



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

«Методика воспитания и обучения лиц с интеллектуальными нарушениями»

Кириллов Сергей Валерьевич

**Республика Саха (Якутия) город Ленск
2021 год.**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Рабочая програм

Введение

1. Методы работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями
2. Методы работы с детьми школьного возраста с интеллектуальными нарушениями
3. Составление индивидуального маршрута развития с лицами имеющие интеллектуальные нарушения
4. Социальная интеграция лиц с интеллектуальными нарушениями
5. Обучение педагогов по работе с детьми имеющие интеллектуальные нарушения

Введения

Целью методического пособия «Методика преподавания и обучения лиц с интеллектуальными нарушениями»: является раскрытие методики воспитания и обучения лиц с интеллектуальными нарушениями

Задачи :

- систематизация знаний о методике ;
- освоение навыков составления программы специализированного обучения;
- знакомство с основными понятиями социальной интеграции лиц с интеллектуальными нарушениями.

Раскрыть:

- основные понятия и принципы методики преподавания;
- моральные нормы и принципы взаимоотношений;
- основные правила методики преподавания лиц с интеллектуальными нарушениями;
- систему знаний о методике преподавания в специализированных образовательных организациях, факторах, механизмах взаимодействия в образовательной структуре;
- систему знаний о методах работы с детьми с интеллектуальными нарушениями;
- умения психолого-педагогической диагностики;
- систему знаний о проблемах регулирования социально-психологических явлений и процессов.

1. Методы работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

Дети с проблемами в развитии – обобщенное понятие. В эту группу входят более 10 подгрупп с различными отклонениями в развитии. У нас в детском саду воспитываются дети с нарушениями интеллекта. Основная задача групп для детей с нарушениями интеллекта – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития; организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Особенностью поступающих детей является нарушение интеллектуального развития, нарушение системы психической деятельности. У всех поступающих детей отмечается отклонение в приеме и переработке информации. Некоторые дети сильно возбудимы, другие вялые. Общее у наших детей – это стойкое необратимое нарушение интеллектуального и психического развития.

ПМПК выявляет отклонения в развитии, определяет их характер и выбирает оптимальный образовательный маршрут ребенка.

Дети поступают с направлением и определенным диагнозом.

Прежде всего необходимо познакомиться с заключением ПМПК:

-медицинскими картами, т.к. изучение медицинской документации является важным методом диагностики, и это помогает понять причины и характер интеллектуальной недостаточности;

-с педагогической характеристикой (если ребенок из другого детского сада).

Особенностью проведения диагностики наших детей является то, что основная роль отводится дефектологу. Он диагностирует: речевое, познавательное, социальное развитие, игру. В своей работе использует специальную диагностику Е.А. Стребелевой и Е.А. Екжановой. Затем к диагностике подключаются специалисты: психолог, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель.

Результаты обследования служат основанием для определения зоны ближайшего развития каждого ребенка (учитывая возрастные особенности, структуру дефекта, возможности ребенка) и определения эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

Результаты диагностики обобщаются и заносятся в “Диагностико-эволюционную карту”. На основании этих результатов разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляем по специальной программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой “Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта”. Особенность этой

программы: материал в ней распределен по 4 этапам обучения. Сроки работы по каждому этапу предлагаются ориентировочные и могут быть:

от 6 мес. до 1 года;

от 1 года до 1,5 лет

1,5 года.

Не нужно привязываться к годам обучения, с определением конкретных сроков ее выполнения, как это принято для нормально развивающихся детей. Перевод на следующий этап обучения производится лишь после усвоения программы следующего этапа.

В программе для детей с нарушением интеллекта выделен специальный раздел “Социальное развитие”, который подготавливает ребенка к адекватной ориентировке в окружающей среде.

Основополагающим содержанием этого раздела является формирование сотрудничества ребенка со взрослым.

Особенность Программы также предполагается и специальный режим дня, учебный план, сетку занятий.

В режиме дня определено место специалистам, создана модель целостного коррекционно-педагогического процесса.

Учебный план определяет содержание коррекционного обучения:

базисные компоненты коррекционного обучения;

содержание коррекционной работы вне занятий;

распределение занятий между специалистами.

Дефектолог проводит все занятия по познавательному развитию (сенсорные, формирование мышления, математике, ознакомлению с окружающим, развитию речи, обучению грамоте) и игре.

Задача дефектолога – обучить детей способам действия по самообслуживанию, по обследованию предметов и объектов. Воспитатели организуют практическую деятельность детей.

Сетку занятий строится на основе учебного плана с учетом возраста, соблюдения санитарных норм, быстрой утомляемостью детей, равномерного распределения умственной, двигательной активности и отдыха.

Если дефектолог проводит занятия с 1 подгруппой по математике, – воспитатель со 2 подгруппой детей – ИЗО. Через перерыв идет смена занятий, т.е. воспитатель и дефектолог проводят занятия параллельно. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной.

Каждое занятие представляет собой комплекс познавательной деятельности, речи, моторики, различных видов гимнастики.

Некоторые задачи коррекционно-развивающей работы решаются в процессе традиционных для дошкольного воспитания форм и видов деятельности. Примером могут служить занятия по музыкальному и физическому воспитанию. Но, используя основы диагностических данных, занятия обогащаются коррекционно-развивающими заданиями.

В то же время в структуре педагогического процесса выделяются специальные коррекционные занятия. С детьми проводится целая система коррекционных занятий-упражнений, направленных на:

- привитие КГН и навыков самообслуживания;
- на развитие интереса к окружающему, через предметную, игровую, изобразительную, конструктивную и трудовую деятельность;
- на формирование всех психических процессов;
- на развитие сенсомоторных навыков;
- на формирование речевого общения, исправления недостатков речевого развития.

Для успешного проведения коррекционного процесса в ДОУ создана коррекционная среда, которая подразумевает совокупность условий:

- щадящий охранительный режим;
- увеличение длительности прогулок детей на свежем воздухе;
- увеличение длительности дневного сна;
- разработка для каждой группы содержания режима дня;
- пересмотр организации физкультурного воспитания детей (игровой характер, включаем больше игр, направленных на формирование психических процессов, самоконтроля).

Организация коррекционной работы, коррекционной среды невозможна без общего руководства, которое осуществляет руководитель. Целью управленческой деятельности здесь является:

- сбор информации, ее переработка, принятие управленческих решений;
- координация деятельности всех участников коррекционной работы и создание необходимых условий для результативного проведения коррекционного процесса.

Создание специальной коррекционно-развивающей среды предусматривает систему условий. К таким условиям относятся:

- создание психологического климата;
- уровень подготовленности кадров (своевременная курсовая подготовка, обучение в детском саду – методические объединения);
- материально-техническая база;
- систематическая оценка результатов развития ребенка.

Проанализировав содержание и организацию коррекционного процесса, была поставлена следующая цель:

Преодолеть в работе специализированных групп междеятельностную раздробленность и воссоединить в единую педагогическую систему труд специалистов и воспитателей.

Создать систему работы воспитателя и специалистов.

Малые педагогические советы, где обсуждаются результаты динамического наблюдения за продвижением в развитии каждого ребенка всеми участниками коррекционного процесса.

Для проведения коррекционно-воспитательного процесса педагогический коллектив каждой группы создал специальную развивающую среду, подобрал

оборудование и игрушки, которые отвечают не только требованиям безопасности и эстетики, но и имеют коррекционно-развивающую направленность.

Цель: научно-обоснованная организации коррекционно-педагогического процесса с едиными требованиями к ребенку с целью своевременной коррекции речевых, сенсорных, моторных нарушений, профилактики школьной неуспеваемости, социальной дезадаптации в условиях ДОУ.

Задачи:

1. Диагностический блок. Организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка с целью его реабилитации.

Цели, задачи и содержание:

изучение качественных особенностей психологического развития ребенка; выявление “уровня обучаемости” (степени владения знаниями, умениями и навыками в соответствии с возрастными возможностями);

определение характера динамики обучаемости;

дифференциация сходных состояний на основе длительного психологического наблюдения.

2. Коррекционно-развивающий блок. Развитие компенсаторных механизмов становления деятельности ребенка, преодоление и предупреждение вторичных отклонений.

Цели, задачи и содержание:

развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности;

развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;

развитие речи, коммуникативной деятельности и коррекция их недостатков; формирование ведущих видов деятельности.

3. Здоровьесберегающий блок. Совершенствование функций формирующего организма ребенка.

Цели, задачи и содержание:

создание условий для сохранения и укрепления здоровья, для полноценного физического развития детей;

медицинский контроль и профилактика заболеваемости;

включение оздоровительных технологий в педагогический процесс;

специально организованные занятия с физкультурным работником в спортзале по формированию двигательных навыков у детей.

4. Воспитательно-образовательный блок.

Становление нравственных основ личности, социально– приемлемого поведения в обществе. Развитие ориентировочной и познавательной деятельности, укрепление взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности.

Цели, задачи и содержание:

социально-нравственное развитие;

познавательное развитие;

эстетическое развитие;

формирование и развитие основных видов деятельности детей дошкольного возраста.

5. Социально-педагогический блок.

Цели, задачи и содержание:

коллективные формы взаимодействия с семьей;

индивидуальные формы работы с семьей;

формы наглядного информационного обеспечения;

решение организационных вопросов;

информирование родителей по вопросам взаимодействия ДОО с другими организациями и соц. службами.

Принципы:

Системный подход:

Единство диагностики и коррекции развития ребенка;

Развивающий характер обучения с учетом сензитивных периодов развития ребенка;

Целостность подходов к коррекции развития, сохранения и укрепления физического, психического, духовного здоровья ребенка;

интегрированность, взаимодополняемость всех компонентов коррекционно-педагогического процесса;

расширение пространства детства.

Аналитическая деятельность.

Мониторинг системы лечебно-оздоровительной работы;

Результативность по исправлению нарушений по заключениям МПМК;

Исследование коммуникативных способностей образного мышления и психологической готовности к школьному обучению.

Программно-методическое обеспечение

Программа дошкольных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта “ Коррекционно-развивающее обучение” Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение.

а) медицинское воздействие

профилактические мероприятия,

симптоматическое медикаментозное лечение,

мониторинг здоровья,

медицинское обследование узкими специалистами,

здоровьеукрепляющая деятельность.

б) коррекционно-педагогическое воздействие

познавательное развитие,

коррекция вербально-двигательных процессов,

коррекция речевого развития,

становление игровой деятельности,

формирование элементов трудовой деятельности,

здоровьесохраняющая деятельность (валеологическое образование),

коррекция сенсомоторных нарушений.

