



**Валентина Васильевна Воронкова
Светлана Андреевна Казакова**

**Социально-бытовая ориентировка учащихся
5-9 классов в специальной (коррекционной)
общеобразовательной школе VIII вида**

Текст предоставлен правообладателем.

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=574525

Воронкова В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС; Москва; 2010
ISBN 978-5-691-01501-4

Аннотация

Материал пособия посвящен проблемам преподавания уроков социально-бытовой ориентировки в 5–9 классах специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. В пособии раскрываются общие вопросы специальной дидактики и специальной психологии, изучение которых способно существенным образом обеспечить успех преподавания предмета «Социально-бытовая ориентировка».

Пособие поможет учителям СБО уточнить и определить некоторые вопросы теории и практики, встречающиеся в их работе. Пособие адресовано учителям-дефектологам. Доступно работникам коррекционных школ, не имеющим специального образования, воспитателям специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида и студентам дефектологических факультетов педагогических вузов.

Содержание

Введение	4
Раздел 1	8
1. Понятие «социальная адаптация»	8
2. Клинико-психологические и педагогические особенности учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида	10
Раздел 2	22
1. Задачи и принципы обучения социально-бытовой ориентировке	22
2. Содержание и методы обучения социально-бытовой ориентировке	28
Конец ознакомительного фрагмента.	36

В.В. Воронкова, С.А. Казакова

Социально-бытовая ориентировка

учащихся 5–9 классов в

специальной (коррекционной)

общеобразовательной школе VIII вида

(пособие для учителя)

Введение

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида готовит учеников к самостоятельному труду и дает им определенный объем знаний и умений по ряду предметов школьного курса, а также необходимые нравственные понятия, навыки культурного поведения. Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности аномального ребенка, коррекцию недостатков развития, в конечном счете создает предпосылки социальной адаптации умственно отсталых школьников.

Последние десятилетия внесли в жизнь общества множество перемен, которые отразились на образовании и воспитании подрастающего поколения, повлекли за собой ряд трудностей в решении вопросов социальной адаптации умственно отсталых выпускников школ. «Произошла смена приоритетов и в задачах коррекционной школы VIII вида. На первое место выходит задача социальной адаптации умственно отсталого выпускника. Социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм, правил и способов поведения, принятых в обществе, является универсальной основой для личного и социального благополучия любого человека. Ребенок, ограниченный в умственном развитии, не в состоянии сам выделить, осознать и усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели. По сути, он лишен основы самостоятельного, благополучного существования в сложном современном социуме. Поэтому социальная адаптация является не только важнейшей задачей обучения и воспитания умственно отсталого ребенка, но и средством компенсации первичного дефекта. При этом социум рассматривается как образовательный ресурс для формирования адаптивно направленного образовательного содержания, его обогащения, распределения и программно-методического обеспечения»¹.

В условиях рыночной экономики, жесткой конкуренции на рынке труда, при повсеместном использовании новых технических средств, в том числе и компьютеризации, социальная адаптация выпускников специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида становится более сложной, но вместе с тем более значимой.

Практика и специальные исследования указывают на следующие проблемы трудовой, бытовой и психологической адаптации выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Это тенденция к частой смене работы, не всегда объективно обоснованная неудовлетворенность заработком; имеют место трудности в установлении контактов с членами коллектива, отстраненность от участия в общественной и культурной

¹ Письмо Минобразования РФ от 19 июня 2003 г., № 27/2932-6

жизни предприятия. Большие проблемы возникают в связи с неумением правильно распределить бюджет, спланировать накопления, рационально вести хозяйство. У выпускников, живущих с родителями, часто выражены иждивенческие настроения.

Причины затруднения связаны не только с особенностями психофизического развития детей. Определенное значение имеют состояние обучения и воспитания в школе, отсутствие квалифицированных педагогических кадров, слабая материальная база.

За относительно небольшой срок существования предмета социально-бытовой ориентировки его необходимость стала очевидной. Всегда существовала и остается актуальной проблема социальной адаптации детей с недостатками интеллектуального развития, проблема их подготовки к самостоятельной жизни и труду.

Первоочередная цель СБО – формирование знаний, умений, навыков, сопутствующих социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) учреждений, повышение уровня общего развития учащихся и их всесторонняя подготовка к будущей самостоятельной жизнедеятельности. Специальные коррекционные занятия по СБО формируют у учеников знания и умения, способствуют реабилитации и их общему развитию, расширению кругозора, развитию элементарных творческих способностей.

Системный подход к социально-бытовой ориентации учеников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида требует начинать работу в этом направлении с первых шагов пребывания детей в школе.

Все общеобразовательные предметы дают школьникам определенный объем знаний и умений, необходимых им в жизни, способствуют расширению общего кругозора, формируют культурные потребности, воспитывают морально-этические нормы поведения. Множество точек соприкосновения занятий по СБО с другими предметами, например русским языком, математикой, историей, географией, трудом, помогает не только закреплению знаний, но и более глубокому и полноценному развитию личности ребенка. Каждый учебный предмет имеет свои связи с курсом социально-бытовой ориентировки. Например, на уроках развития речи на основе ознакомления 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 по социально-бытовой ориентировке.

Трудовое обучение в специальной школе имеет целью подготовку обучающихся к самостоятельной трудовой деятельности и, следовательно, к самостоятельной жизни в окружающем социуме.

Однако в данном случае можно усилить внимание к вопросам, связанным с организацией подростками своего быта. Желательно больше уделять внимания ремонтным работам, экономическим расчетам, связанным с проведением этих и других видов работ.

Накопление социально-бытовых знаний и умений должно идти постепенно, последовательно и систематично. Примером комплексности в работе может служить система педагогических мероприятий по подготовке старшеклассников к хозяйственной деятельности в семье. Она включает в себя:

- ◆ занятия по социально-бытовой ориентировке и уроки математики, на которых осуществляется формирование знаний по экономике ведения домашнего хозяйства;
- ◆ внеклассную воспитательную работу, где идет закрепление экономико-бытовых знаний и умений;
- ◆ улучшение методической подготовки педагогов и воспитателей в вопросах экономического воспитания обучающихся;

- ◆ педагогический всеобуч для родителей о рациональной организации домашнего хозяйства и путях вовлечения школьников в хозяйственную жизнь семьи;
- ◆ использование средств наглядности: тематических стендов, выставок кружковой работы, информационных листков.

Бытовой труд, как и любая трудовая деятельность, требует умения анализировать предстоящую работу, планировать ее, осуществлять самоконтроль. Обучая школьников общетрудовым умениям, учитель не только формирует у них самостоятельность в домашнем труде, но и решает важнейшую задачу специальной школы – коррекцию недостатков умственной деятельности обучающихся.

Занятия по социально-бытовой ориентировке не сводятся только к овладению умением вести домашнее хозяйство. Задачи предмета значительно шире. Умственно отсталые дети в силу особенностей их развития не могут самостоятельно приобретать знания и умения. Играют роль и относительно меньшие возможности общения с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми у школьников, живущих в интернате.

Занятия предусматривают активное включение учеников в окружающую их жизнь. В связи с этим обязательным для СБО является наличие экскурсий, с помощью которых дети расширяют свои знания и представления об окружающем, развивают наблюдательность, внимание, учатся действовать в новых условиях. Результативность экскурсии зависит не только от ее проведения, но и от подготовки к ней, а также заключительной беседы. Еще в классе, во время вступительной беседы, учитель расширяет знания и представления детей, вызывая познавательный интерес. Правильно спланированная и проведенная экскурсия на занятиях по СБО – необходимый и мощный толчок развития и подготовки ребенка с недостатками интеллектуального развития к самостоятельной жизни (особенно это относится к воспитанникам специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида интернатного типа).

Однако проведение экскурсий всегда связано с рядом трудностей. К тому же очень часто школы и школы-интернаты VIII вида расположены в достаточно отдаленных от инфраструктуры местах, что вызывает необходимость использования школьного автобуса. В таких случаях на первое место выходит наличие в школе специально оборудованного кабинета СБО. Хорошо оборудованный по тематическим зонам кабинет СБО – это основа организации работы учителя и учебной деятельности учеников. Условия учебного кабинета благоприятствуют повышению эффективности коррекционно-воспитательного процесса, развитию познавательной деятельности, выработке навыков самостоятельности и сознательной дисциплины учащихся. Занятия в кабинете помогают учителю реально показать учащимся, в каких жизненных ситуациях или видах деятельности они могут применить полученные знания и умения. Моделирование определенных жизненных ситуаций на уроках СБО, где дети могут использовать свои навыки, создает прочные ассоциативные связи между знаниями, полученными в школе, и решением практических задач вне школы. Чем больше возможностей предоставляет кабинет для варьирования жизненных ситуаций, тем больше учителю может полагаться на то, что ученик использует полученные знания в новой, изменившейся ситуации, что является всегда особо сложным для детей с недостатками интеллектуального развития. В процессе выполнения заданий в специально подготовленных условиях у учащихся формируются новые потребности и интересы, которые со временем возрастают, развивая личность. Появляется осознание полезности своей работы, что в свою очередь вызывает положительный эмоциональный фон и побуждает к активной деятельности. Активное отношение ребенка к действительности развивает его любознательность. Таким образом, условия кабинета дают возможность не только обучать и воспитывать, но и корректировать отклонения интеллектуально-познавательной деятельности учеников специ-

альной (коррекционной) школы VIII вида. При создании благоприятных условий дети овладевают прочными и глубокими знаниями, приобретают умения практического их применения. Поскольку главным фактором развития ребенка является обучение, следовательно, не менее важно, в каких условиях происходит это обучение.

