки рабочих различаются на начальную и профессиональную»

Следовательно, поскольку речь идет только о профессиональной подготовке, то ее можно получить или на базе специально созданных профессионально-образовательных учреждений, что было бы идеальной формой для лиц с интеллектуальной недостаточностью в развитии. А поскольку они еще не созданы, то в настоящее время вторая система профессионального обучения более эффективна»

Открытие X, X—XI, X—XII классов на базовых предприятиях, когда с учащимися работают специалисты-дефектологи и квалифицированные производственники, стало определенным продвижением в социально-трудовой адаптации умственно отсталых школьников.

Сравнительно недавно, в конце XX — начале XXI в. возникла третья форма профессиональной подготовки — интегрированная, когда учащиеся X, X—XI, X—XII классов, занимаясь общеобразовательными предметами в коррекционной школе, получают профессиональную подготовку на базе профессионально-образовательных учреждений, в которых работают подготовленные специалисты. Опыт такой организации профессиональной подготовки умственно отсталых старшеклассников наиболее результативен как с качественной, так и с юридической точек зрения.

Четвертой и самой эффективной формой организации профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников, как показывает опыт, является комплексная организация учебно-воспитательного процесса с I по XII класс на базе непосредственно специ-

ализированных коррекционных школ VIII вида. Такой подход к социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся одновременно решает ряд важных проблем, связанных с социализацией умственно неполноценного человека в современном обществе.

2. СИСТЕМА ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Повышение требований к качеству, производительности и мобильности труда рабочих в современных промышленных условиях сделали ранее существующую систему трудовой подготовки умственно отсталых детей и подростков недостаточно эффективной. Решая задачу ее совершенствования, важно выделить два основных направления этой работы.

Первое направление предполагает организационно-структурную перестройку учебного заведения, второе — изменение содержания и повышение качества учебно-воспитательной работы до уровня, соответствующего социально-экономическим условиям настоящего времени. Только комплексная реализация этих направлений будет способствовать эффективности системной социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся.

Основными структурными единицами такого комплекса являются девятилетняя коррекционная школа-интернат с подготовительным классом и учебно-производственное отделение, которое включает различные цехи производства, оснащенные современным оборудованием. Кроме того, организованы медицинская и психологическая службы.

Таким образом, профессиональная подготовка включает два этапа: обучение в V—IX классах коррекционной школы и трехлетние классы (курсы) в учебно-производственном отделении. Профессионально-трудовое обучение в V—IX классах рассматривается как начальный этап профессиональной подготовки, которая решается в процессе профессионального обучения в X—XII классах или на курсах (I—III). Такой срок (8 лет) является минимально достаточным для получения большинством выпускников коррекционной школы профессионального образования.

Увеличение сроков профессионального обучения и изменение учебного плана и программ — необходимые, но не решающие факторы совершенствования профессиональной подготовки воспитанников коррекционной школы. Главным было и остается качество учебно-воспитательной работы, ее направленность на исправление или сглаживание недостатков, присущих умственно отсталому ребенку.

Это дает возможность максимально поднять уровень трудовой подготовки выпускников коррекционной школы VIII вида для решения проблемы их трудоустройства.

Известно, что коррекционно-развивающая работа во многом зависит от полноты и точности диагностирования. Поэтому важно выявить индивидуальные трудовые возможности ребенка, особенно в IV—V классах перед началом профессионального обучения. Это позволит, во-первых, предварительно определить доступный каждому учащемуся вид труда (на последующих годах обучения такой вывод уточняется) и, во-вторых, целенаправленно и более эффективно проводить коррекционную работу.

Главное требование к изучению учащихся — достоверность получаемых результатов. Для этого сопоставляются результаты исследования детей психологами и их наблюдения педагогами. При их расхождении, что иногда встречается, проводится дополнительное изучение. Результативность наблюдений учащихся педагогами и воспитателями во многом зависит от их целенаправленности, так как необходимо точно знать, состояние каких свойств требуется определять. Для решения этой задачи используются разработанные карты наблюдений по способностям в обучении и социально-трудовому развитию.

Данные об учащихся IV класса заносятся в «карту развития учеников младших классов» (куда входят и медицинские показатели) и в «карту обучаемости на уроках труда»; специальные карты разрабатываются и для отслеживания развития трудовых возможностей учащихся старших классов.

В настоящее время опыт творчески работающих специальных коррекционных школ регионов России позволяет при обучении в этой системе, решать следующие задачи:

- формирование интеллектуальных умений в труде;
- коррекция и развитие целенаправленных двигательных навыков с учетом синтетического периода для их формирования (12—15 лет);
- осознанная регуляция трудовых действий при выполнении технологических операций;
- обучение навыкам самообслуживания и самообеспечения в быту;
- становление личности ученика в процессе профподготовки и профориентации с опорой на общетрудовые умения и навыки;
- адресная подготовка на конкретном рабочем месте;

- определение базовых предприятий;
- социализация учащихся;
- разработка структуры специальных образовательных учебных заведений с профподготовкой учащихся на базе X, X—XI, X—XII классов.

Государство и современная наука ориентируют школу на доступность, вариативность, индивидуализацию образовательных услуг, максимально обеспечивающих интересы развивающейся личности. Эти направления в деятельности специальной школы являются смысловыми и приоритетными в организации образовательной среды для детей с нарушениями интеллектуального развития. Коррекционная школа для этой категории детей по-прежнему остается не только стабильным, но и социально защищенным источником жизненного опыта.

«Образовательная среда» — понятие многоуровневое, оно включает в себя условия и участников социального заказа (государство, регион, родители, общественные организации); ресурсное обеспечение конкретной школы в качестве государственного учреждения (контингент обучающихся, кадры, материально-техническое и учебно-методическое оснащение, финансы), а также организацию собственно образовательного пространства (имеется в виду стратегия, содержание обучения и воспитания, используемые в коррекционной работе технологии, их результативность с учетом познавательных возможностей детей).

В условиях социально-экономического изменения в жизни нашего общества остро встает вопрос о росте профессионализма, в том числе в производственной деятельности. Переоснащение производственных мощностей с учетом экономической целесообразности предъявляет ряд требований и прежде всего к мобильности квалификации рабочего.

Содержание профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников должно базироваться на решении задач дифференцированного подхода с учетом их типологических особенностей в трудовой деятельности, которые являются основой при обучении. Знание особенностей учащихся позволяет находить новые, наиболее рациональные пути педагогической работы.

Наличие отклонений в умственном развитии сказывается в том, что выбор профессии для умственно отсталых учащихся, как и для других детей с ограниченными возможностями здоровья, сужен до 134 специальностей. Поэтому одним из важных направлений является

такая организация профориентационной работы в коррекционной школе, при которой интересы и склонности учащихся сочетаются с рекомендуемыми видами труда при учете их потенциальных возможностей. Решение этой задачи осложняется своеобразием самой трудной деятельности, ее особой спецификой в учебном процессе. Выраженные затруднения в овладении учащимися трудовыми процессами, технико-технологическими знаниями определили необходимость разработки специфических требований к организации их трудового обучения, его практической и коррекционной направленности. Кроме того, методическая сторона профессионального обучения, которая должна корректирующе воздействовать на общее и профессиональное развитие учащихся, еще недостаточно разработана. В этом плане для создания условий профессионально-трудовой подготовки подростков с проблемами в развитии необходимо связать общекоррекционную направленность обучения, учет индивидуальных и типологических особенностей обучаемых в целевой, энергетической и исполнительной стороне их трудовой деятельности с основами психофизиологии труда. Таким образом, в системе коррекционного обучения умственно отсталых школьников четко выявились противоречия между:

- сложившейся системой их профессионально-трудовой подготовки и современными социально-экономическими условиями, затрудняющими их трудоустройство;
- возросшими квалификационными требованиями к подготовке специалистов и особенностями умственного и психофизического развития учащихся, осложняющими им овладение даже до ступными по их возможностям профессиями;
- ограниченным числом профессий, по которым могут быть трудоустроены лица с умственной отсталостью, и еще меньшим их количеством, по которым можно готовить к профессионально-трудовой деятельности учащихся коррекционных школ.

Все это мешает умственно отсталым выпускникам стать конкурентоспособными на рынке труда, тем более что большинство из них не являются инвалидами, а значит, и не имеют никаких льгот при трудоустройстве. В то же время к ним предъявляются те же требования, что и к их нормально развивающимся сверстникам, выпускникам общеобразовательных школ, поэтому владение учителями трудового обучения механизмами формирования знаний, навыков и умений является ключевым в системе коррекционно-развивающего обучения умственно отсталых школьников.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем заключается научный подход к становлению профессионально-трудового обучения учащихся коррекционных школ VIII вида?
2. Рассмотрите формы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников. Какая из форм, на ваш взгляд, является наиболее перспективной?
3. Раскройте систему трудовой подготовки умственно отсталых школьников на современном этапе экономического развития общества.
4. Какие показатели специально организованных наблюдений позволяют оценить потенциальные возможности ученика овладеть тем или другим видом труда?

Щ Рекомендуемая литература

- Дульнев Г. М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Мл. Просвещение, 1969.
- Мирский С. Л.* Методика профессионального трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1988.
- Мирский С. Л.* Трудовое обучение во вспомогательной школе// Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
- Пинский Б. И.* Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1969.
- Пинский Б. И.* Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.
- Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: подготовительные, 1—4 классы / под ред. В. В. Воронковой. М.: Просвещение, 2008.
- Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: 5—9 классы / под ред. В. В. Воронковой. М.: Владос, 2008.

Глава 15

Психофизиологические основы трудовой деятельности и механизм ее формирования

1. ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В процессе профессионального трудового обучения особую роль играют практические знания о способах деятельности.

Как уже отмечалось, знание — это выражение в словесной форме объективных свойств и связей окружающей человека действительности.

В содержание знаний, сообщаемых на уроках труда, включают:

- устройства орудий труда;
- П свойства материалов;
- правила работы;
- технико-технологические процессы;
- П сведения об организации труда на предприятиях;
- систематизация и классификация изучаемых предметов и явлений.

При формировании знаний необходимо различать следующие понятия, сопутствующие данному процессу»

Готовность учащихся к *усвоению знаний* бывает длительной и временной. Первая характеризуется уровнем развития приемов познавательной деятельности, наличием в памяти учащихся опорных знаний, с которыми может быть связан новый материал, положительным отношением школьников к познавательной деятельности. Временная готовность означает мобилизацию психофизических систем человека, обеспечивающую эффективные выполнения учебных действий в данный момент.

Закрепление знаний - организация учебной деятельности, направленная на повышение уровня запоминания учебного материала. Наряду с установлением ассоциативных связей и приемами, обеспечивающими осмысленное запоминание, важным способом закрепления знаний является повторение. Повторение необходимо перед объяснением нового (для актуализации опорных знаний), после объяснения (на заключительном этапе урока) и при завершении учебной темы (на уроке повторения). Закрепление знаний также обеспечивается расположением «по спирали» изучаемого материала в учебных программах»

Обобщение знаний - отражение в сознании общих признаков предметов и явлений действительности. Сравнивая несколько предметов, можно выделить и обозначить словом их общие свойства. Обобщение обогащает личный опыт человека, способствует усвоению знаний.

Понимание нового материала означает определение его «места» в системе ранее сложившихся связей. Не учитывая имеющихся у учащихся знаний, невозможно объяснить им новую информацию. Последующее повторение учебного материала не приводит к усвоению.

Понятие — форма знания, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т. е. как особое мыслительное действие.

Поэтапное формирование знаний — способ организации усвоения знаний, лежащих в основе теории поэтапного формирования умственных действий. Включает активизацию ориентировочных действий, использование схематической наглядности и определенной последовательности действий учащихся.

Для формирования знаний практической деятельности используют пять типичных ситуаций:

- поэтапное формирование знаний;
- демонстрацию опытов;
- лабораторные работы;
- наблюдение как практическую деятельность в ходе экскурсий;
- актуализацию знаний при выполнении учащимися практической работы.

Формирование знаний в процессе трудового обучения тесно связано с развитием речевымыслительной деятельности.

Речь — особый вид деятельности, присущий только человеку и заключающийся в способности выражать свою мысль словами. В процессе профессионально-трудового обучения у учащихся развивается как активный, так и пассивный словарный запас, связанный с профессиональной терминологией. Использование словарей различных видов, инструкций, описаний технологических процессов, перфокарт, магнитофонных записей специальных терминов, компьютерной и видеотехники, а также постоянные указания и разъяснения в процессе работы положительно сказываются на всех видах трудовой деятельности, содействуют организации их восприятия, развитию наблюдательности и внимания. Огромное значение для развития речи учащихся имеет связь уроков труда и русского языка, где профессиональная терминология может постоянно использоваться при изучении лексического и грамматического материала. Особую роль играют компьютерные программы профессионально-трудового обучения, которые способствуют, помимо эффективности формирования знаний и контроля над их уровнем, также и развитию осмысливания запоминания на основе формирования внутренней речи.

Последовательность формирования знаний на уроках труда состоит из следующих этапов.

1. Определение учебной цели и создание познавательной мотивации.
2. Организация восприятия нового материала:
 - а) развернутое объяснение сначала по схеме, потом по натуральным предметам или их заменителям (рисункам) с соотнесением элементов и свойств предметов с рисунком (схемой);

6) сжатое изложение материала учителем по схеме (опорному плану).

3. Практические действия учащихся с материальными или материализованными объектами. Для последних — начертить схему или схематический рисунок (без линейки), раскрасить или надписать выделяемые учителем элементы, выполнить аппликацию.

4. Повторение формируемых знаний вслух, сначала по схеме, по том по памяти.

5. Мысленное представление учащимися схемы и повторение информации про себя.

6. Упражнения на образование логических связей:

а) ответы на вопросы учителя. Например, «Что будет, если работать слесарной ножковкой, у которой зубья повернуты в сторону ручки?»;

б) вопросы учащихся друг другу и учителю.

Если на каком-либо этапе обнаружится, что знание сформировалось неполно или неправильно, то нужно повторить предыдущий этап.

2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ

В настоящее время существуют свыше двадцати формулировок определения навыка, суть которых сводится к тому, что навык есть автоматизированное действие, выработанное в процессе упражнений и подконтрольное сознанию.

Производственный навык — это действие, доведенное до известной степени совершенства, выполняемое легко, быстро, экономно, с наивысшим результатом и наименьшим напряжением внимания, как бы автоматически.

Профессиональные двигательные навыки в своем становлении проходят ряд фаз или этапов: осмысление (когнитив); пробные действия в процессе упражнений (формирование правильных приемов работы и создание оперативного образа), в результате чего происходит закрепление (автоматизация) навыка.

Процессу формирования любых производственных навыков присущи пять общих принципов: объединение ряда частных движений в единое целое на основе совмещения во времени различных движений обеих рук; постепенное устранение излишних движений и изменение мышечной напряженности; перемещение внимания в процессе выпол-

няемой операции; установление определенного ритма рабочих движений; возможность произвольного изменения темпа работы,

В соответствии с этим выделяют четыре основных этапа формирования навыков:

- предварительный, т. е. получение знания о предстоящем действии;
- D** аналитический — овладение отдельными элементами действия и каждым рабочим движением;
- синтетический — объединение ряда движений в единое действие;
- автоматизация действия, когда создается возможность произвольного регулирования темпа работы с одновременным переключением внимания с действия на его результат.

Организуя процесс формирования профессионально-трудовых навыков у умственно отсталых учащихся, необходимо учитывать известные положения о влиянии условий обучения на их усвоение. За основу берутся внешние и внутренние условия формирования навы-

К внешним условиям относятся:

- эффективность объяснения учителем трудовых приемов;
- организация системы упражнений;
- оценка учителем действий учащихся;

D дифференцированный подход к учащимся;

- выявление результатов трудовых действий.

В число внутренних условий формирования навыков входят:

- интеллектуальный уровень обучаемых (способность к формированию образа эталона труда и к осознанию трудовых действий);
- уровень сенсорной чувствительности;
- наличие трудового опыта;
- самооценка трудовой деятельности;
- развитие самоконтроля трудовых действий;
- способность к переносу навыков;
- состояние двигательной сферы;
- энергетический потенциал личности (эмоции, работоспособность).

Обучение навыкам должно строиться на создании алгоритмов трудовых действий, операций для выработки осознанной регуляции трудовых приемов, что вызывает трудности в процессе обучения умственно отсталых школьников.

При разработке методики, направленной на повышение уровня понимания выполняемых учащимися трудовых операций прежде всего уделяют внимание функционально значимым элементам пространственного поля рабочего места и объекта труда. В качестве методических средств повышения эффективности осознания используют таблицы и плакаты, фото- и видеоматериалы, фиксирующие эталон рациональных приемов труда. Индивидуальным раздаточным материалом считают таблицы с описанием трудовых действий и возможных видов брака, перфокарты и кроссворды на обобщение знаний об определенной операции, а также цикл заданий с постепенным усложнением действий, подводящий учащихся к пониманию выполняемых приемов операции.

При осознании трудовых действий важно придерживаться следующей методической последовательности.

1. Создание целевой установки на овладение операцией.
2. Объяснение назначения операции и анализ ее результатов,
3. Обсуждение в беседе демонстрируемого учителем правильно организованного для определенной операции рабочего места и соответствующего плаката с изображением рабочей позы, размещением материала и заготовок, а также положения орудий труда.
4. Показ учителем рабочего приема с объяснением трудовых действий изучаемой операции.
5. Просмотр записей видеосюжета, демонстрирующих действия операции квалифицированным рабочим в нормальном и замедленном темпе.
6. Изучение плаката с описанием последовательности трудовых действий операции и возможных видов брака.
7. Повторная демонстрация приема перед его выполнением учащимися.
8. Первоначальное выполнение учащимися операции с проговариванием.
9. Запись учащимися в тетрадях основных технологических терминов и выражений, относящихся к данной операции.
10. Индивидуальная работа учащихся на последующих занятиях с дидактическими материалами: заполнение таблиц, выполнение различных заданий на осознание трудовых действий, распределение внимания при работе, использование перфокарт и кроссвордов.

Последующие занятия по отработке операций для лучшего понимания рациональных трудовых действий и вырабатываемых при этом приемов целесообразно начинать с повторения технологических понятий, отражающих назначение операции, правил ее выполнения, организации рабочего места, а также требований к правильной позе работающего.

вопросы и задания

1. Какие знания сообщаются учащимся на уроках труда?
2. Распределите этапы формирования знаний на уроке в нужной последовательности.
3. Рассмотрите условия и методическую последовательность формирования профессионально-трудовых навыков у учащихся.
4. Какие методические приемы повышают эффективность формирования профессионально-трудовых навыков?

Щ Рекомендуемая литература

1. *Дульнев Г. М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1969.
2. *Мирский С. Л.* Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1988.
3. *Мирский С. Л.* Формирование знаний у учащихся вспомогательной школы на уроках труда: книга для учителя. М.: Просвещение, 1992.
4. *Мирский С. Л.* Трудовое обучение во вспомогательной школе// Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
- 5= *Пинский Б. И.* Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1969.
- 6= *Пинский Б. И.* Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.

Глава 16

Коррекционная направленность процесса трудовой подготовки учащихся коррекционной школы VIII вида

1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТРУДОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Прежде чем говорить о коррекции индивидуальных недостатков учащихся, рассмотрим типологию их недостатков, учитывая целевую, энергетическую и исполнительную стороны их трудовой деятельности.

Целевую сторону обеспечивают особенности учащихся, связанные с процессами понимания заданной цели (целеобразования), сбора -и

объединения всех данных, нужных для выполнения задания, планирование предстоящих действий, изменения планов и целей в ходе исполнения.

Свойства *энергетической стороны*, отражающие активизацию деятельности, проявляются в эмоциях и чувствах, способности к волевому усилию, в выносливости (утомляемости). Активизация деятельности зависит также от силы (действенности) соответствующих мотивов. Однако система мотивов служит не только энергетическим, но и направляющим фактором, т. е. содержит свойства, относящиеся также и к целевой стороне деятельности. Развитие свойств энергетической стороны в значительной мере определяется уровнем работоспособности ребенка в обучении. Но работоспособность, как и мотивация, целиком лежит в плоскости энергетической стороны деятельности, так как утомление проявляется и в нарушении механизмов исполнения.

Свойства *исполнительной стороны*, отражающие реализацию планов, проявляются в практическом преобразовании исходного продукта труда, в соотнесении реальных действий и их результатов с представляемыми и мыслимыми (самоконтроль). Физиологический уровень исполнительной стороны деятельности отражают свойства зрительной, слуховой и двигательной систем, участвующих в самоконтrole и исполнении.

Индивидуальные возможности школьника в трудовом обучении определяются путем комплексной оценки развития свойств каждой из сторон деятельности. При этом различают два уровня развития свойств. К *первому* (низкому) уровню относятся такие состояния и динамика развития свойств, при которых эффективное обучение возможно лишь при систематическом применении дифференцированного подхода к учащемуся. *Второй уровень* (относительно высокий) соответствует способностям, позволяющим школьнику усваивать учебный материал во фронтальной работе.

Принятые критерии и два уровня развития по каждому из них дают основания для дифференциации учащихся на типологические группы.

К *первой типологической группе* относятся учащиеся, в основном успешно справляющиеся с обучением во фронтальной работе без систематического применения дифференцированного подхода.

Для школьников *второго типа* характерны относительно глубокие нарушения целевой стороны деятельности на фоне более сохранных свойств исполнительной и энергетической сторон.

К *третьему типу* относятся учащиеся, основные нарушения которых лежат в плоскостях целевой и энергетической сторон деятельности.

Учащимся *четвертого типа* присуще сочетание более глубокого нарушения всех сторон трудовой деятельности. Для этих учащихся требуются особые формы коррекционной работы.

Для оценки уровней развития могут быть предложены следующие критерии:

1. Вербализация пространственных отношений

1-й уровень. Учащийся практически полностью не способен к устному описанию пространственных отношений.

2-й уровень. Понимает небольшое число слов, означающих пространственные отношения, но сам не может обозначить эти отношения.

3-й уровень. Понимает более широкий круг слов, означающих пространственные отношения. Частично способен, но затрудняется их использовать при словесном определении реальных отношений. Допускает ошибки.

4-й уровень. Пространственные отношения определяет верно. Использует соответствующие слова.

2. Усвоение знаний

1-й уровень. Знания отсутствуют.

2-й уровень. Воспроизвести знание не может, наводящие вопросы не помогают, но способен отличить верные сведения от неверных.

3-й уровень. Знание воспроизводит, но не полностью. Помощь в виде наводящих вопросов использует успешно. Знание сохраняется удовлетворительно и в кратковременной, и долговременной памяти.

4-й уровень. Знание воспроизводит полностью и удерживает в долговременной памяти. Способен его использовать при усвоении новых знаний и в практической деятельности.

3. Организованность

Этот комплексный параметр объединяет умение мобилизовать себя на восприятие объяснения учителя, дисциплинированность и ряд полезных привычек: предвидеть последствия своих действий, доводить начатое дело до конца, контролировать свою деятельность, соблюдать чувство дистанции с взрослыми, преодолевать конфликтные ситуации, сдерживать возбуждение и другие.

Продуктивность обучения во многом зависит от умения ребенка мобилизовать свою психику на восприятие сообщений учителя. Овладение этим компонентом организованности можно распределить с ледующим образом:

1-й уровень. В урок включается только после неоднократных замечаний учителя.

2-й уровень. В начале урока не может сосредоточиться. После замечания учителя внимание нормализуется.

3-й уровень. Самостоятельно и быстро включается в учебную деятельность на уроке. Данное умение стало полезной привычкой.

4. Этапы формирования трудового действия

1-й уровень. Учащийся владеет знанием и первоначальным представлением о содержании приема трудового действия (получаемый результат, орудие труда, двигательная программа). По предложению учителя может находить серьезные ошибки в своей работе и отличать правильные трудовые движения от явно неправильных при наблюдении работы товарища, но сам допускает ошибки. В процессе работы сильно напрягается, движения замедленные, много лишних движений и «рысканий».

2-й уровень. Характерно уточнение образа действия. Учащийся различает более мелкие ошибки при стимулировании самоконтроля со стороны учителя. Крупные ошибки находит и исправляет самостоятельно. Контролирует себя главным образом с помощью зрения. Мышечный самоконтроль недостаточен. Сильно напрягается. Допускает меньше ошибок. Есть лишние движения и «рыскания». Периодически (до замечания учителя) допускает в работе неверные действия. Темп работы недостаточный. При увеличении темпа допускает значительные ошибки.

3-й уровень. Использует нормативно одобренные приемы работы. Лишние и неправильные движения отсутствуют или встречаются редко. Движения выполняет плавно и слитно, без излишнего напряжения. Ослаблен зрительный и усилен мышечный контроль работы. Внимание смещается с процесса действия (слежения за положением орудия труда, рук) на его результат. Темп работы относительно высокий.

В обобщении результатов проверки учитель делает краткие выводы об усвоении учебного материала по отдельным параметрам.

К заключению прилагаются основные материалы, полученные в процессе проверки (таблицы оценок, опросные листы и т. п.).

2. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Педагогическая технология

Педагогическая технология — это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

Принципы коррекционно-развивающего обучения в процессе профессионально-трудовой подготовки заключаются в упрочении связей между полученными знаниями и навыками и выработке при этом мобильных умений, способных сориентировать учащегося в социуме и производственной сфере (социально-трудовая адаптация).

К составляющим педагогической технологии обучения труду умственно отсталых школьников относятся:

- знание онтогенеза ученика и особенностей психофизиологии в трудовом обучении, а также дизонтогенеза (персептивной деятельности мозга — диффузное восприятие окружающей действительности). Реализация дидактического принципа «обучая — изучай»;
- типологизация учащегося в трудовом обучении для дифференцированного и индивидуального подхода;
- подбор средств коррекции эмоционально-волевой сферы и сенсомоторных процессов;
- отбор оптимальных методов обучения с учетом целей и задач конкретного урока;
- отбор технических средств обучения и эффективность их применения.

Следовательно, технология обучения представляет собой совокупность факторов, влияющих на степень обученности учащихся. Естественно, в центре педагогического внимания должны стоять урок и воспитательное занятие как одни из основных форм обучения со всеми вытекающими дидактическими принципами специальной педагогики и психологии.

Коррекционная работа в трудовом обучении — это прежде всего организация обучения, стимулирующая умственное и физическое совершенствование учащихся педагогическими средствами. К основным направлениям ее относятся развитие способности школьников регу-

пировать свою деятельность и проявлять достаточно высокий уровень активности в учебном процессе.

Решение коррекционных задач, с одной стороны, приближает адаптационные возможности умственно отсталых школьников к уровню нормально развивающихся детей и, с другой, позволяет успешно овладевать профессиональной деятельностью.

Для повышения активности учащегося в учебно-трудовой деятельности прежде всего формируются положительные мотивы трудового обучения. Для этого на уроках труда создается проблемная ситуация, благоприятный морально-психологический климат, воспитывается чувство ответственности и интерес к работе. К активизирующим факторам также относятся оценка работы учителем, самооценка, взаимооценка учащимися, контроль учебной деятельности и ее результатов, обсуждение перспектив трудоустройства и самостоятельности работы выпускников школы. Активность школьников в практической работе определяется ее доступностью, состоянием и техническим уровнем орудий труда, интересами учащихся, а также рядом внешних по отношению к деятельности условий (состав учебной группы, оплата труда, профориентированность и т. п.).

Осознанная регуляция трудовой деятельности учащихся в основном обусловлена их способностью усваивать и применять на практике технико-технологические знания. От приобретенных школьником знаний в первую очередь зависит точность усвоения цели предстоящей деятельности (целеобразование). Трудности целеобразования в практической деятельности умственно отсталых учащихся свидетельствуют об отсутствии педагогических технологий или слабости их применения. При формировании педагогических технологий в трудовом обучении учителю важно знать условия достижения целей коррекции.

Условия достижения целей коррекции в процессе трудового обучения

Поставив перед учащимися задачу, например, выполнить определенную операцию или несложное изделие, учитель приступает к планированию целей исходя из своего методического арсенала и опыта работы.

Образовательные цели предполагают объем изучаемого теоретического и практического материала в соответствии с учебной программой и календарно-тематическим планированием занятий.

Воспитательные цели должны пронизывать собой весь процесс обучения и решения конкретных целей на данном уроке. На уроках

трудового обучения этим целям подчинено все: эстетическое оформление мастерской, порядок организации занятий, внешний вид учителя и спецодежда учащихся, а главное, взаимоотношения, складывающиеся между учащимися и самим педагогом. Ведущий показатель воспитательной работы на уроках труда — привычка с усердием и желанием работать.

Сложнее обстоит дело с планированием коррекционных целей урока. Без знаний основ специальной педагогики и психологии, а также психофизических особенностей умственно отсталых школьников невозможна эффективная организация коррекционной работы с ними.

Коррекционные цели базируются на знании учителем основных дефектов психофизического развития учащегося и использовании индивидуального и дифференцированного подходов в обучении.

Руководствуясь схемой (рис. 2), учитель трудового обучения может творчески осмыслить и грамотно сформулировать коррекционные цели урока, без которых невозможен процесс коррекционно-развивающего обучения в целом.

Коррекционная школа должна так строить систему профессионально-трудовой подготовки учащихся, чтобы часть материала учебных программ стала достоянием их личности, т. е. могла произвольно использоваться в разных производственных условиях. Это позволит воспитанникам коррекционной школы в какой-то мере приобрести такое качество, как мобильность в поведении и трудовой деятельности, т. е. находить и при необходимости менять свое рабочее место в существующих экономических условиях.

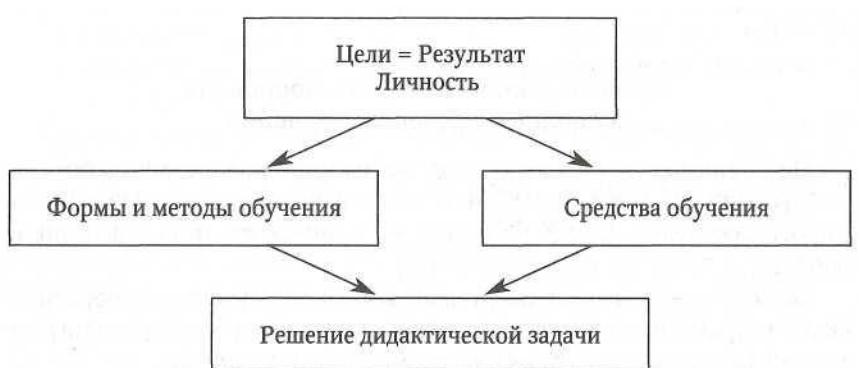


Рис. 2. Организация педагогической технологии

При решении задачи социально-трудовой адаптации умственно отсталых школьников учитывается ряд основных факторов технологии коррекционно-развивающего обучения.

Исходя из концепции специального образования: П коррекционно-педагогическая работа должна занимать центральное положение в системе;

- коррекция должна находиться на перекрестке составных частей общего образования и в то же время иметь свои специфические оттенки (направленность) при осуществлении обучения, воспитания и развития школьников;
- по объему и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе специального образования ему должно быть отведено заметное место на перекрестке составляющих образования;
- коррекция как социальная система должна иметь самостоятельный выход на среду, так как система функционирует не изолированно, а в конкретных социальных условиях.

Щ Контрольные вопросы и задания

1. Какие стороны трудовой деятельности легли в основу выявления типологических особенностей учащихся? Раскройте их.
2. На основании предложенных критериев дифференции учащихся в трудовом обучении составьте характеристику четырех групп.
3. Что входит в понятие «педагогическая технология» применительно к трудовому обучению? Рассмотрите ее составляющие с точки зрения реализации принципа коррекционно-развивающего обучения.
4. Решение каких задач трудового обучения обеспечивается коррекционной работой?
5. Какие условия необходимы для решения задачи коррекционной направленности трудового обучения?

Е) Рекомендуемая литература

1. *Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе.* М.: Просвещение, 1969.
2. *Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе.* М.: Просвещение, 1966.
3. *Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении.* М.: Просвещение, 1990.
4. *Типологические особенности учащихся вспомогательной школы в трудовом обучении: сб. научи, трудов / под ред. С. Л. Мирского.* М.: Изд-во АПН СССР, 1963.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

Обучение и воспитание — это сущностные функции образовательного процесса. Сущностные, потому что именно эти два аспекта единого процесса развития человека стали главными и фактически выступили структурными признаками в строении теоретической педагогики — дидактики и теории воспитания. Функции, потому что воспитание и обучение — это основные проявления образовательного процесса¹.

Глава 17

Процесс воспитания

Понятие «воспитание» — одно из ведущих в педагогике и употребляется как в широком, так и в узком значении. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей воспитания в условиях педагогического процесса. В этом случае деятельность педагогов называется воспитательной работой.

Традиционно процесс воспитания рассматривают как деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду.

На современном этапе происходит переосмысление ценностей, что связано со становлением новых общественно-экономических условий в нашей стране. Возросшее внимание государства к проблеме форми-

¹ Ежеленко В. Б. Новая педагогика массовой школы. СПб., 2005.

рования «нового человека» требует совершенствования системы воспитания, т. е. не только качественного изменения деятельности образовательных учреждений, но и переориентации всех институтов общества на усиление внимания, уважения к каждому растущему человеку как самостоятельной личности. Сегодня наиболее оправдан такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на формирование у каждого конкретного воспитанника разумного представления собственного варианта жизни, способность управлять своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества.

Научно-организованное воспитание или специально организованная воспитательная работа позволяет целенаправленно управлять процессом развития личности. Там, где есть воспитание, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей; используются положительные влияния общественной и природной среды, а отрицательные или неблагоприятные факторы воздействия внешней среды ослабляются или сглаживаются; ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

Исходя из общих целей и задач воспитания подрастающего поколения и опираясь на собственные задачи, коррекционная школа VIII вида определяет *цель воспитания* как подготовку к жизни человека, физически и нравственно способного самостоятельно жить в современном мире. Безусловно, эта цель оправдана только для школьников с легкой умственной отсталостью. В отношении же воспитанников, не способных к самостоятельной жизни, можно говорить лишь об их социальной адаптации. В дальнейшем мы будем иметь в виду лишь учащихся с легкой умственной отсталостью, которые составляют основной контингент школы VIII вида.

Исходя из целей воспитания, которые изначально дифференцированы в зависимости от различных групп учащихся, можно сформулировать следующие *задачи воспитания* умственно отсталых школьников, имеющих нарушения интеллектуального развития:

- коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития ребенка, имеющего нарушения в развитии;
- разностороннее развитие учащихся;
- повышение значимости интеллекта в поведении учеников в различных ситуациях и в процессе различных видов деятельности;

- формирование умения жить в социуме, работать в коллективе;
- воспитание у ребенка активности, самостоятельности, критичности (самокритичности), формирование положительных отношений между воспитанником и другими людьми (взрослыми, сверстниками).

Поставленные задачи будут также решаться на разных уровнях, исходя из возможностей конкретных воспитанников.

2- ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание в коррекционной школе VIII вида подчиняется общим закономерностям и принципам, однако имеет свою специфику. Перечислим принципы воспитания, присущие общеобразовательной школе, которые будут актуальны и для учащихся с умственной отсталостью:

- П* связь воспитания с жизнью, практикой;
- общественная направленность воспитания;
 - опора на положительное в личности ребенка;
 - гуманизация воспитания;
 - личностный подход;
 - комплексность, целостность, единство всех компонентов воспитательного процесса;
- П* педагогическое руководство и самостоятельная деятельность, активность школьников;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
 - единство действий и требований школы, семьи и общественности.

Кроме этого, для системы специальных учреждений специфичны следующие принципы воспитания:

- коррекционная направленность воспитательного процесса, предполагающая взаимосвязь обучения и воспитания, их единство в процессе исправления недостатков психофизического развития умственно отсталых школьников путем использования специальных методических приемов;
- доступность воспитания, т. е. организация воспитательного процесса на уровне реальных возможностей школьников в ситуациях, приближенных к реальным;
- воспитание в труде, так как любая деятельность при условии ее специальной организации способствует формированию у воспитанников таких личностных качеств, как трудолюбие, акку-

- ратность, дисциплинированность, умение доводить начатое дело до конца, взаимоуважение к другим членам группы и пр.; П индивидуальный и дифференцированный подходы к воспитанию, реализация которых предполагает всестороннее изучение личности ученика и определение соответствующих мер воспитательного воздействия с учетом выявленных индивидуальных и типологических особенностей;
- необходимость специального педагогического руководства в формировании личности, так как только педагог, знающий структуру нарушения (дефекта), может подобрать адекватное содержание, а также формы, методы и средства воспитания, обеспечивающие исправление или сглаживание дефектов развития ребенка;
 - уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью;
 - щадящий режим, предполагающий выполнение требований охранительного лечебно-педагогического режима, при котором труд чередуется с отдыхом, предусмотрены медицинские процедуры, и пр.

3. НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В настоящее время увеличивается число вариативных форм процесса воспитания в коррекционных школах VIII вида. Есть попытки создать региональные воспитательные системы, обеспечивающие школьникам благоприятные условия для выбора планов и программ создания своей жизни. Однако традиционные направления воспитательной работы с учащимися таких школ не потеряли своей актуальности и должны быть реализованы.