в) психолого-педагогическое и психофизическое воздействие
формирование мотивации к познанию,
формирование психических процессов,
формирование ручной и тонкой ручной моторики,
развитие коммуникативных способностей.

Участники коррекционно-педагогического процесса

врач-педиатр,

психиатр,

учитель-дефектолог,

педагог-психолог,

музыкальный руководитель,

руководитель по физвоспитанию,

медсестра,

воспитатель,

родители.

Модель выпускника детского сада группы с нарушениями интеллекта

Социально адаптированный, с хорошими навыками самообслуживания.

С развивающимися и элементарными познавательными интересами,
потребностью и умением общаться со сверстниками и взрослыми.

С устраненными или сведенными к минимуму отклонениями в сенсорной,
моторной и интеллектуальной сферах и речевом развитии.

С обобщенными представлениями об окружающем мире, способствующими к
дальнейшему развитию и совершенствованию охранных анализаторов.

Ребенок, освоивший все виды деятельности, предусмотренные программой
обучения и воспитания детей с нарушенным интеллектом.

Психически подготовленный к обучению в специализированной школе.

Достаточность уровня физического развития.

2. Методы работы с детьми школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Олигофренопедагогика, как и любая область педагогической науки, включает в себя тесно связанные между собой части: дидактику (теорию обучения), теорию воспитания и школоведение. Дидактика включает в себя проблемы обучения и подготовки к социально-трудовой адаптации детей с отклонениями в развитии.

Дидактика решает следующие задачи:

- Кого и зачем учить?
- Чему учить?
- Как учить?

На все эти вопросы необходимо ответить с точки зрения особенностей детей-олигофренов. Согласно классической теории олигофренопедагогике, обучение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии сводится к сообщению учащимся определенной суммы общеобразовательных знаний, навыков и умений для подготовки их к самостоятельной жизни и соответствующим возможностям труда. Но это определение не учитывает особенностей личности — личность соединяет в себе соматическую структуру, тип нервной системы, познавательные, волевые и эмоциональные процессы, потребности и направленность, которые проявляются в поступках, переживаниях, суждениях и действиях. Это определение, относится и к ребенку с отклонениями в развитии, за одним исключением: биологический дефект развития детей-олигофренов делает личность таких детей еще более неповторимой, в сравнении с нормально развивающимся ребенком. Следовательно, помимо привития умственно отсталым детям навыков, умений и знаний, необходимо обратить внимание на их социальное и психическое развитие, приспособиться к особенностям личности каждого такого ребенка. Существенной стороной процесса обучения в специальной школе являются мотивы учения.

Мотивация может быть:

- положительной — стремление к знаниям, желание получить хорошую оценку или получить одобрение (родителей, учителей, сверстников). Задача учителя в этом случае — развить и укрепить мотивы;
- отрицательной — отрицательное отношение к школе и учебной деятельности особенно часто вырабатывается у детей, которые обучались в общеобразовательной школе и переносили насмешки одноклассников, а порой и учителей. Отрицательную мотивацию необходимо нейтрализовать, после чего воспитать положительную;
- нейтральной — при нейтральной мотивации, когда учащемуся безразлично получение знаний, ребенок не стремится к овладению специальностью и пр. В этом случае педагог-дефектолог также должен помочь ребенку выработать положительную мотивацию, сформировать положительные стереотипы в отношении обучения;

- сочетающей в себе разные мотивы, то есть сложной — такая мотивация также нуждается в коррекции. Упор необходимо сделать на положительную мотивацию.

Положительную мотивацию могут выработать такие занятия, как экскурсии, активное участие во внеклассной и внешкольной работе, моделирование проблемных ситуаций.

Принципы обучения в коррекционной школе практически не отличаются от обычных дидактических принципов, но специфика обучения детей с умственным недоразвитием вносит в них свои коррективы. Обучение — двусторонний процесс, состоящий из преподавания (т.е. активной деятельности педагога) и учения (активного познавательного процесса, в котором проявляются и формируются умственные качества учащегося). К основным принципам обучения в специальной школе относятся следующие (Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. М., 2001. С. 60-71):

1. Принцип развивающего обучения направлен на развитие личности ребенка, то есть на развитие потенциальных физических и умственных возможностей в специально созданных педагогических условиях. Для осуществления развития ребенка-олигофрена специальная школа создает следующие условия:

- обеспечивает длительный пропедевтический период, то есть подготовку учащихся к усвоению системы профессионально-трудовых и общеобразовательных навыков. У детей воспитываются навыки поведения в коллективе, навыки самообслуживания;

- трудовое обучение и воспитание — предметная ручная деятельность более доступна для понимания умственно отсталого ребенка, а следовательно, она позволяет постепенно приготовить ребенка к усвоению более сложных понятий, знаний.

2. Принцип воспитывающего обучения способствует воспитанию в умственно отсталом ребенке необходимых моральных и волевых качеств, что в итоге приводит к формированию характера. К этому принципу относятся следующие направления обучения:

- формирование научного понимания мира, законов мирового устройства, мировоззрения;

- воспитание положительно направленных нравственных качеств ребенка — упорства, трудолюбия, дисциплинированности;

- коррекция умственного развития включает в себя связь содержания обучения со склонностями, потребностями и интересами, то есть обучение является личностно ориентированным. Данная направленность необходима в работе с детьми-олигофренами, которые, как уже было сказано, еще более нуждаются в индивидуальном подходе, нежели нормальные дети;

- каждый урок включается в коррекционно-воспитательную работу, то есть не существует уроков, направленных лишь на объяснение

общеобразовательного материала. Обучение идет в тесной взаимосвязи с личностным развитием.

3. Принцип систематичности и системности в обучении. В коррекционной школе восьмого вида объем общеобразовательных предметов меньше, нежели в обычной общеобразовательной школе. Тем не менее, программа обучения представляет собой систему естественных и гуманитарных знаний, а трудовое обучение позволяет применять полученные знания на практике. Преподавание ряда предметов построено на концентрическом принципе, то есть дети изучают тему или раздел последовательно в нескольких классах, с постепенным расширением и углублением предлагаемого материала.

4. Принцип научности в обучении. Научное познание — это переход от внешнего описания явления или предмета к характеристике их сущности (внутреннего строения). В результате научных знаний формируется теория. Главным звеном школьных знаний являются основные исходные положения науки, которые должны усвоить учащиеся. Особенность коррекционной школы заключается в оптимальном усвоении доступного детям-олигофренам минимума школьных предметов. При этом важно не допустить примитивизма в преподавании учебного материала.

5. Принцип доступности тесно связан с принципом научности. Процесс преподавания знаний в коррекционной школе тесно связан с особенностями интеллектуального развития учащихся. Доступность обучения вплотную зависит от связи новых знаний с особенностями мышления детей-олигофренов. Реализация этого принципа в коррекционной школе требует особого внимания, излишнее упрощение научных знаний может привести к примитивизации процесса обучения, тогда как усложнение учебного материала — к неуспеваемости учащихся и, как следствие, к отрицательной мотивации. В специальной школе важна связь новых знаний с уже усвоенными, потому как новое содержание требует новых операций мышления и непривычных для ученика рассуждений, практических действий. А по причине умственных дефектов этот процесс у детей-олигофренов затруднен.

6. Принцип наглядности обучения является одним из важнейших в коррекционной школе. Абстрактное мышление умственно отсталого ребенка слабо развито, как следствие, ему необходимо связывать полученные в звуковой форме знания с представлением о реальной жизни в образной форме. Чувственные образы способствуют усвоению понятий, знаний, правил, теории. Одним из главных условий обучения детей-олигофренов является именно опора на чувственное познание детей, на их личный опыт. Важнейшей стороной организации чувственного познания и является наглядность обучения.

Наглядные пособия подразделяются на несколько групп: - I группа — реальные предметы или явления (растения, животные, минералы, насекомые), использование их позволяет сблизить теоретические знания и

- реальную жизнь;
- II группа — изображения и модели предметов, явлений, которые могут заменить реальные предметы (крупных или вымерших животных, исторические эпизоды, природные явления);
 - III группа — символические и схематические наглядные пособия (схемы, чертежи, карты) используются для лучшего усвоения и понимания закономерностей истории, математики и других предметов.

7. Принцип активности и сознательности предполагает формирование у учащихся сознательного понимания учебного материала, сознательного отношения к учебным занятиям, познавательной активности. Механическое усвоение приводит к быстрому забыванию полученных знаний, к неспособности применить их в реальности. Прежде всего сознательное отношение к обучению предполагает развитие познавательных интересов у детей. В коррекционной школе, особенно на ранних ступенях, активность и сознательность формируются исключительно благодаря профессиональным навыкам педагога. В старших классах сознательность проявляется обычно на уроках трудового обучения, что связано с осознанием учащимися необходимости получения профессии для дальнейшей адаптации в обществе.

8. Принцип прочности усвоения знаний является одним из важнейших. Минимум полученных в специальной школе знаний должен стать базой для дальнейшего формирования и углубления профессиональных навыков, необходимых для адаптации в самостоятельной жизни. Главное в усвоении знаний — это повторение. Но в специальной школе повторение имеет свои особенности в связи с особенностями памяти детей-олигофренов. Прежде всего, повторение должно быть разнообразным по форме. Можно сформулировать следующие требования, предъявляемые к учебному процессу в плане прочности усвоения знаний:

- необходимо выделить главную мысль в том или ином учебном материале, которая определит весь путь объяснения и усвоения знаний. Понимание главной мысли способствует лучшему усвоению всего материала урока. Для усвоения материала используются объяснение на уроке, закрепление и повторение материала, практические работы;

- помимо главной мысли, учащийся должен хорошо усвоить все зависимые положения того или иного предмета. Главная мысль того или иного урока должна занимать определенное место в системе уже полученных знаний, обретенных умений и навыков;

- связь знания, умения и навыков с практикой обеспечивает их длительное сохранение в памяти и хорошее воспроизведение. Необходимо достичь понимания учащимися практического значения полученных знаний.

9. Принцип индивидуализации обучения имеет особое значение в специальной школе. Помимо коллективной учебной деятельности, каждый учащийся нуждается в индивидуальном подходе, зависящем от его психофизических характеристик.

10. Принцип дифференцированного подхода в обучении в олигофренопедагогике реализуется в следующих направлениях:

- дифференцированный подход к содержанию образования зависит от социально-географических, экономических и пр. условий региона;
- разделение класса на группы по способностям и степени обучаемости.

Совокупность методов обучения представляет собой путь познания окружающей действительности, который и предлагается учащимся коррекционной школы.