Учащиеся школ и школ-интернатов VIII вида ограничены в своих возможностях полноценного участия в жизни общества. Задача специальных (коррекционных) школ VIII вида – создать такие условия обучения и воспитания, которые с максимальной пользой помогут самореализации выпускников в социуме, их активному участию в жизни.

Эффективность работы по социально-бытовой ориентировке, осуществляющейся на уроках и вне их, зависит от согласованности действий учителя и воспитателя, их контакта, информированности о работе друг друга, скоординированности планов работы. Успеху работы способствует также заранее спланированная совместная деятельность учителя и воспитателя в подготовке и проведении различных мероприятий: конкурсов, праздников, устных журналов и т.д.

Большое значение для успешного закрепления приобретаемых в школе знаний и умений имеет их практическое применение в домашних условиях. Участие семьи в подготовке этих детей к самостоятельной жизни, как правило, весьма ограничено. В школе необходимо проводить лекции, беседы, практикумы для родителей, разъясняя задачи и содержание социально-бытовой ориентировки детей, привлекая родных ребенка к воспитанию у него необходимых умений. В семье, где правильно поставлено воспитание, дети имеют определенные хозяйствственно-бытовые обязанности, выполнение которых расширяет их знания о домашнем хозяйстве и окружающей жизни.

Касаясь вопросов семьи, следует отметить, что далеко не все учащиеся школ и школ-интернатов VIII вида имеют правильный образец создания семейного уклада, что заведомо мешает полноценно решить эту проблему в будущем. Задача уроков социально-бытовой ориентировки – сформировать правильное представление и дать необходимые знания по вопросам создания благополучной семейной жизни, взаимоотношений между членами семьи, о распределении обязанностей, наличии прав, о путях решения конфликтных ситуаций.

И, конечно же, особое место должны занимать уроки социально-бытовой ориентировки в специальных (коррекционных) школах-интернатах VIII вида, воспитанники которых – сироты или дети, лишенные попечения родителей. Многие темы предмета СБО для умственно отсталых детей-сирот являются вдвое сложными и незнакомыми. Это вопросы формирования знаний о бытовой стороне семейной жизни, навыков обслуживания собственного жилого помещения (квартиры, дома), ориентации в инфраструктуре города (поселка), самоорганизации продуктивного досуга, решения экономических проблем. Поэтому уроки социально-бытовой ориентировки играют незаменимую роль в процессе обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и школ-интернатов VIII вида.

В пособии нашли отражение некоторые материалы личных архивов одного из основоположников предмета – кандидата педагогических наук Нины Петровны Павловой, любезно предоставленные ею авторам.

Авторы выражают глубокую признательность Н.П. Павловой за сотрудничество в работе при составлении пособия.

Раздел 1

Теоретические основы проблемы социально-бытовой адаптации учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

1. Понятие «социальная адаптация»

Понятие *адаптация*² (от старолатинского *adaptatio* – приспособление) было первоначально введено для обозначения такого явления, как *приспособление организмов к окружающей среде*. Впоследствии его стали употреблять для обозначения иного процесса – *приспособления человека к социальным условиям жизни*.

Социальная³ адаптация есть взаимодействие двух взаимно адаптирующихся структурно сложных систем – личности и социальной среды. Обе эти системы находятся в сложном взаимодействии: личность адаптирует к себе социальную среду, а социальная среда в определенной мере адаптирует к себе личность.

Понятие *адаптация* наделено социальным содержанием с сохранением некоторых биологических характеристик. В общественных науках это понятие употребляется сравнительно недавно, а в биологии оно имеет вековую историю. На протяжении жизни человек попадает во множество различных адаптивных ситуаций (поступление в школу, вуз, перемена места жительства, выход на пенсию и др.), которые характеризуются изменениями в социальной среде или переходом личности из одной социальной среды в другую. В новой среде привычные стереотипы и шаблоны поведения, мышления, восприятия, эталоны, установки и ориентация личности становятся малоэффективными, а иногда и невозможными.

Во взаимодействии «личность – социальная среда» биологический тип адаптации сменяется социальным, характеризующимся сознательным и творческим характером. В этом процессе следует выделить наиболее важные моменты:

- ◆ человек сознательно выступает как субъект социальной адаптации, меняя под влиянием обстоятельств свои взгляды, установки, ценностные ориентации;
- ◆ только человек способен сознательно готовить к процессу социальной адаптации молодое поколение, используя средства воспитания;
- ◆ только человек создает специальные приспособления (определенные социальные институты, нормы, традиции...), облегчающие процесс его адаптации в данной среде.

С помощью сознания человек целенаправленно контролирует и регулирует процесс своей адаптации, варьирует свое поведение при изменении условий. В отличие от всех живых существ, человек должен овладеть возможностью адекватно реагировать на изменения социальной среды и вырабатывать целесообразные формы поведения для данной ситуации.

² *Адаптация* – приспособление организма к изменяющимся внешним условиям. См.: Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – С. 26

³ *Социальный* – общественный, относящийся к жизни людей и их отношениям в обществе. См. Там же. – С. 751.

Психическое развитие умственно отсталых школьников протекает под воздействием тех же факторов окружающей среды, что и развитие учеников общеобразовательных школ, и подчинено общим законам развития. Однако умственно отсталые дети не способны к самостоятельной социальной адаптации и осознанному включению в трудовую жизнь. На помочь приходит сеть учреждений для детей с особыми образовательными потребностями системы здравоохранения, образования, социального обеспечения.

Так, специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида ставят своей главной задачей социальную адаптацию учащихся через коррекцию недостатков психического развития и всемерное включение в трудовую деятельность.

Под воздействием обучения и воспитания у умственно отсталых детей постепенно формируются навыки и умения, совершенствуется интеллектуальная деятельность и более ощутимой становится их социальная адаптация. В исследованиях Г.М. Дульнева, Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой доказано, что с переходом из класса в класс у умственно отсталых детей наступают существенные сдвиги в их психическом развитии в сторону самостоятельной организации учебной деятельности и влияние дефекта ослабевает под воздействием обучения и воспитания.

Развитие умственно отсталых учеников – результат всей коррекционно-воспитательной работы школы. Пластиность нервной системы умственно отсталого ребенка благоприятствует этому развитию. Коррекционно-воспитательный процесс и процесс социальной адаптации тесно связаны. Коррекционная и воспитательная работа школы делает возможной социализацию личности умственно отсталого школьника: включение его в социальную среду, успешное развитие и функционирование в условиях изменяющегося социального окружения.

Социализация представляет собой единство сложных процессов – адаптации к существующим социальным условиям, присвоения социальной информации и реализации полученного социального опыта, творческого преобразования и развития своей социальной среды. С одной стороны, социализация включает в себя целенаправленное воспитательное воздействие общества на индивида с целью привития ему определенных знаний, умений, навыков, с другой стороны – его социальную деятельность. Таким образом, **социальная адаптация**⁴ – это один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации ситуации, что дает возможность учащимся успешно развиваться, посильно участвовать в труде, приобщаться к социальной и культурной жизни общества.

Для успешной социальной адаптации необходимо расширять бытовой и социальный опыт умственно отсталых детей, учить применять полученные знания и умения в собственной жизни, что и является основной целью уроков социально-бытовой ориентировки в школе.

⁴ **Социальная адаптация** – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими. – Прим. авт.

2. Клинико-психологические и педагогические особенности учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

Для эффективной работы, а также подбора адекватных способов и приемов педагогического воздействия, понимания причин, обуславливающих успехи и неудачи обучения и воспитания, учителю необходимо знать особенности психической деятельности умственно отсталых учеников. В свете современных гуманистических тенденций термин «умственно отсталый ребенок» в педагогической литературе не используется. Также исключен из Международной классификации заболеваний термин «олигофrenia». Олигофрению, как отклоняющееся развитие, предпочтительнее называть «общее психическое недоразвитие». В данном пособии авторы позволили себе придерживаться прежней терминологии, находя ее более конкретной и определяющей. Термин «умственно отсталый ребенок» по-прежнему используется в таких документах, как Закон «Об образовании», проект Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», Государственный стандарт общего образования умственно отсталых учащихся и др.

Итак, понятие **умственно отсталый ребенок** включает в себя определение весьма разнородной массы детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный (широко распространенный) характер.

Длительное и сильное патологическое воздействие на незрелый мозг может привести к нарушениям в психическом развитии ребенка. Многие участки коры головного мозга могут быть охвачены морфологическими изменениями, нарушая их строение и функции. Диффузное поражение коры иногда сочетается с отдельными более выраженными локальными (местными) нарушениями и захватывает подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение у ребенка различных отклонений во всех видах психической деятельности.

Выраженность и формы умственной отсталости зависят от времени влияния повреждающих факторов, локализации, распространенности и интенсивности болезненного процесса.

Основная масса умственно отсталых детей, обучающихся в специальной коррекционной школе, – это дети-олигофrenы (от греческого *oligos* – немногий, незначительный, *phren* – ум). Эти дети, как указывает А.Р. Лурия, пережили во внутриутробном периоде своего развития или в раннем детстве тяжелое мозговое заболевание, изменившее мозговую ткань и нарушившее их высшие нервные процессы. Характерным для них является нарушение общего психического развития, которое становится аномальным и не дает этим детям возможности овладеть сложнейшими формами познавательной деятельности, связанными с отвлечением и обобщением.