К этим направлениям относятся:

- гражданское воспитание;
- нравственное воспитание;
- экологическое воспитание;
- физическое воспитание;
- трудовое воспитание;
- эстетическое воспитание.

Работая в этих направлениях, воспитатель должен предусмотреть возможности умственного воспитания учащихся, что напрямую связано с такой специфической задачей учреждений данного вида, как коррекция психики воспитанников.

Гражданское воспитание

В процессе гражданского воспитания у учащихся формируют взгляды и убеждения, патриотические чувства, прививают культуру межнационального общения (интернационализма), что способствует становлению и развитию любви к Родине. В структуре гражданского воспитания можно выделить как особо значимые следующие виды:

- *патриотическое воспитание*, направленное на формирование патриотизма как качества личности, проявляющегося в любви к своему Отечеству, готовности служить своей Родине. Патриотическое воспитание сопровождает процесс включения учащихся в активный созидательный труд на благо своей школы, города (села), Родины. С содержательной точки зрения оно способствует бережному отношению к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа; любви к малой родине, к своим родным местам; установлению братских, дружественных отношений с представителями других стран и народов;
- *правовое воспитание*, которое заключается в формировании у учащихся правовых знаний, ответственного отношения к соблюдению законов, единства правового сознания и поведения. Важно довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, стали руководством в повседневном поведении.



Нравственное (нравственно-этическое) воспитание

Такой вид воспитания направлен на формирование нравственных понятий и убеждений, составляющих понятие морали (этики). Ставление нравственных чувств и привычек поведения в дальнейшем способствует закреплению определенных черт воли и характера. От того, как освоена и принята воспитанником мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, зависит уровень его нравственности. Иначе говоря, чтобы выпускник школы VIII вида был нравственным человеком, необходимо привить ему такие качества и свойства личности, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, вежливость, трудолюбие, дисциплинированность, регулирующие его поведение в различных жизненных ситуациях.

Важной составляющей нравственного воспитания является *культура поведения*, которая включает культуру общения, культуру внешности, культуру речи и бытовую культуру.

Формируя нравственного человека, необходимо уделить должное внимание *половому воспитанию*, которое изначально существенно влияет на формирование культуры поведения мальчиков и девочек и предопределяет стиль отношений между мужчиной и женщиной, мужем и женой, отцом и матерью в дальнейшем.

Экологическое воспитание

Этот процесс направлен на формирование экологических знаний, любви к природе и бережного отношения к ней.

Физическое воспитание

Такой вид воспитания способствует укреплению здоровья и содействует физическому развитию организма. Оно направлено на формирование у учащихся специальных двигательных навыков и умений, развитие волевых качеств личности и пр.

Трудовое воспитание

Такой вид воспитания способствует закреплению политехнических основ профессионально-технических знаний, навыков, умений; потребности трудиться; профессиональной ориентации учащихся. Важной составной частью его является *экономическое воспитание*, подготавливающее воспитанников ко вступлению в социально-экономические отношения, существующие в современном обществе.

Эстетическое воспитание

Этот процесс способствует развитию умения воспринимать прекрасное в природе, искусстве и обществе; формирует эстетические знания, суждения и оценки; развивает художественный вкус и творческие способности детей.

4. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ

Методы воспитания ~ это совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы, которые используются в процессе формирования личностных качеств для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки навыков и

ния. &

Средства воспитания — это те конкретные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы, собрания, вечера...), виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы...), а также предметы (картины, кинофильмы...), которые используются в процессе реализации того или иного метода.

Методы и средства воспитания тесно связаны между собой, однако их следует различать. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога (учителя, воспитателя), средство же может влиять вне ее (например, чтение книг, газет, журналов или просмотр фильмов и телепередач).

Существуют различные классификации методов воспитания. Для практической работы воспитателя коррекционной школы VIII вида важны следующие группы методов, с помощью которых:

- формируются взгляды (представления, понятия) воспитуемых, т. е. убеждение, положительный пример;
- организуется деятельность воспитуемых, т. е. упражнение (при учение), требование, контроль за поведением;
- оказывается помощь воспитуемым в регуляции их поведения и оцениваются поступки учащихся, т. е. одобрение (поощрение), осуждение (наказание), переключение на другие виды деятельности»

Рассмотрим более подробно названные методы воспитания и назовем те средства, которые используются в процессе реализации того или иного из них.

Метод убеждения выражается в эмоциональном и глубоком разъяснении сущности социальных и духовных отношений, норм и правил поведения, в развитии сознания и чувств формирующейся личности. В воспитательном процессе не должно быть места скучной и однобразной назидательности, так как постоянные нравоучения, «одергивания» травмируют психику детей, и без того ослабленную, и могут скорее привести к негативному отношению, чем к положительному результату. Поэтому необходимо не просто говорить, а в яркой, интересной и доступной форме (с учетом дефекта и возраста воспитанников) разъяснить детям смысл происходящих событий и моральных требований. Конечным результатом этого процесса (убеждение как процесс) должно быть формирование твердой, осмысленной и эмоционально пережитой точки зрения на различные вопросы отношения к окружающему миру»

Средства метода убеждения: учебная работа; разъяснительные индивидуальные и коллективные беседы; утренники; встречи с ветеранами, людьми, которые добились успехов в трудовой деятельности, и пр.

Метод положительного примера близок к методу убеждения и основан на подражательности детей, их стремлении копировать в своем поведении те действия и поступки, которые им кажутся значительными. В качестве объекта для подражания могут выступать сверстники, дети старшего возраста, родители и близкие люди, педагоги. Учитывая слабую критичность и самокритичность детей с нарушением интеллектуального развития, воспитатель должен предупредить стихийное, неосознанное подражание и помочь воспитанникам вычленить в социуме объекты, которые могут служить положительными примерами.

Метод упражнений (*приучение*) подразумевает многократное повторение действий и поступков учащихся для образования и закрепления у них необходимых навыков, привычек поведения и деятельности. Этот метод наиболее актуален для детей, имеющих отклонения в развитии, так как позволяет целенаправленно формировать их собственный практический опыт.

Средства метода упражнений: различные формы учебной работы; разнообразные внеклассные мероприятия (общественные поручения, игра, труд, культурно-массовая работа); общение как особый вид деятельности, в процессе которого учащиеся путем упражнений и приучения отрабатывают культуру общения, навыки и привычки вежливости, правдивости, честности и т. п. Иначе говоря, всякая практическая деятельность учащихся, если она соответствующим образом организована, является средством метода упражнений (*приучения*).

Чтобы процесс выработки определенных навыков и привычек поведения имел развивающую направленность, важно соблюдать следующую последовательность.

1. Постановка воспитательной задачи и побуждение потребности учащихся в том или ином виде деятельности.
2. Разъяснение способов деятельности и вооружение учащихся со ответствующими знаниями для развития их сознания.
3. Демонстрация решения практической задачи.
4. Организация первоначального воспроизведения учащимися по казанных действий (образцов поведения).
5. Последующая тренировка в совершенствовании и закреплении способов деятельности.

6. Предъявление требований к учащимся в совершенствовании организуемых упражнений.

7. Напоминание и контроль над действием (поведением).

Воспитатель должен помнить, что в процессе формирования у детей навыков и привычек поведения должны повторяться не только действия и поступки, но и вызывающие их потребности и мотивы, т. е. те внутренние стимулы, которыми определяется поведение личности.

Метод требования представляет собой способ непосредственного побуждения учащихся к тем или иным действиям, направленным на улучшение поведения. Эффективность его использования напрямую зависит от благожелательных отношений между воспитанниками и педагогами.

Средства метода требования: просьба; тактичные указания и распоряжения педагогов.

Метод контроля сводится к наблюдению за деятельностью и поведением учащихся для побуждения их к соблюдению установленных правил, а также к выполнению предъявляемых требований или заданий.

Средства метода контроля: повседневное наблюдение за поведением и работой учащихся; индивидуальные беседы о выполнении полученных заданий или поручений; отчеты детей перед своими товарищами (например, на специальных собраниях и пр.) о своей работе и дисциплине.

Методы требования и контроля наиболее актуальны для детей с нарушением познавательной деятельности, которые, в отличие от детей с нормальным интеллектуальным развитием, не только труднее воспринимают новую информацию, но и быстрее забывают ее. Поэтому таким детям, чтобы усвоить тот или иной навык (привычку поведения), требуется длительное (детальное, поэтапное) объяснение и многократные упражнения для закрепления этого умения. И именно методы требования и контроля будут способствовать переходу формируемого навыка в устойчивое образование, т. е. в личностное качество.

Методы одобрения и осуждения являются достаточно тонкими, но действенными методами воспитания. С их помощью удается значительно влиять на коррекцию поведения школьников.

Одобрение есть не что иное, как признание, положительная оценка действий или поступков ученика педагогом или коллективом товарищ, выражаемые публично или в личной форме.

Средства метода одобрения: личная похвала педагога; похвала в присутствии сверстников; благодарность педагога (возможна в прика-

зе по школе); награждение (книгами, похвальными грамотами и др.); доска почета и пр.

Метод осуждения выражается в неодобрении и отрицательной оценке действий и поступков личности, которые противоречат нормам и правилам поведения.

Средства метода осуждения: замечание педагога, устный выговор, вызов для внушения на заседание школьного педагогического совета и пр.

Работая с детьми, имеющими нарушение интеллектуального развития, воспитатель должен шире использовать метод одобрения для стимуляции их деятельности и очень осторожно — метод осуждения. Одобрение (поощрение) наиболее действенно для младших школьников, причем не только для отдельных учащихся, но и для коллективов. Всякое же осуждение должно сопровождаться анализом неблаговидного поступка и его оценкой, учитывающей причину. Например, если действие, вызывающее осуждение, совершено учеником необдуманно, случайно, то можно ограничиться разъяснительной беседой, упреком; совсем иные меры педагогического воздействия следует использовать, если то же действие совершено намеренно.

Несмотря на действенность методов одобрения и осуждения, их высокую результативность, воспитатель должен всегда помнить, что неправильное или слишком широкое использование этих методов может привести к негативным результатам.

Метод переключения на другие виды деятельности рекомендуется при односторонней увлеченности учащихся той или иной деятельностью, которая нередко способствует формированию негативного поведения (например, шалости на переменах, нездоровые игры и пр.). В этих случаях запреты и увещевания не всегда эффективны. В таких ситуациях метод переключения с одного вида деятельности на другие способствует формированию нового стереотипа поведения. В воспитательных же целях он позволяет, например, сгладить появившуюся у ребенка обиду, ослабить угнетающее воздействие неудачи или плохого настроения и пр., а также преодолеть упрямство учащихся, когда метод требования не дает результата.

5. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Варианты организации конкретного воспитательного процесса принято называть формами воспитания. Иначе говоря, формы воспитания — это внешнее выражение процесса воспитания. Их классификация зависит от критерия выделения основных форм воспитания.

По *количество охватываемых процессом воспитания учащихся* различают такие формы воспитания:

- индивидуальные — выполнение поручений, заданий творческого характера, внеклассное чтение и пр.;
- групповые (коллективные) — кружки, студии, классные часы, секции, соревнования и пр.;
- массовые — тематические вечера, смотры/конкурсы, фестивали, выставки, походы, клубная работа»

По *месту в педагогическом процессе* выделяют следующие формы организации воспитательного процесса:

- уроки;
- внеурочная деятельность с воспитателем — выполнение режима дня, специально организованные занятия, различные мероприятия (викторины, конкурсы, концерты);
- внешкольная деятельность, организуемая только воспитателем (праздники, походы и пр.), воспитателем совместно с родителями (походы в театр, парк, экскурсии и пр.), а также специальными внешкольными учреждениями.

Q Контрольные вопросы и задания

1. Что понимается под процессом воспитания? Раскройте сущность понятия «воспитание».
2. Раскройте цели и задачи воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы, школы-интерната VIII вида.
3. Перечислите специфические принципы воспитания умственно отсталых школьников.
4. Перечислите традиционные направления воспитательной работы, актуальные в современных условиях. Раскройте одно из направлений на конкретных примерах.
5. Какие методы воспитания умственно отсталых школьников используются в коррекционной школе VIII вида? Раскройте один из методов и средства его реализации.

Щ Рекомендуемая литература

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей и воспитателей / под ред. В. Ф. Мачихиной. М.: Просвещение, 1980.
3. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981.

4. Карпунина О. Я., Рябова Н. В. Специальная педагогика в опорных схемах. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2005.
5. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате, 2-е изд. испр. М.: Просвещение, 1983»

Глава 18

Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся

1- СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Умственно отсталые школьники должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам. Среди различных социальных норм (право, мораль, политические, эстетические, религиозные, организационные нормы, обычаи, традиции) для регуляции общественно адекватного поведения личности наиболее значимы мораль и право. Главные различия между ними заключаются в том, что моральная норма несет в основном оценочную нагрузку (хорошо-плохо, благородно-неблагородно), ее соблюдение обеспечивается авторитетом общественного мнения, а несоблюдение вызывает санкцию в виде общественного осуждения, тогда как правовая норма, отраженная в четких и однозначных формулировках закона, жестко регламентирует поведение личности, ее соблюдение обеспечивается авторитетом закона, государственной власти, а несоблюдение предполагает ясно обозначенные юридические санкции (административные или уголовные).

Полноценная социальная адаптация умственно отсталых невозможна без наличия системы их нравственно-правового сознания и соответствующего социального поведения, которые формируются в процессе нравственного и правового просвещения и воспитания личности учащихся. Отметим, что рассматриваемая проблема приобретает особое значение для лиц с психическими аномалиями, в том числе с органической умственной отсталостью. Это объясняется тем, что интеллектуальный дефект повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности, хотя не может рассматриваться как фактор, при любых обстоятельствах усиливающий общественную опасность индивидуума, имеющего отклонения. Вместе с тем умственная отсталость, нарушая адаптационные способности личности вследствие стойкого расстройства функций головного мозга, в

значительной степени изменяет социальное поведение человека. Возможное опосредованное влияние интеллектуального дефекта на повышение вероятности криминогенного поведения требует от коррекционной школы VIII вида настойчивых воспитательных и коррекционных усилий по его предупреждению.

Важно подчеркнуть, что отечественная олигофренопедагогика утверждает принципиальную общность социальной направленности воспитания учащихся коррекционных и общеобразовательных школ. Такое понимание сущности воспитательного процесса утвердились в острой борьбе с теориями, утверждавшими «моральную дефективность» ребенка с отклонениями, согласно которым умственная неполноценность обязательно сочетается с нравственными аномалиями, т. е. биологически обусловленной аморальностью личности, в силу чего любой умственно отсталый ребенок является потенциальным преступником. Отсюда возникала и антигуманская, научно и практически несостоятельная социальная задача —нейтрализовать опасные для окружающих поведенческие проявления умственно отсталых путем изоляции их от общества. Некоторые социологи и сейчас пытаются использовать подобные «теории» для объяснения роста преступности, чтобы завуалировать истинные социальные причины этого явления.

Самым убедительным опровержением указанных мнений о невозможности подлинной социализации умственно отсталых являются данные, полученные в многолетнем практическом опыте работы коррекционных школ VIII вида и свидетельствующие об успешном включении выпускников таких школ в трудовую жизнь общества, о соблюдении ими культурно-этических норм социального общежития, о сформировавшейся у них системе правильных отношений к окружающему.

Методология отечественной дефектологии базируется на том, что нравственные качества личности, как и содержание сознания, являются продуктом влияния средовых, в том числе педагогических факторов, действующих на человека в онтогенезе. Поэтому социальное поведение выпускника коррекционной школы определяется качеством воспитательной работы с ним на протяжении всех лет обучения, хотя дефекты познавательного и эмоционально-волевого развития, протекающего на биологически неполноценной основе, обусловливают методическое своеобразие решения задач воспитания социально-нормативного поведения умственно отсталых учащихся.

Подход к анализу развития умственно отсталого ребенка с позиций выяснения взаимодействия биологической и культурной линий раз-

вития позволил наметить так называемые ядерные и вторичные признаки умственной отсталости. Известно, что эти вторичные признаки, к которым относятся и различные нарушения характера и поведения, имеющие место при умственной отсталости, поддаются педагогической коррекции, поскольку чаще всего они возникают в результате неправильного взаимодействия ребенка с ограниченными возможностями здоровья (физического и психического) и среды, не учитывющей специфических особенностей данного ребенка.

2. ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Нарушения познавательного развития умственно отсталого ребенка значительно затрудняют правильное самостоятельное обобщение ребенком тех поведенческих действий, которые должны трансформироваться в общие идеи — убеждения, регулирующие поведение. Затрудняясь в понимании единства общего и частного, в осуществлении не только индуктивных, но и дедуктивных умозаключений, умственно отсталый ребенок часто оказывается неспособным к переносу даже, казалось бы, возникшего обобщения в новую ситуацию, где это обобщение должно быть реализовано в конкретном поведенческом акте. Поэтому в ряде случаев поведение умственно отсталого школьника оказывается неадекватным ситуации, противоречит тем нравственным нормам, знания о которых формировались у ребенка. Неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом, установить смысл действия другого лица часто является истинной причиной нарушения поведения у умственно отсталых детей.

Снижение способности к конкретизации обобщений приводит и к наблюдаемым у умственно отсталых детей расхождениям между словом и делом. Этот недостаток, кстати, часто характерный и для детей с нормальным интеллектуальным развитием, может быть объяснен также и тем, что воспринимаемые ребенком обобщенные правила поведения, которые сообщаются ему взрослыми, не вызывают у него эмоционального отклика, поскольку не связаны с личностными потребностями самого ребенка. Такие обобщения, если и остаются в сознании, пребывают там как сведения, нейтральные по отношению к реальным действиям ребенка. Незрелость эмоций умственно отсталых детей, их личностная направленность на удовлетворение примитивных потребностей значительно затрудняют воспитание учащихся.

Способность к обобщению и закреплению в сознании социально ценных поведенческих актов связана с таким личностным качеством ребенка, как критичность мышления. Известно, что умственно отсталым детям присущи ослабленные критичность и самокритичность, а также повышенная внушаемость. В результате дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивляться ему.

Несформированность способности относиться к себе критически отрицательно отражается на возможностях приобщить умственно отсталых школьников к самовоспитанию, которое к тому же требует не только правильной и осознанной самооценки, но и волевых усилий для преодоления собственных недостатков. Как известно, для них характерны значительные сложности в развитии воли, что также затрудняет их воспитание.

Следует отметить, что в процессе воспитания умственно отсталых школьников систематическое формирование у них общественно ценных личностных качеств сочетается со специфической коррекцией тех недостатков их характера и поведения, которые возникли в результате неправильного предшествующего воспитания и несовершенного, ущербного жизненного опыта.

Дефекты речи и мышления, нарушения в эмоционально-волевой сфере, сниженная самостоятельность, моторная неумелость умственно отсталого ребенка приводят к тому, что в одних случаях его жалеют и избавляют от нагрузок, хотя выполнение некоторых действий способствовало бы развитию ребенка, в других — он становится объектом насмешек окружающих, исполнителем социальных ролей, унижающих его достоинство. Такое неблагоприятное для воспитания взаимодействие умственно отсталого ребенка со средой оказывается особо острым в период его пребывания в общеобразовательной школе, когда неадаптированные к его особенностям средовые влияния вызывают постоянные неудачи и связанные с ними отрицательные переживания. Все это, естественно, приводит к закреплению отрицательных черт поведения, возникающих в ряде случаев как псевдокомпенсаторные образования в психике ребенка, которыми он пытается обеспечить себе удовлетворяющую его личностную позицию.

Воспитывая умственно отсталых школьников, следует учитывать, что у части из них наблюдается психопатоподобное поведение в виде выраженной аффективности, расторможенности влечений, что вызвано не только действием средовых факторов, но и биологическими причинами. Кроме того, у детей-олигофренов с выраженной лобной недостаточностью отмечены грубые нарушения личности, проявляю-

щиеся, в частности, в резком снижении самокритичности, неразвитости элементарных человеческих эмоций и чувств — страха, обиды, смущения.

Прогноз о социальной адаптации таких умственно отсталых детей наименее благоприятен, чем у детей, страдающих другими формами олигофрении, однако и здесь специальные коррекционные меры педагогического и лечебного характера приводят к положительным результатам.

3. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Как показывают специальные исследования, умственно отсталым старшеклассникам в результате проводимой педагогической работы вполне доступна правильная оценка фактов и событий общественной жизни, причем школьники эмоционально выражают адекватное отношение к различным социальным явлениям, используя в качестве примеров и аргументов собственные наблюдения.

Положительное влияние воспитательно-коррекционных воздействий на умственно отсталых детей значительно возрастает при включении их в дела, общественная полезность которых выходит за рамки класса и школы. В опыте педагогических коллективов коррекционных школ VIII вида активно используются различные способы расширения сферы деятельности умственно отсталых школьников: их приобщают к некоторым видам краеведческой работы, привлекают к оказанию практической помощи семьям погибших воинов, инвалидам и престарелым, а в летнее время бригады старшеклассников под руководством педагогов занимаются сельским хозяйством, принимают участие в строительных работах.

Как уже подчеркивалось, умственно отсталым школьникам трудно самостоятельно осознавать и обобщать те отношения и поведенческие акты, которые включены в специально организованную педагогом деятельность. Возникает серьезная воспитательная задача — помочь детям выделить, осмыслить, обобщить те нравственные нормы, которые подлежат усвоению. При этом важно, чтобы при усвоении правил поведения в различных ситуациях и видах деятельности учащиеся были активны и проявляли эмоционально-личностную заинтересованность в правильном поступке. Только при этом условии обеспечивается такое отношение школьников к нормам морали, которое способствует их «присвоению» учащимся.

В связи с известными особенностями развития личности умственно отсталых школьников, в частности такими, как сниженная иници-

атива, несамостоятельность, нарушение иерархии потребностей и интересов, осознания общественно значимых мотивов деятельности, объективно возрастает значимость воспитателя, формирующего навыки и прививающего правила поведения и деятельности учащихся. Однако постоянная на всех годах обучения во всех деталях и с выраженной степенью жесткости регламентация школьной жизни детей, сводящаяся, по существу, к мелочной опеке, безусловно, тормозит формирование таких личностных качеств, обеспечивающих стабильное социально-нормативное поведение умственно отсталых школьников, как общественная активность, самостоятельность, и способствует развитию прямо противоположных качеств — безынициативности, равнодушия, социального инфантилизма. Конечно же впоследствии это отрицательно скажется на социально-трудовой адаптации выпускников коррекционных школ. В то же время практика свидетельствует, что учащиеся таких школ способны преодолеть недостатки развития общественной активности, самостоятельности, инициативы и что ориентация педагогических коллективов на эту способность и ее последовательное использование в деятельности детских общественных организаций дает весьма благоприятные результаты. При этом следует обратить особое внимание на то, чтобы не допустить бездумной переоценки возможностей умственно отсталых школьников в самостоятельном принятии и реализации ответственных решений, связанных с психологическим благополучием отдельной личности и детского коллектива. Хотя зачастую во многих подобных ситуациях целесообразно идти на определенный риск (последствия которого должны достаточно обоснованно прогнозироваться), тем не менее в организации детской самостоятельности совершенно недопустимы самотек, стихийность, нерегулируемость извне.

Уважительное и требовательное отношение к умственно отсталым детям прежде всего означает, что к каждому из них необходимо подходить с оптимистической гипотезой, с верой в возможность совершенствования его личности, в наличие у учащегося положительных качеств. Оказание доверия ученику при поручении ему определенного задания — сильный воспитательный прием. Умственно отсталому ребенку важно почувствовать именно такое отношение к себе учителя. Естественно, что предъявляемые к ребенку требования должны быть посильны для него, при этом следует учесть, что многим умственно отсталым детям нужно помочь в выполнении тех или иных поручений, обязанностей. Требования, предъявляемые к учащимся коррекционной школы и регулирующие их социально-нормативное поведение, должны последовательно усложняться по мере развития детей.

Когда отношения между умственно отсталыми детьми уже сформированы, школьники должны научиться видеть интересы общего дела, в чем большую роль играет корrigирующая помощь педагога.

Для человека закономерно стремление удовлетворить потребность в самоутверждении, достижении успеха и в положительных оценках от других людей. К тому же «устранивать отрицательные черты можно только через развитие положительных личных качеств». Безусловно, эта общепсихологическая закономерность распространяется и на воспитание личности умственно отсталого ребенка. Учтем при этом, что неудачи прошлого опыта в общении с нормальными детьми, в игровой и учебной деятельности, своеобразие семейного положения у многих умственно отсталых учеников привели к тому, что они испытывали дефицит положительных оценок извне, вследствие чего разувелись в своих положительных возможностях, которые, конечно же, пусть и в ограниченном виде, имеются у каждого из них. Опыт показывает, что умственно отсталые школьники очень чутко реагируют на поощрения, заслуженные при проявлении своих положительных качеств, о чем педагогам коррекционной школы VIII вида следует постоянно помнить.

Не менее важно ориентироваться на возрастные особенности умственно отсталых школьников. Например, меняются продолжительность воспитательного мероприятия, соотношение убеждения и приучения, содержание отрабатываемых норм поведения и их формулировки, применение коллективных и индивидуальных стимулов.

4. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Воспитательную работу с умственно отсталыми школьниками можно выстроить в целостную систему.

Методы, основное назначение которых заключается в формировании у учащихся нравственных и правовых знаний, оценок и убеждений, могут быть объединены в одну группу. Это рассказ, беседа, разъяснение, убеждение, работа с текстовыми источниками информации, диспут, анализ ситуаций соответствующего содержания, ролевые игры, моделирующие правильное поведение в различных ситуациях. К другой группе можно отнести методы, направленные на формирование опыта общественных отношений, умений и привычек социально-нормативного поведения. Это практическая организация различных видов деятельности и межличностного общения в разнообразных ситуациях, упражнение, приучение. Наконец, в относительно само-

стоятельную группу методов входят те средства воздействия на личность, которые дополнительно стимулируют, подкрепляют социально-нормативное поведение личности и коллектива или же тормозят проявление социальных отклонений (поощрение, соревнование, осуждение, наказание).

В формировании правильного поведения учащихся важную роль играют те условия, в которых протекает их жизнь и деятельность, — режим, личный пример педагогов и других лиц. Эти условия, как и методы, можно отнести к средствам воспитания умственно отсталых школьников.

Важнейшими требованиями к нравственно-правовому просвещению с помощью бесед, разъяснений, рассказов, обсуждения прочитанных текстов и т. п. являются:

- доступность содержания предлагаемых сведений. Это обеспечивается конкретностью материала, его связью с жизненным опытом детей, использованием примеров, наглядных средств;
- увлекательность, эмоциональность содержания и формы работы, использование элементов игры, соревновательности;
- обеспечение интеллектуальной активности учащихся. Это условие истинного понимания различных компонентов информа-
- сравнение, выделение существенного, обобщение, конкретизация применительно к новым ситуациям, нахождение аналогий, доказательства, оценивание, установление причинно-следственных связей — все это помогает понять смысл, последствия и нравственное содержание поступка;
- четкость выводов, содержащих рекомендации к социально-нормативному поведению школьников;
- систематичность и разнообразие повторения усвоенных норм поведения, в частности предложение учащимся передать содержание нормативной информации другим лицам, разъяснить ее смысл младшим школьникам, использовать ее для контроля и самоконтроля, оценки и самооценки поведения в различных ситуациях и т. п.

Полезно предлагать для анализа различные типы конкретных ситуаций-рассказов с нравственным или правовым содержанием. При этом выбор темы и материала, раскрывающего ее, должен соответствовать уровню нравственной или правовой информированности учащихся, тематика должна динамично отражать реальные события жизни, в том числе жизни ученического коллектива, поведение отдельных учащихся.

Можно рекомендовать следующую примерную тематику нравственных бесед:

- любовь к Родине;
 - отношение к труду, людям труда;
 - отношение к соблюдению нравственных норм;
 - коллективизм;
- П товарищество и взаимопомощь;
- гуманность, взаимоуважение, милосердие;
 - честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность;
 - неприятие несправедливости, равнодушия и зла;
 - дисциплина и культура поведения.

Элементарное понимание ответственности за соблюдение установленных норм поведения должно быть обеспечено уже в работе с учениками младших классов при изучении с ними правил поведения в школе и вне ее. В дальнейшем обучении и различных формах воспитательной работы (внеклассное чтение, экскурсии, просмотр и обсуждение кинофильмов, телепередач, игры и т. п.) круг знаний учащихся о правовых нормах и ответственности за их несоблюдение расширяется (например, знания о правовых аспектах природоохранных норм, об ответственности за нарушение правил пожарной безопасности, уличного движения, пользования общественным транспортом и др.). Конечно, не дожидаясь перехода учащихся в старшие классы, их надо знакомить с вопросами уголовной ответственности за отдельные виды преступлений: против жизни, здоровья и достоинства личности, против общественного порядка (злостное хулиганство), против государственной и личной собственности. Это имеет особое значение в ранней профилактике противоправного поведения умственно отсталых детей и подростков. Жизнь, к сожалению, дает достаточно отрицательных фактов для их вдумчивого анализа и выработки правильных, эмоционально окрашенных оценок.

Курс обществоведения в VIII—IX, X—XII классах включает раздел «Права и обязанности граждан». Здесь, в частности, специально изучаются вопросы конституционных прав и обязанностей граждан, статьи трудового, семейного, административного (в частности, об ответственности за административные правонарушения) и уголовного законодательства (в том числе о преступлении как наиболее опасном правонарушении и уголовной ответственности за него). При этом следует учесть важность формирования у умственно отсталых школьников осознанных и прочных знаний, поскольку исследования показали, например, что большинство старшеклассников затрудняются в соот-

несении своего возраста с возрастом, по достижении которого граждане могут быть привлечены к уголовной ответственности несовершеннолетних за правонарушения. Выпускники коррекционной школы с большим трудом дифференцируют мелкий проступок, за который могут быть применены меры административного воздействия (например, штраф), от случаев злостного хулиганства, за которые по действующему законодательству уголовная ответственность наступает с 14 лет, а также ответственность за соучастие в преступлении.

Изучение правосознания несовершеннолетних преступников-дебилов показало, что никто из них, совершая асоциальный уголовно наказуемый поступок, не задумывался о последствиях. Понятие «закон» в их сознании сформировано не было. Это осознание не пришло и позднее. Так, на вопрос: «За что тебя осудили?» осужденный П. ответил: «Много колбасы взял из палатки». — «А если бы меньше взял?» — «Тогда не осудили бы. А за что, за десяток бутербродов, что ли?»

При профилактике социальных отклонений в поведении олигопренов школе следует обратить особое внимание на вопросы антиалкогольной, антинаркотической пропаганды. Если в 1970-х годах при перечислении мотивов совершения преступлений только 5% умственно отсталых несовершеннолетних назвали такой, как «приобретение спиртных напитков и наркотических веществ», то через 15 лет их число увеличилось до 25%.

Приучение к соблюдению норм поведения начинается с младших классов коррекционной школы, причем в ряде случаев оно может предшествовать разъяснению и убеждению, поскольку такие школьники часто оказываются не в состоянии понять смысл той или иной поведенческой нормы. Во многих случаях важно обеспечить четкий, доступный показ образца поведения (например, демонстрацию того, как себя вести в столовой, при встрече с взрослыми, в кинотеатре и т. п.). Необходимо организовать неоднократные повторения в выполнении учащимися формируемой нормы поведения, причем в разнообразных условиях. Однако только повторения не обеспечивают воспитания поведенческого навыка учащегося. Анализ психофизиологических механизмов образования привычек свидетельствует об огромной важности своевременных положительных подкреплений, доставляющих удовлетворение ребенку.

Совершенно очевидно, что все работники школы, а также родители должны предъявлять единые требования к учащимся. Поэтому родителям нужно разъяснить необходимость учитывать установленные

требования к поведению ребенка и, конечно, детально ознакомить семью воспитанника с этими требованиями.

Школа разрабатывает единые требования к поведению учащихся в различных ситуациях и видах деятельности (на уроке, переменах, в столовой, на экскурсиях и во время культурных походов, в общественном транспорте и т. д.) и доводит их до сведения всех сотрудников. Такие требования являются составным компонентом здоровьесберегающих технологий коррекционной школы VIII вида.

Для профилактики поведения, отклоняющегося от нормы, следует максимально исключить отрицательное воздействие внешних факторов, избегать тех раздражителей, которые истощают нервную систему детей. Должен соблюдаться охранительный лечебно-педагогический режим, предполагающий четкую смену различных видов деятельности учащихся на протяжении дня с учетом их работоспособности, своевременное проведение мероприятий, эффективно способствующих восстановлению интеллектуальных и физических сил учащихся (пребывание на свежем воздухе, дневной сон, физкультурно-спортивные занятия и т. п.).

Принципиально важным педагогическим требованием является создание у школьников положительного отношения к той норме поведения, которую формирует педагог. На закрепление такого эмоционально-личностного отношения ребенка влияют различные факторы: авторитет педагога и детского коллектива, понятность и доступность усваиваемой нормы поведения, эмоциональность той деятельности, в которой данный поведенческий навык отрабатывается. Вот почему упражнения по формированию навыков социально-нормативного поведения следует включать и игровую деятельность, в частности, в ролевые и сюжетные игры. Большое значение имеет поощрение самостоятельности детей, особенно подростков, в попытках выполнить то или иное действие. Для формирования умения подчинять свои действия четко установленным правилам очень полезны спортивные игры.

Среди методов формирования у детей навыков социального поведения должное место занимает организация общественно полезной практической деятельности учащихся. При этом успешно закрепляются те формы поведения, которые неоднократно положительно оцениваются коллективом, и, наоборот, отрицательная коллективная реакция на поступок ученика препятствует превращению определенного поведенческого акта в привычку. Подчеркнем, что ведущая роль в формировании у детей правильных оценочных критериев и реакций коллектива принадлежит педагогу.

Организуя коллективную и индивидуальную общественно полезную деятельность детей, следует учитывать их интересы, склонности, способности, обеспечивать понимание смысла и значения каждого поручения. Необходимы постоянный контроль за выполнением задания, коллективное обсуждение качества его выполнения, привлечение детей к участию в самооценке. Важно постоянно усложнять как коллективные, так и индивидуальные поручения.

Воспитательный эффект работы с детьми-олигофренами возрастает, если школа умело использует соревнование, организуемое на по-нятной и доступной детям основе. Во многих школах коллективы учащихся соревнуются между собой как по конкретным кратковременным видам деятельности (например, участие в праздничной уборке школьного помещения), так и по разным направлениям повседневной деятельности коллектива (поддержание чистоты помещений, участие в художественной самодеятельности, в физкультурно-спортивной работе). Организация соревнования в школе требует тщательного педагогического руководства. Цель его должна быть доступна пониманию детей, ход его увлекательен, оформление красочно.

Нужно учитывать, однако, что соревнование, являясь сильным средством стимуляции деятельности воспитанников, может вызвать у умственно отсталых детей проявления так называемого коллективного эгоизма, когда главное внимание обращается не на достижение собственных успехов, а на неудачи конкурирующего коллектива. Поэтому специальным коррекционным условием использования соревнования является формирование у учащихся критичности и самокритичности, повышающей их объективность и обоснованность оценки деятельности как других, так и своей.

Огромное значение в воспитании социально-нормативного поведения умственно отсталых школьников имеет сочетание похвалы и наказания. Эффективность поощрения возрастет, если учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, состояние его интеллектуального и эмоционально-волевого развития. В ряде случаев полезно использовать так называемое авансированное поощрение, проявляющееся в доверии к возможностям улучшения поведения учащихся. Следует обеспечить понимание учениками смысла данного поощрения, правильности его, при этом активизировать коллективное мнение по его поводу.

При учете возрастных, типологических и индивидуальных особенностей школьников допустимы и наказания. По возможности, во избежание наказания следует предупреждать нарушения в поведении школьников, особенно младших классов. Наказывать можно только

за конкретные проступки, совершаемые учеником сознательно. Необходимость каждого применяемого учителем наказания должна быть понята всеми учениками класса.

Для умственно отсталых детей необходима единая система мер индивидуальных и коллективных поощрений и наказаний в целях обеспечения общности воспитательных воздействий на учащихся.

Воспитание социально-нормативного поведения умственно отсталых школьников может быть успешным только в том случае, если поведение окружающих не вступает в противоречие с нравственными нормами. При известной склонности умственно отсталых детей к подражанию личный пример взрослых — одно из наиболее действенных условий формирования социального поведения.

В заключение следует сказать о вовлечении детей в процесс само-воспитания, для которого ставятся максимально конкретные и реально достижимые цели и над которым обеспечивается постоянный контроль. Для этого необходимо активизировать и развивать у учащихся самосознание, обучая их контролю и самоконтролю поведения, а также сравнению, оценке, причинному обоснованию поведенческих актов.