Существует несколько видов классификаций методов обучения:

1. Классификация по методам работы учащегося и педагога:

- способы преподавания: рассказ, беседа, объяснение, то есть приемы, в которых основная роль принадлежит учителю. Задача ученика сводится к пониманию, запоминанию и воспроизведению преподаваемого материала;
- способы учения: упражнения, самостоятельные и практические работы, то есть приемы, главная роль в которых принадлежит ученикам, учитель же контролирует усвоение знаний, помогает и поправляет учащегося.

2. Классификация И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина основана на внутренней характеристике мыслительной деятельности учащихся.

3. Классификация Б.П. Есипова основана на выполняемой учебной задаче на определенных типах уроков. То есть та или иная учебная задача требует определенного метода.

4. Наиболее распространена в настоящее время классификация, подразделяющаяся по характеру познавательной деятельности на 3 группы по методам обучения:

1 словесные методы являются основной формой общения учителя с учениками. К ним относятся описание, рассказ, объяснение, беседа;

2 наглядные методы;

3 практические методы.

Рассмотрим словесные методы подробнее. Словесные методы изложения учебного материала являются наиболее важными в процессе преподавания в коррекционной школе. Именно словесные методы способствуют установлению контакта педагога и учащегося, что, в свою очередь, приводит к оптимизации процесса усвоения знаний. Помимо этого, слово учителя является образцом устной речи для учащихся, углубляет понимание речи окружающих, расширяет словарный запас детей. Так как значение учительской речи в процессе обучения очень высоко, к устному изложению учителем учебного материала предъявляются некоторые требования:

- научная достоверность учебного материала, излагаемого учителем, является необходимым условием успешного обучения
- системное и последовательное изложение материала особенно важно для преподавателей коррекционной школы, о чем говорилось выше;
- доступность и понятность учебного материала — эти факторы также зависят

от личности педагога и его способности связно, ясно и четко излагать новый материал, терпеливо объяснять непонятные моменты учащимся. Дети-олигофрены испытывают определенные сложности даже с усвоением ограниченного количества знаний;

- излагаемый материал должен быть интересным для учащихся; сознательный интерес способствует лучшему пониманию и усвоению знаний. Урок становится более интересным, а следовательно, и более эффективным в том случае, если учитель приводит примеры из окружающей жизни, трудовой деятельности, близкие учащимся;
- устное изложение материала необходимо сочетать с наглядными и практическими занятиями, то есть на уроках нужно пользоваться наглядными пособиями, графическими и иллюстративными работами, материал нужно закреплять с помощью самостоятельных работ и упражнений;
- целостность, завершенность и познавательная ценность — необходимые требования к содержанию излагаемого учителем материала.

Также к необходимым качествам учителя-дефектолога относятся хорошая дикция, выразительная речь, правильное построение фраз. Рассказ является одним из основных методов обучения в специальной школе. Рассказом называется форма изложения учебного материала, которая представляет собой словесное описание событий, явлений, фактов. Как метод, рассказ может быть использован на различных этапах урока. Рассказ используется для сообщения новых знаний, если материал не требует теоретических доказательств; для сообщения дополнительных знаний. Рассказ может занимать самостоятельное место на уроке или включаться в процесс объяснения на различных этапах. В начале урока рассказ подготавливает учащихся к усвоению нового материала, в конце — обобщает изученное, если ученики не могут этого сделать самостоятельно. В коррекционной школе к рассказу предъявляются некоторые требования. Прежде всего, рассказ должен быть четко определен по теме и содержанию. Рассказ запоминается и усваивается значительно легче, если все сведения объединены единой задачей. Изложение рассказа должно быть последовательным и систематичным. Эмоциональность также важна для рассказа. Рассказ учителя всегда должен быть адекватен конкретной ситуации, недавним событиям и психологическим особенностям учащихся. Четкость структуры обязательна для рассказа в коррекционной школе.

Объяснением называется метод овладения теоретическим учебным материалом. Для пояснения важно получение обратной связи. То есть неотъемлемой частью данного метода является постановка вопросов, помогающих понять затруднения учащихся и устранить их; самостоятельные задания также помогают уяснить непонятные места излагаемого материала. Обратная связь помогает учителю совершенствовать объяснение, вносить корректировку объяснений непосредственно по ходу урока.

Особенностью этого метода являются теоретические доказательства, то есть:

- постановка познавательной задачи, адекватной уровню знаний и развития учащихся;
- строгий подбор фактического материала;
- определенная форма рассуждений (аналитическое и синтетическое объяснение, наблюдения и выводы, индукция или дедукция);
- использование иллюстративного материала (схем, рисунков, картин);
- формулировка выводов;
- дополнительные разъяснения, если они необходимы в связи с конкретной ситуацией обучения. Например, для слабых учащихся придется изложить часть материала на более доступном уровне.

Беседа представляет собой вопросно-ответную форму овладения материалом. Главным требованием метода беседы является система продуманных вопросов и предполагаемых ответов учащихся. Вопросы должны быть взаимосвязаны, подчинены идее урока, поставлены на доступном учащимся уровне. То есть для более слабых учеников следует задавать конкретные вопросы, требующие односложного, краткого ответа или ответа в форме картинки, рисунка и пр. Вопрос, заданный более сильному учащемуся, предполагает развернутый ответ. Предполагая строить урок в форме беседы, учитель должен продумать вопросы и возможные ответы учащихся, а также ряд уточняющих, вспомогательных вопросов на тот случай, если ответ будет неверным. Вопрос должен ставиться перед всем классом, тогда учащиеся будут более активно включаться в работу на уроке. Использование на уроке вопросно-ответного метода имеет ряд преимуществ:

- беседа способствует развитию речи и понимания учащихся;
- использование различных формулировок вопросов позволяет углублять знания ученика;
- различная степень трудности задаваемых вопросов способствует индивидуализации обучения;
- беседа способствует развитию связной речи у детей, способности излагать свои мысли.

Вопросы могут быть заданы как в устной, так и в письменной форме. Последняя форма беседы позволяет работать не только над устной, но и над письменной речью учащихся. Письменные вопросы также помогают учителю понять глубину и степень усвоения учениками материала, умение логически построить свой ответ.

Работа с учебником — один из действенных методов овладения учебным материалом. Основные требования по работе с учебниками и книгами:

- каждый учащийся должен иметь учебник, уметь находить изучаемое место;
- учитель должен провести краткий инструктаж по выполнению задания (указать тему урока, найти абзац или параграф, правило и др.), после чего проверяется, правильно ли усвоены инструкции. Учащиеся должны четко представлять характер работы: какова последовательность учебных операций, какой материал необходимо воспроизвести;

- учащиеся должны научиться находить главное, опорные пункты в процессе работы с учебником, не отвлекаясь на попутную информацию.

Метод демонстрации позволяет развивать элементарные представления учащихся, учит детей наблюдать предмет, явление, выделять в них основные черты, сравнивать и пр. К демонстрации предъявляются следующие требования:

- демонстрируемый объект должен быть хорошо виден всем учащимся;
- нельзя допускать предварительный осмотр демонстрируемого учащимися. В связи с их особенностями восприятия и внимания необходимое пособие нужно показывать только в момент объяснения;
- каждый учащийся должен действовать в соответствии с поставленной задачей и обращать внимание на те части демонстрируемого объекта, которые связаны с изучаемой на уроке темой;
- учащимся необходимо давать задание описать объект словесно, это способствует развитию наблюдательности и формированию правильной, логичной речи;
- дети должны формулировать итоги наблюдений на максимально доступном для них уровне.

Демонстрировать объект можно перед или после объяснения учебного материала. Демонстрации натуральных объектов способствуют развитию представлений учащихся об окружающем мире. Исследование объектов способствует развитию круга элементарных представлений, обогащает чувственный опыт детей-олигофренов, дает конкретный материал для развития и коррекции речи учащихся. Демонстрация моделей на начальном уровне проводится одновременно с демонстрацией натуральных объектов. Первоначально берутся уменьшенные копии натуральных вещей. Таким образом можно развить у ребенка умение сравнивать и соотносить натуральный объект с его моделью. На следующем этапе следует перейти от работы с отдельными предметами к работе с группами предметов.

Лабораторные опыты также важны в работе с умственно отсталыми детьми. Они помогают развить навыки самостоятельной работы и наблюдательность. Первые лабораторные работы должны проводиться как работы-наблюдения, в процессе которых постепенно накапливается фактический материал. На основании этого материала школьники могут сделать обоснованный вывод. И еще один вид лабораторных работ применяется в обучении детей-олигофренов — работы-подтверждения сформулированных педагогом правил, выводов.

Экскурсия как метод обучения получила достаточно широкое распространение в специальной школе восьмого вида. Экскурсии могут быть общеобразовательной направленности или иметь специальное учебное назначение. Любой вид экскурсии требует тщательной организационной подготовки. В процессе экскурсий дети учатся наблюдать объекты в реальных условиях.

Применение наглядных методов в обучении умственно отсталых детей создает условия для более полного усвоения ими учебного материала. Использование

наглядных методов позволяет подготовить учащихся к изучению более сложной техники в профессиональном обучении. Зрительные образы изучаемого материала быстрее формируются и дольше сохраняются в памяти, чем создаваемые только на основе речевого сообщения; именно этим объясняется эффективность применения наглядных средств. Применяя наглядные средства, необходимо учесть особенности восприятия детей-олигофренов:

- неполнота формируемого образа (мелкие детали опускаются, пропорции, размеры деталей нарушаются);
- связь восприятия с предыдущим опытом неполноценна;
- связь между формируемым предметным образом и функциональным назначением предмета недостаточно осознана;
- мысленное воссоздание образа объемного предмета вызывает трудности;
- свойства предмета неполно отражаются в речи учащегося;
- предметные образы с трудом удерживаются в долговременной и оперативной памяти.

Особенно важны наглядные пособия в преподавании предметов природоведческого цикла, направленных на формирование естественнонаучных знаний. Тем более, что знания об окружающем мире и природе у школьников с нарушениями интеллектуального развития ограничены по сравнению с учащимися других типов школ. Получаемые детьми сведения значительно меньше в объеме, ограничиваются в глубине раскрытия причинно-следственных связей, упрощены по структуре и содержанию предлагаемой информации. Дети с нарушениями интеллектуального развития не изучают такие предметы, как физика и химия, хотя исследования показали возможность усвоения учащимися элементов физики. Знания по естественным наукам в коррекционной школе восьмого вида в основном формируются на материале естествознания и географии. Но даже по этим предметам объем знаний в специальной школе ограничен, количество специальных терминов значительно уменьшено.