Олигофрения может быть вызвана различными причинами: генетическими, органическими, интоксикационными. Наиболее часто она возникает вследствие разнообразных внешних факторов, влияющих на внутриутробное развитие плода. Это инфекционные заболевания матери во время беременности (вирусный грипп, краснуха, тиф, дистрофия, заражение плода токсоплазмозом, спирохетой и др.). Причиной олигофрении могут быть природовые травмы: наложение шприцов, «стремительные» или, наоборот, затяжные роды, сдавливание головки ребенка при прохождении через родовые пути, ведущие к кровоизлияниям в мозг и длительным асфиксиям; воспалительные заболевания мозга и его оболочки – менингиты, менингоэнцефалиты. Травматические поражения центральной нервной системы на самых ранних (до одного года) этапах жизни ребенка также могут стать причиной возникновения олигофрении. В редких случаях олигофрения возникает наследственно,

например при нарушениях белкового обмена в организме (фенилкетонурии) и при несовместимости состава крови матери и ребенка (резус-фактор).

Олигофрения имеет три степени выраженности⁵: глубокая – *идиотия*, при которой дети не могут овладеть даже элементарными бытовыми навыками; также тяжелая степень – *имbecильность*, при которой дети могут освоить самые несложные виды труда и элементы грамоты; третья степень – *дебильность*, при которой дети способны овладеть элементарными учебными знаниями и навыками по программе специальной (коррекционной) школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда. Учащимися специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида являются дети с умственной отсталостью в степени *дебильности*. Весь предложенный в данном пособии материал относится также к этой категории детей. Для решения педагогических задач мы будем придерживаться классификации М.С. Певзнер.

В 1959 г. М.С. Певзнер разработала клиническую классификацию, в основу которой была положена структура дефекта. Она подчеркивала при этом, что олигофrenы даже одной и той же клинической группы имеют неодинаковые возможности обучения, что связано с глубиной и распространностью нарушений. Всего она выделяет пять форм:

1. При несложной 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 в тех случаях, когда задание понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

2. Олигофрения, характеризующаяся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности. Присущие ребенку нарушения отчетливо проявляются в изменениях поведения со сниженной работоспособностью.

3. 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.

4. Олигофrenы с психоподобным поведением. Их 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.

5. При олигофрении с выраженной любой 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.

К понятию *олигофрения* не относятся случаи: отставания в психическом развитии, возникающие вследствие локальных дефектов мозга, в частности проявляющиеся в общем недоразвитии речи; заболевания, обусловленные наследственными нарушениями обмена веществ, сопровождающиеся слабоумием (их умственная отсталость с годами становится

⁵ В 1994 г. Всемирная организация здравоохранения приняла следующую классификацию снижения интеллекта: незначительную, умеренную, тяжелую, глубокую. – *Прим. авт.*

все более ярко выраженной), а также другие случаи. Слабоумие, возникающее после довольно длительно протекавшего нормального развития ребенка (после трех лет жизни и позже), т.е. при повреждении уже нормально сформировавшегося мозга, называется *деменцией*. Деменция может являться следствием органических заболеваний или травм. Как правило, интеллектуальный дефект при деменции необратим. Наблюдается прогрессирование заболевания. В отдельных случаях с помощью лечения можно добиться стабилизации физических и психических функций больного. По программе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида могут обучаться дети с деменцией, возникшей только в дошкольном возрасте и в неглубокой степени.

Выделяя характерные психологические особенности умственно отсталых школьников, следует отметить следующее. Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. В 1935 г. Л.С. Выготский сформулировал положение о том, что наряду с первичными отклонениями, непосредственно обусловленными дефектом, в процессе аномального развития формируются вторичные отклонения. Вторичными Л.С. Выготский назвал дефекты, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития. Они не вытекают прямо из органического дефекта и не обусловлены только им, а происходят по причине «социального вывиха» умственно отсталых детей. «Социальным вывихом» Л.С. Выготский считает невозможность умственно отсталого ребенка выполнять в обществе те социальные роли, которые посильны для выполнения нормальным людям. Специальная коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми – залог того, что они становятся способными к выполнению определенных социальных функций.

Ж.И. Шиф считает, что «совокупность порождаемых дефектов, следствий проявляется в изменениях в развитии личности аномального ребенка в целом».

Возникшие изменения оказывают влияние на весь дальнейший ход развития ребенка. Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – это симптомы протекания нейрофизиологических процессов в коре головного мозга умственно отсталых детей. Отмечаются сниженный интерес к окружающему миру, вялость и отсутствие инициативы.

Т.А. Власова указывала на недостаточное развитие психических процессов умственно отсталых детей: различные по характеру и глубине нарушения умственной деятельности, недостатки двигательной сферы, своеобразие речевого развития, которые приводят к нарушению познания окружающего мира, изменению способов коммуникации и нарушению средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта.

В.Г. Петрова подчеркивает, что дети-олигофrenы характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно в сфере познавательных процессов. Имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и познания⁶.

Г.Е. Сухарева пишет, что «у детей, страдающих олигофренией, отсутствует неудержимое стремление познать окружающий мир».

У умственно отсталых детей на уровне нервных процессов имеет место слабость замыкательной функции коры головного мозга, инертность нервных процессов, повышенная склонность к сохранному торможению. Все это создает патогенную основу для снижения познавательной активности в целом. Умственно отсталые дети, особенно младшего возраста, характеризуются снижением интереса к ближайшему предметному окружению. Возбудимые дети хватают все что попало, не задумываясь, можно ли это делать. Но делают это они не из интереса, а из-за свойственной им импульсивности. Схватив, тут же бросают,

⁶ Познание – усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого положения вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины. – Прим. авт.

так как предмет этот им не нужен. Заторможенные олигофrenы как бы не замечают того, что находится вокруг. Их внимание ничто не привлекает. Дети с сохранным поведением более адекватно ведут себя. Они с удовольствием берут в руки новые, ярко окрашенные предметы, смотрят на них некоторое время. Но при этом не задают вопросов и не пытаются об этих предметах что-либо узнать. Они могут засунуть предмет в рот или стучать им по столу, сломать, разбить на части, совершенно не пытаясь выяснить качества этого предмета.

Для умственно отсталых свойственна недостаточность внимания⁷, особенно произвольного. А ведь именно вниманием определяются точность восприятия, прочность запоминания, направленность и продуктивность мышления, воображение.

Внимание умственно отсталых пассивное, непроизвольное, с чрезмерной отвлекаемостью, причем у одних детей через 10–15 минут работы наблюдается двигательное беспокойство, у других, наоборот, проявляется пассивность и вялость. Низкий уровень произвольного внимания умственно отсталых связан с недоразвитием волевых качеств (нетерпение, выкрикивание отдельных реплик, задавание не относящихся к теме вопросов).

Возбудимых олигофренов особенно отличает отвлекаемость, двигательная расторможенность. За период обучения в школе у них возрастают объем произвольного внимания и его устойчивость, но по сравнению с нормой длительность активной концентрации значительно снижена.

На занятиях часто возникают ситуации, когда учащиеся должны выполнить несколько действий одновременно. Для этого необходимо распределить свое внимание, что является особо трудным для умственно отсталых учеников. По мере обучения выполнение двух и более заданий одновременно становится более доступным, однако устойчивость внимания при этом может снижаться.

Конкретную базу для знакомства с окружающим, для формирования мышления создают ощущения и восприятия⁸. Они являются предпосылками практической деятельности. В процессе обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью можно наблюдать значительно замедленное зрительное восприятие в младших классах и ускорение процесса зрительного восприятия уже к средним классам. Но положительные изменения наблюдаются только при восприятии относительно простых по строению объектов. Узость зрительного восприятия учащихся уменьшает их возможности ознакомления с окружающим миром и отрицательно влияет на овладение чтением.

Неточное распознавание близких цветовых оттенков и цветов, отсутствие возможности выделить характерные части и особенности объектов – все это характеризует недостаточную дифференцированность зрительного восприятия. Учащимся специальных (коррекционных) школ VIII вида присуще своеобразное узнавание объектов, склонность отождествлять сходные предметы. Они затрудняются приспособливать свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Демонстрируемая во время проведения занятия наглядность, повернутая на 180 градусов, может восприниматься как абсолютно другая. Это пример ярко выраженного дефекта пространственной ориентировки. Своеобразие зрительного восприятия отчетливо видно при рассматривании сюжетных картин: понимание их неполнично, поверхностно, неадекватно. Учитель должен помнить, что именно может затруднять восприятие учащихся. Это большое количество объектов, отсутствие центрального объекта внимания, присутствие незнакомых предметов, новизна ситуации, наличие определенных знаний и неумение ими воспользоваться, невозможность сосредоточить внимание при разглядывании.

⁷ **Внимание** – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект, что предполагает повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности. – Прим. авт.

⁸ **Восприятие** – отражение предметов реального мира, действующих на наши органы чувств. Восприятие – отражение предметов в целом, а ощущения – отражение тех или иных свойств предмета. – Прим. авт.