ИЗ Контрольные вопросы и задания

1. В чем заключается социальная направленность воспитания умственно отсталых школьников?
2. Рассмотрите различия понятий «мораль» и «право» относительно воспитания данных социальных норм поведения у учащихся коррекционных школ VIII вида.
3. Дайте обоснование общности социальной направленности воспитания учащихся общеобразовательных и коррекционных школ.
4. Чем обусловлены трудности воспитания социально-нормативного поведения у умственно отсталых школьников?
5. Какие признаки умственной отсталости рассматриваются как первичные (ядерные) и какие — как вторичные? Определите причину возникновения вторичных признаков и объясните, почему они больше поддаются педагогической коррекции.
6. Раскройте условия, обеспечивающие коррекционную направленность процесса воспитания учащихся коррекционных школ VIII вида.
7. Какие методы формирования социально-нормативного поведения у умственно отсталых школьников являются наиболее оптимальными?
8. Перечислите методы профилактики отклоняющегося от нормы поведения учащихся коррекционных школ VIII вида.

Рекомендуемая литература

1. *Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1991.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред, В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
3. *Мачихина В.Ф.* Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. 2-е изд. испр. М.: Просвещение, 1983.
4. *Пузанов Б. П.* Методические рекомендации по организации правового обучения и воспитания во вспомогательной школе. М., 1984.
5. *Саблина Л. С, Синев В. Н.* Организация воспитательной работы с умственными отсталыми в ВТК. М.: ВНИИ, МВД СССР, 1989.

Глава 19

Воспитание умственно отсталых в коллективе

1. СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В педагогике коллектив рассматривается как одно из эффективных средств воспитания, характеризуемое четкой системой сотрудничества, взаимопомощи, требовательности, дисциплины и ответственности каждого за всех и всех за каждого.

Коллективизм подразумевает качество личности, основанное на сознательном соотношении личных и общественных интересов, что должно стать единственным регулятором поведения человека. В этой связи воспитанию учащихся в коллективе отводится особая роль, при этом ставка делается на индивидуальную работу, индивидуальный подход к каждому члену коллектива.

Роль детского коллектива в коррекционной школе VIII вида, особенно в школе-интернате, весьма значительна. Ведь именно через коллективную деятельность умственно отсталые учащиеся на практике овладевают нравственными нормами поведения. Социальное развитие этих детей, понимание норм общественной морали, что необходимо для самостоятельной жизни и участия в общественном производстве, осуществляется в процессе жизни и развития ребенка в коллективе.

Приобретенные в коллективе формы сотрудничества переходят в индивидуальные формы поведения ребенка. Это, как указывает

Л. С. Выготский, является принципом построения высших психических функций и их становления.

Коллективная деятельность создает наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. При этом имеются широкие возможности для общения, обеспечивается равноправное положение детей в межличностных отношениях, возможность самоутверждения. В обучении умственно отсталых школьников это важнейшее направление воспитательной работы значительно осложнено, так как оно находится в прямой зависимости от специфики состава учащихся, что, в свою очередь, оказывает определяющее влияние на развитие коллектива.

Работая над созданием коллектива, учителя и воспитатели прежде всего организуют между детьми деловые и личные взаимоотношения. Успех этой работы зависит от того, насколько глубоко педагогические работники знают особенности и возможности каждого ребенка и как учитывают их в работе по формированию детского коллектива.

Личностные и деловые отношения между умственно отсталыми детьми складываются весьма трудно и медленно. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Для поведения умственно отсталых детей весьма характерно неумение понять интересы партнера по общению, в особенности соотнести свои конкретные личные интересы с общими интересами коллектива. Зачастую это во многом объясняется не только личностными особенностями, но и тем, что умственно отсталые школьники воспринимают общие интересы коллектива весьма абстрактно.

В формировании коллектива учащихся коррекционной школы VIII вида одним из важных факторов является правильная организация учебно-трудовой деятельности. На протяжении всех лет обучения в школе она находится в центре внимания. От успехов или неудач в обучении зависит не только уровень интеллектуального развития ребенка. Под влиянием оценки учебной деятельности коллективом, окружающими детьми и взрослыми он переживает чувство радости или огорчения, и это не может не сказываться на воспитании личности. О результатах своего учебного труда умственно отсталый ученик судит прежде всего по высказываниям педагога, отношению к нему членов коллектива, так как в силу особенностей развития он не в состоянии объективно оценить свои учебные возможности и достижения. Таким образом, уже с самого начала обучения ребенок чувствует, что его

личный учебный труд носит и общественный характер, что его успехи небезразличны окружающим.

Большое значение в воспитании коллектива и личности в коллективе имеет правильная организация взаимопомощи детей. Сначала это могут быть простейшие формы, такие как помочь в подготовке рабочего места к уроку тем детям, которые не могут это сделать самостоятельно в силу недостаточной сформированностиTM соответствующих навыков. В такой помощи могут нуждаться расторможенные или недисциплинированные дети. В этих случаях напоминание товарищем, их помочь или элементарный контроль будут способствовать выработке необходимых навыков. По мере приобретения детьми определенных знаний и умений наиболее сильных учеников можно привлекать и к оказанию помощи слабо успевающим (проверка записей в дневнике, выполнения письменных заданий, выученного стихотворения, работы с контурной картой). Взаимопомощь может иметь место и в других видах коллективной деятельности — в работе кружков, выполнении различных бытовых заданий, в общественно полезном труде, спортивных соревнованиях.

Трудно переоценить воздействие коллектива на личность ребенка в процессе игровой деятельности. Здесь педагогу предоставляются большие возможности для наблюдения и изучения потенциальных возможностей умственно отсталых учащихся. Естественно, что все дети хотят участвовать в коллективной игровой деятельности. Однако личностные качества учащихся, различие интеллектуальных и физических возможностей влияют на их активность в игре, успешность участия в ней. Педагог должен видеть это и учитывать в своей работе. В игре создаются условия, позволяющие пробудить в детях чувство товарищества, взаимопомощи, дети учатся соотносить свои личные интересы с интересами коллектива, чувствуют свою причастность к общему делу.

Естественное желание самоутвердиться в коллективе может быть удовлетворено благодаря участию в художественной самодеятельности. Следует привлекать к ней как можно большее количество детей, находя для каждого доступное ему дело. Одни поют в хоре, играют в драмкружке, другие принимают участие в оформлении помещения, изготовлении костюмов, организации порядка. Вместе с тем от их общей деятельности по подготовке выступления зависит в целом успех коллектива художественной самодеятельности. Здесь наиболее естественно раскрываются потенциальные возможности детей, которые надо вовремя увидеть и поддержать, помочь им развиться.

2. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

Любое проявление позитивного отношения ребенка к полезному занятию, желание участвовать в общем деле должны стимулироваться педагогом.

Нравственное становление личности во многом определяется правильно организованным общением как детей между собой, так и педагогов с детьми.

Большое значение в общении умственно отсталых учащихся имеют их коммуникативные возможности. В связи с этим велика задача воспитателей и учителей в работе по развитию речи учащихся, которую следует рассматривать как комплексное психолого-педагогическое воздействие на ребенка. Ведь зачастую общее нарушение речи, бедный словарный запас, дефекты произношения затрудняют общение детей со своими сверстниками и педагогами, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера.

Одним из главных условий вовлечения ребенка, имеющего речевые нарушения, в активную деятельность является его участие в работе коллектива, внимательное и терпеливое отношение к нему окружающих.

В центре внимания педагогов коррекционной школы VIII вида должны быть межличностные отношения детей, положение каждого из них в детском коллективе. Только при корректной помощи педагогов отдельные дети могут добиться более благоприятного к себе отношения сверстников. Умственно отсталые дети держатся однажды сложившегося мнения и не могут без посторонней помощи переменить его. Акцентируя их внимание на положительных качествах того или иного ученика, учитель помогает ему стать увереннее, возбуждает желание проявить себя с лучшей стороны.

Не менее внимательного отношения требуют также учащиеся, в силу тех или иных своих качеств занявшие в коллективе лидирующее положение, и особенно те из них, которые в стремлении удержать лидерство прибегают к негативным способам самоутверждения: к насмешкам, физическим расправам над более слабыми товарищами. Если вовремя не помочь таким «лидерам» осознать свое поведение, не нейтрализовать их влияние, не вести с ними индивидуальную воспитательную работу, то у них может появиться чувство вседозволенности и собственного превосходства.

Вообще, организуя воспитание умственно отсталых детей в коллективе, не следует слишком переоценивать воздействие общественного мнения. Как правило, словесная форма воспитания этих детей малоэффективна. На первых этапах решающим фактором в формировании положительных личностных качеств является привлечение детей к активному участию в коллективных делах.

Крайне необходимо показывать положительные стороны личности каждого ребенка, обратить внимание не только на то, что и как ребенок умеет делать, каковы его исполнительские возможности, но и как он относится к делу. Со временем все это позволит включить трудных детей в общее дело, полезными участниками которого они могут стать, вырасти в глазах товарищей, изменить общее отрицательное мнение о себе.

«Не добьется успеха тот учитель, — писал В. А. Сухомлинский, — который попытается воспитать у учащихся чувство долга перед коллективом только критикой, "прорабатыванием". Критика со стороны воспитателя, товарищей, не будучи подкреплена заботой, помощью, нередко лишь ожесточает школьников»¹.

Формы выражения общественного мнения весьма разнообразны. И огромную роль среди них играет наглядное отражение успехов отдельных коллективов, групп и учащихся. Это могут быть и стенды, отражающие оценку деятельности групп или отдельных детей, радио- и другие формы сообщения информации об участии детей в общих делах.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

В практике работы школ коллективом детей принято считать класс. Однако внутри класса, естественно, складываются отдельные группы детей, связанных между собой более тесно. Учитывать эту дружбу детей и направлять их склонности и возможности в положительное русло — важная задача педагогов. Стремление к избирательной дружбе необходимо всячески поддерживать и помогать развитию этих отношений на здоровой основе.

Желание сохранить классный коллектив как обязательную организационную структуру во внеурочное время не оправдывает себя в полной мере. Дети тянутся к более свободному общению, им интересно дружить не только с одноклассниками. Младших интересуют дела

¹ Сухомлинский В. А. Воспитание коллективизма у школьников. М., 1956. С. 243.

старшеклассников, у отдельных старшеклассников проявляется желание помочь маленьким. Эти побуждения вполне естественны, и их надо всячески поддерживать. Вместе с тем, если жизнь в рамках класса строго регламентирована и заорганизована, детям становятся неинтересны проводимые мероприятия, а это может порождать конфликты, которые педагоги зачастую склонны рассматривать как проявление простой недисциплинированности. Кроме того, в условиях замкнутой системы класса-коллектива участь детей, наименее развитых и не проявляющих интереса к окружающему их миру, развиваются гораздо медленнее и их потенциальные возможности остаются нераскрытыми.

Необходимо всячески поощрять свободное общение детей друг с другом, тем самым укрепляя в них чувство товарищества, дружбы, выходящее за рамки той организационной единицы, к которой ребенок неизбежно принадлежит.

Огромное значение это имеет в школах-интернатах (группах) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детских домах. У детей могут быть друзья и среди взрослых — это любимые педагоги, обслуживающий персонал, шефы, дети, живущие рядом с интернатом. И очень важно, чтобы воспитанники имели возможность пригласить их на свой день рождения, на концерт, предложить совместные мероприятия и т. п. Все это способствует предупреждению социальной изолированности ребенка, расширяет связи, так необходимые ему в самостоятельной жизни. В то же время ребенок, приглашая личных «гостей» на праздник, стремится к тому, чтобы в его классе все было в порядке, он чувствует ответственность не только за самого себя, но и за своих товарищей.

С таким коллективом, как класс, воспитателю легче работать. Однако учащиеся могут проявить себя в разновозрастной группе более активно, поскольку попадают в новые условия, вступают в новые отношения. Старшеклассники, помогая маленьким, чувствуют себя более умелыми, более опытными, стараются быть лучше, что приводит к необходимости «перестраивать» себя. В постоянном общении с младшими старшие удовлетворяют свою потребность быть признанными, значимыми в коллективе. Младшие же ощущают тепло опеки и заботы.

В разновозрастном коллективе больше возможностей создать различные варианты отношений ответственной зависимости. Между детьми разных возрастов, кроме личностных связей, возникают и другие, основанные, например, на разделении труда. Взаимосвязь и взаимопомощь в разновозрастном коллективе ощущается как необходимость. Объединение воспитанников детского дома или школы-интер-

ната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в коллектив — необходимое условие удовлетворения интересов и способностей каждого конкретного ученика. Но только массовая работа с этими детьми не даст нужных результатов в их воспитании и подготовке к жизни. Необходимо учитывать их индивидуальные склонности и возможности.

Большое значение имеет создание кружков, секций, клубов, которые, объединяя детей из разных классов по интересам, также представляют собой разновозрастные коллективы. В таких коллективах ребенок будет заниматься любимым делом, проявлять свою индивидуальность, удовлетворять личные стремления к определенной деятельности.

Целесообразно также всячески поощрять создание небольших коллективов детей для выполнения одноразовых или рассчитанных на определенный период заданий. Например, из учащихся разных классов могут быть созданы группы-бригады для проведения мелкого ремонта школьной мебели. В такие группы объединяют детей, которые успешно и относительно самостоятельно выполняют аналогичную работу на уроках трудового обучения, хотя педагога не должен интересовать только практический результат данного вида деятельности. Здесь же, помимо самоутверждения учащихся, открываются широкие возможности для воспитания положительных личностных качеств: аккуратности, чувства ответственности, взаимопомощи, товарищества. Как правило, к этой работе стремятся многие дети. Если у ученика не сформированы необходимые профессиональные умения и навыки, это не должно быть причиной для отстранения от интересующего его дела. Следует помочь ему овладеть определенными умениями, поначалу, может быть, совсем простыми. При умелом руководстве ни у кого из детей не возникает чувства неполноценности.

Задача воспитания детей в коллективе — дело не только воспитателя и классного руководителя. Все педагогические работники так или иначе ведут с детьми внеклассную работу.

В коррекционных школах большое значение придается организации общественно полезного и производительного труда. Старшеклассники работают либо непосредственно на промышленных или сельскохозяйственных предприятиях, либо в условиях, максимально приближенных к производственным. В этот период необходимо давать учащимся понятие о коллективе рабочих, их взаимосвязи и подчиненности, правах и обязанностях, а также создавать ситуации, с которыми выпускники могут встретиться на работе по окончании школы. Для этого сложившиеся детские классные коллективы целесообразно перегруппировать по образцу того предприятия, где проводится прак-

тика. Например, для выпуска определенной продукции в школе организуется цех, в состав которого входят различные бригады. Под руководством учителя учащиеся выполняют обязанности бригадиров, учетчиков, контролеров. Таким образом, старшеклассники практически знакомятся с формами производственных взаимоотношений. При этом надо помочь детям понять, что для качественного выполнения работы важно многое уметь, а следовательно, надо стремиться овладеть необходимыми знаниями и умениями.

Значительное место в воспитании умственно отсталого школьника следует отводить вопросам оплаты труда. На младших годах обучения, когда дети выполняют небольшой объем работы, целесообразно ввести общий учет заработанных денег. По мере же овладения определенными навыками следует рассчитывать заработок каждого конкретного ученика, который устанавливается в соответствии с расценками, принятыми для рабочих данной профессии. Более того, с коллективом детей необходимо обсуждать, куда и сколько денег следует израсходовать, каковы нужды группы, какой объем работы надо выполнить, чтобы заработать нужную сумму.

При этом большое значение имеет формирование у детей общественных интересов. Недопустимо, если они будут планировать расходы только на удовлетворение личных желаний. Здесь педагог, используя весь свой жизненный опыт, должен направлять детей на принятие разумных решений, что впоследствии пригодится им в самостоятельной жизни.

У учащихся, уже имеющих свой заработок, может возникнуть необходимость определенной коррекции жизненно необходимых личностных качеств, для чего проводятся практические занятия, направленные на формирование умения рационально планировать свой бюджет.

Не менее важно учить детей видеть чужую боль, сострадать и, если нужно, прийти на помощь, в том числе и путем материальной поддержки.

В воспитании вообще, а в воспитании умственно отсталых детей особенно, совершенно невозможно сформировать правильные линии поведения, не зная, что это такое.

Гражданское и нравственное воспитание учащихся наиболее результативно именно в практической работе, имеющей коллективный характер. Только усилия каждого в совместном труде, постоянная взаимопомощь и взаимозависимость помогут сформировать правильное отношение детей друг к другу. В то же время работа педагогов с коллективом детей должна давать возможность каждому отдельному

ребенку проявлять свои способности, сохранять индивидуальность. Все это требует от педагогов большого такта, гуманности, профессионального мастерства и творческого подхода к делу.

В Контрольные вопросы и задания

- 1= Раскройте социальную роль воспитания умственно отсталого ребенка в коллективе.
2. Какие формы коллективной деятельности являются перспективными для воспитания учащихся коррекционной школы VIII вида?
3. Какие стороны личности умственно отсталого ребенка корректируются в процессе воспитания в коллективе школы, школы-интерната?
- 4., Перечислите организационные формы, имеющие наибольшую результативность в формировании положительных личностных качеств у умственно отсталых школьников, особенно у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
- 5,, Рассмотрите роль экономического воспитания учащихся коррекционных школ VIII вида, организацию и приемы работы.

Щ Рекомендуемая литература

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
2. Граборов А. П. Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. М.: Классике Стиль, 2005.
- 3.,, Дульнев Л. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981.
4. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. 2-е изд. испр. М.: Просвещение, 1983.
- 5= Стариценко Т. И. Экономический практикум в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004.

Глава 20

Социально-бытовая ориентировка и адаптация учащихся в процессе учебно-воспитательной работы

1-СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Словосочетание «социально-бытовая ориентировка» составляют следующие понятия: *социальный* — общественный, относящийся к жизни людей и их отношениям в обществе; *быт* — жизненный уклад,

повседневная жизнь; *ориентировка* - определение направления движения или цели. Эти три понятия и раскрывают суть словосочетания — определение целей и путей, к которым и по которым нужно идти в повседневной жизни и отношениях в обществе. Но общественная, как мы говорим — социальная, среда может меняться. При этом прежние эталоны и установки могут стать малоэффективными или невозможными. И тогда человек целенаправленно изменяет привычные стереотипы поведения, мышления, восприятия, ценностные ориентиры. Сознательно выступая как субъект социальной адаптации (*адаптация* — приспособление организмов к окружающей среде), он должен овладеть умением адекватно реагировать на изменения социальной среды и вырабатывать целесообразные для данной ситуации формы поведения.

Включение детей и подростков, имеющих интеллектуальное недоразвитие, в социальную среду, успешное их функционирование в условиях иного социального окружения невозможно без предварительно-го специального коррекционно-воспитательного процесса. Врачи и педагоги всегда пытались привить аномальным детям навыки самообслуживания, общения, социальной активности, посильного труда. То есть на первое место выходила *социальная адаптация* — процесс интеграции человека в общество, в результате которого у него формируются самосознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю и самообслуживанию, адекватные связи с окружающей средой.

Здоровый ребенок приобретает многие знания, умения и навыки в процессе общения, игровой деятельности, знакомства с литературными произведениями. Определенное влияние имеют радио, телевидение, компьютер. Умственно отсталый ребенок развивается под воздействием тех же окружающих факторов. Однако в силу своих психофизических возможностей он не способен самостоятельно включиться в повседневную и общественную жизнь без посторонней помощи. Специальные условия для этого предоставляет коррекционная школа VIII вида, которая с первых лет своего функционирования стремилась сделать своих учащихся и выпускников не только полезными членами общества, но и гражданами, способными выжить в условиях этого общества. Со временем была сформулирована триединая задача вспомогательной школы, четко подчеркнувшая значимость социальной адаптации:

- дать ученикам знания, умения и навыки по общеобразовательным предметам и по труду;

- воспитать в них положительные личностные качества (честность, правдивость, доброжелательность к окружающим, любовь и уважение к труду);
- корректировать имеющиеся у них дефекты и таким образом *подготовить их к социальной адаптации, к жизни среди нормальных людей.*

Для решения этих задач в 1981 г. Приказом Министерства просвещения СССР в учебный план вспомогательной школы был введен новый учебный курс «Социально-бытовая ориентировка»

Социально-бытовая ориентировка (СБО) — это коррекционные занятия, направленные на *практическую* подготовку учащихся к самостоятельной жизни и труду, формирование знаний, умений и навыков, повышающих общее развитие и способствующих социальной адаптации. Неотъемлемая цель такой подготовки — формирование морально-этических норм поведения, воспитание в детях эмоционально-положительного отношения к общечеловеческим нормам, привычек и желания действовать соответственно этим нормам. В программу курса введены и элементы эстетического воспитания, позволяющие развить чувство прекрасного, художественный вкус, умение видеть красивое во внешнем виде, в организации быта.

Постепенное и последовательное накопление социально-бытовых знаний и умений начинается с первого года обучения детей в школе. Элементарные навыки личной гигиены и гигиены жилища, самообслуживания, поведения в общественных местах учащиеся начинают получать задолго до начала уроков СБО. Например, на уроках развития речи при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности наряду с другими сообщаются сведения о семье, охране здоровья, транспорте, учреждениях, одежде и обуви, некоторых вопросах питания. Тем самым у детей создается база для восприятия программного материала социально-бытовой ориентировки. При изучении данного курса, начиная с V класса, ранее полученные знания уточняются, расширяются, а умения и навыки автоматизируются, становятся осознанной необходимостью. По утрам застилать постель, умываться и чистить зубы, вовремя менять белье, чинить одежду, готовить еду и мыть посуду, безопасно обращаться с бытовыми приборами, рационально вести хозяйство и т. п. — все это изучается на уроках СБО и должно стать правилом жизни.

К сожалению, зачастую после окончания школы выпускники сталкиваются с трудностями адаптации в различных сферах жизни. Возникают проблемы с устройством на работу, которая почти всегда малооплачиваема, с установлением контактов с членами коллектива,

распределением денежного дохода. При наличии любящих и обеспокоенных сложностями родителей выпускники становятся иждивенцами. Если родители ведут аморальный образ жизни, то и выпускникам легко стать на этот путь. Перемены, происходящие в нашей стране в последние десятилетия, требуют особого внимания к вопросам социально-бытовой адаптации выпускников коррекционной школы VIII вида, поскольку оставляют им мало возможностей успешно вступить в самостоятельную жизнь, посильно участвовать в труде, общественной и культурной жизни общества, не выходить за рамки морали и права. Выпускники с большим трудом ориентируются в проблемах социума.

Итак, первоочередная цель СБО -- формирование знаний, умений, навыков, сопутствующих социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) учреждений, повышение уровня общего развития учащихся и их всесторонняя подготовка к ведущей самостоятельной жизнедеятельности.

Основными задачами предмета СБО являются следующие:

- дать знания, способствующие более успешной социальной, бытовой и психологической адаптации выпускников;
- реализовать методы интегрирующего подхода к обучению, предусматривающие комплексное изучение данного предмета как коррекционного;
- систематизировать, формировать и совершенствовать у детей необходимые им навыки общественно-полезного и самообслуживающего труда;
- организовать и использовать бригадные формы обучения на всех видах практических занятий, экскурсиях, тренировочных упражнениях, межпредметных связях;
- развивать устную и письменную речь учащихся путем обогащения словаря, умений вести диалог, участвовать в беседе, владеть навыками делового письма;
- формировать нравственно-этические и эстетические представления, чувства и нормы поведения, способствовать приобретению школьниками качеств, необходимых для будущей трудовой и общественной жизни, семейных и межличностных отношений;

П учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, подходить к учащимся дифференцированно, принимая во внимание не только своеобразие их развития, но и возможности овладения учебным материалом и трудовыми умениями и навыками.

Принципы обучения СБО полностью соответствуют общим принципам обучения в специальной (коррекционной) школе:

- воспитывающая и развивающая направленность обучения;
- систематичность и последовательность;
- связь обучения с жизнью;
- принцип коррекции в обучении;
- принцип наглядности;
- сознательность и активность учащихся;
- индивидуальный и дифференцированный подход;
- прочность знаний умений и навыков.

Воспитывающая направленность обучения во многом состоит в формировании у школьников нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Задачи нравственного воспитания решаются при организации всего учебно-воспитательного процесса, в том числе и на занятиях СБО, которые помогают накоплению у учащихся нравственного опыта, воспитывают соответствующие навыки и привычки, содействуют становлению личности. Выбирая удобный момент в ходе любого урока СБО, например в процессе организации ролевой игры, учитель может создать определенную нравственную ситуацию, ценность которой будет заключаться в том, что учащиеся, попав в созданную атмосферу, вынуждены проявлять лучшие свои внутренние качества. Нравственные ситуации заостряют внимание учащихся на поведении одноклассников и формируют умения давать самостоятельную оценку происходящему. Школьники приобретают навыки самостоятельного выбора правильной линии поведения.

Принцип связи обучения с жизнью находит свое отражение на занятиях СБО, как ни один другой, и указывает на влияние общественной среды на процесс обучения и воспитания. Коррекционные школы VIII вида — в основном, учреждения интернатного типа, в которых существует потенциальная опасность определенного обособления учащихся от окружающей жизни. От глубины методики реализации в школе принципа связи обучения с жизнью и будет зависеть судьба выпускников, успешность их социальной адаптации.

Главный показатель результативности коррекционной работы — уровень самостоятельности учащихся при выполнении учебных и трудинных заданий. Они должны научиться самостоятельно ориентироваться в требованиях к выполнению задания, анализировать условия и планировать свою деятельность, привлекая для этого имеющиеся знания и опыт, делать вывод о качестве работы.

Хотя занятия по социально-бытовой ориентировке не сводятся только к овладению умением устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами общежития, эта тема составляет значительную долю программного материала. Учитывая, что бытовой труд, как и любая трудовая деятельность, требует умения анализировать предстоящую работу, планировать ее, осуществлять самоконтроль, включая все мыслительные процессы, можно сказать, что в ходе уроков СБО учитель не только формирует самостоятельность школьников в домашнем труде, но и решает важную задачу специальной школы — коррекцию недостатков умственной деятельности.

Этой задаче подчинены все учебные предметы школы. Как и СБО, все предметы имеют целью подготовку учащихся к самостоятельной трудовой деятельности и самостоятельной жизни. Взаимосвязь СБО с общеобразовательными предметами заключается не только в единстве задач и целей. Материал, усвоенный школьниками на уроках математики, русского языка и литературы, истории, географии и др., способствует восприятию и усвоению тем курса СБО. Невозможно изучать такие его разделы, как «Торговля», «Питание», «Экономика домашнего хозяйства», без математических знаний. В свою очередь обучение математике в коррекционной школе VIII вида имеет предметно-практическую направленность, поскольку математические знания необходимы в повседневной жизни. Знания уроков русского языка дают возможность грамотно записывать рецепты, вести беседу.

Учитывая своеобразное речевое развитие учащихся, помочь уроков русского языка в овладении социально-бытовыми знаниями и умениями неоценима, особенно на практических занятиях по закреплению навыков составления деловых бумаг. На каждом уроке СБО должна проводиться работа со словарем, которая предполагает в первую очередь обогащение словарного запаса школьников, усвоение, уточнение и закрепление значений понятий, терминов, обобщений, стилистически правильное и *активное использование* их как в письменной, так и в устной речи. Этой работе способствует словарь, который ведет каждый ученик с первого года обучения социально-бытовой ориентировке и в который учащиеся совместно с учителем записывают новое слово и кратко раскрывают его значения.

В ходе урока учитель следит за полнотой устных ответов, за правильным, последовательным изложением материала, умением правильно построить фразу, написать текст, обосновать вывод. Во время сюжетно-ролевых игр и экскурсий необходимо вовлекать школьников в беседу, что способствует коррекции диалогической речи. Для запоминания нового слова ученики нуждаются в неоднократном его по-

вторении. Поэтому необходимо, чтобы слово, встретившееся на одном занятии, употреблялось в новой ситуации на других предметах. Например, слова «бюджет», «расходы» можно использовать на уроках математики при решении задач, «доверенность», «бланк» — на уроках русского языка и т. п.

2. СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СБО

Содержание обучения социально-бытовой ориентировке определяется неразрывно связанными учебным планом и программой. Учебный план разрабатывается на основе базисного плана общего образования умственно отсталых детей, являющегося составной частью проекта Государственного стандарта в области общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (см. Приложение 3) - это документ, определяющий основные направления и содержание образования, воспитания и развития детей указанной категории, а также оптимальные условия, необходимые для их воспитания, обучения и коррекции имеющихся недостатков развития.

Базисный план (см. Приложение 4), помимо образовательных предметов, включает и коррекционные занятия, к которым и относятся уроки СБО. На их проведение отводится один час учебного времени в неделю в V классе и по два часа в VI—IX классах, что обеспечивается учебной программой.

Учебная программа состоит из 13 разделов: «Личная гигиена», «Одежда и обувь», «Питание», «Семья», «Культура поведения», «Жилище», «Транспорт», «Торговля», «Средства связи», «Медицинская помощь», «Учреждения, организации и предприятия», «Экономика домашнего хозяйства», «Профориентация и трудоустройство». Она строится по концентрическому принципу, что позволяет осуществлять коррекцию умственной деятельности школьников, постоянно возвращаясь к пройденным разделам. Это способствует более прочному и осознанному усвоению изучаемого предмета. Распределение материала в программе обеспечивает постепенность перехода от легкого к более сложному. Тем самым повышается уровень обучаемости, а овладение материалом прошлых лет постоянно используется и закрепляется, переходя в прочные умения и навыки. Каждый раздел программы имеет свое продолжение с V по IX класс, за исключением разделов «Экономика домашнего хозяйства» и «Профориентация и трудоустройство», которые изучаются в VIII—IX классах. Например,

если в V классе, изучив тему «Одежда и обувь», к концу года учащиеся должны знать только виды одежды и обуви, их назначение и уход за ними, то в VII классе знания и умения в значительной степени расширены. Они включают: особенности стирки одежды и белья, правила пользования стиральной машиной и моющими средствами, назначение прачечной и пользование ею. ВIX классе эта тема предусматривает овладение учащимися следующими навыками: определить размер одежды и обуви, стиль, гарантийные сроки носки, способы обновления одежды и т. п.

Для эффективного усвоения учащимися учебного материала по СБО используются следующие методы:

- словесные — рассказ, устное изложение материала, объяснение, работа с книгой;
- П наглядные — демонстрации, экскурсии, самостоятельные наблюдения;
- практические — устные и письменные упражнения, практические работы.

Особое внимание на уроках СБО следует уделять практическим методам обучения: упражнениям и практическим работам, моделированию реальных ситуаций, обеспечивающим выработку определенных навыков и умений, направленных на формирование и закрепление умений, необходимых в самостоятельной жизни. Практические работы могут проводиться фронтально или по группам. Самой эффективной оказывается бригадная форма организации учащихся, когда учитель, распределив учеников по бригадам и назначив бригадиров, объясняет и показывает, что входит в обязанности каждого. Иногда в роли бригадира одной из групп может выступать сам учитель, за действиями которого будут наблюдать другие назначенные бригадиры, организуя свою деятельность по образцу и инструкциям учителя. Сами бригадиры в ходе практической работы выполняют часть общего задания. Желательно, чтобы учитель дал возможность каждому ученику побывать в роли бригадира.

Учащиеся должны последовательно освоить все операции, необходимые для выполнения конкретного задания. При знакомстве с новым приемом учитель сначала объясняет его всему классу, затем после тренировочных упражнений работу выполняют бригады*. На практических занятиях учитель постепенно подводит учеников к самостоятельному выполнению задания и умению контролировать свою деятельность, но окончательно предлагает ее только тогда, когда учащиеся подготовлены к ней предшествующими заданиями, выполняемыми под руководством учителя. Задания для самостоятельной рабо-

ты должны быть посильны и разнообразны, систематичны и последовательны. Методически верно построенная самостоятельная работа учеников коррекционной школы VIII вида, способствуя исправлению недостатков их познавательной деятельности, формирует активность, настойчивость, уверенность в своих силах, позволяет контролировать знания, умения и навыки учащихся.

Самые сложные для овладения школьниками темы относятся к экономическим знаниями и экономическому воспитанию. Раздел «Экономика домашнего хозяйства» в VIII—IX классах, как и многие другие, предполагает решение математических задач экономического характера. Учитывая, что умственно отсталые ученики испытывают трудности при усвоении математики, в старших классах при выполнении сложных расчетов учащимся можно позволить пользоваться калькулятором. Для слабых учеников нужно предусматривать облегченные варианты.

Занятия СБО всегда подчиняются общей структуре урока, определяемой дидактическими, коррекционно-развивающими и воспитательными целями, а также его местом в системе уроков по определенной теме.

К уроку предъявляются следующие основные требования:

П реализация образовательной, коррекционно-развивающей и воспитательной целей;

Д соответствие принципам обучения;

организационная четкость;

оптимизация учебно-воспитательного процесса;

интенсификация учебно-воспитательного процесса;

соответствие содержания учебным программам;

осуществление межпредметных и внутрипредметных связей;

П повышение самостоятельности учащихся.

Различают следующие типы уроков СБО: сообщение новых знаний; формирование и закрепление знаний; обобщение и систематизация знаний; проверка и оценка знаний, умений и навыков; комбинированный урок. Каждый урок обязательно неразрывно связан с предыдущим, с предшествующей работой учащихся и готовит их к изучению последующего материала. Существует некоторая специфика проведения уроков СБО. Занятия по СБО невозможны без опоры на межпредметные связи. Наиболее распространенный тип урока комбинированный. На уроке учитель, сообщая новую тему, обязательно говорит о ее значении для дальнейшей работы над изучаемым предметом, для овладения профессией, для будущей жизни после окончания школы. Наиболее удачным методом объяснения нового материала яв-

ляется беседа, чуть реже — рассказ. Именно беседа дает возможность учителю по ходу объяснения убедиться в том, как глубоко ученики вникают в смысл сообщения.

Особое значение имеют уроки на закрепление знаний и умений. Закрепляя знания на занятиях по СБО, учащиеся обретают возможность адекватно использовать их в жизни. Задания на закрепление знаний должны даваться регулярно, а главное — вариативно по форме, условиям предъявления и выполнения. Самостоятельные работы возможны только после подробного разбора темы, при полной уверенности учителя в том, что учащиеся знают, как им предстоит действовать. Иногда закрепление нового материала продолжается в домашнем задании, повторяющем работу, которую ученики проделали на уроке. Предложив домашнее задание, учитель должен уточнить, всем ли ясно, как и что необходимо сделать. Однако в большинстве случаев домашнее задание по СБО не задается.

К одной из организационных форм обучения можно отнести *деловую игру*. На занятиях СБО в старших классах она обязательно должна иметь место, поскольку в процессе организации деловой игры моделируются реальные ситуации, в которые могут попасть выпускники.

Несмотря на то что задачи проведения деловой игры в общеобразовательной и коррекционной школе VIII вида одинаковы, методы и приемы все же разные. При организации деловой игры в общеобразовательной школе учитывается знание учащимися предмета и деятельности, которая обыгрывается, и наличие используемого творческого потенциала. Умственно отсталые не в состоянии действовать так же. Они часто не могут использовать в жизни даже имеющиеся у них знания и тем более перенести их в новые условия. Те наблюдения, тот незначительный жизненный опыт привычных бытовых условий не служат им базой для получения новых знаний.

На практике деловая игра часто превращается в действие, руководимое учителем, а учащиеся — в пассивных его участников. Именно поэтому к проведению деловой игры на занятиях СБО необходимо предъявлять определенные требования. Деловых игр не может быть много. Они проходят в несколько этапов и занимают значительное учебное время. Деловые игры следует планировать по темам. Каждая игра должна иметь свой сценарий, после раздачи и разучивания ролей обязательна репетиция. За организацию и проведение деловой игры отвечает учитель. Этапы репетиций и разучивания ролей проходят во внеурочное время. При этом учитель или воспитатель должны быть активными участниками игры и руководить учащимися. Именно в процессе руководства игрой учитель может предлагать различные си-

туации, способствующие активизации познавательных возможностей школьников. Во время же урока, когда идет деловая игра, учитель в основном должен быть только наблюдателем. Позднее эту же игру можно повторить, но уже сменив роли.

Для деловой игры, как и для экскурсий, можно использовать сдвоенные уроки.

Проведению учебных экскурсий в процессе обучения СБО уделяется большое внимание. Они являются обязательной формой учебного процесса. На экскурсию отводится один час учебного времени, если место экскурсии недалеко от школы, либо последний урок и воспитательские часы, если объект требует длительного наблюдения и находится далеко от школы.

Необходимо помнить, что занятия вне класса всегда вызывают сложности. В основном уроки СБО проводятся в специально оборудованном кабинете, где должны быть созданы условия для выполнения хозяйствственно-бытовых работ, проведения теоретических занятий, упражнений, игр, имитирующих реальные жизненные ситуации. Это должна быть классная комната не менее 48 кв. м. Намного лучше, если администрация школы сможет выделить под кабинет две классные комнаты с санузлом либо пришкольную квартиру, в сельских местностях — отдельный дом. Обустраивая кабинет, надо обязательно учитывать, что зона, отведенная для кухни, должна быть достаточно просторной, поскольку она предназначена для одновременной работы группы учащихся.