Каждый из предметов естествоведения имеет свои специальные методы и приемы обучения, учитывающие содержание предмета и возможности школьников с нарушениями интеллекта. Содержание естествоведческого курса предусматривает усвоение элементарных естественнонаучных понятий и формирование умений оперировать ими в повседневной деятельности. Преподавание предметов направлено не только на формирование естественнонаучных знаний, но и на коррекцию недостатков умственного и психического развития. При знакомстве с живой и неживой природой у учащихся развиваются наблюдательность, внимание, память. Наблюдения за объектами и явлениями природы, обобщение полученных материалов способствует коррекции мышления учащихся.

3. Составление индивидуального маршрута развития с лицами имеющими интеллектуальные нарушения

В настоящее время в коррекционном образовании актуальна проблема ранней комплексной реабилитации обучающихся с тяжелыми нарушениями развития, детей-инвалидов. В обучении детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и с имеющими сложные нарушения умственного и физического развития, приоритетное направление имеет компенсация нарушенных функций, что обеспечивает возможность обучения, воспитания и развития личности ребенка. Сложный дефект представляет собой не просто сочетание (сумму) двух и более дефектов развития; он является качественно своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих его аномалий. Категорию детей со сложным дефектом составляют Дети с умственной отсталостью, отягощенной нарушениями слуха; Дети с умственной отсталостью, осложненной нарушениями зрения; Дети глухие слабовидящие; Слепоглухонемые дети; Дети с задержкой психического развития, которая сочетается с дефектами зрения или слуха; Глухие дети с нарушениями соматического характера (врожденные пороки сердца, заболевания почек, печени, желудочно-кишечного тракта). Кроме того, в дефектологической практике встречаются дети с множественными дефектами. К ним относятся Дети с умственной отсталостью слепоглухие Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сочетании с дефектами органов слуха, зрения, речи или интеллектуальной недостаточностью. Таким образом, к детям со сложным дефектом можно отнести детей, у которых отмечаются нарушения развития сенсорных и моторных функций в сочетании с недостатками интеллекта (задержка психического развития, умственная отсталость). Сложный дефект — любое сочетание психических и (или) физических недостатков, подтвержденных в установленном порядке. Образовательные результаты конкретного ребенка, имеющего сочетание различных нарушений, во многом зависят от структуры и содержания учебных программ, с помощью которых организуется его обучение. Обеспечение образовательного продвижения предполагает наличие особым образом сконструированных программ разных направлений. В начале обучения с детьми со сложным дефектом обычно сталкиваются такие проблемы: С проблемой неподготовленности воспитанников с нарушениями интеллектуального развития к обучению в школе (дети до поступления в школу не посещали другие образовательные учреждения). Из-за специфики заболеваний и нарушений физического развития многие обучающиеся не имели элементарных представлений об окружающем мире, были, можно сказать, изолированы от общества. В связи с этим было крайне трудно за кратчайшие сроки определить уровень интеллектуальных данных школьников. Первый год обучения был подготовительным. Основная цель первого года обучения — подготовка детей с нарушениями интеллектуального развития к обучению в школе, расширение знаний об окружающей среде,

развитие коммуникативных навыков, облегчение прохождения периода школьной адаптации. Вторая проблема — недостаточный опыт учителей в обучении детей со сложным дефектом. Трудности возникли при диагностике имеющихся знаний, умений и навыков у детей, для составления индивидуальных карт-маршрутов развития и программы обучения. Недостаточное материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса (недостаточное количество специальной методической литературы, учебников и учебно-дидактических пособий). Все это приобреталось постепенно. Построение моделей индивидуальных программ для детей является со сложными дефектами не чем иным, как процессом органического соединения определенных противоположностей: всеобщего и специфического, стандартного и творческого, нормативного и гибкого. Это обусловлено сложной структурой дефектов в каждом индивидуальном случае, ибо имеющиеся нарушения неоднородны по своим проявлениям, по степени выраженности, по своеобразию взаимовлияния друг на друга. Индивидуальные коррекционные программы для детей с комплексными нарушениями можно назвать альтернативными программами или интегрированной моделью коррекционно-образовательной программы. Можно выделить несколько основных принципов, на которые следует опираться при проектировании модели индивидуальной коррекционной программы. Необходимость подробного изучения определенной категории детей с комплексными нарушениями с целью выявления их индивидуально-психологических, клинических особенностей, квалифицированы вида нарушения и определения структуры дефекта. Невозможно говорить об обучении детей, обнаруживающих сочетания различных нарушений, пока не определены индивидуальные психологические качества и способности, свойственные ребенку. Важнейшим моментом в изучении детей является выявленных нарушений, осмысление связывающих их иерархических отношений. В каждом конкретном случае рассматриваются сущность сложного нарушения, его первопричина (нарушения слуха, зрения, интеллекта, двигательной возможности, уровня развития речи, познавательной деятельности, личностно-эмоционального развития) и оцениваются последствия дефекта. Таким образом, при проектировании коррекционно-педагогических программ учитываются результаты клинко-психолого-педагогического изучения, зафиксированные в диагностических картах, протоколах, где отражен исходный уровень развития ребенка. Это позволяет обосновывать педагогические условия для реализации компенсаторного потенциала ребенка с целью преодоления хода аномального развития. Междисциплинарный подход, столь важный для построения программ, достигается благодаря скоординированному объединению дисциплин, заимствованных из различных направлений дефектологии. Интегрированный подход предусматривает отбор разделов и тематического содержания из уже разработанных программ, при этом акцент делается на те разделы, которые в большей степени ориентированы на коррекцию

имеющихся нарушения, а также отвечают потребностям и возможностям детей. Интеграция разделов и тем для изучения осуществляется путем установления внутренних взаимосвязей содержательного характера. Требование дозированной объема изучаемого материала предполагает продуманную регламентацию объема программного материала по всем разделам программы для более рационального использования времени его изучения и учета реальных возможностей его усвоения. Это требование обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения ими учебного материала. Например, в более сокращенном или увеличенном виде по сравнению с программами для детей с соответствующими нарушениями может быть представлена тематика занятий по изобразительной деятельности (конструированию) и даже развитию речи. При разработке индивидуальных коррекционно-педагогических программ для детей этой категории обязательно учитываются меж предметные связи. В процессе обучения многообразие сторон определенного учебного предмета раскрывается на основе его взаимосвязей, его единства с другими изучаемыми дисциплинами. В этом случае появляется возможность использовать самые разные методические приемы, один объект может рассматриваться с различных точек зрения. Так, например, дети, имеющие нарушения зрения и слуха, могут овладевать глагольной лексикой на занятиях по развитию речи, а также на уроках предметно-практической деятельности и на индивидуальных занятиях по формированию устной речи и по развитию слухового восприятия. Тематическая взаимосвязанность учебного материала будет содействовать лучшему усвоению детьми содержания обучения. При планировании работы по различным разделам программы целесообразно сделать тематически близкие предметы объектом внимания в разных видах и формах деятельности (а если это необходимо, и наглядно подчеркнуть такое сходство). Использование одних и тех же объектов при ознакомлении с окружающим миром, в игре, лепке, рисовании, при изготовлении аппликаций поможет детям лучше познакомиться с их свойствами, особенностями применения, а многократное повторение слов и фраз обеспечит лучшее их понимание, подготовит почву для дальнейшей работы по развитию речи. Требование линейности и концентричности при построении учебных программ для обучения детей со сложными нарушениями развития состоит в том, что темы по каждому разделу располагаются в определенной систематической последовательности, учитывающей степень усложнения материала и постепенного увеличения его объема; при этом каждая последующая часть курса является продолжением предыдущей. При концентрическом построении программ материал повторяется путем возвращения к пройденному вопросу. Это дает возможность более прочного его усвоения, расширения и закрепления соответствующего словаря. Для детей, у которых одновременно выявляется несколько первичных нарушений, каждое из которых имеет вторичные, третичные последствия, особенно значимым является принцип инвариантности программного материала. Предусматривается возможность

видоизменения содержания разделов, их комбинирования, в отдельных случаях изменения последовательности в изучении, введения в них корректирующих элементов. Для детей, имеющих столь сложные нарушения развития, необходимы пропедевтические разделы, позволяющие в более элементарной форме восполнить недостающие знания и представления об окружающем мире. При построении образовательно-воспитательного процесса с детьми, имеющими сложные нарушения умственного и физического развития, мы опираемся на ряд принципов организации коррекционно-развивающей работы во вспомогательной школе. А именно учёт зоны ближайшего развития ребёнка при использовании методов, приёмов, создания оптимальных условий для организации образовательно-воспитательного процесса; принцип компенсаторной направленности (обучение направлено на возмещение недоразвитых или нарушенных функций путём исправления или перестройки частично нарушенных функций; определение оптимального содержания образовательно-воспитательного процесса; один из главных принципов работы с обучающимися данной категории воспитывающий характер обучения; наглядности и практической направленности; расширения социальных связей; развития коммуникативной функции речи; доступности обучения, индивидуального и развивающего подхода, коррекционно-развивающей направленности обучения, целостности и комплексности коррекционно-развивающей работы. На основе вышеизложенных принципов строится учебно-воспитательный процесс, способствующий развитию обучающихся и коррекции недостатков познавательных психических процессов. С обучающимися работают учитель, воспитатель, психолог, учитель музыки, логопед. При этом на всех занятиях обязательно учитывается: степень выраженности интеллектуального нарушения, форма ДЦП, структура двигательного нарушения, особенности психической деятельности и соматическое состояние обучающихся. Школьники, имеющие сложные нарушения умственного и физического развития, как правило, имеют целые «букеты» заболеваний и каждый педагог, работающий с ними должен знать, учитывать это. Поэтому нужно работать в тесном контакте с родителями, учитывая рекомендации и врача-невропатолога. Образовательно-воспитательная работа предусматривает организацию индивидуализированного процесса обучения и воспитания. Все реабилитационные технологии направлены на совершенствование психомоторной активности. Комплексный и интегрированный подход в обучении и воспитании школьников, имеющих сложные нарушения умственного и физического развития, облегчает их социальную адаптацию. Таким образом, обучающиеся со сложными дефектами развития — это особая категория детей, имеющих свои специфические особенности, учет которых даёт возможность развиваться детям во всей целостности. В результате своевременно начатой упорной образовательно-воспитательной и коррекционной работы, возможно преодоление негативных тенденций и постепенное вхождение воспитанников, имеющих сложные нарушения

умственного и физического развития в социум. В разном темпе, с разной результативностью, но каждый обучающийся со сложным дефектом может постепенно продвигаться к более сложному взаимодействию с людьми. Обучения и воспитания детей, имеющих сложные нарушения умственного и физического развития, показывает, что реабилитация интеллектуальных и двигательных нарушений может иметь положительную динамику на всех проводимых коррекционных занятиях, уроках, воспитательских часах. Таким образом, реализуя аспекты коррекции и реабилитации, коллектив школы и в дальнейшем будет работать над сохранением и укреплением здоровья детей в процессе его развития и социализации. Если такую работу для детей с ограниченными возможностями здоровья не развивать, то утрачивается накопленный опыт, и дети, имеющие сложные нарушения умственного и физического развития будут оставаться без внимания, а данную проблему можно решить только усилиями всего общества.