Один из основных видов восприятия – это осязание, основным органом которого является рука. В процесс включаются кожный и кинестетический анализаторы. Осязательная деятельность умственно отсталых учеников пассивна и недостаточно целенаправлена. Часто можно наблюдать асинхронность, несогласованность движений рук учащихся, импульсивность, поспешность, недостаточную сосредоточенность всей деятельности. Все это приводит к большому количеству ошибок при распознавании объектов. Обычно ученики удовлетворяются первым распознанием объекта, основанным на одном-двух неспецифических признаках, и не делают попыток проверить свое решение. Объемные изображения всегда узнаются легче, чем плоские.

Касаясь процессов запечатления, сохранения и последующего узнавания или воспроизведения того, что было в прошлом, т.е. памяти, можно отметить следующее. Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала умственно отсталыми учащимися достаточно низкая. При воспроизведении они многое пропускают; переставляют местами элементы, нарушая логику; часто повторяются; привносят новые элементы, основываясь на случайных ассоциациях. Эти привнесения особенно характерны для детей с преобладанием процессов возбуждения. Объем запоминаемого очень ограничен. У заторможенных объем запоминания еще меньше, но меньше и привнесений. На протяжении всех лет обучения можно отметить особые сложности при запоминании абстрактного материала. Чем более абстрактен материал, тем меньше он запоминается. Ряд даже хорошо знакомых слов запомнить умственно отсталому школьнику значительно сложнее, чем ряд картинок, а картинки запомняются хуже, чем реальные предметы. В памяти учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида всегда откладывается лишь часть предложенного материала. Новое всегда уподобляется хорошо известному и быстро претерпевает изменения. Старшеклассники легче запомнят материал, если самостоятельно прочитают его вслух. Запоминание будет прочным при условии доступности и понимания запоминаемого.

Умственно отсталые ученики почти всегда пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание и кажется интересным. Из текста запомняются эмоционально насыщенные фрагменты, даже если они не главные.

Хорошему запоминанию благоприятствуют активные виды деятельности, а пассивное отношение учащегося к предмету ослабляет запоминание, т.е. продуктивность непроизвольного запоминания зависит от характера выполняемой работы. Стремясь повысить уровень запоминания умственно отсталых учеников, следует учитывать следующие моменты. Однобразное, многократное повторение не оказывает существенного положительного влияния. Следовательно, необходима вариативность предлагаемых заданий. Важно определенным образом устанавливать связи между новым и уже известным материалом. На каждом занятии социально-бытовой ориентировки необходимо использовать материал предыдущего урока. Также необходима смысловая группировка материала в сочетании с наглядностью.

Постоянные требования «запомни», «запомните» не помогут учителю организовать мнемическую деятельность учащихся. Некоторые ученики, узнав, что им нужно что-то запомнить, проявляют беспокойство и растерянность. И результаты получаются ниже, чем при непроизвольном запоминании.

Если в младших классах ученики запоминают лучше при прослушивании голоса учителя, то в старших – при самостоятельном прочтении текста (здесь включается зрительное восприятие). Сохраненные в памяти ребенка зрительные образы предметов называются представлениями. Представления зависят от восприятия, речи и мышления субъекта. У учеников с интеллектуальной недостаточностью представления о предметах окружающей среды бедны, неточны, искажены и с течением времени изменяются (теряются специфические черты, уподобляются знакомым предметам).

Характеризуя интеллектуальную недостаточность умственно отсталых детей, М.С. Певзнер утверждает, что она выражается в неспособности к отвлеченным обобщениям, к установлению взаимосвязи между предметами и явлениями окружающей действительности, к их анализу и синтезу. Их мышление стереотипно и тугоподвижно, имеет наглядно-образный, ситуационный характер. При знакомстве с предметом умственно отсталый ребенок замечает только резко очерченные его части и не всегда самые существенные, затрудняется различать близкие по спектру цвета. Анализ объекта умственно отсталый школьник может производить бессистемно, непоследовательно называя только то, что бросается в глаза, не выделяя главного и существенного.

В младших классах проявляется недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. К средним классам заметно продвижение: появляется умение использовать данные собственного опыта, при анализе выделяется наиболее существенное и в определенном порядке, при сравнении используется большее число свойств объекта, дифференциация цветов и оттенков становится более точной. Если в младших классах умственно отсталые школьники, сравнивая предметы, как правило, обращают внимание на отличающие признаки, то к четвертому классу они способны выявить сходные черты. Почти одинаково сложным для всех возрастов умственно отсталых учащихся является обобщение. Инертность нервных процессов не дает возможности изменить ранее выбранный принцип обобщения, объединить объекты по новому основанию. Их обобщения основаны на случайных признаках и недостаточно дифференцированы.

Отличительная черта учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида – недостаточно критичное отношение к результатам своей деятельности, отсутствие сомнений, желания проверить себя или улучшить достигнутое. Безынициативность, неумение сосредоточить усилия для преодоления препятствий и противостоять воле другого человека, неумение самостоятельно руководить своей деятельностью указывают на слабое развитие волевых процессов умственно отсталых школьников. Однако в отдельных случаях для достижения желаемого результата, связанного с удовлетворением житейских потребностей, они могут проявить целеустремленность, настойчивость и даже хитрость. У старшеклассников и выпускников все же можно обнаружить черты волевого поведения.

Проявление эмоций умственно отсталых детей зависит от их принадлежности к той или иной клинической группе. Одни ученики специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида вялые, заторможенные, как бы безразличные к внешним раздражителям, другие, наоборот, чрезмерно бурно и неадекватно воспринимают окружающее, у третьих при ровном эмоциональном фоне наблюдаются отклонения и необъяснимые поступки. Для всех клинических групп свойственны эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, веселья, огорчения.

В эмоциональном развитии умственно отсталых детей за время обучения происходят существенные положительные сдвиги. Это подтверждает социальная адаптация выпускников, которые прилежно работают, живут в семьях, заботясь о близких и сопереживая им, переживают собственные неудачи и успехи.

Если в младших и средних классах умственно отсталым школьникам еще присущ не вполне адекватный уровень притязаний и самооценки, то старшеклассники более правильно оценивают себя и свои поступки, проявляя определенную самокритичность. Ученики старших классов и выпускники специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида уже не выражают желания стать врачами, космонавтами, учителями, как это делают учащиеся младших классов. Они могут вполне реально соизмерять свои возможности и умения с выбранной специальностью.

Педагогу нужно хорошо знать потенциальные возможности каждого учащегося, его трудности, чтобы умело организовать обучение, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход с целью возможно большего продвижения в обучении каждого школьника. Обучаемость умственно отсталых школьников прежде всего зависит от их познавательных возможностей. Под обучаемостью понимается совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых – при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знания, положительного отношения к учению) – 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 относительно новые условия, осознанность, определяемую соотношением словесно-логических и практических компонентов мыслительной деятельности, а также самостоятельность в решении заданий. Значительным показателем является 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 происходит формирование познавательной деятельности и личности 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.

По возможностям обучения умственно отсталые учащиеся в соответствии с указанными выше параметрами делятся на четыре группы.

I группу составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Ученики I группы быстрее других запоминают приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно достаточно словесного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, являются для них средством, позволяющим контролировать точность вычислений. Об относительной прочности и гибкости знаний учащихся свидетельствует успешность овладения обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений. Они могут обсуждать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая

способы выполнения заданий. Такие дети верно оценивают изменения реальных множеств, величин, правильно отражают их в записи математических выражений.

Ученики, входящие в I группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или чертежа изделия ученики придерживаются определенной последовательности, дают полные, довольно точные характеристики, в которых указываются конструктивные особенности изделия. В процессе обучения планированию они научаются определять последовательность операций, мысленно представляют их очередность и изменяющийся объект труда, могут рассказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко обучаются составлению планов с помощью предметно-операционных и технологических карт, могут извлекать из них необходимую информацию для самостоятельной работы. Указанные качества дают им возможность усваивать программный материал по социально-бытовой ориентировке.

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. Иногда им нужна дополнительная помощь в умственных трудовых действиях. Эту помощь 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 **II группы** также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики I группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, 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 учащихся II группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

Они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Прочитанное понимают, но при пересказе могут допустить пропуски смысловых звеньев. Эти ученики овладевают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи мыслей им нужна помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, различных видов наглядности.

Учащиеся II группы испытывают на уроках следующие затруднения. Эти дети не могут представить достаточно отчетливо те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Они осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблюдении. Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, 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 учащиеся, отнесенные к I группе, запоминают выводы, математические обобщения, овладевают приемами работы, например алгоритмами устных вычислений. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-практическим действиям, способам выполнения иллюстраций к математическим заданиям.

На уроках социально-бытовой ориентировки ученики рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи при нахождении той или иной особенности объекта, но их умение ориентироваться и планировать развивается успешно. Задания, близкие по способу и

плану работы, чаще всего выполняются ими самостоятельно и правильно. Исполнительная деятельность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых работ, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями того или иного объекта работы. На начальном этапе выполнения практического задания они испытывают трудности, сразу разобраться не могут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учителю.

К *III группе* 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 вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных ко II 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 воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать, из суммы полученных знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

Школьники III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность. Иногда значительная помощь им нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более 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.

Формирование связной устной и письменной речи у этих школьников затруднено. Их отличает неумение построить фразу. Трудности понимания отчетливо проявляются при чтении текстов. Восприятие содержания у них носит фрагментарный характер. Это приводит к тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного. Нередко содержание текста понимается искаженно. При изложении выученного текста учащиеся затрудняются отграничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдают 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.