Кабинет социально-бытовой ориентировки в условиях коррекционной школы должен состоять из следующих участков: классного, кухни, жилой комнаты, санитарно-гигиенического и подсобных помещений для хранения громоздкого оборудования. На классном участке учащиеся проводят больше всего времени, получают теоретические знания, выполняют ряд практических работ, например, ремонтируют одежду, делают расчеты, пишут деловые бумаги, заполняют бланки и квитанции, выполняют некоторые упражнения, делают записи в тетрадях и т. д. Он состоит из рабочего места учителя и посадочных мест для учащихся.

На рабочем месте учителя находятся классная доска и письменный стол. Классная доска должна быть либо складная, либо раздвижная, одна из ее створок — магнитная. На доске следует предусмотреть место для размещения предметно-операционных планов, учебных инструкционных карт и стандартных инструкций, схем, словаря, демонстрации других средств наглядности. Магнитная часть доски позволяет учителю оперативно составлять динамические графические

схемы, легко и быстро крепить различные средства наглядности, которыми он пользуется в ходе объяснения материала или вопроса учащихся. Кроме того, наличие складной раздвижной доски дает возможность заранее готовить материалы для занятий. Стена, на которой размещается доска, — рабочая, на ней не должно быть ничего, не относящегося к конкретному занятию. Загромождение стены, на которой висит доска, всевозможными предметами, не относящимися к теме урока, всегда понижает его эффективность, так как внимание учащихся рассеивается.

Особые требования предъявляются к оформлению стола учителя. Он должен быть достаточно большим, так как по ходу работы используется в различных моделируемых ситуациях, например, как прилавок рынка, магазина, аптеки, стол оператора в отделении связи и т. д. Для посадочных мест используются двухместные столы и стулья. Столы желательно иметь легкие, поскольку их приходится переставлять в зависимости от темы занятия.

Стенку-шкаф для хранения пособий и оборудования желательно разделить на участки. Часть полок нужно отвести под материалы для каждого раздела программы, прикрепив к полкам таблички с соответствующими названиями. Такая дифференциация материалов, необходимых для обучения, поможет учителю быстрее подготовиться к занятиям и контролировать пополнение недостающих пособий, оборудования и т. п. Отдельную полку или ящик, который запирается, необходимо выделить для средств бытовой химии. Должно быть предусмотрено место для хранения спецодежды, полотенец для рук, определено место для методических разработок, литературы. Центральная часть шкафа-стенки должна быть оформлена так, как это делается дома, для украшения помещения. За стеклом на полках можно выставить красивую посуду, вазы, нарядные безделушки и др.

На участке кухни устанавливаются холодильник, не менее двух двухкамерных моец, электрические плиты, рабочие столы. Обязательным условием оборудования кабинета является подводка холодной и горячей воды. Для кулинарных работ желательно установить две четырехконфорочные плиты с духовками или четыре двухконфорочные плиты с духовками из расчета по две конфорки на бригаду. Для каждой бригады должны быть предусмотрены рабочий стол и навесной шкаф, которые следует помещать рядом с электроплитами. На полках рабочего стола хранится тот кухонный инвентарь, которым чаще пользуются: кастрюли, миски, сковороды и т. п. Отводится место и для разделочных досок, которые подвешиваются или ставятся на ребро. В навесных полках размещается чайная и столовая посуда.

Кухня, находящаяся в кабинете, должна содержать все обязательные предметы кухонного оборудования из расчета на бригаду. Расставлять кухонное оборудование следует рационально с учетом последовательности обработки продуктов и приготовления пищи. Обязательны также бачки для мусора и пищевых отходов и инвентарь для уборки помещения.

В кабинете должно быть предусмотрено место для хранения гладильных досок, пылесосов, стиральных машин и другого электробытового оборудования.

Интерьер кабинета должен быть приближен к домашнему: на окнах — занавески, на стене — репродукции картин, на участке кухни — расписные разделочные доски, красивые прихватки, скатерти или клеенки и т. д. Все участки кабинета и находящиеся в нем предметы должны быть для школьников эстетическим образцом и средством для подражания. В кабинете СБО совершенно недопустимы скопления ненужных вещей и предметов «на всякий случай», неаккуратно расставленные или небрежно брошенные учебные пособия или другие предметы быта. Во всем должен быть строгий порядок и абсолютная чистота.

Кабинет необходимо оборудовать компьютером, магнитофоном, телевизором, видеомагнитофоном, электробытовой техникой: пылесосом, миксером, кухонным комбайном, соковыжималкой, электрочайником, утюгом, стиральной машиной, микроволновой печью, феном, электрощипцами для завивки волос и т. п. Все это помогает при изучении тем курса.

Кабинет СБО должен быть достаточно полно оснащен и в методическом плане. В первую очередь следует продумать подбор литературы по методике проведения занятий по СБО. К ней относится литература для коррекционной и общеобразовательной школы по вопросам этики и психологии семейной жизни, обслуживающего труда, питания, гигиены, воспитания. Учителю нужна также научно-популярная, детская, справочная литература, периодическая печать, чтобы подбирать из нее сообщения для теоретических сведений, сюжетов для моделей реальных ситуаций, дидактических игр, упражнений и т. п. Подборку вырезок из журналов и газет следует систематизировать, разложив по папкам, в каждую из которых собираются вырезки по одному из разделов программы. Подобранный материал потом адаптируется с учетом возможностей умственно отсталых учеников. Из года в год следует накапливать методические разработки, конспекты уроков, дидактический раздаточный материал, наглядные пособия, которые играют важную роль в оптимизации процесса обучения.

Для занятий по СБО требуется разнообразный дидактический раздаточный материал. Это билеты в театр, в цирк, на различные виды транспорта и в первую очередь междугородный; товарные ярлыки, этикетки и упаковки от разнообразной продукции, квитанции, выдаваемые за оказание различных услуг (ремонт телефона, холодильника, прокат и др.). Все это нужно накапливать и иметь на каждого ученика. Работа с такого рода материалами направлена на формирование у умственно отсталых школьников умений извлекать из различных билетов, талонов, квитанций нужную информацию.

Подобранные по соответствующим темам диапозитивы, видеокассеты, кинофильмы, наглядные пособия должны быть адаптированы с учетом интеллектуальных возможностей умственно отсталых учащихся, а также соответствовать содержанию курса по СБО.

Учитель должен разработать письменные инструкционные карты для приготовления блюд, стирки, глажения и т. д. Первые составляются по примеру учебных инструкций для уроков в общеобразовательной школе, но значительно упрощаются. Тексты стандартных инструкций пишутся учителем на листах бумаги, но без деления на пункты, сплошным текстом, как в книгах по кулинарии, на упаковках с продуктами. Размер букв на всех пособиях, а также картинки, рисунки, для фронтальной работы должны быть достаточно крупными, чтобы учащиеся видели их с места. Плакаты, таблицы, стенды не должны быть украшением стен кабинета, а служить решению учебных задач.

При соблюдении необходимых рекомендаций по организации кабинета можно достичь определенных успехов в процессе становления социально-бытовых навыков умственно отсталых школьников.

3. СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Специальные школы в большинстве своем работают по типу интерната, где дети проводят большую часть времени, а значит, в них внеурочная воспитательная работа занимает значимое место. Именно во внеурочное время в процессе повседневной жизни в интернате дети повторяют, закрепляют, расширяют знания, полученные на занятиях по СБО, у них автоматизируются умения, формируются полезные привычки и нормы поведения. Этому в определенной мере способствует распорядок дня: утренний и вечерний туалет, уборка спален, класса, бытовых комнат, питание в школьной столовой.

Система работы во внеурочное время имеет свои задачи, формы, методы и не является копией уроков СБО. Но воспитатель все же использует программу по социально-бытовой ориентировке, согласовывая с учителем темы, формы, объем работы с учащимися. Необходимо привлекать учителя СБО к работе методического объединения воспитателей.

Воспитателю необходимо придерживаться тех же, что и в учебном процессе, требований, предъявляемых к выполнению учащимися хозяйствственно-бытовых и других заданий, к соблюдению ими правил поведения, санитарно-гигиенических правил. В противном случае будут разрушаться умения, усвоенные на уроках СБО. Воспитатель постоянно следит за тем, чтобы дети не забывали выученные правила и приобретенные умения и постоянно пользовались ими.

После изучения нескольких тем для закрепления и повторения знаний и умений учитель и воспитатель могут провести конкурс, соревнование, праздник, классный час, спланировав их совместно и заранее. Для расширения знаний и использования умений можно организовать кружковую работу.

Во внеурочное время основное внимание должно уделяться практическим упражнениям. Специальные воспитательные занятия должны иметь четкую практическую направленность, предусматривать различные виды деятельности и быть социально значимыми для дальнейшей жизни умственно отсталых учащихся. Обязательное условие работы воспитателя по СБО — создание положительного эмоционального настроя в группе. Необходимо помогать детям выполнить задания не по принуждению, а по собственному желанию, с интересом и удовольствием.

Воспитатель может проверить порядок в помещениях школы-интерната, состояние одежды детей и условия ее хранения. Поддержание порядка в помещении, ремонтные работы, работы по благоустройству школьного участка формируют бережливое отношение к общественному имуществу. Прививая бережливость и стремление к упорядоченному ведению хозяйства, нужно учить школьников замечать, не расходуется ли лишняя электроэнергия, вода, сколько остается пищи после обеда. Поскольку умственно отсталые не умеют разумно распорядиться карманными деньгами, необходимо обращать их внимание на то, сколько этих денег должно быть, сколько из них можно расходовать.

Именно в повседневной жизни во внеурочное время воспитывается доброжелательность, уверенность, закрепляются умения анализи-

ровать ситуацию, поддерживать разговор, правильно использовать полученную информацию, вступать в контакт.

Во внеурочное время можно приглашать в школу интересных людей и предоставлять учащимся возможность общаться с ними. Школьники должны беседовать с гостями, задавать им вопросы. При посещении внешкольных учреждений — театра, кинотеатра, бассейна, стадиона, зоопарка — также необходимо наладить контакты учеников с сотрудниками данных учреждений и другими детьми.

Несомненно, что в работе по СБО особого внимания требуют дети-сироты и дети, лишенные попечения родителей, постоянно находящиеся в условиях искусственной изоляции от окружающей среды. Тем не менее данный предмет значим и для детей, живущих в семье.

Для успешного закрепления приобретаемых в школе знаний и умений большое значение имеет их практическое применение в домашних условиях. Работа учителей и воспитателей станет более эффективной, если приобретаемые в школе навыки найдут применение учащимся дома. Для этого необходимо проводить в школах лекции, беседы, практикумы, родительские собрания, в ходе которых разъяснять родителям задачи и содержание социально-бытовой ориентировки детей, а также просвещать их по важным вопросам семейного воспитания, таким как «Воспитание ребенка в семье», «Половое воспитание подростка», «Хозяйственно-бытовые обязанности ребенка дома». При совместном обсуждении общих проблем родители начинают лучше понимать, чему и как учить ребенка, как ему помочь.

Однако не всегда родители умственно отсталых детей правильно справляются со своими обязанностями. Зачастую, считая своего ребенка больным, они излишне оберегают его, избавляют от всех забот. Гиперопека задерживает развитие ребенка, наносит существенный вред его социально-бытовой адаптации. Ребенок растет, не имея навыков нормативно-правового поведения, организации бытовых условий, общения с малознакомыми людьми. Приучая ребенка к самостоятельности, необходимо учитывать действительные возможности его развития. В семье ученик должен полностью себя обслуживать: без напоминаний и посторонней помощи совершать туалет, принимать ванну, убирать постель после сна и расстилать перед сном, мыть посуду, знать, когда нужно сменить белье, утром встать и вечером лечь спать. Родители могут заниматься с ребенком несложным физическим трудом и спортом, всевозможными поделками, мелким ремонтом, рукоделием, работами на приусадебном участке... Родители должны знать, что их детям можно доверить деньги и послать в магазин за покупками. Умственно отсталому ребенку нужно иметь

постоянные домашние обязанности: полить цветы, вынести мусор, вытереть пыль и т. п. Очень хорошо, если один из родителей может посетить урок СБО. Тогда учитель сможет продемонстрировать правильные приемы обращения с детьми, выявить наиболее интересующие и требующие решения вопросы»

По возможности нужно использовать помощь родителей в проведении внеклассных мероприятий, а также в профориентации умственно отсталых школьников. Рекомендуется приглашать на встречу с детьми родителей, владеющих рабочими специальностями, доступными выпускникам коррекционной школы VIII вида. Рассказ о профессии, демонстрация практических умений не только вызовут любопытство учащихся, но и помогут им избрать свой жизненный путь. Частые контакты родителей и школы, их совместная деятельность являются важным элементом личностного развития ребенка.

4. ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ СБО И К ОРГАНИЗАЦИИ ЕГО РАБОТЫ

Помимо перечисленного, результат процесса формирования социально-бытовых знаний, умений и навыков учащихся во многом зависит от подготовки самого учителя к проведению урока и ведению курса в целом. Можно сказать, что требования к личности учителя СБО пусть не намного, но все-таки несколько выше, чем к остальным учителям-предметникам. Он учит всем своим внешним видом, манерой общения, поведения и является примером для подражания. Если перед встречей с учениками, выкурив пару сигарет, облачившись в спортивное трико, учитель войдет в класс, то его обучение правилам жизни будут малоуспешными. Его беседы о вреде курения и необходимости всегда выглядеть опрятно и в соответствии с ситуацией будут звучать весьма сомнительно. Как актер, играющий роль Отелло, не может появиться на сцене без грима и сценического костюма, так и учитель СБО не может появиться перед учащимися вне образа положительного и приятного во всех отношениях человека. Если вы — учитель СБО, вы — образец для учащихся. Ваш девиз: «Делай как я!» Вы всегда должны иметь аккуратную прическу, носить одежду делового стиля и соответствующую этому обувь. Если для выполнения практических работ требуется надеть фартук и косынку, использовать полотенце, скатерть, салфетки, то все это должно быть свежевыстиранным и отутюженным. Свое отношение к порядку и чистоте учитель проявляет и в кабинете: все идеально чисто, на своих местах и ничего лишнего, вовремя делается влажная уборка, вытирается пыль, аккуратно висят тюль и шторы на окнах. Учитель СБО должен следить за

тем, чтобы в кабинете никогда не использовалась старая затертая или битая посуда, засаленные полотенца, грязные тряпки. Содержанию кабинета в чистоте и порядке должна помогать правильно организованная практическая деятельность учащихся.

Следующее требование — образование учителя, который на достаточно профессиональном уровне обязан владеть знаниями и умениями по всем разделам учебной программы, но главное — иметь базисную дефектологическую подготовку либо дополнительную (курсы повышения квалификации или переподготовки). Без учета особенностей познавательной деятельности школьников невозможно достичь положительных результатов. Так, призыв во время выполнения практического задания заканчивать работу поскорее может быть для учащегося просто физиологически недоступным. Кроме того, умственно отсталый ученик во время выполнения задания практически не в состоянии понять несколько последовавших одно за другим без паузы указаний. Другое важное условие — необходимость учитывать индивидуальные особенности каждого. Это подразумевает знакомство с медицинским и психологическим диагнозом учащихся.

Учитель должен хорошо знать не только программу обучения социально-бытовой ориентировке учащихся по всем классам, но и программы по общеобразовательным предметам и труду — для организации межпредметных связей. Выполнение программы возможно только при наличии кабинета. Учитель СБО должен сам продумать наиболее удачное расположение зон, оборудовать кабинет в соответствии с требованиями, постоянно обновлять и накапливать необходимое оснащение.

Кроме того, необходимо знать карту района города или той местности, где находится школа, где расположены различные предприятия, организации и учреждения торговли, быта, администрации, культуры, образования. Все это поможет в планировании и проведении экскурсий. Заинтересовавшие объекты необходимо предварительно и неоднократно посетить самостоятельно.

Важным является умение учителя СБО общаться с родителями учащихся, так как, получая друг от друга необходимые сведения, дополняя друг друга, можно достичь более эффективных результатов в социально-бытовой адаптации учащихся, подготовке их к самостоятельной жизни в обществе.

Все перечисленные требования в полной мере относятся и к воспитателям, работа которых по формированию и закреплению социально-бытовых умений и навыков учащихся неразрывно связана с работой учителя.

В Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте роль социально-бытовой ориентировки как учебного предмета в решении социально значимых задач. Определите эти задачи.
2. Как реализуются дидактические принципы на занятиях СБО?
3. Перечислите условия, необходимые для подготовки учащихся коррекционных школ VIII вида к самостоятельной жизни и предусмотренные на занятиях по СБО.
4. Выделите общие и специфические пути решения социально-бытовых проблем умственно отсталых школьников в урочное (занятия по СБО) и внеурочное время.
5. Какое значение в решении задачи подготовки выпускников к самостоятельной жизни имеет совместная работа семьи и коррекционной школы? Раскройте пути ее осуществления.

Щ Рекомендуемая литература

1. *Воронкова В. В., Казакова С. А. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5—9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида.* М.: Владос, 2006.
2. *Гладкая В. В. Социально-бытовая ориентировка воспитанников специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: методическое пособие.* М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003.
3. *Девяткова Т. Л., Кочетова Л. Л., Петрикова А. Г. и др. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида.* М.: Владос, 2003.
4. *Долженко А. И. Методические рекомендации по социально-трудовой адаптации учащихся начальных классов вспомогательной школы-интерната.* Севастополь, 1999.
5. *Павлова Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1991. № 1.*

Глава 21

Трудовое воспитание учащихся с нарушениями интеллектуального развития

1* ЗНАЧИМОСТЬ ТРУДА В ВОСПИТАНИИ

Существенная роль в решении коррекционных, воспитательных и образовательных задач коррекционной школы принадлежит трудовому воспитанию. Коллективное трудовое воспитание учащихся должно

сочетаться с индивидуальным подходом к личности, основанным на формировании модельной структуры «Я-концепция», разработанной известным психологом К. К. Платоновым. В реализации данной концепции заложен прежде всего тип характера человека, его потребности и способности, а также слои личностных качеств, опыта и психических процессов, протекающих в становлении трудовой деятельности человека.

Результативность трудового воспитания во многом зависит от его организации. Воспитание (от рус. «питание», «воспоить», «впитывать») — процесс целенаправленного, систематического взаимодействия взрослого и ребенка с целью формирования личности последнего в соответствии с действующими в обществе социокультурными практиками и нормативными моделями. В данном случае развитие личности представляет собой сложный процесс ее духовного роста, совершенствования, качественного изменения во всех значимых для личности сферах: в деятельности, в отражении окружающей действительности, в отношении к окружающим явлениям, людям, в познавательных процессах.

Трудовое воспитание, как и весь процесс, должно стимулировать переход зоны ближайшего развития в актуальное развитие (зону актуального развития), т. е. со временем руководство взрослого становится излишним, а решение задач ребенком — самостоятельным. Это и составляет внутреннюю взаимосвязь между обучением и развитием, при которой правильно организованные воспитание и обучение ведут за собой развитие, опираясь на формирующиеся психические функции.

Организуя трудовое воспитание, необходимо знать принципы и методы воспитания. *Принцип* — это основа, руководящая идея в процессе воспитания. Специальная педагогика и психология строятся на системе методов научно-педагогических исследований, направленных на изучение индивидуальных психофизических отклонений и особенностей различных категорий детей, так как знание их способствует повышению уровня образования умственно отсталых школьников в целом. При этом очень важен принцип комплексности изучения, т. е. сравнения данных, полученных учителями, воспитателями, психологами и врачами.

Метод — это способ достижения поставленной цели, для педагога — способность управлять ходом воспитательного процесса, строить его сообразно с логикой и закономерностями развития, обеспечивая развитие личности ребенка в заданном направлении. Метод воспитания может рассматриваться как система действий педагога, на-

правленная на решение конкретных задач с помощью ответов на вопросы: зачем? с помощью чего? как? Система действий педагога, составляющая структуру метода воспитания, имеет материально-организационную (средства и формы взаимодействия) и социально-психологическую (позиция и приемы) стороны.

В педагогике существуют различные классификации методов воспитания:

- традиционная, выделяющая формирование сознания; положительный опыт поведения, поощрение и наказание;
- П в зависимости от целей воспитания: формирования сознания личности, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, стимулирования поведения и деятельности, контроля, самоконтроля, самооценки и т. д.;
- в зависимости от способов достижения цели: информационно-просветительский, практический, коммуникативный, очечный.

Эффективность трудового воспитания особенно зависит от организации сотрудничества учителя и ученика, основанного на гуманно-личностном подходе к развитию детей. В гуманной составляющей подхода, предписывающей демократический стиль взаимоотношений учителя и ученика, выделяется прежде всего самоактуализация личности учащегося, ибо в потенциале человеческих возможностей природой заложено стремление к поддержанию и улучшению жизни, т. е. тенденция самоактуализации, которая крайне важна в воспитательном процессе и для учащихся с недостатками интеллектуального развития. Следовательно, организация и содержание трудового воспитания должны быть нацелены именно на это.

2- ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Результативность трудового воспитания во многом зависит от его организации. Дети, включаясь во все доступные им виды трудовой деятельности, постепенно переходят к более сложным видам труда и формам его организации.

По мере накопления опыта и возникновения групповых интересов появляется возможность в процессе общественно полезной трудовой деятельности строить взаимоотношения между учениками внутри группы. В этом случае общественно полезный труд выступает в роли формирующего и коррекционного средства, и при умелом руководстве педагога на этой основе может быть создан коллектив.

Опытные педагоги, организуя учащихся, добиваются такого положения, когда деятельность будет носить признаки коллективной. При этом даже индивидуальные поручения и задания рассматриваются как часть общего дела.

Наиболее распространены следующие формы коллективного труда воспитанников:

- без взаимной зависимости (в этом случае учащиеся выполняют индивидуальную работу в составе первичного коллектива и подводят коллективный итог ее выполнения);
- с взаимной ответственностью и зависимостью, когда результат складывается из результатов деятельности каждого члена коллектива, взаимная зависимость осуществляется через объекты труда.

Трудовые объединения могут быть временными и постоянными. Так, к последним можно отнести учебно-трудовую группу, бригады, выполняющие задания в процессе производственного труда, технические кружки. За критерий правильности комплектования детских трудовых объединений следует принять показатели результативности и слаженности в работе, в значительной мере зависящие от реального состава группы, бригады. Опыт убеждает, что они должны объединять оптимальное число учеников, с примерно одинаковым количеством сильных и слабых. Небольшой состав менее всего способствует развитию социальных форм организации коллектива и не располагает ресурсами для работы. В то же время слишком большие бригады не дают возможности раскрыть способности каждого ребенка. В трудовых объединениях должны быть решены вопросы лидерства, психологической совместимости членов, учета групповых интересов. Создание разновозрастных детских коллективов позволяет обеспечить преемственность в воспитании.

В организации работы бригады необходимо выделить несколько этапов:

- усвоение задачи каждым ее членом (при необходимости проводится инструктаж, включающий ориентировку и планирование, обучение приемам работы);
- определение формы организации труда;
- распределение заданий и расстановка членов бригады по рабочим местам в соответствии с полученным заданием;
- инструктирование членов коллектива на рабочих местах (педагогически целесообразно передавать часть этих функций сильным ученикам);

- обеспечение внешних связей бригады (получение инструментов, инвентаря, материалов и заготовок, сдача готовой продукции и др.);
- текущий контроль выполняемой работы учителем (при выполнении работы с разделением труда пооперационный контроль должны осуществлять сами участники процесса);
- итоговый контроль, включающий разбор коллективного взаимодействия членов бригады в ходе выполнения работы, количественный учет результатов, качественный анализ изделий.

При правильной организации деятельности детских трудовых объединений могут быть сняты некоторые трудности, обусловленные психофизической недостаточностью школьников. В связи с этим перед педагогами стоит серьезная задача — изучать и учитывать в работе имеющиеся у детей особенности трудовой деятельности. Исследования показывают, что наиболее целесообразно учитывать типические особенности, что позволяет организовать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе трудового воспитания.

Создание сбалансированной по всем направлениям и педагогически эффективной системы трудового воспитания требует больших организационных усилий педагогического коллектива, управляемых органов, производственных коллективов связанных со школой предприятий, родительской общественности. Коррекционные школы VIII вида имеют большие возможности для организации общественно полезной трудовой деятельности учащихся: учебные занятия в мастерских, производственная практика, различные виды и формы общественно полезного и производительного труда во внеклассное время, занятия технических кружков, выполнение трудовых поручений в классе, групповой, спальне, игровой комнате, столовой, беседы о труде, утренники, праздники, посвященные труду, соревнования за звание «Лучший по профессии», экскурсии на предприятия.

Разнообразие деятельности при правильной организации детского коллектива создает предпосылки успешного решения задач трудового воспитания.

Систематическое и регулярное повторение правил работы в мастерской с демонстрацией на конкретных предметах позволяет решить первоочередную задачу трудового обучения — сформировать организационные навыки учащихся для практического выполнения любого задания, что способствует успешной адаптации выпускников школы в современных социально-экономических условиях производства.

Открытие X—XI (XII) классов для профессиональной подготовки учащихся позволило расширить программу трудового воспитания, включив в нее следующие актуальные разделы, которые связаны с основами безопасности труда, производственными отношениями и социальной адаптацией на рабочем месте»

1. *Рабочее место*. Трудовые функции. Рабочая норма. Планирование своей работы. Самоконтроль при выполнении трудовых функций. Умение увидеть свои ошибки и исправить их.

2. *Охрана и безопасность труда*. Охрана труда и техника безопасности на производстве. Безопасная работа на станках. Пожарная безопасность. Организация рабочего места. Основы гигиены труда, производственной санитарии, личной гигиены. Бытовые условия. Рабочая одежда. Подбор и подготовка рабочей одежды, защита лица и рук, уход за руками и лицом. Действия в условиях аварийной ситуации и несчастного случая.

3. *Социально-средовая ориентировка*. Ориентация в городе. Варианты пути на работу. Чрезвычайные ситуации. Правила уличного движения. Поведение в транспорте, на улице. Умение обратиться к людям за помощью. Правила безопасного поведения при встрече с незнакомыми людьми.

4. *Основы этики производственных отношений и коммуникации*. Разделение труда. Работа в бригаде. Соблюдение трудовой дисциплины. Руководитель, бригадир и подчиненный. Выполнение производственных заданий. Трудовые отношения и деловое общение. Адаптация в трудовом коллективе. Умение вступать в контакты. Общение в разные трудовых и жизненных ситуациях. Конфликты и выход из них. Нормы поведения и общения. Контроль своего поведения. Дисциплинированность. Вредные привычки.

5. *Основы трудового права*. Трудовой договор. Рабочее время и время отдыха. Перерыв на обед. Другие перерывы во время работы. Трудовая дисциплина. Заработка плата. Материальная ответственность. Нормы труда. Гарантии и льготы.

Трудовое воспитание также должно быть тесно связано с психологическим сопровождением учащихся, т. е. с системой специальных целенаправленных мероприятий по формированию, развитию различных видов психической деятельности, функций, качеств и образований, позволяющих индивиду успешно адаптироваться в среде и обществе, выполнять соответствующие социальные роли, достигать достаточно высокого уровня самореализации.

3- МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Организация любого вида деятельности учащихся требует соответствующей материальной базы, особенно тех ее видов, которые востребованы на рынке труда и имеют профильную подготовку. Проведенное в последнее время обследование условий материально-технической базы учебных мастерских показало весьма низкий уровень их оснащенности, т. е. наличие устаревших станков и машин или их нехватку.

От дизайна оформления мастерской во многом зависит также и качество воспитательной работы на уроках труда. В мастерской воспитывать должно все: наличие технологического оборудования, наглядных средств, приспособлений, их функциональное расположение, эстетическое выполнение.

Опыт работы лучших учебных заведений показывает, что совершенствование материальной базы и создание условий для общественно полезной деятельности учащихся в значительной степени улучшают и качество профессионально-трудовой подготовки учащихся с ограниченными возможностями в развитии.

Производительный труд в коррекционных школах можно организовывать на специальных ученических рабочих местах как в самой школе, так и на производстве. Цель такой организации — привлечение подростков к производительному труду в сфере материального производства, знакомство с различными машинами, механизмами и оборудованием, новыми технологиями, участие в производственных отношениях базового предприятия, формирование трудовых умений и профессиональных навыков, дальнейшее развитие интереса к определенной профессии.

Необходимо техническое и хозяйственное обеспечение и обслуживание ученических рабочих мест как на предприятиях, так и в школе. Они могут быть индивидуального или общего пользования (закреплены только за определенными учениками или за группой подростков из разных школ, на них могут работать и кадровые рабочие). Заказы, выполняемые на них, включаются в производственный план подразделения. Предприятие несет ответственность за сохранность здоровья учеников, за создание безопасных условий труда, обеспечивает их необходимой спецодеждой и обувью. Школа и производство ведут учет работы и наличия объектов труда, организуют межгрупповое соревнование, воспитательную работу и обучение.

Подбор объектов для работы должен отвечать характеру профессионально-трудовой подготовки школьников, уровню их обученности

тИо Предусматривается периодическая сменяемость видов и объектов работы, переход подростков с одного рабочего места на другое в соответствии с требованиями профессиональной подготовки.

Труд занятых производительным трудом оплачивается в соответствии с действующим законодательством по нормам и расценкам, существующим для данной отрасли.

Для обслуживания и ремонта оборудования, станков и механизмов, находящихся в школе, базовые предприятия выделяют квалифицированных работников по взаимно согласованному графику.

Отечественные коррекционные школы накопили достаточно богатый опыт организации общественно полезной трудовой деятельности и создания для этого соответствующей материальной базы. Однако эффективность указанных мероприятий выше в тех случаях, когда они решаются в комплексе с другими составляющими процесса трудового воспитания и представляют единое целое»

4- ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ

Общественно полезный труд в коррекционных школах неоднороден по своему содержанию и результивности. В связи с этим его можно подразделить на следующие виды:

- самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд, результаты которого предназначены для удовлетворения личных потребностей учеников и внутренних нужд школы. Таким образом, его общественная значимость замыкается рамками школьного коллектива;
- труд в порядке шефства, по своему общественному значению стоящий значительно выше первого, так как его результаты удовлетворяют нужды других коллективов. Это может быть проведение субботников по очистке прилегающих территорий, уборке сельскохозяйственной продукции и др.;
- производительный труд, обеспечивающий производство товарной продукции; его результаты предназначены для удовлетворения запросов общества.

Общественно полезная направленность труда в коррекционной школе усиливается, когда в нее включается большая часть ученического коллектива. Однако сделать это нелегко. В отдельных случаях задача упрощается. Например, все учащиеся, занимающиеся одним профилем труда, изготавливают однотипные изделия по заказам. При этом одинаковую по сложности работу выполняют ученики как пя-

тых, так и восьмых классов. Такой подход не учитывает возрастных и трудовых возможностей школьников. В этом случае школа получает товарную продукцию, но снижается уровень обучения.

Совсем другое дело, когда школа занята выпуском довольно сложной продукции. В ряде школ изготавливают бытовую мебель, одежду, узлы и детали к машинам и механизмам по заказам предприятий. Поступивший заказ распределяется между бригадами учащихся на основе межколлективной кооперации в зависимости от профессиональной подготовленности, трудовых возможностей, времени, отводимого учебным планом, интересов детей. В процессе кооперации необходимо разделить операции по сложности и с учетом этого распределить их между классами. На основе кооперирования и коллективного (бригадного) изготовления заказов организуется соревнование.

В некоторых школах для такого производства продукции используются материалы или комплектующие изделия заказчика. В этом случае повышается ответственность ученического коллектива (при правильном педагогическом руководстве она может стать по настоящему коллективной), а руководство школы освобождается от несвойственных ему функций снабжения. Кроме того, в такого рода кооперации создаются условия для взаимопомощи между бригадами и отдельными их членами, учащиеся чаще вступают в межколлективные и внутриколлективные связи и отношения, познавая эти отношения «изнутри», непосредственно участвуя в них. Это способствует развитию у подростков делового общения более высокого уровня, которое характерно для рабочих производственных коллективов.

Простые формы кооперации могут возникать на основе хозяйственно-бытового и самообслуживающего труда учеников. Например, учащиеся разных возрастов из различных классов работают в бригаде, задача которой — поддержание чистоты и порядка в школе. Убирая помещения, они — это получается само собой — приучают своих сверстников поддерживать чистоту в школьных и интернатных помещениях. Кроме того, такая организация труда способствует более широкому деловому и личному общению между учениками, что немало важно в воспитании детского коллектива.

5. ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Серьезной задачей коррекционных школ VIII вида является развитие у воспитанников способности и умения трудиться в коллективе, что способствует коррекции и развитию коммуникативных качеств

личности. Выпускники коррекционной школы приходят в производственные бригады, звенья, участки, где сложились определенные трудовые отношения, обусловленные материальными условиями производства и уровнем развития рабочего коллектива. Нередко сформированность личностных качеств выпускника не соответствует этому уровню, он с большим трудом адаптируется к нему или вынужден менять место работы. Одной из причин такого положения является неумение работать в коллективе.

Общественный труд — особый тип социальной кооперации в трудовом процессе, развивающийся на основе производственных отношений. Следовательно, задача заключается в том, чтобы дети овладели комплексом навыков, которые требуются при выполнении трудовых заданий, а также формами взаимодействия, которое возникает в процессе коллективного производства.

В практике коррекционных школ первостепенное значение придают коллективным формам организации деятельности учащихся, но при этом часто забывают о необходимости воспитания социальных форм поведения в труде, отвечающих запросам общества. В результате участники трудового процесса низводятся до уровня простых исполнителей заданий. При таком искаженном подходе к воспитанию у учащихся задерживается развитие общественных мотивов и потребностей, положительного отношения к труду, они устремляются от участия в управлении, планировании и регулировании процесса выполнения задания.

Чтобы у детей естественным образом завязались деловые отношения, составляющие основу умений работать в коллективе, необходимо научить их не просто выполнять в детских трудовых объединениях (учебно-трудовых группах, бригадах, звеньях) временные и постоянные трудовые поручения, но и постоянно проявлять все большую самостоятельность. Для этого учитель использует разнообразные формы детского соревнования, позволяющие тесно связать учебно-трудовую, общественно-трудовую и непосредственно трудовую деятельность школьников.

От того, насколько рационально и правильно удастся распределить поручения, зависит деловой характер отношений в группе.

Приведем примерное содержание поручений в учебно-трудовой группе коррекционной школы: староста учебно-трудовой группы, бригадир, инструментальщик, ответственный за станки и механизмы, ответственный за наладку и заточку инструментов, санитары. Такая структура поручения может дополняться в зависимости от профиля мастерской и других условий. Возможно совмещение обязаннос-

тей. Так, один из бригадиров одновременно может быть старостой группы, инструментальщик занимается подготовкой материалов к занятию или выдает заготовки перед началом производственного труда и в ходе его. Выполнение обязанностей способствует расширению контактов и сотрудничества между школьниками на деловой основе, а при правильном педагогическом руководстве является одним из путей формирования у учащихся делового общения;

Распределить поручения еще не значит обеспечить их выполнение. Для этого нужно подробно определить содержание каждого задания, найти способы, которые помогут ученику его усвоить и выполнить. Так, бригадир является помощником учителя (воспитателя) в организации коллектива бригады при выполнении задания, поддерживает его. Он с помощью учителя или самостоятельно распределяет членов бригады по рабочим местам, организует их работу: налаживает взаимопомощь, взаимоконтроль, следит за обеспечением рабочих мест материалом, заготовками, предъявляет требования к дисциплине труда, выполнению правил техники безопасности. Он показывает пример в выполнении заданий, по указанию учителя и с его помощью организует обсуждение итогов работы, отчеты членов бригады о выполняемых поручениях, контролирует их исполнение. Следит за чистотой и порядком в помещении и на рабочих местах, обеспечивает их своевременную и качественную уборку. Отчитывается о результатах своей работы перед собранием группы.

Инструментальщик помогает учащимся, показывая, как следует пользоваться инструментом и правильно хранить его. С помощью ответственных за наладку он под руководством учителя, а затем и самостоятельно организует соответствующий уход за инструментом и его настройку, отвечает за его сохранность. Отчитывается о выполнении своих обязанностей перед группой.

Содержание перечисленных обязанностей в полном объеме ученик осваивает только к старшим классам. Учитель определяет, какую часть этих умений ученики усваивают в течение каждого года обучения.

При этом используются следующие приемы обучения и воспитания:

- совместный с учителем разбор конкретных ситуаций;
- выполнение того или иного организационного мероприятия по устному указанию учителя, то же по письменной инструкции;
- предварительная этическая беседа — психологическая подготовка ученика к выполнению работы или принятию решения;

П регулярный отчет перед группой о выполнении поручения.

В системе коррекционно-воспитательных мероприятий существенную роль играет соревнование. Правильно организованное, оно побуждает к состязательности в труде и в то же время развивает отношения сотрудничества, взаимной помощи и коллективизма. В основу ученического соревнования должны быть положены гласность, сравнимость результатов, возможность повторения практического опыта.