4. Социальная интеграция лиц с интеллектуальными нарушениями

В широком смысле, интеллект - это совокупность всех познавательных (когнитивных) функций, в узком - мышление. (такое определение даёт Психологический словарь, 1983 г.). В более позднем издании Психологического словаря 1996 г. дается следующее определение интеллекта в трех аспектах:

-) общая способность к познанию и решению проблем, которые определяют успешность любой деятельности;
-) система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида - ощущения, восприятия, памяти, представлений, мышления, воображения;
-) способность к решению проблем "без проб и ошибок", в уме.

Исходя из собственного опыта общения с лицами, страдающими нарушениями интеллектуального развития, коротко можно сказать, что человек, имеющий снижение интеллекта, является вечным ребенком. Даже при отсутствии видимых отличий от здоровых людей он имеет существенные нарушения всех аспектов жизнедеятельности.

В Международной классификации болезней десятого пересмотра МКБ-10 (принята 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения) содержится следующее определение умственной отсталости: "Умственная отсталость - это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей".

Согласно МКБ-10 умственная отсталость является разновидностью психических нарушений и классифицируется на 4 степени: лёгкая, умеренная, тяжелая и глубокая.

Лица с легкой степенью умственной отсталости (в дефектологии именуемые "ЗПР" - с задержкой психического развития) имеют отставание в развитии высших психических функций, но практически всегда могут быть адаптированы в общество, по достижении взрослого возраста могут обучаться или работать самостоятельно, на доступном им уровне, создавать семьи и жить обычной самостоятельной жизнью.

Лица, имеющие три последних степени, чаще всего являются инвалидами детства и имеют сопутствующие заболевания, связанные с физическими недостатками, врожденными и приобретенными аномалиями. В практической жизни это означает, что у этих лиц существенно нарушены следующие способности:

- осуществлять самообслуживание,
- самостоятельно ориентироваться,
- общаться,
- контролировать свое поведение,
- обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

При наличии указанных нарушений, данные лица никогда не смогут достичь уровня интеллектуальной, психологической и жизненной независимости. Они не могут самостоятельно жить, обучаться и работать, не могут вступить в брак, поэтому нуждаются в постоянном сопровождении не только в детском возрасте, но и в течение всей своей жизни.

Социальные проблемы людей с инвалидностью ввиду многих причин, в том числе, связанных с патерналистскими традициями государственной политики, являются одними из самых значительных и актуальных в настоящее время в области социальной защиты населения. Это связано не только с ростом числа инвалидов (это характерно для всех стран мира), но, главным образом, с продолжающимся поиском принятия эффективных решений, направленных на предотвращение отчуждения людей с инвалидностью от общества обычного большинства.

Изучения проблематики инвалидности как за рубежом, так и в отечественной социологии были продиктованы потребностями общественной политики.

В российской научной литературе первые работы, посвященные проблемам складывающихся на постсоветском пространстве взаимоотношений между "обычным" большинством и "особенным" меньшинством, появились в начале 1990-ых. Исследователи обратили внимание на ухудшение социального и экономического положения инвалидов, их нарастающую изолированность и общественную пассивность. Был сделан вывод, что успех процесса реабилитации заключен в многостороннем движении: необходимы рациональная реорганизация системы обучения и воспитания, усилия самого реабилитируемого, а также развитие толерантности в обществе для преодоления отчуждения инвалидов в социальной среде. В качестве рекомендаций к органам власти авторы предлагали пересмотреть социальную политику государства, переориентируясь на стимулирование инвалидов к труду и занятости и создание соответствующих для этого условий.

Однако со временем стало ясно, что предлагаемые государством меры в практическом секторе инвалидности мало согласуются с выводами ученых, и прежде всего, ученых социальных и общественных наук. Специальным предметом изучения стала государственная политика в отношении инвалидов и влияние системы мер государственной поддержки на их интеграцию в общество. Ученые Москвы, Санкт-Петербурга акцентируют внимание на аналитических аспектах государственной политики в области социальной защиты населения в целом, подходы в сфере инвалидности исследуются теоретиками и практиками Саратовского технического университета.

Интерес зарубежных социологов к проблематике инвалидности восходит к середине 60-х годов XX века, когда Американское социологическое общество организовало первую конференцию, полностью посвященную социологическим аспектам умственной отсталости. Можно сказать, что социологи как на Западе, так и в России подошли к теме инвалидности, когда

медицинская модель с ее представлением об инвалиде как больном и нуждающемся в лечении являлась наиболее устойчивой и распространенной. Социологический подход в исследовании данной проблематики связан, прежде всего, с принятием личностной активности самого инвалида и ответственности общества за ограничения и барьеры на пути к интеграции. Проблемы инвалидности анализировались с точки зрения теорий среднего уровня: теории ролей, социализации, девиации, стигматизации, социального конструирования. Значимость западных теорий состоит в первую очередь в том, что проблема психофизической недостаточности идентифицировалась в качестве явления, сформированного, прежде всего, в общественном измерении - как функция упрощенной генерализации, стереотипов и предубеждений.

Социализированность в молодом возрасте предполагает формирование такого социального поведения, в котором действия "для себя" постепенно перерастают в действия "для других", с одной стороны, а с другой, как некий результат вторичной социализации - создание сети новых социальных связей, которые предоставят навыки равного общения, необходимые для дальнейшей социализации. Конкретными показателями в таком случае для нашего исследования являлись такие критерии как самостоятельный/несамостоятельный образ жизни, получение/неполучение профессионального образования, общение со сверстниками или его отсутствие/ограничения, понимание/непонимание своих возможностей и ограничений, планирование своих жизненных устремлений/отсутствие каких-либо жизненных планов. Постановка этих вопросов позволила определить особенности социализации молодежи с физическими ограничениями. Хотелось бы также обратить внимание на междисциплинарный характер понятия "социализация". И это вполне отвечает современным запросам решения социальных проблем. С одной стороны, как высказал предположение Ч. Миллз, изучение социальной реальности требует зачастую иной специализации: которая "будет осуществляться в границах проблем, для решения которых потребуется интеллектуальное оснащение, традиционно относящееся к различным дисциплинам". С другой, такой фокусный подход, о котором писал и американский социолог А. Инкельс, позволяет концентрировать внимание на изучении проблемы в комплексе и разрабатывать более эффективные предложения для решения, учитывая многогранность социальной действительности.

Отклонения социализации инвалидов с ЗПР проявляются в низком уровне занятости, отдаленности от молодежной субкультуры, феминизации, инфантильности, преобладающем характере краткосрочного планирования жизни. При этом важнейшее условие преодоления "внешних" и "внутренних" барьеров является уровень образования. Чем выше образование, тем более низкая оценка ставится собственной физической недостаточности, тем более высока мотивация к интеграции и развитию социальных контактов. В этом

смысле трудно переоценить роль образования для социализации молодежи обычной и с особыми потребностями.

Умственная отсталость - выраженная недостаточность интеллекта - является состоянием, затрудняющим адекватное социальное функционирование индивидуума. Как правило, умственная отсталость вызывается органической недостаточностью головного мозга, возникающей в силу различных причин. Органические поражения центральной нервной системы оказывают негативное влияние на развитие познавательной деятельности, приводят к нарушению саморегуляции, искажают формирование характера, личности, систем межличностных отношений и социальных связей. Таким образом, вторичные нарушения, являющиеся следствием первичного дефекта биологической природы, приводят к социальным последствиям - "социальному вывиху". "Социальный вывих", по Л.С. Выготскому, - это неспособность индивидуума выполнять в обществе социальные роли, посильные для здоровых людей. Понятно, что успешность интеграции в социум во многом определяется уровнем социального развития человека с ограниченными возможностями здоровья. Уровень социализации умственно отсталого определяется, с одной стороны, степенью его интеллектуальной недостаточности, а с другой - теми социокультурными условиями, в которых он развивается.

Умственная отсталость - группа различных по причинам возникновения и клиническим проявлениям отклоняющихся от нормы состояний, признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до трех лет) общего психического недоразвития с преимущественным недоразвитием интеллектуальных способностей.

В литературе выделяются следующие главные критерии умственной отсталости:

- своеобразная структура слабоумия со снижением мыслительной функции при меньших нарушениях других когнитивных функций (предпосылок интеллекта: внимания, памяти, восприятия) и относительно меньшим недоразвитием эмоциональной сферы;
- непрогредиентность - отсутствие снижения интеллектуального отставания;
- замедленный темп психического развития, пассивность психических процессов.

Чем более выражено интеллектуальное отставание, тем раньше оно обращает на себя внимание. Существенным является нарушение всех характеристик интеллектуальной деятельности. Это снижает способность к самообучению, что нарушает развитие личности. Условное разграничение расстройства по степени тяжести основывается прежде всего на уровне социальной адаптации.

Легкая умственная отсталость. Несмотря на видимую задержку развития, дети в дошкольном возрасте часто неотличимы от здоровых, они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики (чувствительного восприятия) у них минимально. К позднему

подростковому возрасту при благоприятных условиях они усваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем - могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Со снижением абстрактного мышления навыки конкретного характера, особенно личные интересы ребенка, оказываются на первом месте.

Пассивность и отсутствие инициативы поощряются как повышенной опекой родителей, так и обезличивающим стилем обращения во многих учреждениях. Наиболее характерная личностная черта - сниженная самооценка. Затянувшаяся и повышенная зависимость от опекающих затрудняет формирование самостоятельной личности. Низкий уровень навыков общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость, приводит к занижению самооценки. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств. Это прежде всего психотические эпизоды (вспышки) и расстройства, связанные с плохой социальной адаптацией и употреблением психоактивных веществ.