Организация учителем предметно-практической деятельности, использование наглядных средств обучения оказываются для них недостаточными. Наблюдая изменения множеств, величин, выполняя материализованные действия, учащиеся их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются. Детей затрудняет оценка количественных изменений (*больше, меньше*), тем более перевод их на язык математики (запись арифметических действий). Все свои усилия дети направляют на запоминание того, что сообщает учитель. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как запоминание происходит без должного осмысливания, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки математических явлений. Знания их лишены взаимосвязи, происходит

разрыв между реальными действиями и их математическим выражением. Особенно трудно такие дети усваивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений.

При решении задач ученики исходят из несущественных признаков, опираются на отдельные слова и выражения. Если в тексте нет, например, знакомых слов *всего, стало*, это сбивает их, и они из-за отсутствия привычных формулировок не могут решить простой задачи.

Учащиеся с большим трудом запоминают математические правила часто потому, что не понимают их, за словами, которые они пытаются заучить, нет реальных представлений. Например, старшеклассники, отнесенные к этой группе, долго не могут понять и запомнить правило на замену смешанного числа неправильной дробью, потому что не понимают структуру смешанного числа, не могут последовательно представить операции с его элементами. Отсутствие четких реальных представлений, 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, зная таблицу умножения, они затрудняются использовать ее при осуществлении подсчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Забывание у этих школьников протекает интенсивно, особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Забываются формулировки правил, определения, выводы, пояснения к решению арифметических задач. Дети испытывают большие трудности в построении фраз с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий ученики действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в осуществлении самоконтроля. За время обучения во вспомогательной школе они могут не овладеть приемами отвлеченного счета, будут всегда нуждаться в материализации умственных действий.

В трудовом обучении ученики этой группы испытывают значительные затруднения при ориентировке в задании и планировании, что проявляется в большом количестве ошибок при изготовлении новых изделий; в основном это ошибки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных размеров.

Перечисленные ошибки возникают из-за того, что на этапе ориентировки в задании в сознании детей 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 основеискаженного 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 изготовления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестановки. План, составленный с помощью учителя, не осознается ими до конца, поэтому в ходе работы наблюдаются 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 последовательно выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях в запоминании и осмыслиении логики действий говорят следующие факты: приемы выполняются детьми формально, наблюдаются перестановки и пропуски операций. Характерно также и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Затрудняются в задании сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному признаку,

например инструменты по их назначению. Отчетливо проявляются сложности в осуществлении 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 *IV группе* относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, в постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой подсказки одними учениками используется 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 воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой школы.

Ученики данной группы овладевают в основном первоначальными навыками чтения и письма, но допускают много ошибок. Особенno их затрудняет усвоение правил правописания, которые они не могут использовать на практике, а также понимание читаемого. 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, значительнымискажением смысла. Выполнять вычисления они могут более успешно только с помощью конкретного материала. Дети этой группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), при решении задачи не осмысливают предложенной в ней ситуации, поэтому их вопросы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких детей характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особые трудности испытывают ученики при решении задач на деление по содержанию. При условии многократного повторения приемов работы и использования конкретного материала эти учащиеся могут быть обучены выполнению всех четырех арифметических действий и решению простых задач с небольшими числами.

На уроках социальной адаптации у учащихся этой группы тоже проявляется значительное отставание от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется в первую очередь при планировании и выполнении практических работ, в неадекватном переносе ранее известного в новые условия. Так, ученики составляют план и выполняют не предъявляемое задание, а то, которое выполняли на предыдущих уроках. Первоначальное искаженное представление о выполнении задания преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, ученики не соблюдают последовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Их затрудняет планирование, в составленных же планах трудно обнаружить какой-либо замысел. В ходе практической деятельности ученики не могут найти верного решения. Даже если они понимают, что работа не получается, часто наблюдается «застрение» на одних и тех же действиях. В предметно-операционных планах и технологических картах они разбираются только с помощью учителя, далеко не всегда руководствуются ими во время выполнения изделий. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью усвоить программный материал.

Отнесение детей к той или иной из перечисленных выше четырех групп не является стабильным. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы. Все ученики специальной (коррекционной) школы VIII вида выделенных четырех групп нуждаются в дифференцированном подходе в процессе фронтального обучения. Достаточно успешное продвижение учащихся I и II групп позволяет для решения некоторых задач обучения на разных предметах объединить их в одну группу. Эти школьники понимают фронтальное объяснение, обладают определенной самостоятельностью при выполнении заданий, могут сами или с незначительной помощью осуществлять перенос имеющихся знаний и умений.

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 продумыванию того, какого характера и какого объема необходима помощь на разных этапах усвоения учебного материала. Успех в обучении не может быть достигнут без учета имеющихся у умственно отсталых школьников специфических психофизических нарушений, проявления которых затрудняют овладение ими знаниями, умениями и навыками даже в условиях специального образования.

Раздел 2

Дидактические и методические основы обучения умственно отсталых детей социально-бытовой ориентировке в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида

1. Задачи и принципы обучения социально-бытовой ориентировке

Специальная (коррекционная) общеобразовательная 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);
- ◆ скорrigировать имеющиеся у них дефекты и таким образом подготовить их к социальной адаптации, к жизни среди нормальных людей.

Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности ребенка, коррекцию недостатков развития, создает предпосылки социальной адаптации умственно отсталых школьников. Изучение, обобщение и использование опыта педагогической работы школ на современном этапе позволяет направлять учебно-воспитательный процесс в русло решения значимых социально-педагогических задач, стоящих перед педагогической наукой и современной школой.

Одним из предметов, на котором решаются социальные задачи, является **СБО – социально-бытовая ориентировка**. Это специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития. Занятия помогают развивать и совершенствовать у учащихся навыки самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающей среде. Школьники получают элементарные экономические знания (стоимость товаров и услуг, бюджет семьи и т.д.). На занятиях они получают информацию и навыки пользования услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта и медицинской помощи.

Неотъемлемая часть занятий – формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения с людьми в различных жизненных ситуациях. Обязательно присутствие на занятиях моментов эстетического воспитания: развитие чувства прекрасного, художественного вкуса, развитие умения видеть красивое во внешнем виде, в организации быта.

Опыт работы специальных (коррекционных) школ VIII вида в достаточной мере показывает, что задача подготовки умственно отсталых к самостоятельной жизни может быть решена только при соблюдении ряда требований, вытекающих из психофизических особенностей

ностей учащихся. Поэтому и занятия СБО требуют учета специфики работы с умственно отсталыми детьми.

Еще в 1924 г. в статье «К психологии и педагогике детской дефективности» Л.С. Выготский критиковал концепцию антисоциальности умственно отсталых детей. Существовавшая в то время практика обучения и воспитания детей в специальных школах ориентировалась только на дефектные стороны своих учеников, усиливая тем самым их особенности, и не учитывала общесоциальные задачи воспитания детей и то сохранное, что может послужить основой их социального приспособления. Исключение этих людей из сферы производительного труда внутри общества еще более усугубляет недостатки их развития. Следовательно, помочь личности активно включиться в социальную среду, в общественный труд – одна из главных задач обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Первоочередная цель СБО – формирование знаний, умений, навыков, направленных на социальную адаптацию выпускников специальных (коррекционных) учреждений, повышение уровня общего развития учащихся и их всесторонняя подготовка к ведущей самостоятельной жизнедеятельности.

В качестве ведущих можно выделить следующие задачи предмета СБО:

- ◆ каждому ученику специального (коррекционного) учреждения независимо от клинического диагноза необходимо получить полное представление по курсу СБО для дальнейшей адаптации, реабилитации и абилитации;
- ◆ реализовать методы интегрирующего обучения, 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 во всех видах практических занятий, экскурсиях, тренировочных упражнениях, межпредметных связях;
- ◆ 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.

Общесоциальные и коррекционные задачи обучения и воспитания умственно отсталых детей определяют организационные методы и формы их решения, которые подчинены дидактическим принципам и способствуют оптимальной адаптации к самостоятельной жизни.

Под дидактическими принципами понимаются основные положения, которыми руководствуются в деле обучения подрастающего поколения и подготовки его к активному участию в жизни общества.

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 являются универсальными для всех учебных предметов, на всех уровнях педагогической работы.

Положительный эффект в воспитании и обучении учащихся может быть достигнут при проведении уроков социально-бытовой ориентировки с использованием следующих принципов:

- ◆ воспитывающей и развивающей направленности обучения;

- ◆ систематичности и последовательности;
- ◆ связи обучения с жизнью;
- ◆ коррекции в обучении;
- ◆ наглядности;
- ◆ сознательности и активности учащихся;
- ◆ индивидуального и дифференцированного подхода;
- ◆ прочности знаний, умений и навыков.

Воспитывающая направленность обучения состоит в формировании у школьников нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Социально-бытовая ориентировка – это один из предметов, который особенно ярко способствует воспитывающей направленности обучения умственно отсталых учеников. Чтобы подготовить их к самостоятельной жизни и труду, необходимы продуманная и четкая организация, высокий методический уровень проведения занятий по социально-бытовой ориентировке, хорошая оснащенность кабинета и соответствующая подготовка учителей.

Развивающий характер обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида состоит в содействии общему психическому и физическому развитию учащихся. Хотя обучение в подобных школах и носит коррекционно-развивающий характер, следует отличать развивающую направленность от коррекционной направленности.

В процессе коррекции всегда происходит развитие умственно отсталого ребенка, однако не всегда развитие связано с коррекцией. Для развития умственно отсталых детей необходимо обучение их в специальной (коррекционной) школе VIII вида, необходимы условия, учитывающие их психофизические возможности.