Исходным моментом детского соревнования на основе труда является выполнение таких, например, требований:

- не допускать брака при изготовлении изделий, сдавать изделия в срок;
- хранить в течение учебного года в хорошем состоянии оборудование мастерской и инструменты;
- ответственно выполнять общественные поручения, связанные с трудом в мастерской;
- не нарушать правила техники безопасности в процессе работы;
- соблюдать правила поведения, не иметь нарушений трудовой дисциплины.

Принимая эти требования, ученики их обсуждают всем коллективом.

Подведение итогов соревнования — весьма ответственный момент в воспитании школьников. Чтобы учащиеся поняли ход и содержание соревнования, почувствовали к нему интерес, итоги должны подводиться регулярно, например раз в неделю. В последующем можно это делать раз в две недели, а затем раз в месяц.

Чтобы школьники научились ориентироваться в принятых требованиях, поняли их важность, связали их с повседневной деятельностью, при подведении итогов необходимо практиковать отчеты каждого ученика о выполнении поручений, о его участии в коллективном труде.

Наблюдения и некоторые исследования указывают на наличие у умственно отсталых детей различных отклонений в сфере общения. В одних случаях наблюдается снижение потребности и ограниченный круг общения, в других — излишняя избирательность и эмоциональность.

В коллективах умственно отсталых школьников совместная деятельность не всегда приводит к дружбе и товариществу, к возникновению делового общения. Чаще приходится сталкиваться с разобщенностью детей или контактами на личной основе. Однако умение работать в коллективе как раз и характеризуется высоким уровнем деловых контактов, переходящих в тесное сотрудничество. За счет каких психолого-педагогических средств можно достигнуть этого?

Большую роль в формировании умения общаться в процессе труда играет личность учителя, его участие в коллективном труде, спокойные замечания, совет, даваемый дружеским тоном, своевременно оказанная помощь. Как правило, перед началом коллективных работ учитель проводит экскурсию, чтобы показать, как организуется коллективный труд взрослых. Во время такой экскурсии можно дать задание понаблюдать за общением работников во время работы. Учитель должен ответственно отнестись к выбору объекта для такой экскурсии. Оправданно подбирать для нее небольшие по количественному составу и сплоченные общей работой коллективы.

Учитель, готовя детей к коллективной работе, обращает внимание не только на технологическую ее сторону, но и на характер взаимодействия ребенка с теми, кто выполняет предыдущую и последующую операции. Педагог побуждает к общению, показывает, как и с каким вопросом, просьбой можно обратиться к товарищу. При этом отдельные ситуации, возможные в ходе работы, могут стать поводом для игры, в ходе которой учитель учит детей правильным способам поведения, ставит их в положение, когда необходимо найти самостоятельное решение.

После пробного изготовления изделия учащиеся в совместной беседе оценивают весь ход выполненной работы. И здесь необходимо рассмотреть все ошибки во взаимодействии членов бригады, правильно оценить примеры положительного сотрудничества. Вначале, учитывая сложность задачи, учитель сам регулирует отношения взаимопомощи. На заключительном этапе обучения в этом принимают участие наиболее активные из учеников. Развитию взаимопомощи способствует правильное распределение постоянных поручений.

Таким образом, общение, выступающее на фоне деятельности учащихся, становится мощным социальным фактором их развития и коррекции личности.

Завершая разговор о трудовом воспитании учащихся коррекционной школы, необходимо подчеркнуть, что в процессе его у детей должно сформироваться ответственное отношение к труду, понимание его роли в обществе.

Q Контрольные вопросы и задания

- 1- Охарактеризуйте роль трудового воспитания в решении коррекционных задач обучения умственно отсталых школьников.
 2. Какие формы коллективного труда используются в коррекционной школе VIII вида? Рассмотрите этапы бригадной формы.
 3. Перечислите виды общественно-трудовой деятельности учащихся.
-

- 4о Рассмотрите разделы программ профессиональной подготовки в коррекционной школе VIII вида по основам безопасности труда, производственным отношениям и социальной адаптации. Проанализируйте их с точки зрения направленности на трудовое воспитание учащихся.
5. Раскройте содержание общественно-полезного труда, его характер и организацию в коррекционных школах VIII вида при разных формах кооперации.

Щ Рекомендуемая литература

1. *Антипов В. И.* Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1972.
2. *Граборов А. К* Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, Т. П. Шевырева М.: Классике Стиль, 2005.
3. *Дульнев Г. М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1969.
4. *Коркунов В. В.* Трудовое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
5. *Мачихина В. Ф.* Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. 2-е изд. испр. М.: Просвещение, 1983.
6. *Пороцкая В. А.* Работа воспитателя вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1984.
7. *Раку А. И.* Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / под ред. Х. С. Замского. Кишинев: Штинца, 1992.
8. *Смирнова А. Я.* Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей. М.: Просвещение, 1971.

Глава 22

Физическое воспитание умственно отсталых учащихся

1- ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ, КОРРЕКЦИИ И АДАПТАЦИИ

Физическое воспитание в системе коррекционного обучения и воспитания — это комплексное воздействие на личность умственно отсталого школьника с целью формирования у него жизненно важных двигательных умений и навыков, приобщения к систематическим занятиям физической культурой, коррекции нарушений моторики и физического развития, укрепления здоровья и подготовки к жизни и деятельности в обществе. Такой комплексный подход к системе физи-

ческого воспитания определен необходимостью всесторонней помощи лицам, имеющим отклонения в психофизическом развитии.

Состав учащихся в конкретном учебном классе, группе разнороден по своим психофизическим особенностям. В настоящее время в коррекционной школе могут обучаться дети с умственной отсталостью различной степени тяжести. Дети с нарушением интеллектуальной деятельности конкретной клинической градации могут иметь различные нарушения моторики и физического развития. Несформированность более простых движений у детей-олигофренов обусловлена поражением корковых функций; сложные нарушения моторики связаны с поражением двигательного анализатора и других систем, в том числе речедвигательных.

Таким образом, можно сделать вывод:

Д двигательный анализатор играет важную роль в развитии функций мозга, он имеет связи со всеми структурами центральной нервной системы;

- существуют определенные принципы и закономерности развития моторики;
- моторика детей с нарушениями интеллектуального развития в онтогенезе осуществляется по тем же принципам и закономерностям, что и у здоровых детей, но значительно медленнее;
- нарушения моторики неблагоприятны для психического развития ребенка с нарушениями интеллектуального развития;
- нарушения моторики следует корректировать, используя со хранные, не пострадавшие движения или менее выраженные нарушения двигательной сферы.

Физическое развитие — это процесс изменения естественных морфологических и функциональных свойств организма в процессе жизни и деятельности и индивидуальных особенностей человека.

Установка на развитие личности умственно отсталого ребенка предполагает:

- включение школьника в доступные виды деятельности, в том числе и занятия физическими упражнениями;
- крепкое здоровье, хорошее физическое развитие;
- оптимальный уровень двигательных возможностей;
- физическое совершенство;
- потребность в движении, ориентировке и участие в спортивных (доступных) соревнованиях;
- коррекция выявленных нарушений моторики и физического развития.

При поступлении в школу на каждого ученика заводится «Карточка здоровья ученика».

2- СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Физическое воспитание как комплексная система представлено уроками физической культуры, системой занятий в режиме учебного процесса и дополнительными формами после уроков. Организация его целиком и полностью возлагается на учителя физической культуры. Именно от его профессиональной грамотности, знаний особенностей психофизического развития учащихся, личного обаяния будет зависеть успех работы. Учитель как личность должен соответствовать требованиям специального образования.

Основным документом для учителя является комплексная программа физического воспитания для коррекционной школы VIII вида, составленная на основе дидактических, специальных коррекционных и общефизических принципов, а также принципов построения собственно программы (линейность, концентричность и линейно-концентричность).

Основными нормативными документами, рекомендующими систему физического воспитания в коррекционной школе, являются:

- Закон Российской Федерации «Об образовании»;
- Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»;

П методические рекомендации к организации занятий с учащимися, отнесенными к специальной медицинской группе.

Физические упражнения сгруппированы с учетом направленности и воздействия на функциональное состояние учащихся и представлены целостной системой, позволяющей корректировать нарушения физического развития, формировать определенные умения и навыки и развивать двигательные качества.

Упражнения в программах представлены:

- общеразвивающими и корректирующими упражнениями с предметами и без предметов;
- общеразвивающими и корректирующими упражнениями с элементами бега, метания, прыжков, бросания и ловли мячей;
- корректирующими упражнениями специальной направленности (развитие зрительного восприятия, пространственной ориентировки, силы, ловкости и точности движений);
- подвижными и спортивными играми;
- катанием на лыжах и коньках;
- плаванием.

Любое физическое упражнение характеризуется внутренней и внешней структурами своих проявлений. Внутренняя структура ука-

зывает на взаимосвязь различных процессов функционирования организма (отдых, утомление, релаксации и т. д.). Внешняя сторона — это результат проявления упражнения в различных соотношениях (пространственных, временных, силовых).

Известно, что в отечественной педагогике, в том числе и в олигофропедагогике, физическое воспитание рассматривается в общем и более конкретном смысле: в первом случае — как социально значимое явление, поскольку подростков с нарушениями интеллектуального развития необходимо функционально готовить к жизни; во втором — как одно из средств коррекции недостатков физического развития и моторики. Таким образом, содержание физического воспитания в коррекционной школе VIII вида включает:

- педагогический процесс, направленный на развитие личности умственно отсталого школьника как субъекта педагогического процесса;
- физическую культуру как учебный предмет с определенными целями, задачами, принципами, методами обучения;
- условия и среду, в которых подросток с нарушениями интеллектуального развития обучается, воспитывается и совершенствуется как личность.

Школьная, трудовая и в дальнейшем социально-спортивная среда оказывают огромное влияние на индивидуальные проявления личностных черт: усвоение знаний, овладение движениями и жизненно важными двигательными действиями.

Именно в процессе физического воспитания происходит усвоение знаний, что помогает любому ребенку, подростку включиться в занятия физкультурой, достичь «спортивных» результатов, научиться участвовать в различных формах дополнительного образования.

Содержание учебного предмета «Физическая культура» объединяет четыре компонента:

- информационный представляет собой средства, методы и формы организации двигательной деятельности, контроль за уровнем здоровья, физическим развитием и двигательной подготовленностью;
- мотивационный предполагает включение ученика в систему выполнения физических упражнений с целью удовлетворения двигательных потребностей;
- операционный определяет формы планирования занятий физическими упражнениями, регулирование различных видов нагрузки с учетом участия конкретной личности в системе физического воспитания;

П коррекционно-развивающий способствует определению и выбору средств коррекции нарушений физического развития, моторики, познавательной деятельности учащихся»

В соответствии с этим в программе по физической культуре выделены задачи обучения физическим упражнениям, отдельные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся, указаны основные виды физических упражнений.

Программный материал носит избирательный характер.

Цель физического воспитания конкретизируется в ее прикладной направленности и заключается во всестороннем развитии школьника. Прикладное направление — это не только участие в каких-то физических двигательных нагрузках, это и привлечение к занятиям спортом (олимпийское и параолимпийское движение).

Как уже отмечалось, основными средствами физического воспитания являются физические упражнения, направленные на формирование жизненно важных умений и навыков, воспитание физических качеств, развитие физических способностей, повышение адаптивных свойств организма и, конечно же, устранение отклонений в состоянии здоровья, нарушений физического развития.

В программах по физической культуре четко определены задачи физического воспитания умственно отсталых школьников, подобраны основные виды упражнений. По способу воздействия на организм занимающегося выделяют упражнения: общеразвивающие и корригирующие без предметов; упражнения на осанку; дыхательные; расслабления мышц; с положениями головы, туловища, конечностей; с предметами и на снарядах.

Кроме того, упражнения классифицируют по виду состязательной деятельности (гимнастические, плавательные, легкоатлетические, игровые), по их структурным особенностям (комбинационные, циклические и ациклические).

В ациклических упражнениях движения постоянно изменяются (прыжки, метание, кувырки, игры),

В понятие «комбинационные действия» вкладывается возможность человека выполнять одновременно несколько двигательных действий (игры — волейбол, баскетбол, футбол, хоккей). Упражнения этого вида действий достаточно широко представлены в программах.

Координационные способности связаны с качеством выполнения упражнений (физические качества и способности — сила, выносливость, гибкость, ловкость, быстрота, управление движениями в пространстве и времени).

Воспроизведение пространственных, силовых и временных параметров движений проявляется в точности выполнения двигательных действий. Например, отталкивание ногами от гимнастического мостика и руками от гимнастического коня (козла) позволяют совершенствовать сенсорные (чувствительные) механизмы регуляции движений.

С учетом компонентов и содержания учебного материала в «Программе по физическому воспитанию» представлены следующие основные движения.

Ходьба и бег

Эти основные совокупности согласованных движений в жизни человека играют важную роль общефизического и прикладного характера. Они относятся к циклическим видам движений. Походка школьника должна быть ритмичной, с хорошей координацией рук и ног. При беге подросток, да и взрослый человек, выбирает соответственную позу, может некоторое время ее сохранять, но главным остается правильное положение спортсмена.

Большинство учащихся коррекционной школы не умеют правильно ходить. Их этому надо учить с первого класса. Нарушения ходьбы настолько разнообразны, что учителю даже трудно их объединить в группы. Но самыми распространенными нарушениями являются: некоординированность движения рук с движениями ног; неправильная постановка стопы; шаркающая походка, наличие синкинезий (непроизвольные содружественные движения, сопровождающие включение в движение обеих рук), неумение держать прямо голову, пружинистая походка и т. д.

Задача учителя — последовательно формировать у детей легкую, непринужденную походку с хорошей координацией движений рук и ног, обучать умению сохранять направление и определенное расстояние между идущими впереди и сзади учащимися.

Учитель должен помнить, что ходьба и бег — жизненно важные прикладные двигательные действия и что при обучении огромное значение имеет личная демонстрация этих действий.

Для детей трудна ходьба, высоко поднимая колени. Учитель показывает, а затем просит детей выполнить движения на месте, но высоко поднимая колени, и потом короткими шагами передвигаясь вперед.

Необходимо практиковать ходьбу в различном темпе, с различной постановкой стоп: на пятках, на внешней и внутренней стороне стоп, на носках; с предметами: гимнастической палкой, малым обручем, волейбольным или баскетбольным мячом, флагами, скакалкой и т. д. в

различном исходном положении (перед собой, на лопатках, за спиной, на плечах).

Задания должны быть доступными, понятными, хорошо иллюстрированы, с имитацией движений гимнаста, лыжника, конькобежца; под музыку, счет, команду учителя, хлопки, сигналы.

Бег

Это естественный вид движений должен быть использован на каждом уроке. Он выполняется в медленном и ускоренном варианте. Обучение бегу вызывает ряд трудностей. Большинство умственно отсталых школьников не понимают назначение бега, не могут регулировать дыхание, преодолевать утомление, распределить энергетический потенциал.

Дети с трудом овладевают навыками бега, поэтому уже в I—IV классах их обучают бегу с сохранением осанки, перебежкам группами и по одному, с преодолением препятствий на отрезке 30 м, медленному бегу до 2 минут, челночному бегу (ЗхЮм), круговой и встречной эстафете. Трудности обусловлены тем, что, поскольку бег входит во многие виды упражнений (прыжки, метание, игры), учитель предъявляет к нему разные требования.

Вот почему в коррекционной школе бегу необходимо обучать только в естественных условиях и, пока не сформированы навыки свободного, прямолинейного бега на носках с хорошей осанкой, с достаточно высоким подниманием бедра, параллельной постановкой стоп, никакие другие изменения вводить нельзя.

Прыжки

В младших классах начинается интенсивное обучение учащихся прыжкам на месте, через препятствие, в длину с места, высоту с шага (небольшого разбега), с прямого разбега в длину, высоту способом перешагивания, согнув ноги и на результат. При этом основное внимание учитель должен уделить технике выполнения прыжка и, конечно же, качеству. Общее требование — правильное приземление: без потери равновесия, мягкое. Чтобы ребенок мог выполнить приземление, правильно «падать», вначале надо обучить его прыжкам с небольшой высоты, «в глубину». Это будет способствовать преодолению страха.

При обучении прыжку в длину и в высоту с разбега, надо обратить внимание на сам разбег и отталкивание. В I—II классах можно учить отталкиванию без обозначения места, но недалеко от гимнастического мата, прыжковой ямы, продолжая уделять особое внимание

правильному приземлению. Как подготовительные упражнения к любому прыжку (в длину, высоту, опорному) можно использовать прыжки на одной-двух ногах на месте, в движении, развивая тем самым у детей прыгучесть, силу отталкивания.

При этом следует осторожно подходить к детям, у которых имеются сопутствующие отклонения в состоянии здоровья и нарушения в опорно-двигательном аппарате (сколиоз, лордоз, плоскостопие) и нарушения соматического характера.

Прыжки, которым обучают детей в младших классах, можно разделить на два вида: через вертикальное препятствие (прыжок в высоту) и через горизонтальное (прыжок в длину). Основная задача при этом — создать правильное представление о конкретном виде прыжка, что является основой в обучении прыжкам. Для этого прыжок делят на элементы: правильный разбег, сильное отталкивание, координация движений в полете, мягкое приземление. Обучают разбегу с 3—4—5 шагов, постепенно приближая место отталкивания к постоянной зоне отталкивания.

Общая ошибка умственно отсталых школьников — длительное время отталкивания двумя ногами и приземление на одну ногу. Вот почему при обучении прыжкам в длину и высоту следует добиваться отталкивания одной ногой, а опорным прыжкам «в глубину» (обучение им начинается с III класса) — двумя. Опорный прыжок через гимнастического козла дети начинают выполнять только в IV классе.

Упражнения в метании

В младших классах главная задача — научить школьников правильно, метко и далеко метать малые мячи и другие легкие предметы. При последовательном и правильном использовании метания на уроке можно положительно и избирательно развивать нервно-мышечный и костносвязочный аппараты как верхних конечностей и плечевого пояса, так и всего организма в целом. Метание вырабатывает точные согласованные движения кисти, предплечья, плеча, плечевого пояса, ног и туловища; глазомер и умение соизмерять свои усилия.

Но достаточно большое количество младших школьников не могут манипулировать мячом, с трудом собирают разбросанные по полу мячи. Одни из них, боясь уронить мяч, крепко сжимают его руками, другие, обладая слишком слабым захватом, не в состоянии долго удержать мяч, который постоянно выскальзывает у них из рук.

Можно сказать, что у большинства младших школьников кисть не готова к манипуляции с мячом. Вот почему в программе большое место отводится подготовке кисти рук к метанию и только потом к броску

и ловле мяча. Со II класса начинает вводиться метание с места и на дальность. Метание в цель очень полезно начинать в конце III класса, продолжить в IV. Для этого необходимо широко практиковать подводящие и подготовительные упражнения.

При обучении переброске мяча, бросанию и ловле необходимо готовить детей к ориентировке в пространстве и времени.

Характерным для умственно отсталых школьников данной возрастной группы является то, что они как будто правильно воспринимают указания учителя и пытаются выполнить метание, как требуется, но само упражнение у них не получается. Например, в задании невысоко подбросить мяч, ноги поставить на ширине плеч, после отскока от пола принять мяч, вернуться в исходное положение дети всегда ошибаются: подбрасывают мяч очень высоко до 10—12 м, или наоборот, низко — 50—60 см. При этом они меняют позу, руки направляют в сторону летящего мяча, что не позволяет им своевременно подхватить мяч или быстро собрать мячи на полу. Это свидетельствует о несовершенстве координационных возможностей детей. Метание в цель учитель должен рассматривать как упражнения, способствующие обучению правильно метать на дальность. Навыки метания можно закрепить в подвижных играх с бросанием, ловлей и метанием.

Подвижные игры

При распределении подвижных игр на конкретный урок руководствуются дидактическими требованиями к изучению основного материала и степенью сложности изучаемых упражнений. Так, если на уроке основным упражнением является бег или прыжки в длину, высоту, то используют игры с элементами метания, ловлей мяча, коррекционные игры. Если дети выполняют упражнения в ловле, передаче предметов, метании, то предлагаются игры с бегом, прыжками и, естественно, закрепляются навыки метания, бросков, ловли.

Обучение нужно начинать с простых игр как по сюжету, так и по спортивной насыщенности. Следует постепенно практиковать игры, которыми пользуются сверстники, не имеющие отклонений в развитии.

В программе «Подвижные игры» игры распределены по признаку преимущественных двигательных действий: с элементами бега («Быстро по местам»; «Кошки и мышки»); прыжков («Точный прыжок»; «Волк во рву»); бросанием, метанием («Пустое место»; «Подвижная цель»); зимних игр («Снайпер»; «Снегурочка»; «Крепость»). И лишь в IV классе учащиеся начинают знакомиться с игрой «Пионербол», которая готовит их к игре в волейбол в старших классах.

Объяснение игры должно быть кратким, сам учитель может принять участие в игре. Наблюдая за действиями учителя, дети стараются действовать так же, спрашивают, если им что-то непонятно.

Очень важны игры, включающие движения, по структуре и характеру аналогичные тем, которые изучаются в процессе занятий гимнастикой, бегом, прыжками, метанием, лыжной подготовкой. Элементарные умения и навыки, приобретенные детьми в игровых условиях, легче запоминаются, вариативны и даже облегчают овладение более сложными техническими упражнениями.

В IV—V классах можно практиковать игры с элементами соревнований. Но эти игры не всегда понятны детям, поэтому в процессе игры часто возникают конфликты. Дети обвиняют более слабого ученика, угрожают ему, не хотят, чтобы он был в их команде. Учителю необходимо помнить, что спортивная игра не только направлена на закрепление сформированных умений и навыков, но и является важным средством воспитания.

Иногда учащиеся, усвоив на занятиях гимнастикой элементы метаний, прыжков, бега, в играх же выполняют движения неточно, неправильно и даже небрежно, без желания. Задача учителя — организовать игровую обстановку так, чтобы дети были заинтересованы в самой игре, в ее конечном результате, выполняли движения качественно, рационально. Вот почему в коррекционной школе VIII вида часто используются ритмические и имитационные упражнения, способствующие развитию чувства ритма, такта, восприятия, внимания, координации движения, памяти. Включение этих упражнений в игровые ситуации помогает решать коррекционные задачи, а сами игры называются коррекционными. Они содержатся в программе каждого года обучения и должны включаться на занятиях.

Лыжная подготовка

Занятия лыжным спортом разносторонне влияют на организм человека. В специальной школе это активнейшее средство прикладного и коррекционного характера.

Занятия лучше проводить на территории школы или недалеко от нее, желательно без переходов улиц. Необходимо проложить две учебные лыжни (внутреннюю и внешнюю). Желательно, чтобы лыжня имела небольшой уклон. С попеременным двухшажным ходом дети начинают активно знакомиться с IV класса, задача учителя в I—III классах — обратить внимание на обучение скользящему шагу, пе-

редвижению без палок и с их помощью. Дети на уроках должны преодолеть на лыжах расстояние до 600 м во II классе; до 800 м в III классе; до 1,5 км в IV классе; более длинные дистанции в старших классах. Указанные нормативы носят условный характер и строго индивидуализированы.

Главная задача при обучении лыжам — ознакомить учащихся с простейшими правилами обращения с лыжами, палками, научить готовиться к занятиям, обучить основным строевым приемам с лыжами, построениям.

Самыми необходимыми способами передвижения на лыжах в период начального обучения должны быть: ступающий, скользящий и попеременный двухшажный ход; подъемы ступающим шагом, елочкой, лесенкой; спуск в основной и средней стойке; поворот «переступанием» вокруг пяток лыж, вокруг носков лыж.

Упражнения в лазании и перелезании

Эти упражнения, обучение которым осуществляется индивидуально, — хорошее средство укрепления мышц рук и туловища, они помогают развитию смелости, ориентировки в пространстве, способствуют улучшению и развитию координационных возможностей.

В младших классах лучше не использовать упражнения при одиночной опоре, так как у некоторых детей имеются стертые парезы, а это, в свою очередь, не позволяет долго удержаться на снаряде»

Упражнения на развитие равновесия

Эти упражнения имеют огромное значение, поскольку способствуют формированию правильной осанки, выработке навыка держать тело в необходимом положении. Они используются как для обучения какому-то действию с сохранением равновесия, так и для воспитания чувства равновесия на определенной высоте в статическом или динамическом положениях.

В коррекционной школе предлагаются упражнения в сохранении равновесия на уменьшенной и повышенной опоре, выполнение на ней упражнений с различными предметами. Подобные упражнения требуют от учащихся сосредоточенности, внимания, волевых усилий; поэтому ими следует заниматься в среднем или медленном темпе, под наблюдением учителя, оказывающего помощь и страховку отдельным учащимся.

В результате многократного выполнения специально подобранных упражнений формируется навык в удержании равновесия.

Задержка или недостаточное развитие функции равновесия (его сохранение и поддержание) влияет на точность движений, ритм, темп, на развитие и улучшение координационных способностей.

Обучение равновесию надо начинать на полу: стоя на одной ноге, руки в сторону, вверх; стоя на носках с тем же исходным положением; ходьба и бег по узкому коридору, обозначенному на полу; ходьба на повышенной опоре (гимнастическая скамейка), рейке гимнастической скамейки, низкому бревну. Эти же упражнения можно выполнять с предметами: перешагивание через предмет, ловля и подбрасывание предметов (мяч, малая гимнастическая палка), сильным учащимся — прыжки вверх в шаге через вращающуюся скакалку.

Такая организация занятий не требует специальной затраты времени и вместе с тем способствует воспитанию чувства равновесия.

3.УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В процессе овладения физическими упражнениями решаются образовательные, воспитательные, лечебно-оздоровительные и коррекционно-компенсаторные задачи.

Образовательные задачи направлены на формирование у детей двигательных умений и навыков, сообщение элементарных сведений по гигиене физических упражнений, состоянию здоровья ученика. С помощью специально подобранных упражнений, игр у детей в разной мере развиваются сила, ловкость, быстрота, выносливость. Все эти двигательные качества способствуют воспитанию у школьников уверенности в овладении как простыми, так и более сложными упражнениями.

Воспитательная задача решается параллельно с образовательной. На всех уроках воспитываются дисциплинированность, умение владеть своими эмоциями, честность, воля, настойчивость, дружба, чувство товарищества, взаимопомощи и выручки. Эта задача достаточно трудоемка, и иногда в рабочем плане-конспекте учитель ее не определяет только потому, что не может быть обучения без воспитания и наоборот.

Решение лечебно-оздоровительной задачи предполагает включение таких упражнений, которые способствуют укреплению здоровья ученика, помогают развитию сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Учитель должен подобрать специальные упражнения, придав им комплексный характер, и постоянно использовать этот комплекс для исправления нарушений физического развития, моторики.

Решение *коррекционно-развивающей задачи* предполагает такую организацию занятий, при которых физические упражнения используются для коррекции имеющихся нарушений как в физическом развитии, так и в интеллектуальном.

Уроки физической культуры должны быть эмоциональными, вызывать интерес к двигательной деятельности. Показывая упражнения, чередуя их, учитель может вызвать интерес к их выполнению, предлагая игры, в которых эти упражнения используются. В III—IV классах можно практиковать упражнения в форме соревнований, типа «Кто самый находчивый!», «Кто точнее и быстрее!», в старших — спортивные игры.

Учитель должен серьезно готовиться к уроку: знать состав учащихся класса, их уровень физического развития, двигательной подготовленности, интеллектуальные особенности; познакомиться с учениками, посетив уроки математики, письма, трудового обучения; проконсультироваться с классным руководителем, врачом школы. Только тогда можно надеяться, что задачи урока будут реализованы.

Готовясь к уроку, учитель должен учитывать результаты предыдущих уроков, отношение детей к занятиям, что дети не могли успешно выполнить и почему. Необходимо уделить серьезное внимание подбору физических упражнений и даже игр. Определить место построения детей в зале, свое место, перемещения, как и в какой последовательности выполнять упражнения, ожидаемый результат.

Композиционно урок физической культуры состоит из 4 частей в отличие от уроков в I—III классах общеобразовательной школы. Каждая из этих частей выполняет свои организационно-дидактические задачи и помогает учителю приучить учащихся самостоятельно готовиться к уроку, решать задачи обучения.

При планировании уроков учитель должен учитывать:

- Д где будет проводиться урок — в зале или на улице;
- в каком состоянии предполагаемое место занятий;
 - обеспечение урока оборудованием, спортивным инвентарем;
 - какое место в учебном расписании занимает данный урок, его тип;
 - готовность детей к предложенным нагрузкам на уроке;
 - интерес детей к занятиям на уроке.

Четкое распределение подобранных упражнений по частям, методическое выполнение их обеспечит спокойное проведение урока.

Вводная часть является организационной. Учитель приводит учащихся в зал, помогает приготовиться к уроку, приучает к командам (в подготовительном и I классах — к распоряжениям), строит в указан-

ном месте и направлении, чтобы при передвижении они не мешали друг другу, видели учителя, выполняли различные задания, а учитель мог оказать помощь. Детей можно строить по росту либо по уровню интеллектуального и физического развития.

Начиная со II класса, построение производится по команде учителя, с расчетом по порядку. Свое место учитель определяет лично. Он может идти рядом с детьми, впереди. При входе в зал занимает место впереди и указывает форму построения.

Место построения можно обозначить с указаниями его каждому ученику в виде кругов, квадратов, треугольников или других символов. В таком случае дети быстрее запоминают свое место и ученика, возле которого стоят.

Подготовительная часть имеет четыре функции. Суть первой из них состоит в подготовке организма учащихся к предстоящей двигательной нагрузке. Средствами подготовки служат комплексы упражнений общеразвивающего характера: с гимнастическими палками, флагами, мячами, обручами, с элементами ходьбы, прыжков, приседаний и т. д. Содержание подготовительной части зависит от общих и частных задач урока.

Вторая функция подготовительной части урока заключается в том, что из предложенных упражнений учитель выбирает два-три, направленных на формирование двигательных умений и навыков.

Третья функция — использование подготовительных физических упражнений как средства формирования определенного двигательного качества.

Четвертая функция — включить в подготовительную часть упражнения, направленные на коррекцию основного и сопутствующих дефектов.

Таким образом, подготовительная часть урока, которая может длиться 10—15 минут, будет содержать 8—10 упражнений различного характера.

В третьей, основной части урока решаются образовательные, коррекционные и оздоровительные задачи. Средствами для их решения являются упражнения основной гимнастики и легкоатлетические упражнения, а также игры различного характера и направленности с элементами бега, прыжков, строя, метания, строевыми упражнениями.

С младших классов на уроках физкультуры закладываются основы движений, расширяются двигательные возможности, формируются простые двигательные умения и навыки. Задача учителя в основной части урока — подобрать упражнения, которые решали бы перечис-

ленные задачи и удовлетворяли физиологические потребности учащихся. Необходимо соблюдать последовательность разучивания упражнений.

Заключительная часть выполняет две функции:

- подготовить учащихся к последующей деятельности, чтобы они могли спокойно приступить к занятиям на других уроках или во внеурочное время;
- подвести итог урока, оценить умения и навыки учащихся, их отношение к уроку, старания.

Первая функция обеспечивается снижением нагрузки на организм детей, для чего используются строевые упражнения; общеразвивающие с предметами и без предметов; игры имитационного характера на внимание, на развитие памяти, наблюдательности; упражнения на расслабление.

При подведении итогов, когда выставляется оценка в дневник и в классный журнал, дети могут стоять в шеренге или сидеть на скамейке. Уход детей из зала должен быть строго организован.

Заключительная часть урока длится 3—5 минут, до 7 минут в подготовительных и I классах.

Структура урока может меняться в зависимости от задач урока, состава детей и учебного материала. При этом обучение детей физическим упражнениям должно сочетаться с индивидуальным подходом, не влияющим на фронтальное прохождение материала.

В коррекционной школе практикуют следующие типы уроков: вводные (ознакомление с новым материалом), смешанные (комбинированные), уроки совершенствования и контрольно-зачетные. Каждый урок имеет конкретные, комплексно реализуемые задачи.

4. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Длительное пребывание учащихся в школе, обучение в классах, работа в школьных мастерских требуют строгого выполнения режима дня. Для коррекционной школы различают: тепловой, световой, санитарно-гигиенический, лечебно-оздоровительный, двигательный и охранительный виды режимов. Учащиеся естественно переключаются с одного вида на другой, чему способствуют мероприятия с разнообразной двигательной активностью.

В число таких мероприятий могут входить:

- утренняя зарядка, в процессе которой учащиеся обязательно вместе с воспитателем, медсестрой или учителем физкультуры

- выполняют упражнения общефизической направленности, что дает возможность включить школьника в ритм дневной деятельности;
- гимнастика до занятий, общеразвивающие и дыхательные упражнения для которой подбираются так, чтобы успокоить детей перед уроком;
 - физкультминутки на общеобразовательных уроках для снятия утомления, переключения ученика с одного вида деятельности на другой. Это пять-шесть упражнений малой интенсивности с речитативами (в младших классах) или в обычном режиме;
 - физкультпаузы — более интенсивное выполнение физических упражнений на уроках трудового обучения, на больших переменах. Учащиеся заранее разучиваются с учителем физкультуры два-три комплекса упражнений с учетом специфики вида труда. Можно практиковать малоинтенсивные подвижные игры (большинство их представлено в программе по физическому воспитанию);
 - спортивные прогулки после уроков. Воспитатель заранее выбирает маршрут, сообщает его учащимся, указывает (определяет) цели, задачи прогулки, отмечает в своем рабочем плане воспитательной работы, согласовывает с врачом школы, администрацией.

Особое внимание следует обратить на спортивно-массовые мероприятия. Среди них самыми массовыми и наиболее действенными являются занятия в спортивных кружках по отдельным видам спорта: легкоатлетические, гимнастические, плавания, спортивных и подвижных игр.

Занятия в кружках, которые могут проводить учителя физкультуры школы и тренеры, имеющие специальную спортивную классификацию, требуют серьезного подхода к комплектованию групп, выбору мест и условий занятий, а также уровню физического развития учащихся. Старших школьников можно включать в группы подростков с нормальным развитием, что будет способствовать их интеграции в здоровую среду. При этом следует осторожно относиться к учащимся, которые по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе.

Спортивные соревнования могут проводиться как внутри коррекционной школы, так и с другими школами. Соревнования между школьниками разных классов способствуют созданию сборных ко-

манд школы. Команды могут комплектоваться по смешанному типу (настольный, большой теннис, «Веселые старты», различные эстафеты), по половому признаку, по возрастному (футбол, волейбол, лыжные гонки, бег на коньках — старшие классы; плавание, гимнастика, подвижные игры — младшие классы). Главное требование к учителю при проведении соревнований — сопереживать вместе с учеником, учить его правильно реагировать на победу и поражение. Сама организация соревнований — общепринятая. Особое внимание следует обращать на внешний вид соревнующегося, его поведение. Результаты соревнований должны освещаться на специальном стенде. Награждать лучших, отличать их спортивные успехи желательно на школьных линейках.

Физкультурные праздники, в которых должно участвовать как можно больше школьников, органически вписываются в систему физического воспитания. Содержание программы праздника должно соответствовать возрасту школьников, их двигательной подготовленности, уровню интеллекта и опыту участия в празднике.

В системе адаптивной физической культуры различают рекреационно-оздоровительный спорт и спорт высших достижений. Встречаются спортсмены с нарушениями интеллектуального развития, которые достигают хороших результатов в процессе соревнований. Это те школьники, у которых моторные функции и физическое развитие не имели нарушений. Дети и подростки коррекционных школ VIII вида охвачены системой специальной олимпиады (Special Olympics), девиз которой провозглашает не победу, а участие в соревнованиях.

Ц Контрольные вопросы и задания

1. Какие задачи решает физическое воспитание школьников с нарушением интеллектуального развития?
2. Назовите основные формы организации физического воспитания в коррекционной школе VIII вида.
3. Подберите подвижную игру для учащихся I—IV классов, постарайтесь ее провести во время педагогической практики.
4. Дайте характеристику учащихся различных клинических групп с позиции уровня развития моторики и физической подготовленности.
5. Составьте комплекс упражнений для физкультминутки на одном из уроков.
6. Определите характер физических упражнений для физкультминутки и проведения физкультпауз.

-
1. Вайзман Н. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997.
 2. Веневцев С. И. Адаптивный спорт для лиц с нарушением интеллекта. М., 2004.
 3. Дмитриев А. А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательной школы средствами физического воспитания. Красноярск, 1987.
 4. Дмитриев А. А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
 5. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании. М., 2002.
 6. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. ЗVL, 1997.
 7. Мозговой В. М. Развитие двигательных возможностей учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания. М., 2001.
 8. Черник Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе: учеб. пособие. М., 1997.

Глава 23

Эстетическое воспитание учащихся коррекционной школы VIII вида

1- СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В эстетическом воспитании сочетаются два процесса: целенаправленного и систематического формирования умений адекватно воспринимать, правильно понимать, верно оценивать прекрасное в природе, искусстве и обществе, а также развития способности создавать красивое. Совокупность педагогических средств, предназначенных для решения этих задач, составляет сущность работы по эстетическому воспитанию.