Вне зависимости от степени тяжести течение расстройства определяется взаимодействием между возможностями индивида и препятствиями окружающей среды, ее компенсирующими или дезадаптирующими влияниями. Действие биологических и психосоциальных факторов различно, но сводится в пользу последних по мере снижения тяжести расстройства. Систематическое обучение необходимо для формирования социального опыта с использованием психокоррекционных (формирующих нормальную психику) воздействий, развитием ценностных ориентации, навыков психического контроля.

Умеренная умственная отсталость (выраженная дебильность, легкая имбецильность). При этом заболевании формируются конкретные логико-ассоциативные связи и представления (есть конкретная собака, но нет понимания, что собака - это и обобщающее понятие). Интеллектуальная оценка собственного опыта отсутствует: изменение рабочего или бытового стереотипа вызывает состояние растерянности, поэтому приспособление к жизни и простым видам труда возможно при наличии помощи, постоянного контроля и руководства.

Логико-ассоциативные связи примитивны. Представления, эмоциональная сфера у этих людей достаточно развиты, присутствует эмоциональное разделение окружающего, значительных двигательных расстройств может и не быть, проблемы возникают при выполнении сложнокоординированных действий.

При отсутствии осложняющих факторов проявляют старательность, работоспособность, эмоциональность.

С интеллектуальным недоразвитием тесно связана незрелость личности. Отчетливо выступают несамостоятельность суждений и взглядов, отсутствие

любопытности в игровой, познавательной и трудовой деятельности, отсутствие или редкое проявление инициативы.

Тяжелая умственная отсталость. Заболевание характеризуется глубоким недоразвитием функций восприятия. Реакция на окружающий мир слаба или неадекватна; анализ собственного поведения отсутствует; мыслительная функция находится в зачаточном состоянии; при обращении к ним больные воспринимают не смысл, а интонацию и сопровождающую речь мимику и жестикуляцию. Речь ограничивается единичными словами или нечленораздельными звуками. Эмоции крайне просты и большей частью связаны с физическим самочувствием, физиологическими потребностями. Источником удовольствия и проявлением радости являются ощущение сытости, тепла, удовлетворение патологических влечений (прожорливость, онанизм, сосание пальцев, жевание несъедобных предметов).

Недоразвитие моторики проявляется в скудной мимике, однообразии и замедленности движений, нарушенной координации вплоть до расстройств навыков стояния и ходьбы. Навыки самообслуживания не прививаются. Способности к целенаправленной деятельности отсутствуют. Профессиональная подготовка и дальнейшее трудоустройство невозможны - больные требуют постоянного ухода со стороны родных и близких или специалистов в учреждениях социальной защиты.

Описываемое заболевание классифицируется не только по уровню интеллектуального развития, но и по причинам возникновения дефекта и т.д. Также различают простые (не осложненные) и осложненные формы. В последнем случае кроме недоразвития познавательной деятельности наблюдаются и другие психические нарушения (астенические, психопатоподобные и др.).

Вопрос о формировании и особенностях личности умственно отсталого человека ставится относительно лиц с незначительной (легкой) степенью умственной отсталости. Когда же речь идет о лицах с выраженными степенями умственной отсталости (умеренной, тяжелой, глубокой), то проблема эта до настоящего времени остается практически неразработанной. Поэтому всякий раз, обсуждая личность умственно отсталого человека, необходимо уточнять, какая именно степень умственной отсталости имеется в виду.

Осмысление человеком сути и последствий своих деяний ограничено при умственной отсталости, когда страдают как понимание внешнего, так и осознание внутреннего мира. О недоразвитии "оморализованной самопроизвольности" у слабоумных писал еще Э. Сеген.

Многие проблемы во взаимодействии умственно отсталых подростков с социумом связаны с нарушениями формирования самосознания, с его неполнотой и нечеткостью. Умственно отсталому подростку бывает сложно посмотреть на себя глазами других. Недостаточностью самосознания в определенной мере обусловлено то, что для умственно отсталых учащихся характерны противоречивые ценностные ориентации, определяющие

жизненные планы, рассогласование потребностей и интересов личности с реальными возможностями их удовлетворения.

В исследованиях А.Г. Асафовой, И.А. Коробейникова, Е.Л. Инденбаум, В.Ф. Шалимова и др. отмечается зависимость между структурой и качественным своеобразием интеллектуального дефекта и достигнутым уровнем социальной адаптации. Влияние нарушений поведения на социально-трудовую адаптацию выпускников вспомогательных школ изучали Л.Г. Красовская, В.И. Нодельман, которые выделили три вида причин, осложняющих собственно умственную отсталость и обуславливающих такие нарушения (невротические расстройства, аффективные расстройства, патологии влечений).

Американская ассоциация умственной отсталости оперирует термином адаптивное поведение при характеристике уровней адаптации умственно отсталого к окружающей жизни. Соответствие 3-му уровню описывается как возможность во взрослом состоянии (после 21 года) овладеть профессией, не требующей высокой квалификации, при наблюдении и руководстве в условиях незначительных стрессовых ситуаций социально-экономического плана. Достижение 4-го уровня означает способность социально-профессиональной адаптации при соответствующем обучении и потребность в руководстве и наблюдении в условиях серьезных стрессовых ситуаций.

Отечественная практика и исследования показывают, что определенная часть выпускников вспомогательных школ успешно осваивают различные профессии, справляются с бытом, взаимодействуют с социумом, что может быть обозначено как социальная адаптация конформного типа. В то же время в них отмечается, с одной стороны, проблема направленного формирования активности, самостоятельности в освоении реалий независимой жизни со стороны умственно отсталых выпускников, а с другой стороны, говорится о необходимости создания служб их социально-психологической поддержки.

Со времен Л.С. Выготского и до сегодняшнего дня психологи отмечают, что личность умственно отсталого изучена меньше, чем его интеллектуальная сфера. В последние годы этот пробел активно заполняется. При этом усилия исследователей часто направлены не на исследование собственно личности, а на исследование самосознания, образа Я, самооценки умственно отсталого. Авторы подчеркивают, что исследования самосознания, образа Я позволяют дать целостный, комплексный анализ развития умственно отсталого, поскольку эти образования объединяют "аффект и интеллект", эмоциональную и когнитивную сферы, личностное отношение и интеллектуальную оценку.

Самооценка умственно отсталого рассматривалась еще в классических работах Л.С. Выготского и С.Я. Рубинштейна, где речь шла в первую очередь о легкой степени умственной отсталости, о дебильности.

В силу интеллектуальной недостаточности умственно отсталый не может критически оценить свои достижения, результат своей деятельности. Самооценка у детей с дебильностью неадекватна, как правило, завышена.

Факт бесспорный, известный до работ Л. Выготского и отраженный в современных учебниках.

В то же время Л.С. Выготский, а вслед за ним и С.Я. Рубинштейн подчеркивают, что умственно отсталый реагирует на трудности, с которыми сталкивается, на отрицательную оценку окружающих. Неудача, несостоятельность порождают аффект. Описывая компенсаторные механизмы на модели умственной отсталости, Выготский пишет, что возникновение компенсаторных процессов у умственно отсталого не связано с осознанием своей недостаточности, в силу интеллектуального дефекта он не замечает своей несостоятельности. Источником возникновения компенсаторных процессов в данном случае являются трудности, с которыми сталкивается в процессе развития. И именно аффект побуждает к преодолению трудностей, построению компенсаторных механизмов.

Итак, у умственно отсталого возможно переживание отрицательного аффекта, связанного с собственной несостоятельностью, неуспешностью. Самооценка остается при этом высокой и положительной. Выготский описывает два механизма формирования завышенной самооценки у умственно отсталого.

Во-первых, это аффективная самооценка, не обрамленная интеллектом. Человек с интеллектуальной недостаточностью склонен оценивать себя положительно. Незрелость личности и недостаточный интеллект сохраняют эту недифференцированную эмоциональную оценку. С. Рубинштейн добавляет, что положительная эмоциональная самооценка умственно отсталого подкрепляется отношением взрослых членов семьи, которые жалеют, опекают больного, радуются его небольшим успехам и достижениям. Во-вторых, повышенная самооценка возникает как "фиктивная компенсация", как ответ на низкую оценку социальной среды.

Самооценка, безусловно, опосредована образом Я. Образ Я многогранен. В психологии самосознания, в зависимости от того, на каком уровне проявляется активность человека, выделяют различные образы Я. Если активность связана с организмом, речь идет о физическом или телесном образе Я. Активность, осуществляемая на уровне социального индивида, рождает образ Я, обеспечивающий объединение индивида с другими людьми. Это социальные идентичности: половая, возрастная, этническая, социально-ролевая.

Активности на уровне личности соответствует дифференцирующий образ Я, характеризующий знания о себе, придающий индивиду ощущение собственной уникальности.

Итак, можно говорить о Я телесном, Я социальном, Я личностном. Любой из этих образов Я - это образ сознания. И как любой другой образ сознания он имеет ту же структуру. Структура образа сознания глубоко разработана в современной психологии и в своем первоначальном, классическом варианте включает в себя чувственную ткань, значение и смысл.

В основе телесного образа Я лежит чувственная ткань интрацептивного восприятия, которая, пройдя через означение, становится доступна сознанию и приобретает личностный смысл. Отметим, что означение, осознание интрацептивного образа, как и построение любого другого перцептивного образа, начинается с эмоционально-оценочной категоризации.

Эмоционально-оценочная категоризация - это этап своеобразного "первовидения". Этот этап связан с врожденными механизмами и выделяет субъективно значимые свойства объекта. В восприятии внешнего мира эмоционально-оценочная категоризация дает ощущение: опасен ли объект, хорош ли. В восприятии телесности этап "первовидения" дает еще не вполне осознанные ощущения приятного - неприятного.

В восприятии внутреннего мира (не мира телесности, а мира сознания) эмоционально-оценочную категоризацию заменили более развитые эмоциональные категориальные системы, которые оценивают внутренний субъективный мир. "В сердцевине того, что я могу сказать о себе, - совокупность мира моих эмоций и чувств".

Если мы говорим о личностном или социальном образе Я, здесь в структуре образа роль чувственной ткани играет эмоция.

Эмоциональные состояния разворачиваются в сознании через означение. И чем выше интеллект, чем богаче культурно выработанные категоризации, присвоенные человеком, тем богаче и дифференцированнее образ Я.

Образ Я - один из самых значимых объектов для индивида. Этот образ всегда несет в себе выраженное смысловое отношение. И чем более развита личность, тем сложнее и многограннее отношение к себе.

Формирование образа Я, его личностного или социального аспекта начинается с рождения эмоции, но возможен и обратный порядок событий. В. Столин доказывает, что именно конфликтный личностный смысл запускает работу самосознания, направленную на формирование образа Я, формирование собственной личности.