Воспитывающая и коррекционно-развивающая направленность пронизывают весь учебный процесс.

Несмотря на элементарный уровень знаний, который необходимо усвоить умственно отсталым школьникам, он должен быть *научным* и соответствовать объективным научным теориям, фактам, законам.

Принцип научности тесно связан с *принципом доступности*, который предполагает построение обучения умственно отсталых школьников на уровне их реальных возможностей. Как известно, учебные возможности учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида весьма различны. Это объясняется неоднородностью и различной степенью проявления основного и сопутствующего дефектов. Поэтому принцип доступности здесь имеет некоторое своеобразие: с одной стороны, предполагается неодинаковая степень усвоения программного материала учащимися, с другой – определяется необходимость дифференциации их в обучении с целью повышения уровня усвоения программного материала. Известно, что использование наиболее удачной методической системы может сделать доступным сравнительно сложный для умственно отсталых школьников учебный материал.

Для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида характерны неточность, неполнота и фрагментарность усвоенных знаний, определенные трудности при их воспроизведении и использовании в практической деятельности. Знания, которые ученики приобретают в школе, должны быть приведены в определенную логическую систему для того, чтобы можно было ими пользоваться, а значит более успешно применять на практике. В этом и заключается сущность принципа *систематичности и последовательности*.

Необходимы такой подбор и расположение учебного материала, когда между составными его частями существует логическая связь, когда последующий материал опирается на предыдущий, пройденное подготавливает учащихся к усвоению нового.

Особенностям умственно отсталых учащихся соответствует линейно-концентрическое расположение учебного материала, т.е. одни и те же разделы сначала изучаются в эле-

ментарном виде, а через некоторое время, обычно в следующем классе, то же самое рассматривается значительно шире, с привлечением новых сведений.

Систематичность предполагает преемственность в процессе обучения: обучение в старших классах строится на прочном фундаменте, который закладывается в младших. Исходя из принципа систематичности и последовательности, переходить к изучению нового учебного материала можно только после того, как ученики усвоют тот, который прорабатывается в данное время.

Принцип *связи обучения с жизнью*, как ни один другой, находит свое отражение на занятиях социально-бытовой ориентировки и указывает на влияние общественной среды на процесс обучения и воспитания. Специальные (коррекционные) учреждения VIII вида – это в основном учреждения интернатного типа, и в них существует потенциальная опасность определенного обособления детей от окружающей жизни. Насколько глубоко и как методически верно осуществлялся принцип связи обучения с жизнью в школе, настолько успешной будет их социальная адаптация.

Обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида имеет решающее значение для умственно отсталых детей, а главное – для их реабилитации в обществе. Наибольшего эффекта в их развитии можно достичь в тех случаях, когда в обучении осуществляется принцип *коррекции*. Его суть – в исправлении недостатков психофизического развития умственно отсталых детей в процессе обучения путем использования специальных методических приемов. К сожалению, этот процесс протекает достаточно медленно и неравномерно, что вызывает определенные трудности в работе учителя.

Главный показатель успешности коррекционной работы – уровень самостоятельности учащихся при выполнении учебных и трудовых 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.

Кроме общей коррекции проводится работа и по коррекции индивидуальной, поскольку основной дефект у умственно отсталых детей проявляется неодинаково и сопровождается сопутствующими отклонениями разной степени. Выявив затруднения, испытываемые учениками в обучении, а также их причины, учитель разрабатывает меры индивидуальной коррекции.

Привлечение различных наглядных средств в процессе усвоения учащимися знаний и формирования у них различных умений и навыков предусматривает принцип *наглядности*. Сущность этого принципа – в обогащении учащихся чувственным познавательным опытом, делающим более доступным овладение абстрактными понятиями. Учитель всегда обязан помнить, что обучение должно быть наглядным в той мере, которая необходима для сознательного усвоения учащимися знаний и навыков, опирающихся на живые образы предметов и явлений. Учитывая особенности умственно отсталых учащихся (нарушение процессов обобщения и отвлечения, затруднения в выделении главных признаков предмета, отсутствие в речи необходимых для характеристики наблюдаемых объектов языковых средств), наглядные пособия должны быть с характерными признаками объекта и без дополнительных несущественных деталей, простыми для восприятия, с четкими и понятными надписями.

Реализация принципа наглядности в специальной (коррекционной) школе VIII вида осуществляется по этапам:

- ◆ обогащение чувственного познавательного опыта, способствующего развитию умения наблюдать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений, отражая их в речи;
- ◆ обеспечение перехода созданных предметных образов в абстрактные понятия;

- ◆ использование абстрактной наглядности для формирования конкретных образов предметов, явлений и действий.

Придерживаясь этих этапов, учитель добивается осознанного усвоения детьми учебного материала. Принцип *сознательности и активности* – один из наиболее важных в специальной (коррекционной) школе VIII вида. В процессе сознательного усвоения материала происходит более интенсивное развитие умственно отсталых школьников. Помочь им осознанно усваивать учебный материал можно с помощью следующих методических приемов:

- ◆ расчленение сложного учебного материала на связанные между собой и логически завершенные части;
- ◆ выделение главных существенных сторон предмета или явления;
- ◆ отражение в речи выполняемых практических действий до начала, во время и после работы;
- ◆ связь новых сведений с ранее усвоенными;
- ◆ варьирование материала при повторении.

Сознательное усвоение учебного материала предполагает активность учащихся в обучении. Однако умственно отсталых детей характеризует именно снижение познавательной активности. Поэтому ее необходимо активизировать, т.е. соответствующим образом организовывать действия школьников, направленные на осознание ими учебного материала. Как и в общеобразовательной школе, с этой целью можно использовать проблемный подход. Учитель ставит перед учениками учебную проблему, а они самостоятельно или совместно с учителем находят пути решения, делают выводы, сравнения, обобщения. В специальной (коррекционной) школе этот подход может способствовать активизации школьников только при условии, когда учитель постепенно подводит их к новому учебному материалу, вовлекая в процесс рассуждения и поощряя их собственные высказывания. В случаях неверных высказываний необходимо доброжелательно и внимательно относиться к ученикам, терпеливо объясня员, в чем их ошибки. Следовательно, для развития активной мыслительной деятельности умственно отсталых учащихся обязательным является сочетание разумной требовательности с поощрениями за самые малейшие успехи.

Принцип *индивидуального подхода* – один из важнейших в специальной педагогике. Его сущность состоит в учете индивидуальных особенностей учеников в учебном процессе с целью активного управления ходом развития их умственных и физических возможностей. Индивидуальный подход указывает на необходимость всестороннего изучения учащихся и разработки соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей.

Неоднородность имеющихся дефектов у учеников класса требует использования индивидуального подхода независимо от их успехов в учебе. Успевающим ученикам можно дать дополнительное задание даже сверх программных требований. Также среди учеников класса можно выделить группу детей, имеющих типические особенности. Учет типических особенностей происходит в процессе дифференцированного подхода.

При работе с классом учитель делит учеников на хорошо успевающих, средне– и слабоуспевающих. Однако такое деление лишь частично помогает использовать дифференцированный подход, так как не учитывает причины затруднений учащихся. Причины, основанные на психофизиологических особенностях умственно отсталых детей, почти всегда разные. Следовательно, и меры дифференцированного подхода к ним существенно различны.

Как уже указывалось выше, учащиеся одного класса всегда имеют разные учебные возможности. Учитель должен помнить об этом при оценке их успеваемости. В специальной (коррекционной) школе VIII вида оценка успеваемости не может основываться на общих

оценочных нормах. Она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения, выполняя воспитательную функцию.

Результаты обучения отражаются в принципе *прочности усвоения знаний, умений и навыков*, сущность которого в том, что школа должна вооружить учащихся прочными знаниями, умениями и навыками, которые могут быть использованы в дальнейшей самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Этот принцип тесно связан с принципом сознательности и активности учащихся в обучении, так как прочными могут быть только осознанные знания. Главное средство достижения прочности знаний – повторение. В программах специальной (коррекционной) школы VIII вида повторению отведено большое количество времени, как основе всей учебно-воспитательной работы.

Можно выделить следующие этапы прочного усвоения знаний, умений и навыков:

- ◆ первоначальное ознакомление;
- ◆ уточнение;
- ◆ закрепление;
- ◆ совершенствование;
- ◆ применение на практике.

На первом этапе необходимо образование у школьников смысловых связей, начиная со второго этапа и на всех последующих надо научить детей самостоятельно устанавливать связи между пройденным материалом и новым. В зависимости от этапов формирования умений и навыков подбираются виды упражнений, во время которых они закрепляются и совершенствуются (установочные, тренировочные, упражнения умственных и сенсорных действий). Повторение проводится непрерывно в течение всего года. Помимо повседневного повторения целесообразно проводить итоговые повторения, систематизирующие и обобщающие усвоенные знания по теме или разделу. Для проверки прочности усвоенного материала используются упражнения на применение знаний.

2. Содержание и методы обучения социальному-бытовой ориентировке

Преодолеть социальные последствия дефекта умственно отсталого ребенка, а также добиться его социальной адаптации можно лишь своевременно подготавливая его к активному и посильному участию в жизни общества, в общественно полезной деятельности. Процесс этот осуществим только в специальном (коррекционном) учреждении – школе VIII вида, которая является специальной профессиональной школой, осуществляющей обязательное бесплатное обучение детей школьного возраста, страдающих умственной отсталостью.