В основе методологии эстетического воспитания лежит научный принцип дуализма, предполагающий неразрывную связь эстетического с этическим. Такая взаимосвязь двух начал (красоты и нравственности) благоприятствует развитию личностных качеств ребенка, активно воздействует на его интеллектуальную, эмоциональную и волевую деятельность.

Эстетическое воспитание затрагивает прежде всего чувства человека, вызывает у него разнообразные переживания, создает эмоци-

ональную атмосферу, побуждает к общению с прекрасным. Однако стремление к красоте и эстетическая потребность — это не врожденные, а формируемые под влиянием окружающей среды и педагогических условий качества.

В коррекционной школе это — неотъемлемая часть единого образовательного процесса. Специфические педагогические условия способствуют значительному продвижению в эстетическом развитии умственно отсталых детей, которые, несмотря на достигнутый результат, не в состоянии овладеть уровнем художественных и творческих умений, характерных для их сверстников, обучающихся в общеобразовательной школе. Под влиянием эстетических средств, затрагивающих чувства ребенка, заметно активизируется познавательная деятельность, благодаря чему улучшается качество восприятия и, следовательно, становится отчетливее, полнее и богаче представления. В процессе такого воспитания у учащихся удается сформировать положительную мотивацию и эмоциональную отзывчивость на объекты эстетического восприятия, способность замечать, выделять и оценивать прекрасное, отграничивать его от безобразного, дисгармоничного. Кроме того, многие школьники овладевают элементами художественного творчества, осваивают простейшие навыки и умения создавать красивое.

С учетом своеобразия развития умственно отсталых детей и особой роли коррекционно-развивающего образования эстетическое воспитание направлено на решение комплекса задач:

- формировать у учащихся эстетическую восприимчивость, умение видеть и понимать прекрасное в искусстве, природе, повседневной жизни; обогащать имеющийся опыт школьников эстетическими впечатлениями; воспитывать у детей сенсорную культуру, личностное отношение к воспринявшему, развивать эстетический вкус; приучать школьников к нравственно-этическим оценкам и правильным, аргументированным суждениям;
- обогащать эмоциональную сферу учащихся, вызывать у них эстетические чувства и переживания (удовольствие, радость, восхищение и пр.), добиваясь адекватной реакции на красоту природы, произведения искусства или окружающую обстановку;
- развивать и совершенствовать элементарные творческие способности (возможности) и художественные навыки в доступных детям с нарушением интеллектуального развития видах деятельности: театрализованной, изобразительной, художественно-прикладной, музыкальной, танцевальной и др.;

- способствовать коррекции (исправлению, ослаблению, сглаживанию) дефектов психического и физического развития умственно отсталых школьников, постоянно проявляя заботу о становлении личности каждого ребенка в целом и подготовке его к самостоятельной жизни.

Недостатки познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сферы умственно отсталых детей во многом осложняют решение указанных задач. Поэтому нужна специальная организация эстетического воспитания, предусматривающая, во-первых, более элементарный, чем в общеобразовательной школе, уровень его содержания; во-вторых, рациональное использование разнообразных и отвечающих возможностям учащихся форм, методов и средств воспитания и обучения; в-третьих, коррекционно-направленный характер всех учебно-воспитательных мероприятий.

Восприятие школьников с нарушениями интеллектуального развития замедленно. Даже картинки хорошо известных предметов учащиеся узнают не сразу. Снижение темпа восприятия умственно отсталых детей сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Об этом свидетельствует тот факт, что на одном и том же участке окружающего пространства они обнаруживают гораздо меньше предметов, чем нормально развивающиеся дети. Узость, ограниченность восприятия мешают учащимся ориентироваться в той или иной ситуации, особенно в незнакомой, непривычной обстановке. Если ребенок с сохранным интеллектуальным развитием в совокупности обстоятельств сразу выделяет главное и достаточно хорошо ориентируется в том, что происходит, то его умственно отсталый сверстник долго не может уловить смысла происходящего и зачастую оказывается дезориентированным.

Еще одна особенность восприятия детей с отклонениями в развитии — недостаточная дифференцированность и пониженная активность этого психического процесса. Глядя на какой-либо объект, умственно отсталые школьники не стремятся во всех деталях, основательно разобраться в его свойствах и особенностях. У них нет потребности всматриваться, анализировать и сопоставлять его с другими объектами. Учащиеся не в состоянии выделить наиболее важные и характерные признаки. Кроме того, они плохо устанавливают связи и отношения между предметами или их частями. В результате восприятие и понимание окружающего оказываются упрощенными и нередко искаженными. Все это накладывает отпечаток на прием и переработку эстетических впечатлений.

Воспитанники весьма своеобразно воспринимают произведения изобразительного искусства (картины, репродукции, художественные иллюстрации). Так, учащиеся младших классов не понимают, что такое перспектива, не различают светотеней, частичных перекрытий (т. е. когда один предмет загораживает другой), слабо дифференцируют промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки при узнавании сходных по начертанию объектов. Кроме того, дети очень часто ошибаются при объяснении выражения лица персонажа картины, а сложные и тонкие переживания героев не улавливают, толкуя их примитивно, элементарно. Движения и позы персонажей учащиеся никак не связывают с их эмоциональным состоянием, изображаемой ситуацией. Такое своеобразие восприятия затрудняет осмысление изображенного.

Музыкальные способности детей с отклонениями в интеллектуальном развитии также отличаются определенной спецификой: они не могут повторить несложный ритм, чисто интонировать мелодию, передать содержание музыкальных произведений. Ограниченные возможности узнавания эмоциональных состояний, воплощенных в музыке, неумение различать средства музыкальной выразительности, бедный словарь препятствуют выражению собственных мыслей и переживаний детей. Узость восприятия тормозит установление причинно-следственных, временных соотношений между музыкальными образами. Ограниченностъ знаний об окружающем и недостаточное развитие личности ребенка негативно воздействуют на появление внemузыкальных представлений, воображаемых ситуаций.

Музикализация вызывает у умственно отсталых детей положительный эмоциональный настрой, но быстро утомляет их, что ведет к потере интереса. Они с трудом овладевают новыми приемами музыкальной деятельности, действия выполняют только по показу учителя неосознанно, механически. Как правило, дети не могут объективно оценивать свою работу, у них недостаточно развито стремление к улучшению результата. Их удовлетворяет сам процесс музыкальной деятельности.

Музыкальные произведения элегического характера чаще всего безразличны умственно отсталым воспитанникам. Иногда у детей можно наблюдать абсолютно неадекватные реакции, например, смех вместо огорчения по поводу несчастья, переживаемого героем музыкального произведения, кинофильма или спектакля. На некоторые произведения искусства, которые привлекают своей яркостью и выразительностью, дети отвечают чрезмерным проявлением радости, эй-

форичностью, двигательной расторможенностью с утратой контроля поведения сознанием.

Развитию творческих и художественных навыков учащихся специального (коррекционного) образовательного учреждения существенно препятствуют (особенно в младших классах) такие нарушения, как отставание в физическом развитии, прежде всего в двигательной сфере (патологическая замедленность или импульсивность движений, нарушение зрительно-двигательной координации, снижение мышечного тонуса, неумение выполнять сложные двигательные акты и т. п.). Эти недостатки отрицательно влияют на эстетическое воспитание детей, особенно во время занятий изобразительной и музыкально-ритмической деятельностью, хореографией, ручным трудом.

Вместе с тем, обладая значительными коррекционно-развивающими возможностями, средства эстетического воспитания раскрывают перед ребенком реальный мир, расширяют его кругозор, учат лучше видеть и понимать действительность. Эстетическое воспитание вносит в жизнь детей новые эмоции, конкретные образы. Яркость, насыщенность и сила раздражителей воздействуют на их чувства, повышают восприимчивость, на длительное время оставляют заметный след в сознании детей. Эстетическое воспитание осуществляется в учебной, внеклассной и внешкольной деятельности детей.

2. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Система коррекционно-образовательной работы специальной школы предусматривает непрерывное эстетическое воспитание на протяжении всего периода обучения. Одни учебные предметы в силу их специфики (изобразительное искусство, пение и музыка, чтение, трудовое обучение, ритмика, физическая культура, география и естествознание) обладают большими возможностями для этого, другие — меньшими. Однако важно, чтобы каждая образовательная дисциплина могла быть максимально использована для решения задач эстетического воспитания.

Дети с отклонениями в интеллектуальном развитии результативнее усваивают учебный материал, если на уроках органично используются средства, обладающие эстетическими свойствами — красочностью, выразительностью, образностью, неизбежно затрагивающими чувства ребенка. К таким средствам относятся: объекты природы, дизайн помещения, произведения искусства, гармоничные взаимоотношения между людьми, внешний вид человека, совершенство разнообразной деятельности, сложность движений и др.

Специфический характер развития школьников с умственной отсталостью требует от педагога проявления особой заботы о воспитании у них умения видеть, слышать, чувствовать и понимать красоту окружающего мира. Эти медленно формируемые умения постепенно достигают достаточного уровня. Например, многие старшеклассники способны замечать и выделять красивое, любоваться оригинальным сочетанием красок, воспринимать звуки окружающей природы и радоваться им.

Особая роль в эстетическом воздействии на учащихся принадлежит урокам изобразительного искусства, пения и музыки.

Изобразительное искусство

Программа по изобразительному искусству, включающая различные виды работ (рисование с натуры, декоративное и тематическое рисование, беседы об искусстве), составлена так, чтобы в процессе занятий можно было, во-первых, корректировать недостатки развития умственно отсталых детей, во-вторых, научить их элементарному рисованию, в-третьих, сформировать эмоционально-эстетическое восприятие. На этих уроках предусматривается обогащение детей зрительными образами, которые развивают чувства, художественный вкус и вызывают желание заниматься изобразительной деятельностью. Достигается это главным образом с помощью большого числа разнообразных упражнений, направленных на развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки. Сравнение предметов по форме, цвету, размеру, положению в пространстве и изображение их на листе бумаги способствуют становлению и коррекции у учащихся графических навыков, аналитико-синтетической деятельности. Значительное место занимают систематическая работа с иллюстративным материалом (показ репродукций, разбор иллюстраций в книгах и журналах), а также беседы о доступных для умственно отсталых школьников произведениях изобразительного искусства.

В процессе обучения изобразительной деятельности дети учатся наблюдать, у них развивается зрительная память, воображение, фантазия. Организуя целенаправленное изучение объекта, учитель формирует умение выделять главное, устанавливать взаимосвязь между общим и частным. На уроках рисования воспитываются такие важные качества, как умение планировать свою работу, отчитываться о ней, самостоятельно контролировать ее. Кроме того, совершенствуются глазомерные навыки и зрительно-двигательная координация, происходят положительные сдвиги в эмоционально-волевой сфере»

Деятельность учащихся (ее целенаправленность, сознательность, устойчивость, активность, продуктивность) заметно улучшается, если в процессе рисования дети выполняют ряд интеллектуальных операций: предварительно осмысливают структуру воспринимаемого объекта, определяют последовательность его изображения, сравнивают с реальным объектом, части рисунка между собой. Эффективность коррекционной работы возрастает, если на уроках изобразительного искусства учащиеся получают задания для самостоятельной деятельности.

Приобретенные в ходе рисования умения и навыки применяются при обучении другим учебным дисциплинам: родному языку, математике, географии, естествознанию, истории, черчению. Элементы изобразительной грамоты используются на занятиях по труду, в том числе и в профессиональной подготовке школьников (особенно при отделке работ из дерева и текстиля, при оформлении переплетно-картонажных и других изделий).

Пение и музыка

Целью музыкального воспитания является формирование музыкальной культуры учащихся как комплекса элементарных основных качеств и способностей, необходимых для занятия музыкальной деятельностью. Для этого реализуется система образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач:

- овладение детьми определенными музыкальными знаниями, музыкально-исполнительскими умениями и навыками (способами певческой, музыкально-исполнительской, танцевальной деятельности, умением воспринимать и оценивать услышанную музыку);
- обогащение эмоциональной сферы новыми впечатлениями, переживаниями от прослушанной или исполненной музыки, воспитание музыкально-эстетического вкуса, нетерпимости к проявлениям пошлости, вульгарности и безобразного в музыкальном искусстве;
- формирование потребности в слушании лучших образцов музыкальных произведений, к музыкальной деятельности в целом;
- обогащение представлений о музыкальных традициях нашего народа, праздниках, обычаях, обрядах, формирование патриотизма, гордости за отечественную культуру;
- развитие интереса к песне, песенно-хоровому исполнению произведений, соответствующих художественным критериям;

- воспитание положительных личностных качеств учащихся как в классно-урочной, так и во внеклассной, внешкольной деятельности с помощью общественно-полезной направленности содержания музыкальных произведений;

Д овладение детьми элементарными знаниями о процессе звуко записи, звукоусиления и ретрансляции, а также умениями самостоятельно использовать технические средства для реализации потребности в воспроизведении записей музыкальных произведений; D применение широкого спектра возможностей музыки для психокоррекционной и психотерапевтической помощи. В

образовательную программу включены следующие разделы: «Пение», «Слушание музыки», «Элементы музыкальной грамоты».

Раздел «Пение» включает произведения для формирования вокально-хоровых навыков и умений учащихся в зависимости от уровня певческого развития по годам обучения. Классика, фольклор, современная (зарубежная и отечественная) песня — основа вокально-хорового репертуара классного хора.

В работе с солистами и при инсценировании песен внимание учителя должно быть направлено на чистоту интонации, строй и ансамбль. Пение без аккомпанемента способствует выработке стройности и чистоты интонации, красоты звука, ансамбля, воспитывает привычку к слуховому самоконтролю. Творческое раскрытие образа песни — главная задача, подчиняющая вокально-технические приемы исполнения. В формировании устойчивого интереса к хоровому пению значительную роль играет «концертное» исполнение песен.

Обучение учащихся средних и старших классов сопряжено с определенными трудностями мутационного периода, значительно осложняющими их участие в хоровом пении. Школьникам не рекомендуется громко петь.

При изучении раздела «Слушание музыки» важно создать благоприятные условия для восприятия музыки: атмосферу концертного зала, доверительное общение со сверстниками и учителем. Накопленный в младших классах опыт слушания учащимися высокохудожественной музыки, состоящей из произведений для детей из мультфильмов, кинофильмов, эстрадных выступлений, народных песен, позволяет изучать классический музыкальный материал в старших классах.

Раздел «Элементы музыкальной грамоты» содержит основы знаний о музыке и музыкальной деятельности.

При разучивании хоровых произведений, в процессе слушания музыки учитель в живой и увлекательной форме рассказывает о связях музыкального искусства с жизнью, об элементарных музыкальных понятиях, о жанрах музыкального искусства, о непреходящем значении народного творчества, используя при этом яркие примеры звучания музыки различных эпох и стилей, особенности творчества различных композиторов.

Планируя занятия, учитель продумывает перспективные и ретроспективные связи уроков музыки в течение одной четверти, учебного года.

Наряду с освоением учащимися нового материала, важнейшей задачей учителя становится повторение и закрепление ранее изученного. Это помогает ученикам вспоминать полюбившиеся им песни, сохранять их в своем репертуаре, включать в программу своих выступлений на школьных вечерах, праздниках и в дальнейшем возвращаться к их исполнению. Уроки музыки должны проводиться в специально оборудованных музыкальных кабинетах (классах, залах).

Оценка по предмету «Пение и музыка» должна учитывать индивидуальный уровень интеллектуального, психического и музыкального развития школьника, интенсивность формирования его музыкально-слуховых представлений, практических умений и навыков, накопление первичных знаний о музыке. Поводом для отрицательной оценки действий учащегося не могут служить отсутствие ярко выраженного интереса к музыкальным занятиям и эмоционального отклика на музыку, бедность речевых характеристик прослушанной музыки, нарушение координации между слухом и голосом, слухом и моторно-двигательными проявлениями.

Интересная и доступная детям с нарушенным интеллектуальным развитием музыкальная деятельность в значительной мере способствует повышению мотивации к обучению, воспитанию нравственно-этических, гражданско-патриотических чувств, художественно-эстетических качеств. Пение, дыхательные упражнения, игра на музыкальных инструментах, занятия танцами, ритмикой укрепляют общесоматическое состояние организма, улучшают физические качества: координацию движений, выносливость, ловкость, жизненную емкость легких, общую и мелкую моторику, т. е. нормализуют поведенческие проявления, снижая уровень негативных эмоциональных переживаний, которые сменяет оптимизм, уверенность в собственных силах.

Эстетическое воспитание при трудовом обучении

В трудовом процессе активно участвуют почти все органы чувств, благодаря чему создаются эффективные условия для развития у детей эстетического восприятия и элементов художественного творчества: чувство цвета, которое возникает при восприятии красивых цветовых сочетаний, чувство формы, когда эстетические переживания вызваны законченностью и естественностью формы, чувство ритма, когда воспринимается ритмическое построение (расположение) элементов предмета. Для развития художественного восприятия и творческого воображения очень продуктивна работа с природными материалами (листьями, цветами, шишками, желудями, кукурузными початками, ветками и т. п.).

Уроки чтения

В системе эстетического воспитания особую функцию выполняют уроки чтения. Современная и классическая детская художественная литература, произведения народного творчества, предусмотренные учебной программой, дают богатый материал для развития личности умственно отсталого ребенка. В процессе занятий учащиеся отрабатывают умения читать текст, соблюдая нормы русской орфографии, выделять главную мысль произведения, составлять характеристики литературных героев. Художественное слово раскрывает перед ними красоту и богатство родного языка, помогает овладеть им.

При этом огромна роль самого учителя, его живого, доступного пониманию детей слова. Важное воспитательное значение имеет художественное рассказывание. Эмоциональный, выразительный рассказ затрагивает область чувственной сферы школьников. Обращенный к классу, он вызывает у детей сочувственное переживание, при этом лучше понимается его содержательная суть.

Помимо эстетической и эмоциональной окраски художественного рассказа, необходимо заинтересовать учащихся образной передачей, вызвать у них яркие переживания. Среди требований, предъявляемых к рассказу, — его краткость, ограниченное число действующих лиц и новых слов, доступность и ясность для понимания.

Выразительное чтение художественных произведений пробуждает у учащихся интерес к литературе, желание читать самому. Такое чтение — одно из самых результативных средств эстетического воспитания и его важно использовать на всех этапах школьного обучения.

Большое значение для эстетического воспитания умственно отсталых школьников имеет заучивание детьми стихотворений и отрывков из художественной прозы, выразительное чтение на уроках, на вечерах художественной самодеятельности.

Эстетическое воспитание и природа

Природа — неисчерпаемый источник прекрасного, прямое общение с ней оказывает большое влияние на развитие чувств ребенка, помогает ему осмысливать новое содержание, эмоционально закрепить увиденное.

Понятно, что чем больше проявлено заботы о сохранении природы, чем больше вложено труда в ее обогащение, тем сильнее привязанность к ней. Поэтому важно, чтобы дети принимали посильное участие в выращивании цветов и фруктовых деревьев, занимались озеленением пришкольных участков и улиц, ухаживали за зелеными насаждениями. В активном труде на благо природы заложены большие возможности для эстетического воспитания учащихся.

3. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

Внеклассная работа в воспитательных группах весьма многообразна и позволяет использовать различные формы и средства эстетического воспитания. По числу принимающих участие в мероприятиях воспитанников различают три формы организации такой работы:

- массовая (общешкольные праздники, утренники и вечера, «творческие отчеты», соревнования и т. п.);
- групповая (воспитательные занятия, экскурсии, посещение театров, музеев, занятия в студиях дополнительного образования, творческих объединениях, секциях);
- индивидуальная (обучение отдельных учеников художественному чтению, вышивке, пению, игре на музыкальных инструментах и т. п.).

Выбор тех или иных форм, а также их сочетание зависят главным образом от содержания работы по эстетическому воспитанию.

К средствам эстетического воспитания относятся эстетическая развивающая среда; художественная деятельность учащихся; произведения искусства; природа.

Эстетическое воспитание, по существу, начинается с внешней обстановки в быту. Чистота, уют, со вкусом подобранные и расставленные

ные предметы, красивые игрушки, цветы — все это формирует вкус ребенка. Однако лишь созерцательное отношение к удобствам и красоте окружающего мало способствует воспитанию. Необходимо включать учащихся в активное благоустройство помещений — классов, кабинетов, мастерских, мест рекреаций и т. д. Большое значение имеют внешнее оформление и содержание пришкольных участков, игровых и спортивных площадок.

Необходимо постоянно заботиться о том, чтобы дети следили за своей одеждой и обувью, были опрятны, чисто и аккуратно одеты. Серьезные требования предъявляются и к состоянию рабочего места (парте, верстаку, станку), учебных принадлежностей, инструментов, изготавливаемых изделий.

Составной частью эстетики быта являются также поведение учащихся и взаимные отношения. Было бы заблуждением считать, что умственно отсталые школьники не в СОСТОЯНИИ ПОНЯТЬ И соблюдать существующие нормы поведения. Случай несоблюдения таких норм — следствие недостаточного воспитания. Олигофренопедагогам приходится уделять много времени воспитанию культуры поведения учащихся. Очень важно, чтобы дети умели обратиться с просьбой, по-здравоваться, попрощаться, войти и выйти из помещения. Не менее важно, чтобы воспитанники могли правильно вести себя за столом, в гостях, в общественных местах.

Личный пример педагога — самое эффективное средство формирования и закрепления привитых навыков поведения. Соблюдая необходимую требовательность, педагоги тактично и благожелательно направляют ребенка на соблюдение существующих норм и правил поведения.

Рекомендуется примерно такая тематика занятий с учащимися во внеурочное время: употребление в речи «волшебных» слов; внешний вид учащихся; поведение в классе; поведение за столом; поведение на улице; поведение в транспорте; поведение в кино и в театре. Успех подобных занятий во многом зависит от того, насколько удачно подобрано их содержание, как четко и ясно формулируются вопросы, на которые дети должны дать ответы, насколько интересны практические упражнения. Закрепление таких умений и навыков у умственно отсталых школьников — процесс очень длительный. Необходим постоянный контроль и напоминания со стороны учителей, воспитателей, родителей. Надо стимулировать способность учащихся проявлять свои умения, создавая для этого различные воспитывающие ситуации.

Увлекательному заполнению досуга, а вместе с этим и эстетическому воспитанию способствуют различные студии дополнительного об-

разования и школьные клубы, в которых объединяются дети по склонностям и интересам, создаются условия для их творчества и художественной самодеятельности. Студии дополнительного образования, в которых дети занимаются рисованием, лепкой, аппликацией, вышиванием, выжиганием, керамикой, чеканкой, художественной вышивкой, изготовлением мягкой игрушки и др., привлекательны также своими названиями, характеризующими основную деятельность: «Умелец», «Краснодеревщик», «Рукодельница», «Чебурашка» (творческое объединение мягкой игрушки), «Юный художник», «Серпантин» (студия современного бального танца) и т. п.

Характер занятий той или иной деятельностью во внеклассное время во многом отличается от уроков, так как здесь широко применяются самые разнообразные материалы и инструменты. В распоряжении учащихся цветная и черная тушь, гуашевые и даже масляные краски, уголь и сангина; наряду с белой используется цветная бумага больших форматов и разных видов, а также картон, фанера, ткани, пенопласт, плексиглас, металл и др. Дети работают карандашами, фломастерами, кистями и флейцами, ножницами и лобзиком, пилой и молотком, шилом и стекой. Они рисуют и лепят, шьют и вырезают, пилят и строгают, клеят и прибывают. Таким образом, в процессе деятельности участвуют многие рецепторы, что очень важно для общего развития учащихся.

Практика многих школ убеждает в возможности и целесообразности организации для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии хоровых, вокальных, инструментальных, танцевальных студий дополнительного образования. Хоровое или сольное исполнение песен, концерты, конкурсы, музыкально-танцевальные спектакли благотворно сказываются на развитии учащихся с нарушениями моторики и эмоционально-волевой сферы. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях успешно функционируют духовые оркестры, ансамбли народных инструментов, вокально-инструментальные ансамбли, студии пантомимы, театральные студии. Достоинство последних состоит не только в том, что они влияют на нравственное и эстетическое развитие учащихся, но и в том, что объединяют большое число детей с разными интересами и уровнем развития. Эти коллектизы состоят из артистов, художников-декораторов, костюмеров, осветителей, рабочих сцены, и при подготовке спектаклей всем находится занятие. Участники школьных театров выступают не только на своей сцене, но и выезжают в другие коррекционные внешкольные учреждения.

Исключительно большое образовательное и воспитательное значение для умственно отсталых детей имеет школьный кукольный театр. Под руководством педагогов учащиеся, как правило, сами изготавливают и куклы, и декорации, а затем выступают в роли актеров-кукловодов в спектаклях на школьных праздниках. Относительная простота управления куклами (как правило, они надеваются на руку), любое число актеров, каждый из которых разучивает небольшую роль, делают кукольные представления доступными и занимательными для школьников. Одна из особенностей кукольного театра состоит в том, что текст могут читать одни ученики, а управлять куклами — другие. Такое распределение обязанностей в спектакле нередко облегчает задачу его участникам.

Кукольный театр сильно воздействует как на зрителей, так и на самих «артистов», поскольку включает в себя целый комплекс творческих жанров: художественное слово, драматическое действие, музыку, песню, изобразительное искусство. Участие в кукольном театре способствует развитию у детей драматических способностей, инициативы, коррекции нарушенной речи. В репертуаре кукольного театра — сказки, басни, песни, инсценировки небольших рассказов. Любимым персонажем является Петрушка, который обычно ведет представление, разговаривает со зрителями, вместе с ними переживает ход спектакля. Для Петрушки можно приготовить текст на темы школьной жизни, он может спеть частушки о нерадивых детях, нарушителях дисциплины.

Важная форма воспитательной работы коррекционной школы — тематические внеклассные занятия, посвященные различным жанрам искусства, жизни и творчеству художников, поэтов, композиторов, музыкантов, артистов, сопровождаемые демонстрацией лучших произведений. Знакомство с живописью, графикой, скульптурой, декоративно-прикладным творчеством расширяет знания учащихся.

Эффективность эстетического воспитания умственно отсталых школьников повышается, если оно организуется в системе, имеет четкое планирование и предусматривает взаимосвязь мероприятий, проводимых во внеклассное время, с программным содержанием уроков чтения, изобразительного искусства, пения и музыки и т. д. При этом следует учитывать потенциальные возможности учащихся на разных годах обучения, соотносить формы и средства эстетического воспитания с индивидуальными особенностями каждого ребенка, а также сочетать воспитательные, образовательные и коррекционные задачи.

Контрольные вопросы и задания

- 1- В чем заключается сущность эстетического воспитания?
2. Охарактеризуйте основные средства эстетического воспитания.
3. Определите задачи эстетического воспитания учащихся коррекционной школы VIII вида.
4. Какие особенности умственно отсталого ребенка влияют на своеобразие эстетического воспитания в коррекционной школе VIII вида?
5. Как влияет эстетическое воспитание, обусловленное разными видами деятельности, на развитие психофизических качеств умственно отсталого ребенка?
6. Объясните взаимосвязь классно-урочной, внеклассной и внешкольной образовательной деятельности по эстетическому воспитанию.

Щ Рекомендуемая литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская, М.: Академия, 2001.
2. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1974.
3. Граборов А. Н. Работа по художественному воспитанию // Основы олигопренопедагогики. М.: Классике Стиль, 2005.
4. Грошиенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
5. Евтушенко К. В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
6. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Эстетическое развитие // Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2003.
7. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; под ред. Е. А. Медведевой. М.: Академия, 2002»
8. Хрестоматия по музыке и пению: учеб. пособие Для специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида* 2-³и изд., перераб. и доп. / сост. И. В. Евтушенко. М.: РИЦ МГОПУ им. М. А* Шолохова, 2005.

Глава 24

Взаимодействие коррекционной школы и семьи

1. ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ШКОЛЕ

Большинство родителей болезненно реагируют на признание их ребенка умственно отсталым и рекомендацию обучать его в коррекционной школе VIII вида. Существование родителей, родных и близких такого ребенка бывает отравлено чувством ущербности, тревожного переживания за его будущность»

Умственно отсталый ребенок вызывает нездоровий, оскорбительный интерес у посторонних как що слыхих, так и детей. Насмешки, обидные реплики, пренебрежение, нежелание сверстников допускать их в свое общество — вот что встречает он на каждом шагу. Все это усугубляет и без того незавидное самочувствие родителей.

Еще до поступления ребенка в коррекционную школу родители испытывали горечь, связанную с тем, что ребенок отличался от нормально развивающихся детей во дворе, в детском саду. На родителей сыпались замечания, укоры, требования. Воспитатели жаловались на неадекватное поведение ребенка, на недостаточное качество усвоения знаний и т. д.

Коррекционная школа VIII вида должна помочь не только своим учащимся стать самостоятельными людьми, подготовить их к жизни и труду, к выполнению гражданских обязанностей, но и смягчить, сгладить переживания.

Учитывая сказанное, следует выделить следующие специфические обязанности школы по отношению к родителям:

□ формировать у родителей доверительное отношение к учителям, воспитателям;

□ придать уверенность в том, что обучение и воспитание ребенка в школе будет иметь успех.

Учитель коррекционной школы еще до начала обучения стремится познакомиться с ребенком, его родителями, условиями его жизни в семье. От первой встречи часто зависит желание ребенка посещать занятия. Если он начинал школьную жизнь в условиях массовой школы, то неудачи, которые его там преследовали, насмешки сверстников, порицания учителей, переживания родителей — все это оставило тяжелый след в памяти ребенка и настроило против обучения вообще. Задача учителя — сгладить негативное отношение ребенка, его родителей к школе, расположить к себе, заинтересовать предстоящими занятиями.

Знакомясь с родителями, учитель проявляет сочувствие к их переживаниям, рассказывает об условиях, целях обучения детей в коррекционной школе, о той внеклассной работе, которая проводится с учащимися.

Учитель расспрашивает об интересах и пристрастиях ребенка, о том, каким образом можно организовать его внимание, привлечь к игре, добиться выполнения распоряжений. У каждого ребенка можно всегда найти положительные проявления характера. Учитель останавливает свое внимание на этих чертах, выражает восхищение ими («Какой молодец, как он заботится о маме, о сестренке» и т. п.). Учитель «не замечает» то отрицательное, что он узнает из бесед о ребенке, что окружает ребенка в семье: не очень чистые полы, вещи, отсутствие уюта. Установив, что у ребенка нет домашних обязанностей, что никто не занимается его воспитанием или что он в семье является маленьким деспотом, учитель не высказывает своих замечаний, не пытается обсуждать увиденное.

Когда ребенок придет в школу на занятия, а придет он первый раз с родителями, учитель не должен жалеть времени на беседу с ними, на то, чтобы показать классное помещение, может быть, школу в целом. Маленький ребенок все первые дни в школе будет нуждаться в помощи родителей. От волнения с ним могут случаться различные неприятности. Обласкать его, привести в порядок костюм должны не чужие, а близкие люди. Если ребенок беспокойный, растромженный, присутствующий в школе родитель может его успокоить, а при необходимости сдержать его порывы. Таким образом, с первых дней пребывания маленького ученика в коррекционной школе учитель вместе с родителями вырабатывает у него правильное поведение на уроках и переменах, внимательное отношение к учебной деятельности, дружеское отношение к сверстникам.

Иногда, может быть не столь часто, присутствие одного из родителей бывает необходимо даже на занятиях в классе, и не только в первые дни, а в течение довольно длительного времени. Мама (чаще всего это мама) такого ребенка сидит на уроках рядом с ним, помогает в выполнении практических заданий, не дает отвлекаться, провожает в столовую, в туалет, переодевает физкультурную форму и т. д. Только тогда, когда поведение ребенка, учебная деятельность будут налажены, учитель сможет отказаться от постоянного присутствия и помочь матери. Добросовестно выполняющему свои обязанности учителю такой невольный наблюдатель не мешает, а помогает в работе с детьми. Мать ученика, видя, как нелегко учителю, сколько он затрачивает сил,

расскажет об этом другим родителям, и авторитет учителя не только не пострадает, но и повысится»

В дальнейшем учитель должен взять за правило при встрече с родителями сообщать им о ребенке только хорошее. Если же нет возможности умолчать о проступках ребенка, следует сделать это, конечно, без гнева, подсказать, как можно поправить случившееся. Жалобы учителя на школьника могут привести к нежелательным результатам. Не все родители достаточно критичны, многие склонны в этих случаях считать, что учитель «придирается» к ребенку, и при нем высажут свое мнение по этому поводу. Авторитет учителя в глазах ребенка пострадает, родители же будут избегать встреч с учителем (кому хочется выслушивать неприятные новости!). Реакция может быть и иной, но столь же отрицательной. Родители из желания помочь учителю примутся наказывать ребенка, чем вызовут у него только озлобление против учителя и школы.

Некоторые родители умственно отсталых учащихся ведут неправильный образ жизни: злоупотребляют алкоголем, нарушают принятые в обществе нормы поведения и пр. Они не занимаются детьми, в доме отсутствует элементарный порядок, не налажено питание, ночью нет тишины и покоя. Несмотря на все это, учитель при встречах с такими родителями должен оставаться предельно доброжелательным, сочувствовать всем бедам, которые «преследуют» незадачливых пап и мам, и обращаться с единственной просьбой — изменить режим жизни ребенка, порадовать его покупкой необходимых вещей и т. д.

Родители умственно отсталых детей не выносят высокомерия, наиздательного тона. Любой работник коррекционной школы должен считаться с особой ранимостью таких родителей, их обидчивостью, возникающей по пустякам, невольной защитной реакцией. Если родители смогут без боязни осуждения делиться своими заботами с учителем, он скорее сумеет помочь им, повлиять на них, поддержать своих учеников.

В дальнейшем учитель сможет предъявить более строгие требования к родителям, напомнить о необходимости выполнять свой долг, но это в будущем, и только в том случае, если он завоюет сердца родителей и они поверят, что учитель — тот человек, чьи побуждения всегда направлены к добру.

Как правило, обыватели отзываются неодобрительно о коррекционной школе. Родителям кажется, что в коррекционной школе их дети лишаются будущего, что у них в жизни не будет ничего «как у людей». Не рисуя радужных перспектив, тем не менее надо говорить родите-

лям о возможностях школы, о системе подготовки детей к труду, о том, что дети могут быть подготовлены к самостоятельной жизни.

Родителей следует познакомить со школьным зданием (классные комнаты, мастерские, спальни, помещения для отдыха), с учениками. Необходимо показать родителям эстетически оформленные, уютные комнаты, чистоту и опрятность всех помещений, аккуратность, подтянутость учащихся, доброжелательность, дисциплинированность детей, элегантность педагогов. Эти признаки серьезно поставленного процесса обучения неизменно вызывают чувство уважения и к учреждению, и к персоналу, чьим трудом держится вся эта налаженная жизнь.

В школе необходимо иметь стенды с фотографиями, краткими текстами, рассказывающими о школьных делах, о судьбе выпускников. Старшие ученики школы должны уметь показать результаты своего учебного, общественно полезного труда: тетради с письменными работами, собственные изделия, рассказать о том, что они изучают по предметам, как проводят досуг. Таким образом, школа, подготовившись к встрече с родителями, может сразу же изменить неблагоприятное о ней мнение.

Перевод ребенка в коррекционную школу окажется для родителей менее болезненным, если на территории, которую она обслуживает, будет идти добрая слава о школе. Ученики коррекционной школы должны принимать участие наравне с детьми из общеобразовательных школ в различных доступных детям конкурсах: художественной самодеятельности, спортивных состязаниях, трудовых делах. Учителя этих школ должны знать, как учат детей в коррекционной школе, как преодолеваются трудности, каковы результаты. Наладив отношения с соседними общеобразовательными школами, проводя с ними совместные мероприятия, открывая двери для детей окружающих школу домов (они могут быть зрителями на школьных праздниках, участниками кружков, могут просто приходить в мастерские, чтобы сделать для себя поделку), коррекционная школа вызовет уважение взрослых и школьников, имевших случай познакомиться с ее жизнью,

Коррекционная школа не всегда проигрывает в сравнении с общеобразовательной. В ней не бывает казенщины, учащиеся всегда под присмотром, дети умеют себя вести. Но если школа отгораживается от окружающего мира, то это не только снижает успешность подготовки воспитанников к жизни, но и ведет к возникновению всевозможных нежелательных толков и безосновательных домыслов,

2. ПРОПАГАНДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Далеко не все родители умственно отсталых детей владеют основами педагогических знаний, имеют представления о детской психологии, и конечно же они не имеют сведений по олигофренопедагогике, олигофренопсихологии. Одни из них считают своего ребенка больным, другие, наоборот, не хотят у него видеть никаких отклонений. Часто родители не сознают, что ребенок растет, изменяется, что учащийся старших классов это не младший школьник, что подросток требует к себе особого отношения.