Итак, в основе структуры образа Я, его личностного и социального аспекта, лежит эмоция, а в завершении - смысл.

Выготский писал: "Те мозговые системы, которые непосредственно связаны с аффективными функциями, располагаются чрезвычайно своеобразно. Они открывают и замыкают мозг, являются самыми низшими, древними, первичными системами мозга и самым высшим, самым поздним, специфически человеческим его образованием".

Эмоционально-оценочные базовые конструкты восприятия, видимо, относительно сохранены у с легкой умственной отсталостью. Складывается и эмоциональная "чувственная ткань", лежащая в основе образа Я.

Н. Белопольская экспериментально показала, что у с легкой степенью умственной отсталости в 6-7 лет в сложном для него задании появляется неосознанное отрицательное эмоциональное предвосхищение, ведущее к отказу от продолжения деятельности и выходу, таким образом, из ситуации неуспеха. При этом автор отмечает, что зачатков формирования самооценки у

умственно отсталого дошкольника выявить не удалось, не может оценить успешность своей деятельности, он ориентируется на похвалу взрослого.

В экспериментальных исследованиях показано, что именно за время школьного обучения происходят большие сдвиги в эмоциональном развитии умственно отсталого школьника. Эмоциональная сфера умственно отсталого младшего школьника плохо дифференцирована, лишена оттенков. У младших школьников отсутствуют слова, обозначающие эмоциональные состояния и переживания человека. Умственно отсталый младший школьник не контролирует свои эмоции. К старшим годам обучения возрастает возможность воспринимать и понимать наиболее часто переживаемые самим ребенком и окружающими эмоциональные состояния. Умственно отсталые старшекласники владеют довольно большим количеством слов, обозначающих различные по степени выраженности эмоции. Появляется способность к сопереживанию. В то же время сложные эмоции социально-нравственного характера часто остаются недоступными для умственно отсталого старшекласника.

Приведенные примеры исследований позволяют предположить, что эмоционально-оценочная категоризация, лежащая в основе образа Я, у с легкой степенью умственной отсталости присутствует. Он испытывает аффект при столкновении с трудностью, эмоциональное предвосхищение толкает его к отказу от продолжения деятельности, в которой он может быть неуспешен.

В младшем школьном возрасте эти эмоции из-за низкого интеллекта не могут пройти вербальную категоризацию. У умственно отсталого младшего школьника нет слов для обозначения эмоций. Но если эмоции не разворачиваются в значениях, то они в полной мере и не осознаются. Эмоции, связанные с собственной деятельностью, в силу выраженного отставания в развитии личностной сферы не могут быть и соотнесены с мотивами. Неуспех не осмысливается и не воспринимается как собственный недостаток.

Отметим, что у здорового истинная самооценка начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Для дошкольника характерно ощущение своей безусловной ценности. До 7 лет успех и неудача связаны в сознании с результатом деятельности, но не с собой.

Общая недифференцированная положительная самооценка, которая не зависит от удач и неудач, сохраняется у с легкой степенью умственной отсталости и в младшем школьном возрасте. Такая самооценка опосредована недифференцированным, эмоциональным образом Я.

В подростковом возрасте у умственно отсталого образ Я, его личностный аспект, становится более развернутым.

Одним из важнейших факторов развития личности является правильное формирование самооценки. Самооценка - это аффективная оценка представлений о себе, ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом, а также отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Воспитание в условиях недоступной по уровню сложности предъявляемых задач среды искажает самооценку умственно отсталого, приводит к состоянию

выученной беспомощности, чувству малоценности. Напротив, создание адекватной возможностям и потребностям человека среды развития и обучения служит основой для формирования самооценки, способствующей их самоопределению.

Становление самоопределения в случае выраженной интеллектуальной недостаточности исследовано недостаточно. В выполненном под нашим руководством исследовании И.С. Карнацкая (2008) изучала уровень притязаний и самооценку молодых людей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в условиях профессионального обучения. Было выявлено, что для учащихся, имеющих значительные нарушения познавательной и эмоционально-волевой сферы, характерна неадекватность профессиональных предпочтений. Большинство испытуемых выбирали в качестве желаемых такие виды деятельности как директор, космонавт, певец Beatles, командир, руководитель, учитель и т.п. Некоторые учащиеся указывали (или добавляли к вышеперечисленному) специальности, которым они обучаются в колледже, при этом аргументация сводилась к умению выполнять данный вид работы. При ответе на вопрос "Кем бы я мог работать?" большинство учащихся выбирали только специальности (или родственные), по которым они обучаются, и лишь немногие дописывали недоступные им профессии.

Для молодых людей с выраженной интеллектуальной недостаточностью привлекательны доступные им ремесленные виды деятельности. Вместе с тем, положительное отношение к будущей работе неустойчиво, высокий либо неадекватный уровень притязаний вступает в противоречие с становящимся в процессе профессионального обучения осознанием собственных возможностей. Учащимся сложно согласовать "хочу" и "могу", что порождает противоречие между желаниями и возможностями и, как следствие, сомнения в своих силах. На этом этапе особую важность приобретает профессиональная консультация и индивидуальный подход со стороны учителя и психолога.

Человек с интеллектуальной недостаточностью нуждается в такой социокультурной среде, которая учитывала бы "своеобразие пути", использовала бы "иные способы" и "иные средства" (Л.С. Выготский) социального и личностного развития. Реабилитация людей с интеллектуальной недостаточностью должна основываться на учете их потребностей в доступности общения и задач, ставящихся перед ними, в возможности включения их в продуктивную активность. Необходимо проведение системно организованной образовательной работы, в основе которой - ориентация на посильную трудовую деятельность. При этом следует ставить задачу целенаправленного формирования личности, искать пути создания и поддержания положительной мотивации к трудовому обучению. Для успешной реализации умственно отсталых выпускников в самостоятельной жизни определяющее значение имеют правильная профориентация и трудоустройство (Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, С.Л. Мирский и др.).

Кроме того, одним из условий успешной самоактуализации умственно отсталых молодых людей является обеспечение их патронажа (В.С. Луценко, П.И. Новиков). С.Л. Мирский еще в 1989 году поднимал вопрос курирования выпускников вспомогательных школ. Проблема эта донныне не решена, но необходимость организации, по меньшей мере, консультативной службы (с функциями социальной помощи) для молодых людей с умственной отсталостью и их родителей очевидна.

В настоящее время в Российской Федерации система специального образования состоит из восьми видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, в том числе для детей с задержкой в психическом развитии (VII вид) и для детей с умственной отсталостью (VIII вид). По сведениям Минздравсоцразвития России в стране более 1,5 миллиона детей имеют отклонения в развитии. Из них 382,5 тыс. в 2003/2004 учебном году посещали дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида или специализированные группы. 254327 детей обучались в 1956 специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. В специальных (коррекционных) классах при образовательных учреждениях общего типа обучались 26 433 умственно отсталых ученика, 171 966 учеников с задержкой психического развития. При этом, согласно сведениям за 2007 год, почти 200 000 детей вообще не получали образования и считались "необучаемыми". Известно, что 84 % детей в классах VII вида имеют задержку психического развития, а 12,9 % - умственную отсталость. За период с 1990 по 2003 год численность умственно отсталых детей в общеобразовательных школах увеличилась с 53 тыс. до 205,6 тыс., что составило 3,8 раза. Необходимо отметить, что дети с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости в настоящее время вообще исключаются из системы образования.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях оно осуществляется по индивидуальной программе на дому педагогами специальных (коррекционных) школ. Существующая практика организации надомного обучения показывает, что оно не может в полной мере обеспечить качественное образование и интеграцию детей в общество. Образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования. Но на начальном этапе реализации данного проекта рекомендуется обеспечить организацию дистанционного обучения детей с сохранным интеллектом.

В настоящее время в нашей стране активно обсуждаются проблемы интегрированного (инклюзивного) образования. Исследования, проведенные отечественными специалистами, показывают, что интегрированное обучение оказывается нецелесообразным для детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, каждому ребенку с умственной отсталостью

необходима коррекционная помощь и психологопедагогическое сопровождение на всех этапах обучения. Проводятся исследования, направленные на разработку и экспериментальную апробацию различных моделей интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии. Но распространение интегрированного обучения не должно идти в ущерб развитию специальных коррекционных учреждений, которые требуют всесторонней поддержки. По мнению некоторых исследователей, масштабная реализация инклюзивного подхода к образованию на данном этапе развития общества является только мечтой, в основном по финансовым соображениям. Необходимо отметить, что с начала 90-х годов объем социореабилитационной помощи в отечественной психиатрии сократился. Для решения социальных проблем пациенты до сих пор обращаются за помощью к участковому психиатру, однако их возможности в решении данных вопросов ограничены нормативами времени приема пациента и должностными обязанностями. Социальная поддержка в большей степени направлена на жизнеобеспечение пациента (льготы, пенсии) и не стимулирует его социальную активность. По мнению большинства авторов, качество реабилитации, несомненно, будет выше, если разные ее виды будут обеспечиваться комплексно компетентными специалистами - психиатрами, психотерапевтами, социальными работниками, социальными педагогами.

5. Обучение педагогов по работе с детьми имеющие интеллектуальные нарушения

В июне 2012 года Указом Президента России была утверждена «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Стратегия поставила ряд задач в отношении детей-инвалидов и детей, находящиеся в социально опасном положении, в том числе задачи:

— законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);

— внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование.

Нашли свое отражение эти задачи и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом в том же 2012 году. Закон, в частности, указывает, что обучающимся в образовательных учреждениях предоставляются академические права на условия для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (ст. 34); обучение по индивидуальному учебному плану, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательной организации.

Таким образом, сегодня родители ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, в том числе ребенка-инвалида, могут привести его в любую ближайшую образовательную организацию (школу, дошкольное образовательное учреждение), и администрация образовательной организации будет не вправе отказать в приеме.

Но как учителю, в чьем классе оказался такой ребенок, работать с ним, особенно если у учителя нет специального дефектологического образования? Частичный ответ на этот вопрос дают Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Так ФГОС общего образования позволяет заложить в основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении, все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы; специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы; особые материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования и др. Но все же, эти меры не разъясняют, как быть конкретному учителю в его конкретной ситуации.