Отечественные дефектологи исходят из признания социальной сущности аномального ребенка. В связи с этим цели и задачи специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида имеют социальную направленность. Школа готовит своих учеников к практической работе на производстве и в сельском хозяйстве, корrigируя при этом недостатки их психофизического развития.

Содержание обучения имеет решающее значение прежде всего для осуществления социальной адаптации умственно отсталых детей. Под *содержанием обучения* понимается система знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает развитие умственных и физических способностей школьников, формирует соответствующее общественным нормам поведение, готовит их к труду.

Содержание обучения по СБО в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида определяется учебным планом и программой, между которыми существует неразрывная связь.

Учебный план разрабатывается на основе базисного плана общего образования умственно отсталых детей. Он является составной частью проекта государственного стандарта в области общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проект государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья – это документ, определяющий основные направления и содержание образования, воспитания и развития детей указанной категории, а также оптимальных условий, необходимых для осуществления их воспитания, обучения и коррекции имеющихся недостатков развития. Базисный план включает помимо образовательных предметов и коррекционные занятия, к которым и относятся уроки СБО. На их проведение отводится 1 час учебного времени в неделю в 5 классе и по 2 часа в 6–9 классах, что обеспечивается учебной программой.

Учебная программа по СБО строится по концентрическому принципу, что дает возможность осуществлять коррекцию умственной деятельности школьников. Особенностью учебной программы по социальному-бытовой ориентировке является своеобразие содержания изучаемого материала, а также его распределение, позволяющее постоянно возвращаться к пройденным разделам. Это способствует более прочному и осознанному усвоению изучаемого предмета. Распределение материала в программе обеспечивает постепенность перехода от легкого к более сложному. Таким образом, происходит повышение уровня обучаемости, а овладение материалом прошлых лет постоянно используется и закрепляется, переходя в прочные умения и навыки. Каждый раздел программы имеет свое продолжение с 5 до 9 класс, за исключением разделов «Экономика домашнего хозяйства» и «Профориентация и трудоустройство», которые изучаются в 8 – 9 классах. Например, если в 5 классе по теме «Одежда и обувь» к концу года учащиеся должны знать только виды одежды и обуви, их назначение и уход за ними, то в 7 классе знания и умения в значительной степени расширены: особенности стирки одежды и белья, правила пользования стиральной машиной и моющими средствами, назначение прачечной и пользование ею. В 9 классе эта тема преду-

сматривает овладение навыками определить размер одежды и обуви, стиль, гарантийные сроки носки, способы обновления одежды и т.п.

Эффективное усвоение учащимися учебного материала предполагает использование соответствующих методов, приемов и средств обучения.

Метод обучения – это способ работы учителя и учащихся, при помощи которого достигается усвоение учащимися знаний, умений и навыков, формируется их мировоззрение, развиваются способности.

Прием – это часть метода.

Средства обучения – это все то, что помогает учителю и учащимся: слово учителя, учебники и учебные пособия, справочная литература, технические средства обучения, наглядные пособия и т.п.

Существует множество классификаций методов обучения. Одна из них – классификация в зависимости от источника знаний:

- ◆ *словесные* методы – рассказ, устное изложение материала, объяснение, работа с книгой;
- ◆ *наглядные* методы – демонстрации, экскурсии, самостоятельные наблюдения;
- ◆ *практические* методы – устные и письменные упражнения, практические работы.

Специфика реализации методов в специальной (коррекционной) школе VIII вида обуславливается своеобразием усвоения умственно отсталыми знаний, умений и навыков.

Рассмотрим лишь некоторые дидактические методы, используемые на уроках социально-бытовой ориентировки.

На уроках по СБО в специальной (коррекционной) школе VIII вида широко применяется метод *объяснения*. Учитель объясняет отдельные понятия, правила поведения, приемы работы с определенными инструментами, электроприборами, правила их применения, содержание некоторых слов, терминов и т.п. В связи с имеющимися отклонениями в речевом развитии, ограниченностью словарного запаса, проблемами в использовании многосложных слов и распространенных предложений умственно отсталые школьники часто не понимают специальных терминов, сложных инструкций. В силу недостатков познавательной деятельности они плохо усваивают смысл понятий, не дифференцируют главные и второстепенные признаки, под одно понятие могут подвести прямо противоположное, не используют усвоенные знания при изучении нового материала.

Объяснение проводится при четком соблюдении различных дидактических принципов, используемых в специальном обучении:

- ◆ объяснение должно быть небольшим по объему и непродолжительным;
- ◆ материал, подобранный для объяснения, должен быть доступен умственно отсталым детям;
- ◆ объяснение может сопровождаться демонстрацией наглядности, показом способов и приемов работы, практическими действиями учеников;
- ◆ во время объяснения допустимо задавать вопросы учащимся, активизируя их деятельность и проверяя понимание объясняемого.

Метод объяснения используется при изучении нового материала или для закрепления сложного, не усвоенного ранее.

Рассказ – повествовательное изложение содержания учебного материала. На уроках СБО используют: *рассказ-вступление*, направленный на подготовку к восприятию нового

материала; *рассказ-изложение*, раскрывающий содержание новой темы; *рассказ-заключение*, обобщающий материал.

Рассказ должен быть небольшим по объему, излагаемые факты должны быть достоверны и научно проверены. Количество новых сведений в рассказе должно быть строго ограничено, новые слова и термины разбираются предварительно. Содержание раскрывается конкретно и по плану.

Обязательно проявление эмоционального и заинтересованного отношения учителя к сообщаемому. Возможны использование наглядности, прослушивание звукозаписи, просмотр фильмов.

Рассказ может проводиться в начале урока и занимать небольшую его часть или в конце, как обобщение. Можно разбить рассказ на логически завершенные части, каждая из которых продолжается выполнением практической работы учениками. В последнем случае в конце урока необходимо провести беседу, подводящую к обобщению знаний.

Беседа – это вопросно-ответный метод обучения. Она может применяться для сообщения новых знаний, закрепления, повторения, а также для контроля.

Беседы могут быть вводными, текущими, заключительными.

Для сообщения новых знаний на уроках СБО беседа может использоваться только в том случае, если у школьников уже есть некоторые сведения по изучаемому материалу. Метод беседы имеет существенное значение в процессе обучения и в коррекционном процессе умственно отсталых детей. В верно построенной беседе ученики не только получают или закрепляют знания. Беседа учит их анализировать, сравнивать, делать обобщения, формировать диалогическую речь и логически ее строить. Этот метод способствует пробуждению у умственно отсталых детей интереса и активности, умения задавать вопросы, быть активными в общении со сверстниками и взрослыми.

Для построения беседы учитель выбирает небольшой по объему материал, делит его на несколько логических частей, к каждой части подбирает вопросы. Вопросы должны быть четкими, короткими, доступными по содержанию, учитывать знания и опыт школьников. Обязателен учет типологических особенностей умственно отсталых учащихся. Заранее предвидя индивидуальные трудности и этапы их возникновения, учитель должен разработать ряд дополнительных вопросов. Это могут быть: вопрос-альтернатива; вопрос, содержащий в себе ответ; вопрос-побуждение, активизирующий память и внимание детей; развернутый вопрос, сопровождаемый жестом для привлечения внимания к наглядности. Умелое варьирование основных и дополнительных вопросов включает в активную беседу весь класс. Недопустимо использование сдвоенных вопросов, рассеивающих внимание и затрудняющих понимание учениками их смысла. Также нельзя задавать вопросы, требующие однозначного ответа. Использование вопросов, требующих второстепенной информации, параллельно идущей с рассматриваемой темой, может затруднить обобщение, вывод и увести от основного содержания.

Беседа будет успешной не только при правильной постановке вопросов. Важно и своевременное исправление неудачных ответов учеников. Необходимо объяснять отвечающему причину неправильного ответа, создать условия для самостоятельного осознания ошибки.

Лучшему усвоению темы служит использование **наглядности**, которая может быть следующих видов: *натуральная, образная, символическая* наглядность; *схематические изображения; графические средства*. К наглядности относятся и *технические демонстрационные средства*.

Уроки СБО в специальной (коррекционной) школе VIII вида предусматривают широкое использование наглядности на всех этапах: при сообщение новых знаний, закреплении, повторении, самоконтроле выполненной работы. Наглядность может служить опорой ученикам при самостоятельной деятельности. Если условные обозначения, используемые в схема-

тической и символической наглядности, понятны и доступны школьникам, то такая наглядность активизирует познавательную деятельность, способствует пониманию ими связей между изучаемыми понятиями, дает возможность усвоить скрытые от непосредственного восприятия свойства изучаемых объектов и служит систематизации приобретаемых знаний. Однако применение символической наглядности в специальной (коррекционной) школе VIII вида весьма ограничено, поскольку является сложным для понимания умственно отсталыми учениками.

Пользуясь наглядными средствами обучения, необходимо соблюдать следующие требования:

- ◆ подбирать только такую наглядность, которая служит решению основной задачи обучения;
- ◆ заранее определять место и вид наглядности, используемой на уроке, а также вид работы с этой наглядностью;
- ◆ строго ограничивать количество наглядности на уроке, так как с каждым из подобранных видов наглядности должна быть проведена соответствующая работа;
- ◆ всю подобранную наглядность необходимо демонстрировать последовательно;
- ◆ необходимо подбирать доступные средства наглядности, постепенно готовя учеников к умению пользоваться более сложными ее видами;
- ◆ при использовании наглядных средств, выпускаемых для общеобразовательной школы, нужно адаптировать их с учетом программных требований и возможностей умственно отсталых учеников;
- ◆ самодельные наглядные пособия должны быть выполнены качественно и соответствовать требованиям, предъявляемым к пособиям (размер, четкость и т.п.);
- ◆ демонстрируемая наглядность должна быть хорошо видна всем ученикам. Объемные предметы рассматриваются со всех сторон.