Перед коррекционной школой стоит задача просветительской деятельности. Родители должны иметь определенный круг знаний об умственно отсталом ребенке. Назовем некоторые направления, по которым следует организовывать циклы занятий с родителями:

- причины возникновения осложнений в развитии детей;
- типичные затруднения учащихся коррекционной школы в овладении учебными предметами;
- особенности поведения, интересов учеников младших классов;
- подростковый период в развитии ребенка;
- подготовка учащихся к самостоятельной жизни;
- роль семьи в обучении и воспитании ребенка.

С циклом бесед может выступить один человек (врач, один из педагогов школы, приглашенный специалист), а можно и распределить темы между несколькими лицами. Выступающий должен говорить просто, доходчиво, так как среди родителей могут оказаться люди малограмотные и с невысокими интеллектуальными способностями.

Рассказывая о детях, докладчик никогда не должен называть фамилии тех, кого он имеет в виду. Родители сами догадаются, когда в сообщении будет сказано об их ребенке или их семье.

Беседы не должны быть продолжительными. Многие родители не привыкли долго слушать выступающего. И надо учесть, что они легче воспринимают речь, сопровождаемую демонстрацией рисунков, отдельных кадров из научных фильмов.

Остановимся более подробно на содержании указанных циклов бесед с родителями. К первому циклу можно отнести причины направления ребенка в коррекционную школу:

- условия, необходимые для нормального развития ребенка от зачатия до поступления в школу: хорошее здоровье родителей, отсутствие наследственных заболеваний, правильный (здоровый) образ жизни, нормальное протекание беременности, родового акта, развитие без осложнений в первые годы жизни;

- факторы, вызывающие осложнения в развитии ребенка, т. е. причины умственной отсталости (при общении с родителями термины «умственная отсталость», «олигофрения» не употребляют, вместо них говорят об «отставании, осложнении в развитии», «трудностях, испытываемых детьми в обучении» и т. п.). Рассматриваются те причины умственной отсталости, которые широко представлены в анамнезах учащихся школы;
- умственная отсталость в сочетании с педагогической, социальной запущенностью.

Затем можно побеседовать с родителями о сложностях в первые годы обучения:

- психофизическая готовность умственно отсталого ребенка к обучению в момент поступления в школу;
- трудности, испытываемые учащимися коррекционной школы при изучении грамоты: затруднения в запоминании букв и соотнесении их с соответствующими звуками, в овладении звукобуквенным анализом, в овладении слиянием звуков в слоги, послоговом чтении, чтении целыми словами, в понимании прочитанного, в списывании и записи под диктовку слов, слов, предложений;
- трудности, испытываемые умственно отсталыми школьниками в процессе изучения чисел первой сотни и арифметических действий с ними: затруднения в сравнении предметов по величине, групп предметов по их количеству, в запоминании цифр и соотнесении их с количеством предметов, в выполнении присчтывания и отсчитывания по единице, при пересчитывании и отсчитывании предметов, в выполнении действий сложения и вычитания, в понимании и запоминании таблицы умножения и таблицы деления;
- трудности, встречающиеся ученикам в овладении трудовыми навыками при работе с ножницами, иголкой, ножом, kleem и т.д.;
- совместная работа семьи и школы в преодолении ребенком перечисленных трудностей.

Можно рассказать родителям об особенностях поведения их детей:

- неумение умственно отсталого учащегося младших классов управлять своим поведением;
- отсутствие у младших школьников интереса к процессу познания;
- эгоцентризм умственно отсталых детей, равнодушие к окружающим людям, в том числе одноклассникам, к событиям, про-

исходящим в ближайшем окружении ребенка, если они не приносят удовлетворения его эгоистичным желаниям;

- затруднения учащихся в овладении точными координированными движениями (низкое качество записей, зарисовок), что не может стимулировать желания выполнять школьные задания;

П необходимость успехов в учебной деятельности умственно отсталого ребенка как условие, пробуждающее и подкрепляющее интерес к учению, к учителю, школе, к другим учащимся.

Еще один цикл бесед можно посвятить подростковому периоду:

- физические и физиологические изменения в организме ребенка во время пубертатного периода;

Д особенности поведения умственно отсталого подростка, его отношение в этот период к родителям, школе, товарищам;

- установление взаимоотношений с детьми подросткового возраста в семье и школе с учетом их особенностей;
- помочь учащимся со стороны школы, семьи в организации по ведения, развития здоровых интересов: культурный досуг, занятия спортом, трудом, тактичное руководство взрослых занятиями детей.

Можно рассказать родителям о целях коррекционно-развивающего воспитания:

- формирование у учащихся санитарно-гигиенических навыков;
- воспитание брезгливости, непримиримости к неопрятности, не ряшливости, отсутствию чистоты и порядка, привитие желания и умения исправить названные недостатки;
- воспитание у детей чувства сострадания к слабым, старым и малым, больным;
- формирование у школьников правильного поведения в обществе: уважительное отношение к старшим, умение помочь тем, кто нуждается в помощи, соблюдение культурных норм;
- воспитание у детей потребности трудиться, владеть трудовыми навыками;
- сообщение учащимся знаний об организации семейной жизни: о распределении доходов, обязанностях членов семьи в повседневной жизни, воспитании детей;

П знакомство учащихся с этикой семейной жизни;

- привитие школьникам уважения к гражданским обязанностям, соблюдению законов, правил общежития, воспитание сознания, необходимости трудиться.

Можно поговорить и о самих родителях, затронув следующие темы:

- п выполнение родителями своих прямых обязанностей — ребенок должен быть вовремя накормлен, обут, одет; у него должно быть место для приготовления уроков, для книг, игрушек;
- знание и понимание родителями юридической и моральной ответственности за судьбу своего ребенка;
- создание в семье уюта, тепла; душевное внимание к ребенку, его нуждам, огорчениям, интересам, включение его в общие дела и заботы семьи, выработка привычки проводить время дома;
- роль примера родителей в воспитании детей;
- контроль за занятиями ребенка дома и вне дома; его друзья, их общие интересы, их взаимоотношения, способы проведения досуга;
- систематическое обсуждение с ребенком его дел. Забота о выполнении ребенком требований школы; контроль за приготовлением уроков; регулярное общение с учителем, посильная помощь школе.

Безусловно, в беседах с родителями учителя будут затрагивать и другие важные вопросы (например, такие как организация общественно полезного труда, трудоустройство школьников после завершения обучения и т. д.), связанные с жизнью самой школы и с жизнью той территории, на которой она находится.

Встречаясь с родителями, каждый из работников школы в беседе с ними обсуждает вопросы обучения и воспитания детей, что также расширяет круг педагогических знаний родителей.

3- ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

К организационным формам работы коррекционной школы с родителями относятся: индивидуальная; классные родительские собрания; общешкольные собрания; работа с родительским активом.

Каждая из перечисленных форм решает свои задачи, но в комплексе они направлены на оказание помощи учащимся в адаптации к условиям обучения и воспитания, получении знаний, подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в обществе.

Индивидуальная работа с родителями. Она будет успешной в том случае, если учитель хорошо знает, как и чем живет семья. Хотя бы один раз в году, если есть такая возможность, учитель посещает семью каждого из своих учеников. Его интересуют условия жизни ре-

бенка, отношение к нему родственников, отношение ребенка к членам семьи. Не имея этих сведений, учитель не сможет оказать ученику необходимой поддержки.

Приведем такой пример. В класс поступила новая ученица, бледненькая, худенькая. Через несколько дней она на занятиях упала в обморок. Школьный врач установил причину — недоедание. Когда же учитель побывал в семье, оказалось, что дом — полная чаша (мебель, хрусталь, два телевизора — черно-белый и цветной). Родители хорошо зарабатывали, считали обязательным иметь престижные вещи. Но им не приходило в голову наладить в семье горячее питание, проследить за тем, что ест дочь.

Другой случай. Мальчик был всегда опрятен, все необходимое у него было. Посетив семью, учитель обнаружил крайнюю бедность. Семья состояла из бабушки, которая получала маленькую пенсию, мамы — нянечки в детском саду и мальчика, на которого мать не получала даже алиментов.

Еще один пример. В школе знали, что ученик живет с родителями, маленьkim братишкой и бабушкой в отдельной квартире. Оказалось же, что у мамы новый муж, который и является отцом младшего братишши. Родной отец и его мать живут в этой же квартире, в соседней комнате, причем оба — спившиеся алкоголики. Можно представить, какая жизнь у ребенка в таких условиях.

Приходя в дом, где живет ребенок, учитель невольно знакомится с его соседями по квартире, по подъезду. Не сообщая ничего порочащего о своем ученике, он узнает мнение соседей о семье ученика.

Посещая семью ученика, знакомясь с условиями, в которых протекает домашняя жизнь школьника, учитель узнает, кем и где работают члены семьи, чем интересуются, как любят проводить время, какой в семье достаток. В домашней обстановке, иногда за чашкой чая, в дружеской беседе люди становятся откровеннее. Рассказывая подробности своей жизни, вспоминая судьбы родственников, приводя некоторые подробности развития ребенка, они раскрывают то, о чем, может быть, не говорили на ПМПК, в беседе со школьным врачом и что так важно для установления точного диагноза ребенка. Учитель коррекционной школы знает, как часто родители скрывают истинную причину состояния своего ребенка, особенно если это относится к наследственным заболеваниям.

Для учителя посещение семей учеников — большая нагрузка, и физическая и моральная. Однако об этом знает только он и ничем себя не выдаст. Беседа с родителями должна быть неторопливой, спокойной и доверительной. Учитель идет к ученику «в гости», заранее

предупредив об этом родителей. Они готовятся к встрече, наводят в доме порядок, иначе будут застигнуты врасплох, что вызовет неприязнь к учителю. Нельзя приходить в дом к учащимся с плохими вестями, с жалобами, по горячим следам каких-то неприятных событий. Встреча должна быть дружеской.

Учитель может пригласить родителей в школу. Однако для такой встречи не всегда можно создать необходимую обстановку: нет удобного места, недостаточно времени, неотложные дела мешают учителю вести спокойную беседу. Часто приход родителей в школу бывает вынужденным: их вызывают, чтобы пожаловаться на ребенка. Такие жалобы — свидетельство беспомощности учителя. Многие умственно отсталые дети совершают проступки под воздействием мгновенной эмоции, импульсивно. Иногда возбуждение ребенка бывает спровоцировано обстоятельствами, и если учитель не изменит обстановку, ученик срывается. Жалобы родителям ни к чему не приведут, просто нужно быть постоянно с детьми и уметь вовремя разрядить ситуацию, принимающую неприятный оборот, вызывающую напряжение.

Родителей лучше приглашать в том случае, когда надо поделиться радостной новостью: ребенок овладел тем учебным материалом, который ему долго не давался; участвует в театральной постановке, ему нужен костюм, надо помочь его изготовить, выучить с ним слова роли и т. д.

Если школа находится в другом поселке, городе, между учителем и родителями должна быть налажена переписка. Учитель вместе с учеником поздравляет его родителей с праздниками, может быть, с днем рождения, вместе с ребенком решает, что сообщить о жизни, учебе в школе. Часто ответ на письмо представляет для родителей большую сложность. Многие из них не умеют свободно излагать мысли. Поэтому при личной встрече необходимо, во-первых, заручиться обещанием родителей отвечать на письма, во-вторых, научить их пользоваться вопросами учителя при ответе.

Классные собрания. Такие встречи проводятся, как правило, после окончания учебной четверти либо года и сводятся к обзору успехов и неудач учащихся. Обычно на собрания приходят те родители, чьи дети старательны и добросовестны, но не те, кто боится услышать неприятные для себя замечания учителя. Классные собрания можно сделать более привлекательными, если, например, рассказывать родителям, что изучают их дети, в чем они испытывают трудности, кто на каком уровне овладел материалом. Можно информировать родителей о материале, который будет изучаться в следующей четверти, о том, какими видами заданий должны овладеть дети, как им помогать.

Можно познакомить родителей с учебными книгами, показать, как дети работают с ними. Родителям интересно узнать, какая внеклассная работа проводится в классе, какие планируются экскурсии, какова их цель, какие спектакли увидят дети и т. д.

В отдельных случаях нельзя не сказать об особых трудностях поведения или усвоения материала, но с родителями таких учеников учитель должен поговорить наедине, после собрания.

Общешкольные родительские собрания. Обычно проводятся 2—4 раза в году. На таком собрании родителям рассказывают о жизни школы в целом. Могут выступить директор, его заместитель, врач, старший воспитатель и др. К собраниям приурочиваются выставки детских работ, причем всех школьников без исключения. Каждый родитель ищет на выставке поделки своего ребенка, поэтому надо помочь детям подготовить их как можно лучше.

Собрания могут начинаться или заканчиваться выступлениями школьников. Выступления должны быть короткими, яркими и с большим количеством участников. Большое впечатление остается у родителей от спектаклей, исполненных учащимися. Сказки А. С. Пушкина, Я. С. Маршака доступны для учеников всех классов, они интересны и легко запоминаются. К изготовлению костюмов, декораций можно привлечь большое число детей, а чтение части текста (и не только от автора) можно поручить взрослому (учителю). Такой спектакль придает собранию характер праздника.

На общешкольных собраниях родителей проходят выборы родительского актива.

Работа с родительским активом. Обычно родителей, многие из которых владеют различными рабочими специальностями и не отказываются помочь школе в ремонте помещений, мебели, можно попросить о содействии в профориентации школьников: продемонстрировать перед ними свои практические умения, выступить с рассказами о профессии (если они не смогут это сделать, то с сообщением выступит учитель).

Существует еще одна группа взрослых, которых школа может привлечь себе в помощь. Это бабушки и дедушки, ожидающие окончания занятий, чтобы забрать детей после уроков. Они с удовольствием становятся зрителями на всех внеклассных мероприятиях, отправляются с детьми в кинотеатр, на экскурсию. Но, к сожалению, дети не всегда считают мнение своих дедушек и бабушек авторитетными. Поэтому следует рассказать о жизненном пути стариков, в присутствии учащихся обращаться к ним за помощью, научить их некоторым приемам общения с детьми, объяснить школьникам, что необходимо

считаться с их требованиями (ведь они только выполняют распоряжения учителей), т. е. учитель должен не побояться взять на себя лишнюю заботу и получить в лице этих людей хороших помощников.

В каждом классе среди родителей есть хотя бы 1—2 человека, которые могут найти общий язык с детьми, могут обсудить с ними фильм, спортивные соревнования. Регулярно бывая в школе, они несколько минут беседуют с детьми: «Смотрели? Ну, как считаете..? Правда, судья был несправедлив..? Слышали, что случилось..?» И вот уже ученики собрались в кружок, обмениваются мнениями, спорят. Взрослый уже ушел, а у детей беседа продолжается. Таких родителей также надо выделить, объяснить им, что существует особая необходимость в вовлечении детей в обсуждение известных им событий.

Каждый из родителей рад оказать посильную помощь школе, тем более, если он чувствует, что эта помощь нужна и за нее благодарны педагоги и учащиеся. На общешкольном родительском собрании, на торжественной линейке можно отметить участие родителей в общей работе, поблагодарить их в присутствии детей. Таким образом, не только укрепляется дружба школы с родителями, но и улучшаются отношения в семье, становятся более уважительными, теплыми.

4. ВОСПИТАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИВЯЗАННОСТИ К СЕМЬЕ

В работе школы с родителями должна решаться еще одна важная задача — укрепление семейных уз школьников с их родителями. Учителя знают, что какой бы ученик ни был трудный, к его сердцу можно найти ключик только при условии, если у ребенка имеется жалость, сострадание к матери или отцу. Из ребенка, лишенного привязанности к матери, не получится настоящего человека. Самый тяжелый ребенок, страдающий психопатоподобными расстройствами, ради матери будет стремиться сдерживать себя, стараться загладить совершенные проступки.

Школа не должна жалеть усилий на то, чтобы формировать, поддерживать, усиливать чувство привязанности школьников к семье. Для этого следует постоянно вести кропотливую работу с семьей, стимулируя положительные проявления в семейных взаимоотношениях, стремясь разбудить теплые, добрые чувства детей и родителей друг к другу.

Родители не всегда могут объяснить своим детям те трудности, которые они переживают: плохие жилищные условия, отсутствие денег даже на необходимые вещи, инвалидность одного из родителей, уход отца из семьи, в которой осталось несколько маленьких Детей. Учи-

тель обязан, и не однажды, побеседовать со школьником, разъяснить, как трудно родителям наладить жизнь детей.

Таким образом, как бы оправдывая родителей и не заставляя краснеть за них, учитель поручает ученику их опекать, учит снисходительно относиться к их недостаткам. Учащиеся старших классов — часто более грамотные, воспитанные, чем их родители, и задача школы подсказать учащимся, как относиться к родителям, как попытаться изменить их жизнь, поведение к лучшему.

5- О КОРРЕКЦИИ НЕКОТОРЫХ ОШИБОК ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ

Родители умственно отсталых детей не всегда достаточно правильно и ответственно выполняют свои обязанности.

Одни родители считают, что их ребенок болен, поэтому нуждается в постоянной опеке. Ребенка освобождают от домашних обязанностей, его обувают, одевают, кормят. Уже будучи школьником, он не может себя обслужить, не ориентируется в условиях быта. Родители сужают окружающий его мир и тем самым задерживают его развитие. В таком случае следует срочно изменить статус ученика в семье. Он должен учиться полностью себя обслуживать: без помощи и напоминания совершать туалет, убирать за собой постель, мыть посуду, знать, когда нужно утром вставать, чтобы не опоздать в школу, когда ложиться спать, когда менять белье, принимать ванну и т. д. У ребенка необходимо воспитать привычку быстро выполнять практические дела. Родители должны уделять внимание физической закалке ребенка, занятиям спортом, заниматься с ним изготовлением поделок, требующих мелких, точных движений, поручать работу, связанную с напряжением физических сил (пиление дров, вскапывание грядок). Учителю следует приложить все усилия, чтобы доказать родителям вред чрезмерной опеки, представить им всю губительность подобного отношения к ребенку.

В некоторых семьях не считаются с особенностями умственно отсталого ребенка, попросту не видят их. К школьнику предъявляются требования, не адекватные его возможностям, могут даже наказывать за то, что он не сообразил, не запомнил, поступил неправильно. Непосильные требования, наказания могут сломать ребенка, он будет расти озлобленным, агрессивным, у него появится стремление выместить обиды на слабом товарище.

В иной семье мама иногда никак не может примириться с тем, что ребенок плохо читает, не понимает прочитанное, не усваивает матери-

ал и т. д» Она нервничает, плачет, упрекает ребенка. Ему не безразлична реакция матери, он болезненно воспринимает ее. Все это накладывается на его психику, он теряет уверенность в себе, у него появляется страх перед любым порученным делом.

Учитель должен систематически, проявляя необходимый такт, доказывать таким родителям, что нельзя с ребенка спрашивать больше того, что он в состоянии дать. Кроме вреда, это не принесет ничего, и он не сумеет использовать те возможности, которые у него есть.

Бывают и такие семьи, где ребенка презирают, унижают, не считают личностью. В этих случаях школа должна показывать родителям успехи учащихся в учебе, в выполнении различных заданий и меньше говорить об испытываемых ими трудностях.

Для некоторых родителей умственно отсталый ребенок является обузой. Они любыми путями стремятся от него избавиться, не вспоминают о нем, отправив к бабушке, отдав в интернат. Эта ситуация требует от школы особого внимания. Родителям надо показать, какой хороший у них ребенок, и напомнить о том, что пройдет время, наступит старость, и они будут нуждаться в помощи. И если бросить своего ребенка, то на кого же надеяться в старости? Учителям не всегда удается достучаться до сердец таких мам и пап, приходится прибегать к административным мерам принуждения. Школа вынуждена поддерживать деловые отношения с отделениями милиции по месту жительства родителей, с работниками детских комнат, участковыми уполномоченными, с руководителями тех предприятий, где трудятся родители.

Эти органы осуществляют надзор за поведением родителей в быту, делают им внушения о необходимости регулярно видеться с ребенком, дать ему возможность бывать на каникулах дома. Большего органы принуждения сделать не могут. Примириить родителей с ребенком должна опять-таки школа.

Особую группу составляют родители — выпускники коррекционных школ. Как правило, они не спешат помещать детей в специальную школу, для своих детей они хотят чего-то иного. Школа должна проявить много терпения и помочь таким родителям примириться с поступлением или переводом ребенка в коррекционную школу. Особенности развития ребенка, его затруднения в учебе должны убедить родителей в необходимости специального обучения. Возможно, постепенно они успокоятся, особенно если ребенок обладает большими способностями, чем они сами, и, следовательно, можно думать, что жизнь у него сложится легче.

Следует сказать несколько слов о тех родителях, которые жертвуют временем, средствами, всей жизнью ради своего ребенка. Чаще всего это глубоко отсталый ребенок. Иногда у родителей такого ребенка есть свои замыслы относительно будущего. Таким родителям трудно что-то доказать. Их аргумент: «Вы говорите о других детях, а мой ребенок не такой». Пройдет время, ребенок окончит школу, и мама с папой прозреют.

Убедить родителей в том, что надо разумно тратить силы, очень трудно, но необходимо хотя бы пытаться это сделать. Надо предпринять все, чтобы рассеять иллюзии родителей как можно раньше.

Итак, главное в работе школы с родителями — это душевное внимание, тепло к ним и к их ребенку. При этом условии смогут быть решены многие проблемы.

В Контрольные вопросы и задания

1. Почему родители умственно отсталого ребенка предвзято относятся к обучению его в коррекционной школе VIII вида?
2. Раскройте пути изменения отношения родителей и общественности к специальному (коррекционному) обучению детей с нарушениями интеллектуального развития.
3. Какие задачи стоят перед просветительской деятельностью коррекционной школы VIII вида? Раскройте ее содержание.
4. Раскройте организационные формы совместной деятельности семьи и школы.
5. Какие ошибки воспитания умственно отсталого ребенка могут быть скорrigированы в условиях специального (коррекционного) обучения в школе, школе-интернате VIII вида?

Щ Рекомендуемая литература

1. *Белкин А. С.* Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1977.
2. *Буфетов Я. М.* Нравственное воспитание во вспомогательной школе. Алма-Ата: Мектеп, 1988.
3. *Долгобородова П. П.* Воспитание учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1968.
4. *Дульнев Л. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981.

2

- Актуальные проблемы олигофренопедагогики: сб. научн. трудов / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
- *Амасъянц Р. А., Амасъянц Э. А.* Интеллектуальные нарушения. М.: Педагогическое общество России, 2004.
- *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды* М.: Педагогика, 1980. Т. 1-2.
- *Антропова М. В.* Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М.: Просвещение, 1968.
- *Арнольдов М. А.* Из опыта организации детского самоуправления во вспомогательной школе // Дефектология. 1981. № 2.
- *Астапов В. М.* Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. М.: ПЕРСЭ, 2006.
- *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989»
- *Безруких М. М., Сонъкин В. Д., Фабер Д. А.* Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002.
- *Богоявленский Д. Я, Менчинская Я. А.* Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- *Брёзе Б.* Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: пер. с нем. М.: Медицина, 1981.
- *Василевская В. Я.* Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- *Власова Т. А.* Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей: обобщающий доклад по опубликованным работам автора, представленных к защите по совокупности на соискание научной степени докт. психол. наук, М., 1972.
- *Власова Т. А, Певзнер М. С.* О детях с отклонением в развитии. М.: Просвещение, 1973.
- Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994.
- Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- *Выготский Л. С.* Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. X 1; 1983. X 5.

- *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапности формирования умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- *Головина Т. Я.* Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1974.
- *Граборов А. Н.* Основы олигофренопедагогики / сост. В. Г. Петрова, И. В. Шевырева. М.: Классике Стиль, 2005.
- *Грошенков И. А.* Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982.
- *Данющевский И. И.* Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах / под ред. Л. В. Занкова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
- Дефектологический словарь. М.: Просвещение, 1970.
- *Дидактика средней школы* / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1982.
- *Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб. научн. трудов* / под ред. В. В. Воронковой. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
- *Долгобородова Н. П.* Воспитание учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1968.
- *Дульнев Г. М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1969.
- *Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981.
- *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973.
- *Ежеленко В. Б.* Новая педагогика массовой школы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
- *Еременко И. Г.* Олигофренопедагогика. Киев: Вища школа, 1985.
- *Забрамная С. Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1988.
- *Замский Х. С.* История олигофренопедагогики: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1988»
- *Занков Л. В.* Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз. 1935.
- *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968.
- *Ильина Т. А.* Педагогика. М.: Просвещение, 1984.
- Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. М.: Педагогика, 1973.
- *Калмыкова З. И.* К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. 1968, № 6,
- *Карвасарский Б. Д.* Медицинская психология. Л.: Медицина, 1982.
- *Карпунина О. Я., Рябова И. В.* Специальная педагогика в опорных схемах. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2005.

- *Каджаспирова Г. М.* Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005.
- *Костюк Г. С.* Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
- *Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф.* О методической работе во вспомогательной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- *Леонтьев А. Я.* Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.
- *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.
- *Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989.
- *Лурия А. Р.* Роль речи в регуляции временных связей и в регуляции поведения у детей олигофренов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во МГУ, 1962.
- *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973.
- *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975.
- *Лурье Н. Б.* Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. М.: Педагогика, 1972.
- *Маллер А. Р., Цикото Г. В.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Академия, 2003.
- *Мастюкова Е. М.* Ребенок с отклонением в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.
- *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии. М.: Владос, 2003.
- Методика воспитания и обучения умственно отсталых и физически дефективных детей / Под ред. Л. В. Занкова, П. П. Почапина и Ф. А. Рай // Вопросы дефектологии. 1930. № 5 (II).
- *Мещеряков А. И.* Участие второй сигнальной системы в анализе и синтезе раздражителей у нормальных и умственно отсталых детей // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- *Мирский С. Л.* Формирование знаний у учащихся вспомогательной школы на уроках труда: книга для учителя. М.: Просвещение, 1992.
- *Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А.* Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2006.
- *Морозова Я. Г.* Основы обучения и воспитания аномальных детей. М.: Просвещение, 1965.
- *Морозова Я. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969.
- Мышление и речь / под ред. Н. И. Жинкина и Ф. Н. Шемякина. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- *Намазбаева Ж. И.* Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. Алма-Ата, 1985.

- Новая модель в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида. Кн. 1. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
- Новая модель в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида. Кн. 2. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002.
- Обучение учащихся I—IV классов вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петровой. 2-е изд., перераб. М., 1983.
- Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофрено педагогика) / под ред. Б. Л. Пузанова. М.: Академия, 2006.
- *Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьевна И. Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для пед. вузов. М.: Академия, 2002.
- Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений: сб. документов / составление и комментарии Ф. Ф. Водоватова, Л. В. Булагиной. М.: Академия, 2000.
- О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / под ред. Л. В. Занкова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
- Основы обучения и воспитания аномальных детей / под ред. А. И. Дьячкова. М.: Просвещение, 1965.
- Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Академия, 2002.
- Основы управления специальным образованием / Н. Н. Малофеев, Э. Н. Макшанцева, И. М. Назарова и др.; под ред. Д. С. Шилова. М.: Академия. 2001.
- Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. И. М. Соловьева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953,
- а Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. М.: Просвещение, 1965.
- *Певзнер М. С.* Дети-олигофрены. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- » *Певзнер М. С., Лубовский В. И.* Динамика развития детей-олигофренов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- *Пермякова В. А.* Индивидуально-типические особенности обучаемости младших школьников в норме и при отклонении в развитии: учеб. пособие. Иркутск, 1979.
- *Петрова В. Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Педагогика, 1969.
- *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977.
- *Петрова В. Т., Белякова К. В.* Психология умственно отсталого школьника. М.: Академия, 2005.
- *Пинский Б. И.* Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1969.
- *Подласый И. П.* Педагогика. М.: Владос, 2001.
- Повышение эффективности обучения во вспомогательной школе: сб. научн. трудов / под ред. В. В. Воронковой. М: Изд-во АПН СССР, 1981.

- *Правдина-Винарская Е. Н.* Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. и с предисловием З. И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975.
- Проблемы обучения умственно отсталых детей: сб. научн. трудов / под ред. М. Н. Перовой. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, У979.
- Проблемы олигофрении / под ред. И. Н. Ляшко и Д. Д. Федотова. М., 1970.
- Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971.
- Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. М.: Педагогика Д980.
- Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2005.
- *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
- *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986.
- *Скаткин М. Н.* Дифференциация обучения // О школе будущего. М.: Знание, 1974.
- *Смирнова А. Н.* Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей. Из опыта работы. М.: Просвещение, 1982».
- *Смирнова З. Н.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. М.: Просвещение, 1971.
- *Соловьев И. М.* О забывании и его особенностях у умственно отсталых детей // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1941.
- *Сорокин Я. А.* Дидактика. М.: Просвещение, 1974.
- Специальная психология: учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2006.
- Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2001.
- *Стариченко Т. К* Социально-экономическая подготовка выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида. Екатеринбург, 2002.
- *Сухомлинский В. А.* Человек — высшая ценность // Мир человека. М., 1971.
- *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа. 1973.
- *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медгиз, 1965.
- Типологические особенности учащихся вспомогательной школы в трудином обучении: сб. научн. трудов / под ред. С. Л. Мирского. М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
- Трудовое воспитание во вспомогательной школе / под ред. М. И. Кузьмицкой, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

- Умственно отсталый ребенок / под ред. А. Р. Лурия. М.: РСФСР, 1960.
- Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Учащиеся вспомогательной школы / под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. М., 1979.
- Цветкова Л. С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.: Изд-во МГУ, 1985. *Шалимов В. Ф.* Клиника интеллектуальных нарушений: учеб. пособие. М.: Академия, 2003.
- Шаповал И. А.* Специальная психология. М.: Творческий центр, 2005.
- Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / под ред. Т. Н. Головиной. М.: Просвещение, 1972.
- Явкин В. М.* Психологические расстройства у подростков-олигофренов // Дефектология. 1980. № 4.
- Якиманская И. С.* О разработке метода диагностики развития пространственного мышления // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М.: Педагогика, 1975.
- Якушев Я. А., Якушева Е. Я.* Организация обучения сельскохозяйственному труду во вспомогательной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. *Speck Otto.* 9-е издание. Aufl Munchen; Basel: E. Reinhardt, 1999.

Приложение 1

Декларация о правах умственно отсталых лиц

Генеральная Ассамблея,
сознавая обязательство, взятое на себя государствами — членами Организации Объединенных Наций в соответствии с Уставом, действовать как совместно, так и индивидуально в сотрудничестве с Организацией в целях содействия повышению уровня жизни, полной занятости и обеспечению условий для прогресса и развития в экономической и социальной областях,

вновь подтверждая веру в права человека и основные свободы, а также в принципы мира, достоинства и ценности человеческой личности и социальной справедливости, провозглашенные в Уставе,

ссылаясь на принципы Всеобщей декларации прав человека, Международных пактов о правах человека, Декларации прав ребенка и на нормы социального прогресса, уже провозглашенные в конституционных актах, конвенциях, рекомендациях и резолюциях Международной организации труда, Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Всемирной организации здравоохранения, Детского фонда Организации Объединенных Наций и других заинтересованных организаций,

подчеркивая, что в Декларации социального прогресса и развития провозглашается необходимость защиты прав, обеспечения благосостояния и восстановления трудоспособности людей, страдающих физическими и умственными недостатками,

учитывая необходимость оказания умственно отсталым лицам помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействия по мере возможности включению их в обычную жизнь общества,

сознавая, что некоторые страны на данном этапе своего развития могут приложить лишь ограниченные усилия и этих целях,

проводит настоящую Декларацию о правах умственно отсталых лиц и просит принять меры в национальном и международном плане, с тем чтобы Декларация служила общей основой и руководством для защиты этих прав:

1. Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди.

2. Умственно отсталое лицо имеет право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, а также право на образование, обуче-

ние, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволяют ему развивать свои способности и максимальные возможности.

3. Умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей.

4. В тех случаях, когда это возможно, умственно отсталое лицо должно жить в кругу своей семьи или с приемными родителями и участвовать в различных формах жизни общества. Семьи таких лиц должны получать помощь. В случае необходимости помещения такого человека в специальное заведение, необходимо сделать так, чтобы новая среда и условия жизни как можно меньше отличались от условий обычной жизни.

5. Умственно отсталое лицо имеет право пользоваться квалифицированными услугами опекуна в тех случаях, когда это необходимо для защиты его личного благосостояния и интересов.

6. Умственно отсталое лицо имеет право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унизительного обращения. В случае судебного преследования в связи с каким-либо деянием оно должно иметь право на должное осуществление законности, полностью учитывавшее степень умственного развития.

7. Если вследствие серьезного характера инвалидности умственно отсталое лицо не может надлежащим образом осуществлять все свои права или же возникает необходимость в ограничении или аннулировании некоторых или всех таких прав, то процедура, применяемая в целях такого ограничения или аннулирования, должна предусматривать надлежащие правовые гарантии от любых злоупотреблений. Эта процедура должна основываться на оценке квалифицированными специалистами общественно полезных возможностей умственно отсталого лица, а также предусматривать периодический пересмотр и право апелляции в высшие инстанции.

2027-е пленарное заседание ООН, 20 декабря 1971 г.

Рекомендуемые нормы оценки знаний учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

Специальные общеобразовательные школы-интернаты (школы) для умственно отсталых детей (коррекционные школы VIII вида) призваны осуществлять обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития по специальным программам и учебным планам, коррекцию недостатков умственного и физического развития в процессе общеобразовательного и трудового обучения, воспитательной работы, специальных занятий по исправлению дефектов общего и речевого развития, психомоторики и сенсорных процессов.

Особенности развития умственно отсталых учащихся предполагают применение специальных методов обучения, осуществление принципов индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с учетом их возможностей и коррекции имеющихся недостатков при фронтальной форме ведения урока.

Знания учащихся оцениваются в установленном для общеобразовательных школ порядке. При выставлении отметок необходимо, в первую очередь, руководствоваться требованиями программ.

Применение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся I—IX(Х) классов по русскому языку и математике должно внести единобразие в оценке устных ответов и письменных работ учащихся с учетом их психофизического развития и продвижения в овладении знаниями. Чтобы оценка стимулировала работу учащихся, учитель должен помочь умственно отсталому школьнику правильно оценить результаты своей деятельности. Объективная оценка знаний, умений и навыков учащихся достигается сочетанием различных видов текущей и итоговой проверки знаний.

Текущая оценка знаний, умений и навыков учащихся позволяет учителю постоянно следить за успешностью обучения детей, своевременно обнаруживать пробелы в знаниях отдельных учеников, принимать меры к устранению этих пробелов, предупреждать неуспеваемость учащихся. Итоговая оценка знаний, умений и навыков выводится по результатам повседневного устного, индивидуального и фронтального опроса учащихся, выполнения ими обучающих классных и домашних письменных работ и других учебных заданий, а

356
так

же на основании периодического проведения текущих и итоговых контрольных работ по изучаемому программному материалу.

Текущие контрольные работы имеют целью проверку усвоения изучаемого материала, содержание которых определяется учителем. Итоговые контрольные работы имеют целью установить на основе объективных данных, кто из школьников овладел необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают им дальнейшее успешное продвижение в учении. Итоговые контрольные работы проводятся после изучения отдельных тем программы, а также в конце учебной четверти, полугодия, года. Время проведения итоговых контрольных работ в целях предупреждения перегрузки учащихся определяется общешкольным графиком, составляемым руководителями школы по согласованию с учителями. В один учебный день следует давать в классе только одну письменную контрольную работу, а в течение недели — не более двух.

Не рекомендуется проводить контрольные работы в первый день четверти, первый день после каникул, первый и последний дни учебной недели. Итоговые (четвертные и годовые) контрольные работы в I классе не проводятся. Начиная со II полугодия, с целью проверки определенных программой знаний, умений и навыков, проводятся отдельные проверочные письменные работы.

Наряду с вновь изучаемым материалом в итоговые работы включаются и задания по ранее изученным разделам программы. Во вспомогательной школе проверяются и оцениваются все письменные работы. В рабочих тетрадях ведется систематическая работа над ошибками. При оценке знаний, умений и навыков учащихся необходимо принимать во внимание их индивидуальные особенности в интеллектуальном развитии, состоянии эмоционально-волевой сферы. Ученику с низким уровнем интеллектуального развития можно предложить более легкий вариант заданий. При оценке письменных работ учащихся, страдающих глубоким расстройством моторики, не следует снижать оценку за плохой почерк, неаккуратность письма, качество записей и чертежей. К ученикам с нарушением эмоционально-волевой сферы рекомендуется применять дополнительные стимулирующие приемы (давать задания поэтапно, поощрять и одобрять учащихся в ходе выполнения работы и т.п.). В случае стремления ученика преодолеть отставание, как исключение, можно оценивать отдельные работы более высоким баллом.

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. Грамматика, правописание и развитие речи

1.1. Оценка устных ответов

Устный опрос учащихся является одним из методов учета знаний, умений и навыков по русскому языку. При оценке устных ответов принимается во внимание: а) правильность ответа по содержанию, свидетельствующая об осознанности усвоения изученного материала; б) полнота ответа; в) умение практически применять свои знания; г) последовательность изложения и речевое оформление ответа.