На уроках СБО учащимся приходится пользоваться как доступными средствами наглядности, так и сложными ее видами. К числу сложных видов наглядности относятся квитанции, чеки, бланки, билеты, расписание движения транспорта, инструкции и рецепты. Простая демонстрация документа не дает желаемых результатов, так как учащимся сложно выделить необходимые сведения из предлагаемого объекта. В помощь школьникам при анализе каждого нового документа нужно составить вопросы, отвечая на которые дети смогут под руководством учителя научиться ориентироваться в подобного рода объектах. Например, беседуя с учащимися о железнодорожном транспорте, направлениях поездов, правилах покупки и возврата билетов, учитель должен предусмотреть знакомство учеников с билетом на поезд. Демонстрируя билет (увеличить его размер, создать макет!), учитель последовательно задает ряд вопросов, которые помогают школьникам получить полную информацию. Например: Что это? Что можно узнать по этому билету? В каком направлении следует поезд? Какого числа отправление? В какое время? и т.п.

Особое внимание на уроках СБО следует уделять использованию практических методов обучения, обеспечивающих выработку определенных навыков и умений. Почти каждый раздел программы СБО требует выполнения **практических работ** учащихся.

Программа предлагает минимальный перечень практических работ. Если позволяет учебное время или внеурочные часы, количество практических работ можно увеличить и подобрать виды деятельности по усмотрению учителя. Вот один из списков практических

работ по СБО, проводимых в 5-9 классах, несколько отличающийся от предложенного программой.

Личная гигиена

Выполнение утреннего и вечернего туалета (чистка зубов, ушей, мытье рук, лица, шеи, ушей, ног, расчесывание волос, подмывание на ночь).

Стрижка ногтей, мытье тела и волос под руководством взрослых.

Выбор сезонной одежды.

Установка настольной лампы на рабочем столе.

Промывание и протирание глаз, пользование безопасными пипетками.

Подбор шампуня и мыла для мытья кожи и волос с учетом типа кожи и волос.

Проверка зрения у окулиста.

Одежда и обувь

Сушка и чистка верхней одежды и обуви.

Пришивание пуговиц, петель, подшив распоровшихся швов, штопка, наложение заплат.

Стирка и глажение изделий из тканей вручную и с помощью стиральной машины, выведение пятен.

Определение собственных размеров.

Питание

Нарезка хлеба и овощей.

Приготовление бутербродов, салата, первых блюд.

Приготовление каши, омлета, картошки, заварка чая.

Составление меню на день, неделю.

Чтение рецептов и самостоятельный подбор продуктов.

Сервировка стола.

Знакомство с инструкцией устройства и правилами пользования механическими и электробытовыми приборами.

Мытье посуды с применением химических средств.

Использование кухонных электроприборов.

Семья

Беседы с родителями о родственниках и об отношениях в семье.

Составление родословного дерева.

Запись сведений о себе и о членах семьи.

Проведение игр с младшими школьниками.

Оказание помощи в одевании на прогулку первоклассников.

Упражнение в купании, пеленании, одевании куклы.

Упражнения в планировании бюджета семьи.

Распределение обязанностей в семье.

Культура поведения

Выполнение физических упражнений для укрепления правильной осанки.
Применение навыков культурного поведения в сюжетно-ролевых играх.

Жилище

Заполнение почтовых адресов, посылок, ценных бандеролей и т.д.
Организация рабочего места школьника.
Уборка помещений, мытье зеркал, чистка мягкой мебели, ковров, утепление окон.
Мытье полов, кафельных стен, чистка раковин.
Упражнение в рациональной расстановке мебели, подборе деталей интерьера.

Транспорт

Составление маршрута от дома до школы-интерната.
Изготовление знаков дорожного движения из цветной бумаги.

Торговля

Определение сроков годности продуктов.
Приобретение продукта, проверка чека и сдачи (игра).
Участие в школьной ярмарке.

Средства связи

Составление текстов писем, телеграмм.
Определение стоимости телеграммы простой, на художественном бланке и срочной.
Заполнение бланков на отправку бандеролей и посылок.
Упаковка бандеролей и посылок.
Расчет стоимости разговора за одну минуту, 3, 5, 10 минут.
Знакомство с кодом и тарифом.

Медицинская помощь

Наложение повязки на руку, ногу, голову.
Измерение температуры.
Чтение и запись инструкций, показаний и применение лекарств.
Заваривание травяных лекарственных настоев.

Учреждения, организации, предприятия

Иметь записи адресов и местонахождения всех изученных объектов.
Запись в кружок школы-интерната.

Экономика домашнего хозяйства

Подсчет бюджета семьи.

Составление доверенностей на получение зарплат, пенсий и т.д.

Снятие показаний счетчика.

Заполнение квитанций всех видов.

Соблюдение правил экономии в семье.

Знание порядка помещения сбережений в сберегательный банк.

Профориентация и трудоустройство

Заполнение анкет.

Составление заявок на материалы и инструменты.

Написание расписок и заявлений.

Написание автобиографии.

Итак, почти каждый урок СБО включает в себя практическую работу учащихся, направленную на формирование и закрепление умений, необходимых в самостоятельной жизни. Невозможно приобрести прочные умения и навыки без постоянной практики. Для самостоятельного выполнения практических работ ученик должен овладеть умениями: *ориентироваться в задании, планировать ход предстоящей работы, контролировать свои действия*. Ориентировка в задании дает четкое представление о будущей работе и условиях ее выполнения.

Планирование работы помогает учащимся выполнять операции в определенной последовательности. Самоконтроль поддерживает связь между выполняемыми действиями и тем образом объекта деятельности, который был представлен на этапе ознакомления. Постоянно осуществляя самоконтроль в процессе выполнения задания, ученик сравнивает свою работу с тем, что должно получиться, а по завершении сопоставляет свой результат работы с образцом.

Формирование вышеперечисленных умений вызывает ряд сложностей, которые объясняются своеобразием психической деятельности умственно отсталых школьников. Каждая практическая работа начинается с ориентировки в задании, в первую очередь требуя ознакомления с объектом работы. На занятиях СБО ориентировочный этап сложен тем, что объекты предстоящей работы весьма различны по своим характеристикам и степени завершенности. В одних случаях ученикам демонстрируется образец уже выполненной работы, например заполненный бланк телеграммы. В других случаях учащимся предлагается рассмотреть объект и определить характер и объем будущей, еще не выполненной работы. Например, ученики при изучении темы «Стирка белья» рассматривают приготовленное для стирки белье, анализируют его состояние, устанавливают объем и особенности работы. Также возможно применение варианта, когда учащимся предлагается изучить условия труда и решить, какую работу можно выполнить. Например, предлагают сварить кисель, но показывают не готовое блюдо, а набор продуктов (ягоды, сахар, крахмал) и кухонный инвентарь (кастрюля, столовая ложка, стакан, ситечко для процеживания). Имеющаяся установка для приготовления конкретного блюда, анализ условий труда помогают учащимся определить цель работы – приготовить ягодный кисель.

Очень часто возникает необходимость готовить пищу, пользуясь *рецептами*. Рецепт, как правило, состоит из двух частей: 1) продукты, посуда и приспособления; 2) последовательность приготовления блюда. Учителю необходимо предусмотреть обучение школьников

умению пользоваться рецептами. На этапе ознакомления с объектом следует обращать их внимание на первую часть рецепта, помогать на основе анализа текста представить будущую работу.

Анализ условий труда – необходимый момент на этапе ориентировки в задании, так как он помогает учащимся определить условия и способы работы. Например, при изучении темы «Уход за мягкой мебелью» учителем могут быть выбраны два варианта условий труда, и от того, какой из них он предложит детям на занятии, будет зависеть планирование практической работы и ее выполнение. При наличии тряпок и ракетки для выбивания пыли будет одна последовательность и способы работы, при наличии пылесоса – другие.

Умению ориентироваться в задании школьники учатся на уроках трудового обучения еще в младших классах, но все же характерное для умственно отсталых неумение применить имеющиеся знания и умения в новой ситуации требует от учителя СБО начинать эту работу с 5 класса. Вначале учитель руководит анализирующей деятельностью школьников и с помощью вопросов помогает им составить полное представление об объекте. Постепенно помочь учителя должна сокращаться, и старшеклассники учатся самостоятельно давать характеристики предлагаемых объектов, например вещей, которые предстоит отремонтировать, заполненных квитанций.

Практические работы, выполняемые учащимися на уроках СБО, весьма разнообразны. Поэтому и содержание ознакомления с ними неодинаково. Например, рассматривая пришитую вешалку, учащиеся указывают назначение работы, части изделия, материал, цвет, пространственные характеристики, способы соединения деталей.

При анализе доверенности отмечаются такие реквизиты, как: название документа; кто доверяет и кому доверяет; данные документа, подтверждающие личность получателя; текст доверенности; наличие подписи, даты и такой особенности, как подпись должностного лица, удостоверяющего подпись доверителя, и печать.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.