Отметка «5» ставится ученику, если он: обнаруживает понимание материала, может с помощью учителя или самостоятельно обосновать, сформулировать ответ, привести необходимые примеры; допускает единичные ошибки, которые сам исправляет.

«4» ставится, если ученик дает ответ, в целом соответствующий требованиям оценки ответа на «5», но допускает неточности в подтверждении правил примерами и исправляет их с помощью учителя; допускает некоторые ошибки в речи; при работе над текстом или разборе предложения допускает 1—2 ошибки, которые исправляет при помощи учителя.

«3» ставится, если ученик обнаруживает знание и понимание основных положений данной темы, но излагает материал недостаточно полно и последовательно, допускает ряд ошибок в речи, затрудняется самостоятельно подтвердить правила примерами и делает это с помощью учителя, нуждается в постоянной помощи учителя.

«2» ставится, если ученик обнаруживает незнание большой или наиболее существенной части изученного материала, допускает ошибки в формулировке правил, искажающие их смысл; в работе с текстом допускает грубые ошибки, не использует помочь учителя.

Оценка «1» за устные ответы не ставится»

1.2. Оценка письменных работ учащихся

Оценка знаний учащихся осуществляется по результатам повседневных письменных работ учащихся, текущих и итоговых контрольных работ»

Основными видами классных и домашних письменных работ учащихся являются обучающие работы, к которым относятся упражнения, выполняемые в целях тренировки по учебнику, по карточкам, по заданиям на доске, предупредительные, объяснительные и иные

диктанты неконтрольного характера, грамматический разбор, подготовительные работы перед написанием изложения или сочинения и т. д.

При небрежном выполнении письменных работ, большом количестве исправлений, искажений в начертании букв и их соединений оценка снижается на один балл, если это не связано с нарушением моторики у детей.

Контрольные работы могут состоять из контрольного списывания, контрольного диктанта, грамматического разбора и комбинированного вида работ (контрольного списывания с различными видами орфографических и грамматических заданий)¹. Основные виды контрольных работ — списывание и диктанты.

В числе видов грамматического разбора следует использовать задания на опознание орфограмм, определение частей слова, частей речи, членов предложения на основе установления связи слов в предложении, конструирование предложений, классификацию слов по грамматическим признакам. Содержание грамматических заданий должно быть связано с грамматико-орфографическим материалом, изученным не только в данном классе, но и в предыдущих.

Текст для диктанта может быть связным или состоять из отдельных предложений. Следует избегать включения в текст диктанта слов на правила, которые в данном классе еще не изучались. Если такие слова встречаются, их надо записать на доске или проговорить, выделив орфограмму, указать на раздельное или слитное написание слов и словосочетаний, правильную постановку знаков препинания. По содержанию и конструкции предложений тексты должны быть понятными учащимся.

Контрольные диктанты должны содержать 3—4 орфограммы на каждое проверяемое правило. Количество орфограмм должно составлять не менее 50% от числа слов текста.

Примерный объем текстов контрольных работ в I классе — 8—10 слов, во II классе в начале учебного года — 10—12 слов, к концу года - 16-18 слов, в III классе - 20-25 слов, IV - 30-35 слов, V -45-50 слов, VI-VII - 65-70 слов, VIII-X - 75-80 слов. Учету подлежат все слова, в том числе предлоги, союзы, частицы»

¹ При проведении контрольного списывания с грамматическим заданием объем текста следует уменьшить. Проведение контрольных диктантов с дополнительными грамматическими и другими заданиями в коррекционной школе VIII вида не рекомендуется»

Дети, которые занимаются с логопедом, не освобождаются от написания контрольных диктантов в классе. Оцениваются такие работы в зависимости от индивидуального продвижения детей.

Контрольные работы оцениваются с учетом индивидуальных особенностей усвоения учебного материала каждым таким учеником.

При оценке письменных работ следует руководствоваться следующими нормами:

о . i

■ I—IV классы

Оценка «5» ставится за работу без ошибок. «4» ставится за работу с 1—3 ошибками. «3» ставится за работу с 4—5 ошибками. «2» ставится за работу, в которой допущено 6—8 ошибок. «1» ставится за работу с большим количеством ошибок, чем допустимо при оценке «2».

■ V—IX классы

Оценка «5» ставится за работу, написанную без ошибок.

«4» ставится за работу с 1—2 ошибками.

«3» ставится за работу с 3—5 ошибками.

«2» ставится за работу, в которой допущено 6—8 ошибок.

«1» ставится за работу с большим количеством ошибок, чем допустимо при оценке «2».

В письменных работах не учитывается 1—2 исправлений или 1 пунктуационная ошибка. Наличие трех исправлений или двух пунктуационных ошибок на изученное правило соответствует 1 орфографической ошибке. Ошибки на непройденные правила правописания не учитываются. За одну ошибку в диктанте считается:

а) Повторение ошибок в одном и том же слове (например, в слове «лыжи» дважды написано на конце «ы»). Если же подобная ошибка на это же правило встречается в другом слове, она учитывается.

б) Две негрубые ошибки. Негрубыми считаются следующие ошибки:

- повторение одной и той же буквы (например, «поосуда»);
- недописывание слов;
- пропуск одной части слова при переносе;
- повторное написание одного и того же слова в предложении.

Ошибки, обусловленные тяжелыми нарушениями речи и письма, следует рассматривать индивидуально для каждого ученика. Специфическими ошибками являются ошибки на замену согласных, а у детей с тяжелыми нарушениями речи — искажение звуко-буквенного

состава слов (пропуски, перестановки, добавления, недописывание букв, замена гласных, грубое искажение структуры слова). При выставлении оценки все однотипные специфические ошибки приравниваются к одной орфографической ошибке.

При оценке грамматического разбора следует руководствоваться следующими нормативами:

Оценка «5» ставится, если ученик обнаруживает осознанное усвоение грамматических понятий, правил, умеет применить свои знания в процессе грамматического разбора, работу выполняет без ошибок или допускает 1—2 исправления.

«4» ставится, если ученик в основном обнаруживает усвоение изученного материала, умеет применить свои знания, хотя и допускает 2—3 ошибки.

«3» ставится, если ученик обнаруживает недостаточное понимание изученного материала, затрудняется в применении своих знаний, допускает 4—5 ошибок или не справляется с одним из заданий.

«2» ставится, если ученик обнаруживает плохое знание учебного материала, не справляется с большинством грамматических заданий.

«1» ставится, если ученик не смог правильно выполнить ни одного задания.

1.3. Изложения и сочинения

Изложения и сочинения в коррекционной школе могут быть только обучающего характера. При проведении изложения учитель должен тщательно отбирать материал, учитывая тему рассказа, его объем, трудности в содержании синтаксических конструкций, словаря и орфографии. В IV—V классах для изложений даются тексты повествовательного характера, объемом 20—45 слов, в последующие годы тексты усложняются как по содержанию, так и по объему: в VI—VII — 45—70 слов, VIII—IX классах — 70—100 слов. Изложения пишутся по готовому плану или составленному коллективно под руководством учителя, в VIII—IX(X) классах допускается самостоятельное составление планов учащимися.

При оценке изложений и сочинений учитываются правильность, полнота и последовательность передачи содержания.

При проверке изложений и сочинений выводится одна общая оценка, охватывающая все стороны данной работы.

Отметка «5» ставится ученику за правильное, полное, последовательное изложение авторского текста (темы) без ошибок в построении предложений, употреблении слов; допускаются 1—2 орфографические ошибки.

«4» ставится за изложение (сочинение), написанное без искажений авторского текста (темы) с пропуском второстепенных звеньев, не влияющих на понимание основного смысла, без ошибок в построении предложения, допускается 3—4 орфографические ошибки.

«3» ставится за изложение (сочинение), написанное с отступлениями от авторского текста (темы), с 2—3 ошибками в построении предложения и употреблении слов, влияющих на понимание основного смысла, с 5—6 орфографическими ошибками.

«2» ставится за изложение (сочинение), в котором имеются значительные отступления от авторского текста (тема не раскрыта), имеется более 4 ошибок в построении предложений и употреблении слов, более 6 орфографических ошибок.

«1» ставится в том случае, если ученик не справился с написанием изложения или сочинения.

Допущенные немногочисленные исправления не учитываются при оценке изложения или сочинения.

Перед написанием изложений и сочинений должна быть проведена подготовительная работа. На самом уроке трудные в отношении орфографии слова выписываются на доске; учащимся разрешается пользоваться орфографическим словарем, обращаться к учителю¹.

2. Чтение и развитие речи

Проверка навыков чтения проводится на основе повседневных наблюдений за чтением и пониманием прочитанного по текстам ученика.

При оценке принимается во внимание успешность овладения учащимися техникой чтения (правильность, беглость и выразительность) и содержанием читаемого (выделение главной мысли, ответы на вопросы, пересказ) в соответствии с программными требованиями по каждому году обучения.

Оценка выставляется на основе специального опроса по чтению, пересказу или комбинированного опроса.

Текущая проверка и оценка знаний может также проводиться с целью выявления отдельных умений и навыков по чтению.

Возможно в отдельных случаях выведение оценки по совокупности ответов в конце урока. Такая форма опроса может быть использо-

вана в основном на обобщающих уроках. Ученики, которые опрашиваются (3—4 человека), заранее намечаются учителем и в процессе фронтальной работы вызываются чаще других учащихся класса, их ответы должны быть более полными. Каждая такая оценка должна быть мотивированной.

В начале, середине и конце учебного года проводится проверка техники чтения.

При проверке техники чтения рекомендуется подбирать незнакомые, но доступные тексты примерно следующего объема (на конец года): I класс - 10 слов; II - 15-20 слов; III - 25-30 слов; IV - 35-40 слов; V - 45-60 слов; VI - 70-80 слов; VII-IX(X) - 90-100 слов.

В начале учебного года техника чтения проверяется по текстам, объем которых соответствует объему текстов предыдущего года.

Задача проверки техники чтения заключается прежде всего в выявлении продвижения каждого ученика, причин испытываемых им затруднений для оказания индивидуальной коррекционной помощи.

■ I класс

«5» ставится ученику, если он:

- читает по слогам правильно или с 1—2 самостоятельно исправленными ошибками слова, предложения, короткие тексты;
- соблюдает паузы на знаках препинания;
- отвечает на вопросы по содержанию прочитанного и иллюстрации к тексту,

«4» ставится ученику, если он:

- читает по слогам, допускает 1—2 ошибки при чтении и соблюдении пауз на знаках препинания;
- допускает неточности в ответах на вопросы по содержанию прочитанного и иллюстрации к тексту, но исправляет их самостоятельно или с незначительной помощью учителя.

«3» ставится ученику, если он:

- испытывает трудности при чтении по слогам сложных по структуре слов (трехсложных, со стечением согласных, с буквой «ъ»);
- допускает 3—4 ошибки при чтении и соблюдении пауз на знаках препинания;
- отвечает на вопросы по содержанию прочитанного и иллюстрации к тексту с помощью учителя.

«2» ставится ученику, если он:

- испытывает трудности при чтении по слогам легких двусложных слов;

¹ В исключительных случаях, когда в основном при правильной, последовательной передаче содержания допущено У и более орфографических ошибок, возможно выставить две оценки — за грамотность и изложение содержания.

- допускает более 5 ошибок при чтении;
 - не соблюдает пауз на знаках препинания;
 - не отвечает на вопросы по содержанию прочитанного и иллюстрации к тексту даже с помощью учителя.
- «1» учащимся I класса не ставится.

II класс

‘ ε-’

«5» ставится ученику, если он:

- читает по слогам (с переходом к концу года к чтению целыми словами) правильно с 1—2 самостоятельно исправленными ошибками короткие тексты;
- соблюдает синтаксические паузы;
- отвечает на вопросы по содержанию прочитанного;
- пересказывает прочитанное полно, правильно, последовательно;
- твердо знает наизусть текст стихотворения и читает его выразительно.

«4» ставится ученику, если он:

- читает по слогам, затрудняется читать целиком даже легкие слова;
- П допускает 1—2 ошибки при чтении и соблюдении синтаксических пауз;
- допускает неточности в ответах на вопросы и пересказе содержания, но исправляет их самостоятельно или с незначительной помощью учителя;
- допускает при чтении наизусть 1—2 самостоятельно исправленные ошибки, читает наизусть недостаточно выразительно.

«3» ставится ученику, если он:

- затрудняется в чтении по слогам трудных слов;
- допускает 3—4 ошибки при чтении и соблюдении синтаксических пауз;

П отвечает на вопросы и пересказывает содержание прочитанного с помощью учителя;

- обнаруживает при чтении наизусть нетвердое усвоение текста.

«2» ставится ученику, если он:

- затрудняется в чтении по слогам даже легких слов;
- допускает более 5 ошибок при чтении и соблюдении синтаксических пауз;
- отвечает на вопросы и пересказывает содержание прочитанного, искажая основной смысл, не использует помощь учителя.

«1» учащимся II класса не ставится.

■ III-IV классы

«5» ставится ученику, если он:

- читает целыми словами правильно с 1—2 самостоятельно исправленными ошибками;
- читает выразительно с соблюдением синтаксических и смысловых пауз, в IV классе с соблюдением логических ударений;
- отвечает на вопросы и передает содержание прочитанного полно, правильно, последовательно;
- твердо знает наизусть текст стихотворения и читает его выразительно.

«4» ставится ученику, если он:

- читает целыми словами, трудные слова иногда по слогам;
- допускает 1—2 ошибки при чтении, соблюдении смысловых пауз, в IV классе — логических ударений;
- допускает неточности в ответах на вопросы и пересказе содержания, но исправляет их самостоятельно или с незначительной помощью учителя;
- допускает при чтении наизусть 1—2 самостоятельно исправленные ошибки; читает наизусть недостаточно выразительно.

«3» ставится ученику, если он:

- читает, в основном, целыми словами, трудные слова по слогам;
- допускает 3—4 ошибки при чтении, соблюдении синтаксических и смысловых пауз, в IV классе — логических ударений;
- отвечает на вопросы и пересказывает содержание прочитанного с помощью учителя;

П обнаруживает при чтении наизусть нетвердое усвоение текста.

«2» ставится ученику, если он:

- читает в основном по слогам, даже легкие слова;
- допускает более 5 ошибок при чтении и соблюдении синтаксических пауз;

П отвечает на вопросы и пересказывает содержание прочитанного, искажая основной смысл, не использует помощь учителя;

- не знает большей части текста, который должен читать наизусть.

«1» ставится ученику, если он:

- затрудняется в чтении текста по слогам;
- допускает большое количество ошибок при чтении, искажающих смысл прочитанного;
- не отвечает на вопросы и не передает содержания прочитанного;
- не:**

И V-IX(Х) классы

«5» ставится ученику, если он:

- П читает правильно, бегло, выразительно с соблюдением норм литературного произношения;
- выделяет основную мысль произведения, части рассказа с не значительной помощью учителя;
 - делит текст на части и озаглавливает части с помощью учителя (с VIII класса — легкие тексты самостоятельно);
 - называет главных действующих лиц произведения, характеризует их поступки;
 - отвечает на вопросы и передает содержание прочитанного полно, правильно, последовательно;
- D твердо знает наизусть текст стихотворения и читает его выразительно.

«4» ставится ученику, если он: D читает в основном правильно, бегло;

- допускает 1—2 ошибки при чтении, соблюдении смысловых пауз, знаков препинания, передающих интонации, логических ударений;
- допускает неточности в выделении основной мысли произведения или части рассказа, исправляет их с помощью учителя;
- допускает ошибки в делении текста на части и озаглавливании частей, исправляет их с помощью учителя;
- называет главных действующих лиц произведения, характеризует их поступки с помощью учителя;
- допускает неточности в ответах на вопросы и передаче содержания, но исправляет их самостоятельно или с незначительной помощью учителя;
- допускает при чтении наизусть 1—2 самостоятельно исправленные ошибки; читает наизусть недостаточно выразительно.

«3» ставится ученику, если он:

- читает недостаточно бегло, некоторые слова по слогам;
- допускает 3—4 ошибки при чтении; 1—2 ошибки в соблюдении синтаксических пауз; 3—4 в соблюдении смысловых пауз, знаков препинания, передающих интонацию, логических ударений;

*

П выделяет основную мысль произведения, части рассказа с помощью учителя; П делит текст на части и озаглавливает части с помощью учителя;

- затрудняется назвать главных действующих лиц произведения, охарактеризовать их поступки;

□ отвечает на вопросы и пересказывает неполно, непоследовательно, допускает искажения основного смысла произведения;

П обнаруживает при чтении наизусть нетвердое усвоение текста.

«2» ставится ученику, если он:

- читает по слогам;
- допускает более 5 ошибок при чтении, соблюдении даже синтаксических пауз;
- не выделяет основную мысль произведения, части рассказа даже с помощью учителя;
- не делит текст на части;
- не называет главных действующих лиц произведения, не характеризует их поступки;
- отвечает на вопросы и пересказывает содержание произведения фрагментарно, искажая основной смысл; не использует помощь учителя;
- не знает большей части текста, который должен знать наизусть.

«1» ставится ученику, если он:

- затрудняется в чтении текста по слогам;
 - допускает большое количество ошибок при чтении, искажающих смысл прочитанного;
- П не понимает смысла произведения; искажает его основное содержание;
- не знает наизусть стихотворения.

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ

Знания, умения и навыки учащихся по математике оцениваются по результатам индивидуального и фронтального опроса учащихся, текущих и итоговых письменных работ.

I. Оценка устных ответов

Отметка «5» ставится ученику, если он:

- дает правильные, осознанные ответы на все поставленные вопросы, может подтвердить правильность ответа предметно-практическими действиями, знает и умеет применять правила, умеет самостоятельно оперировать изученными математическими представлениями;
- умеет самостоятельно или с минимальной помощью учителя правильно решить задачу, объяснить ход решения;

- умеет производить и объяснять устные и письменные вычисления;
- правильно узнает и называет геометрические фигуры, их элементы, положение фигур по отношению друг к другу на плоскости и в пространстве;
- правильно выполняет работы по измерению и черчению с помощью измерительного и чертежного инструмента, умеет объяснить последовательность работы.

«4» ставится ученику, если его ответ в основном соответствует требованиям, установленным для оцениваемой работы на «5», но:

- при ответе ученик допускает отдельные неточности, оговорки, нуждается в дополнительных вопросах, помогающих ему уточнить ответ;
- при вычислениях, в отдельных случаях, нуждается в дополнительных промежуточных записях, названии промежуточных результатов вслух, опоре на образы реальных предметов;
- при решении задач нуждается в дополнительных вопросах учителя, помогающих анализу предложенной задачи, уточнению вопросов задачи, объяснению выбора действий;
- с незначительной помощью правильно узнает и называет геометрические фигуры, их элементы, положение фигур на плоскости, в пространстве, по отношению друг к другу;
- выполняет работы по измерению и черчению с недостаточной точностью.

Все недочеты в работе ученик легко исправляет при незначительной помощи учителя, сосредоточивающего внимание ученика на существенных особенностях задания, приемах его выполнения, способах объяснения. Если ученик в ходе ответа замечает и самостоятельно исправляет допущенные ошибки, то ему может быть поставлена отметка «5».

«3» ставится ученику, если он:

- при незначительной помощи учителя или учащихся класса дает правильные ответы на поставленные вопросы, формулирует правила, может их применять;
- производит вычисления с опорой на различные виды счетного материала, но с соблюдением алгоритмов действий;
- понимает и записывает после обсуждения решение задачи под руководством учителя;

Д узнает и называет геометрические фигуры, их элементы, положение фигур на плоскости и в пространстве со значительной помощью учителя или учащихся, или с использованием записей и

чертежей в тетрадях, в учебниках, на таблицах, с помощью вопросов учителя;

- правильно выполняет измерение и черчение после предварительного обсуждения последовательности работы, демонстрации приемов ее выполнения.

«2» ставится ученику, если он обнаруживает незнание большей части программного материала, не может воспользоваться помощью учителя, других учащихся.

«1» ставится ученику в том случае, если он обнаруживает полное незнание программного материала, соответствующего его познавательным возможностям.

2. Письменная проверка знаний, умений и навыков учащихся

Учитель проверяет и оценивает все письменные работы учащихся. При оценке письменных работ используются нормы оценок письменных контрольных работ, при этом учитывается уровень самостоятельности ученика, особенности его развития.

По своему содержанию письменные контрольные работы могут быть однородными (только задачи, только примеры, только построение геометрических фигур и т. д.) либо комбинированными — это зависит от цели работы, класса и объема проверяемого материала.

Объем контрольной работы должен быть таким, чтобы на ее выполнение учащимся требовалось: во втором полугодии I класса до 25—35 минут, во II—III классах до 25—40 минут, в IV—IX(X) классах — 35—40 минут, причем за указанное время учащиеся должны не только выполнить работу, но успеть ее проверить.

В комбинированную контрольную работу могут быть включены 1—2—3 простые задачи или 1—2—3 простые задачи и одна (начиная со II класса) или две составные задачи, примеры в одно и несколько арифметических действий (в том числе и на порядок действий, начиная с III класса), математический диктант, сравнение чисел, математических выражений, вычислительные, измерительные задачи или другие геометрические задания.

При оценке письменных работ учащихся по математике грубой ошибкой следует считать: неверное выполнение вычислений вследствие неточного применения правил, неправильное решение задачи (неправильный выбор, пропуск действий, выполнение ненужных действий, искажение смысла вопроса, привлечение посторонних или потеря необходимых числовых данных), неумение правильно выполнить измерение и построение геометрических фигур.

Негрубыми ошибками считаются: ошибки, допущенные в процессе списывания числовых данных (искажение, замена), знаков арифметических действий, нарушение в формулировке вопроса (ответа) задачи, правильности расположения записей, чертежей, небольшая неточность в измерении и черчении.

Оценка не снижается за грамматические ошибки, допущенные в работе. Исключение составляют случаи написания тех слов и словосочетаний, которые широко используются на уроках математики (названия компонентов и результатов действий, величин и др.).

При оценке комбинированных работ:

«5» ставится, если вся работа выполнена без ошибок.

«4» ставится, если в работе имеются 2—3 негрубые ошибки.

«3» ставится, если решены простые задачи, но не решена составная, или решена одна из двух составных задач, хотя бы и с негрубыми ошибками, правильно выполнена большая часть других заданий.

«2» ставится, если не решены задачи, но сделаны попытки их решить и выполнено менее половины других заданий.

«1» ставится, если ученик не приступал к решению задач, не выполнил других заданий.

При оценке работ, состоящих из примеров и других заданий, в которых не предусматривается решение задач:

«5» ставится, если все задания выполнены правильно.

«4» ставится, если допущены 1—2 негрубые ошибки.

«3» ставится, если допущены 1—2 грубые ошибки или 3—4 негрубые.

«2» ставится, если допущены 3—4 грубые ошибки и ряд негрубых.

«1» ставится, если допущены ошибки в выполнении большей части заданий.

При оценке работ, состоящих только из задач с геометрическим содержанием (решение задач на вычисление градусной меры углов, площадей, объемов и т. д., задач на измерение и построение и др.):

«5» ставится, если все задачи выполнены правильно.

«4» ставится, если допущены 1—2 негрубые ошибки при решении задач на вычисление или измерение, построение выполнено недостаточно точно.

«3» ставится, если не решена одна из двух-трех данных задач на вычисление, если при измерении допущены небольшие неточности; построение выполнено правильно, но допущены ошибки при размещении чертежей на листе бумаги, а также при обозначении геометрических фигур буквами.

«2» ставится, если не решены две задачи на вычисление, получен неверный результат при измерении или нарушена последовательность построения геометрических фигур.

«1» ставится, если не решены задачи на вычисление, получены неверные результаты при измерениях, не построены заданные геометрические фигуры.

3. Итоговая оценка умений и навыков

1. За учебную четверть (кроме первой четверти первого класса) и за год знания, умения и навыки учащихся оцениваются одним баллом.

2. При выставлении итоговой оценки учитывается как уровень знаний ученика, так и овладение им практическими умениями и навыками.

3. Основанием для выставления итоговой оценки знаний служат: результаты наблюдений учителя за повседневной работой ученика, устного опроса, текущих и итоговых контрольных работ.

Приложение 3

Стандарт общего образования умственно отсталых обучающихся (проект)

Условия осуществления прав и равных возможностей получения образования, гарантированных Конституцией Российской Федерации любому гражданину, определяются образовательным стандартом. Система основных параметров, которая в стандарте образования принимается в качестве государственной нормы образованности, с одной стороны, отражает общественный идеал, а с другой — учитывает возможности реальной личности в достижении этого идеала.

Проектом государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (*специальным образовательным стандартом*) определены образовательные нормативы, учитывающие физические (или) психические недостатки обучающихся, относящиеся к:

- корректировке содержания общеобразовательных предметов;
- разработке оригинального содержания общеобразовательных предметов для отдельных категорий детей с недостатками развития;
- Д определению содержания коррекционных (специальных) предметов;
- Д определению основного содержания индивидуально-групповых коррекционных занятий;
- определению содержания национально-регионального компонента;
- П требованиям организации трудовой и профессиональной подготовки;
- требованиям к образовательным условиям (организационным формам, методам, учебно-материальной базе, специальной подготовке педагогов, школьных психологов и других специалистов).

Стандарт специального образования направлен на создание адекватных условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их социальной реабилитации. Он предусматривает:

- лечебно-профилактическую и оздоровительную работу;
- коррекцию недостатков развития;
- общеобразовательную подготовку;
- трудовую и начальную профессиональную подготовку.

Используемые в проекте следующие понятия применяются в значениях, указанных в Законе Российской Федерации «Об образовании»:

обучение — процессуальная сторона образования; сопровождается констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных ценностей), что удостоверяется соответствующим документом;

государственный образовательный стандарт — система параметров, характеризующих качество образования, отражающая социальный заказ и учитывающая возможности личности и системы образования по его достижению. Устанавливается как государственная норма и фиксируется в соответствии с федеральным законодательством;

государственный базисный план — раздел государственных образовательных стандартов, фиксирующий структуру содержания общего образования, базовые образовательные области и учебные курсы, соотношение между компонентами: федеральным, национально-региональным и школьным, продолжительность обучения (общую и по каждой ступени), максимально допустимую недельную нагрузку обучающихся, общее число учебных часов, финансируемых государством;

федеральный компонент базисного плана — раздел государственного базисного плана, фиксирующий нормативы федерального компонента государственного образовательного стандарта, относящиеся к сфере компетенции федеральных органов государственной власти и органов управления образованием;

национально-региональный компонент базисного плана — раздел государственного базисного плана, фиксирующий нормативы национально-регионального компонента, государственного образовательного стандарта, относящиеся к сфере компетенции субъекта Федерации;

учебный план образовательного учреждения (организации) — документ, разрабатываемый и утверждаемый образовательным учреждением (организацией), реализующий нормативы федерального и национально-регионального базисных планов и включающий содержание образования, отражающее специфику данного образовательного учреждения (организации) в пределах его компетенции; является основой для осуществления учебно-воспитательного процесса в данном образовательном учреждении (организации);

образовательная область — основной элемент структуры содержания образования, фиксируемый в федеральном базисном плане и от-

раждающий определенную сферу (фрагмент) действительности, изучение которой является обязательным для достижения гражданином определенного стандартом образовательного ценза;

учебный курс — целостная дидактическая структурная единица учебного процесса (и содержания образования), соответствующая одной из образовательных областей, подразделяемая на учебные дисциплины;

измерители — средства и способы выявления по заранее заданным параметрам качественных и количественных характеристик достижения обучающимися уровня учебной подготовки, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта, с помощью которых оценивается готовность обучающихся к определенным видам деятельности, формируемым в процессе освоения ими содержания общеобразовательных программ.

Цели государственного специального стандарта общего образования умственно отсталых детей определяются необходимостью реализации прав личности такого ребенка на образование и трудовую подготовку, на создание максимально благоприятных условий для решения следующих задач:

- организации образовательного (учебно-воспитательного) процесса;

П определения содержания, методов обучения и воспитания в соответствии с познавательными возможностями, психофизическими и возрастными особенностями умственно отсталого школьника, своеобразием его развития;

- обеспечения коррекции развития этих детей с целью дальнейшей их социализации в соответствии с нормами и правилами, морально-этическими, социально-правовыми ценностями, принятыми в современном обществе;

- подготовки учащихся к самостоятельной жизни и труду.

Объектом стандартизации являются нормативы, обеспечивающие комплексную систему образования детей и подростков с умственной отсталостью, адекватный их возможностям уровень образовательной и трудовой подготовки: ■ **содержание образования**, в том числе:

- содержание оригинальных общеобразовательных предметов, имеющих коррекционно-развивающий характер;
- содержание трудовой подготовки, направленной на получение умственно отсталыми школьниками первого этапа начального профессионального образования;

- содержание специальных учебных предметов, обеспечивающих коррекцию недостатков и общего речевого развития умственно отсталых детей;
- требования к проведению занятий по коррекции специфических нарушений у отдельных групп детей:

III продолжительность обучения;

Ж требования к образовательным условиям (организационным формам, методам, учебно-материальной базе, медицинскому обслуживанию, специальной подготовке кадров) с целью обеспечения должного уровня образовательных потребностей детей с умственной отсталостью;

- нормы оценок, исходя из реальных возможностей умственно отсталых детей получить необходимое общее образование и трудовую подготовку;
- допустимая нагрузка учащихся*

Приложение 4

Базисный план общего образования умственно отсталых учащихся

Приказом Министерства образования Российской Федерации № 29/2065-П от 10 апреля 2002 г. утверждены два варианта базисного учебного плана специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Для детей с легкой степенью умственной отсталости (дебильность) базисный план (1-й вариант) разработан в соответствии с проектом стандарта специального образования на шестидневную рабочую неделю, его региональный вариант рассчитан на пятидневную рабочую неделю. Кроме того, предлагается базисный план общего образования детей с умеренной степенью умственной отсталости (имбэцильность). Дети с умеренной степенью умственной отсталости могут обучаться в отдельных классах, профилированных школах, получать специальную помощь в реабилитационных центрах. Состав этих детей, так же как детей с легкой степенью дефекта, сложен и неоднороден по разнообразию, выраженности и сочетанию нарушений. У некоторых из них имеют место различные виды локальной церебральной патологии. Обычно это грубые речевые, вплоть до отсутствия речи (безречевые дети), или сенсорные нарушения. Обучение детей с умеренной степенью умственной отсталости должно быть максимально индивидуализировано, направлено на привитие необходимых для жизни навыков поведения и общения с окружающими, бытовых и трудовых навыков, коррекцию грубых нарушений психофизического развития. Отдельные учащиеся могут овладеть элементарными навыками чтения, письма и счета.

Безречевые дети, несмотря на трудности контакта, понимают речь взрослого, овладевают навыками социального поведения, некоторыми трудовыми умениями. Данные планы созданы на основе специально проведенных экспериментальных исследований и традиций отечественной олигофренопедагогики, прошли широкую апробацию в коррекционных школах VIII вида регионов Российской Федерации.

Базисный план общего образования умственно отсталых учащихся как государственный нормативный документ является составной частью государственного стандарта в области общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. На его основе разрабатываются конкретные учебные планы, которые служат исходным документом для финансирования школы.

Базисный план общего образования умственно отсталых учащихся устанавливает нормы и требования к структуре, содержанию и уровню их образования как единому целому.

Федеральный компонент базисного плана (инвариантная часть) определяет максимальную учебную нагрузку учащихся, минимальный объем содержания, позволяющий умственно отсталым школьникам получить адекватное их возможностям общее образование; содержание трудового обучения, направленного на овладение умственно отсталыми школьниками начальной профессиональной подготовкой; требования к уровню готовности выпускников к самостоятельной жизни и труду в обществе при современных экономических условиях.

Национально-региональный компонент (вариативная часть) определяет нормативы, относящиеся к компетенции региона. Он включает в себя содержание образования по родному языку, по предметам естественно-географического цикла, по истории родного края. Особенно важным является разработка содержания трудового и профессионального обучения по тем видам труда, которые учитывают потребности региона в рабочих кадрах и возможности школы в подготовке этих кадров.

Региональные программы по труду составляются на основе базисных, разработанных на федеральном уровне.

Устанавливается распределение часов на образовательные области, которые включают общеобразовательные курсы, трудовую и коррекционную подготовку и индивидуальные и групповые коррекционные занятия, обязательные занятия по выбору и факультативы.

Вариативная часть базисного плана составляет школьный компонент.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

Ученики с легкой степенью умственной отсталости по окончании IX класса должны владеть максимально доступным их возможностям уровнем общеобразовательной подготовки, необходимым для самостоятельной жизни, и получить профессиональную подготовку по тем видам труда, по которым они могут быть трудоустроены и социально адаптированы.

Они должны уметь ориентироваться в окружающей действительности, соблюдать общепринятые формы поведения и общения:

П владеть навыками устной и разговорной речи, уметь отвечать на поставленные вопросы, задавать вопросы с целью получения информации;

- уметь достаточно грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме, оформлять деловые бумаги;
- знать основополагающие статьи Конституции Российской Федерации, определяющие права и обязанности гражданина, основные законы трудового и уголовного права;
- читать и понимать несложные художественные произведения классиков отечественной литературы, выдержки из газет и журналов о современной общественно-политической жизни страны;

П владеть элементами устных вычислений, основными арифметическими действиями, решением несложных задач измерительного и вычислительного характера.

Профессиональная подготовка определяется выпускным экзаменом, который состоит из выполнения контрольной работы и устных ответов на вопросы в пределах требований программы по соответствующим видам труда.

Выпускники должны знать: П

устройство орудий труда;

- свойства материалов;

- основные технологические операции.

Выпускники должны уметь самостоятельно:

- ориентироваться в задании;

- планировать ход изготовления изделия;

Д качественно выполнять работу;

- контролировать результаты работы и давать отчет о ходе ее выполнения.

Выпускники могут в качестве основы для ориентировки в заданиях использовать:

- предметные образцы;

- рисунки;

П чертежи;

и их сочетания.

К выпускным экзаменам допускаются учащиеся, освоившие в полном объеме программу профессионально-трудового обучения. Вопрос о допуске к экзаменам учеников, не освоивших по каким-либо причинам программу, решается педагогическим советом школы.

Отдельные выпускники, отлично усвоившие учебную программу профессиональной подготовки по той или другой специальности и показавшие высокие результаты на производственной практике, наряду с выпускными экзаменами могут сдавать квалификационный экзамен на соответствующем предприятии, который принимает комиссия

предприятия в соответствии с существующим положением о присвоении тарифных разрядов на производстве или учебном учреждении, имеющем государственную лицензию на право осуществления начальной профессиональной подготовки.

Учащиеся с умеренной степенью умственной отсталости должны владеть необходимыми для жизни навыками социального поведения и общения с окружающими, навыками самообслуживания. Некоторые ученики овладевают первоначальными навыками чтения, письма, счета, несложными видами ремесленного труда. Все учащиеся с умеренной степенью умственной отсталости являются инвалидами детства и получают государственную поддержку в виде пенсионного обеспечения.

ТРЕБОВАНИЯ К ИЗМЕРИТЕЛЯМ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ

1. Разработаны нормы оценок по основным общеобразовательным предметам школы для умственно отсталых детей с легкой тяжестью нарушения развития, которые учитывают особенности и возможности учащихся усваивать учебный материал по русскому языку, чтению и математике:

- полноту и правильность полученных знаний;

- сформированное[™] умений и навыков;

- стимулирующий характер оценок при нецензовом обучении.

2. Для IV класса определены параметры направления учащихся на трудовое обучение соответствующего профиля:

- успешность обучения общеобразовательным предметам;

П особенности индивидуальных психофизических нарушений развития;

- соматические заболевания и психическое состояние;

- склонности и интерес ребенка к профессии;

- пожелание родителей.

Данные на каждого ребенка в течение года представляют учитель класса, школьный психолог, врач.

Проводится беседа с учащимся и его родителями.

На основании полученных материалов делается вывод о трудовых возможностях ребенка, его профессиональной ориентации.

3» По окончании школы проводится собеседование или тестирование учащихся по определению уровня общего развития, сформированное[™] практических знаний, умений и навыков по родному языку, чтению, математике. Сдается экзамен по профессионально-трудовому

обучению, который состоит из практической контрольной работы и устного экзамена по специальности.

4. Проверка состояния профессиональной подготовленности учащихся включает два уровня требований к полноте и сложности учебного материала: для отстающих в обучении, низкая успеваемость которых обусловлена глубиной и распространенностью дефекта развития, и для более сильных учеников, способных овладеть первым

этапом начальной профессиональной подготовки.

Порядок проведения экзамена определяется инструкцией федеральных органов образования с требованиями к составлению экзаменационных билетов.

5. Производственное обучение (X—XII классы или I—III курсы) за канчивается квалификационным экзаменом, который завершает трудовую подготовку учащихся. Экзамен принимает комиссия предприятия, руководствуясь общим для данной отрасли производства положением о квалификационных экзаменах. Сдавшим экзамен предприятие присваивает квалификационный разряд.