В официальных документах решение проблем, возникающих с приходом в массовые образовательные организации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), видится в развитии интегрированного (иногда пишут «интегративного») или инклюзивного обучения. Эти два понятия часто путают, хотя между ними есть существенные различия. Интегрированным называется обучение, когда ребенка с ОВЗ помещают в обычный общеобразовательный класс и стараются помочь ему освоить массовую образовательную программу (организуют дополнительные занятия, индивидуальную психолого-педагогическую помощь и др.). Инклюзивным называется такое обучение, когда изменяют саму систему образования в учреждении таким образом, чтобы она позволяла обучаться с равным успехом и обычным, и «особенным» детям. Достигается это за счет изменений в образовательной среде (специальное оборудование классов, выделение в них разных зон — для индивидуальной работы, групповой работы, отдыха, использование цветового оформления помещений, специальных дидактических материалов), изменений в образовательной программе (наряду с общеобразовательной используются адаптированные программы, реализуются индивидуальные программы реабилитации «особых» детей, а также программы, направленные на развитие толерантности у основной группы детей по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, и др.). Инклюзивное обучение, в отличие от интегрированного, не подразумевает обязательного освоения детьми с ОВЗ массовой образовательной программы (о чем не догадываются многие родители и даже некоторые учителя). Законом предусмотрено наличие у ребенка помощника (тьютора), который назначается, как правило, если в классе ребенок фактически учится по программе, отличающейся от массовой, или если ребенку в процессе учебы обязательно требуется какая-то помощь (необходимость для ребенка тьютора, как и, вообще, необходимость особых образовательных условий определяет психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК)).

Удачной можно считать ситуацию, когда в образовательной организации создана целостная система работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, или особые образовательные потребности. Например, в многопрофильном образовательном комплексе «Марьино» (Школа № 2110 г. Москвы) разработана интересная модель управления образовательным процессом на основе мониторинга данных психофизиологических возможностей учащихся. Суть ее в том, что ежегодно проводится мониторинг психофизиологических возможностей учащихся (по наиболее общим «параметрам» — успеваемость, тревожность, внимание, саморегуляция и др.), по результатам которого выделяются: 1) «группы риска» детей по индивидуальным психофизиологическим возможностям (с ними индивидуально и в небольших группах будут работать психологи и дефектологи школы); 2) специфика учебных классов (если эта «специфика» оказывается проблемной, то с этими классами в проектно-режиме работают

учителя-предметники, организуется комплекс дополнительного образования, организуется целенаправленная методическая работа по преодолению конкретных выявленных проблем) и 3) возрастные проблемы в учебных параллелях (в этом случае корректируются программа развития и ресурсная политика всего учреждения, вносятся корректировки в основную образовательную программу — в разделы «Программа развития универсальных учебных действий», «Программа воспитания и социализации учащихся, «Программа коррекционной работы»).

Как видим, общая идея состоит в организации работы на трех уровнях — общешкольном, групповом (на уровне класса) и индивидуальном. При таком «раскладе» работа более-менее равномерно делится на весь педагогический коллектив, и не создает много сложностей каждому отдельному учителю.

Специалисты сходятся в том, что при наличии в классе ребенка или детей с особыми образовательными потребностями (я имею в виду и детей с нарушениями в развитии, и детей с нарушенным здоровьем, и обычных детей, испытывающих временные трудности в освоении образовательной программы), потребуется дифференцированное обучение, то есть предполагающее разный подход к разным детям. Это, безусловно, добавит хлопот и учителю, и администрации учреждения, но позволит относительно успешно решать возникающие задачи. Обычно отмечают, что дифференцировать обучение можно по содержанию (чему учить?), по методам (как учить?) и по результатам (как дети могут продемонстрировать то, чему научились?). В этом случае учителя могут ставить цели, соответствующие уровню развития их учеников, предоставлять ученикам доступ к учебным материалам в разных модальностях (слуховой, зрительной, осязательной) и позволить ученикам продемонстрировать, чему они научились, разными способами (устно, письменно, в виде тестов, с использованием систем альтернативной коммуникации — жестового языка, карточек PECS — и др.).

Дети с сохранным интеллектом (но слабовидящие, слабослышащие, имеющие ограничения двигательной активности) доставляют учителям не слишком много дополнительных хлопот, поскольку значительную часть их проблем, возникающих в ходе учебы, можно решить применением специального оборудования и технических средств.

Сложнее, если в массовом классе оказываются дети с нарушениями интеллекта (задержкой психического развития, умственной отсталостью) и дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). В этом случае, потребуется разработка адаптированных образовательных программ и еще целый ряд дополнительных мер.

Позволю себе дать несколько рекомендаций учителям, в классе которых есть дети с нарушениями в интеллектуальной сфере или с расстройствами аутистического спектра, поскольку именно такие ситуации представляются мне наиболее сложными.

Если у вас в классе есть дети с такими нарушениями, будет очень хорошо, если их будет сопровождать тьютор. Учителя часто опасаются присутствия на уроках постороннего человека, однако сохранение сил и здоровья, благодаря помощи тьютора, должны перевешивать всякие опасения. С тьютором есть смысл заранее обговорить, что и как вы и он будете делать на уроке, чтобы урок прошел без проблем и принес пользу всем детям. Конечно, нужно стараться, чтобы действия тьютора не отвлекали от урока самого ребенка и остальной класс. Если у ребенка расстройство аутистического спектра, он может, вследствие сенсорной перегрузки на уроке, начать демонстрировать нежелательное поведение: крик, плач, истерику, сбрасывание учебников с парты и т. п. Нужно заранее договориться с тьютором, чтобы он в таких случаях спокойно забирал ребенка и уводил в какую-то отдельную комнату, где ребенок мог бы успокоиться и, возможно, «довыполнять» материал урока индивидуально с тьютором. О наличии такой «комнаты отдыха» тоже стоит позаботиться заранее. Помните, что нежелательное поведение ребенка происходит не потому, что он дурно воспитан или хочет сделать что-то вам назло. Это особенность его нарушения, и он сам ничего не может с этим поделать!

Важное значение имеет режим обучения и, вообще, распорядок дня. Непредсказуемость событий, изменения в повседневной рутине могут вызывать сильный стресс у «особенных» детей и серьезные поведенческие проблемы, поэтому таких изменений лучше избегать. Согласитесь, и нам, взрослым, неприятно, когда случаются неожиданности, и нам приходится менять свои планы. Составляйте визуальное расписание, которое будет представлять собой ряд картинок, выставленных на доску, и последовательно демонстрирующих расписание уроков, а может быть даже последовательность дел на каждом уроке (можно использовать картинки из Интернета или просто сфотографировать класс на разных уроках на телефон и распечатать эти фотографии). Придерживайтесь этого расписания. Если необходимо внести в расписание изменения, и при этом у вас в классе есть ребенок с РАС, то он должен узнать о предстоящих изменениях задолго до их начала и прежде, чем о них будет объявлено всему классу.

Постарайтесь добиться большей вовлеченности всех детей в деятельность на уроке. Для этого можно использовать следующие способы (подробнее можно узнать в книге Дебры Лич «Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС» — М.: Оперант, 2015).

— Убедитесь, что поставленные вами учебные цели соответствуют уровню развития детей.

— Ходите по классу и предоставляйте обратную связь/подкрепление тем детям, которые выполняют ваши указания.

— Задавайте больше вопросов.

— Поддерживайте энергичный темп объяснений.

— Увязывайте материал с повседневной жизнью.

— Иллюстрируйте материал короткими историями.

- Иногда просите детей отвечать хором.
- Организуйте деятельность, которая вызывает любопытство.
- Вдохновляйте и увлекайте.
- Чаще напоминайте, какого поведения вы ждете от учеников.
- Иногда делите класс на пары: пусть ученики дают один ответ на двоих.
- Используйте похвалу значительно чаще, чем критику. Причем, похвала должна быть конкретной (должно быть ясно, кого и за что именно вы хвалите), незамедлительной (сразу же после желательного поведения), частой (не менее одного раза за урок для каждого ученика) и др. При планировании учебной работы с детьми, важно опираться на их сильные стороны и увлечения, на то, что они в состоянии сделать (нам, обычно, проще выявить и зафиксировать то, что они не в состоянии делать, однако для успешного обучения эта информация имеет мало практического значения и только сбивает с толку, а то и вгоняет в депрессию). Оценить сильные стороны и увлечения нетрудно, если расспросить самого ученика, его родителей, других учителей, а также непосредственно наблюдая ученика в классе.

Далее, у родителей можно спросить: «Исходя из того, что ваш ребенок в состоянии делать сейчас, чему бы вы хотели научить своего ребенка в первую очередь?» Аналогичный вопрос можно задать и себе: «Чему следует научить ребенка в первую очередь, если основываться на том, что он умеет сейчас, а также на том, какие навыки необходимы ему для успешного включения в работу всего класса?»

Наиболее важными для оценки можно считать следующие сферы: общение и общественное взаимодействие, поведение, академические навыки, самостоятельность и самообслуживание. Соответственно, в этих сферах и ставятся педагогические цели. Они могут звучать примерно так:

- цель из сферы развития академических навыков — «учащийся будет решать примеры на сложение натуральных чисел бегло и со стопроцентной точностью»;
- цель из сферы развития поведенческих навыков — «учащийся будет участвовать в групповых учебных занятиях, выполняя необходимые записи и верно отвечая по меньшей мере на два вопроса за урок»;
- цель из сферы общения — «ученик будет отвечать на простые вопросы о текущей деятельности с 80%-ной точностью»;
- цель из сферы самостоятельности — «ученик будет ежедневно самостоятельно выполнять всю последовательность действий для получения обеда».

Важно, чтобы цели были функциональными, то есть были значимы для ребенка и приемлемы для обучения в классе и школе; соответствовали уровню развития ребенка; их можно было бы наблюдать и измерять; они бы подразумевали какие-то критерии, позволяющие определить, достиг ли ученик цели; наконец, они должны быть сформулированы позитивно, то есть,

что ученик должен научиться делать, а не что он должен не делать (научить можно только какому-то поведению, а не его отсутствию).

Конечно, тема особенных детей в массовом классе слишком велика и сложна для одной статьи. Позднее мы, вероятно, будем возвращаться к ней еще не раз. Пока лишь хотелось обратить внимание на наиболее важные моменты, которые помогут учителю сориентироваться и сделать первые шаги в верном направлении.

Литература:

1. Мальханова И.А. Школа красноречия. Учебное пособие. – М., 2016
2. Гришина М.В. Психология конфликта - СПб., 2008
3. Чернова Г. Р., Слотина Т. В. Психология общения: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2012. — 240 с
4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с. — (Коррекционная педагогика)
5. Гаврилушкина, Соколова. «Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников». // Москва «Просвещение»1985.
6. [http://psychlib.ru/mgppu/GVo-1985/GVo-072.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/GVo-1985/GVo-072.htm#$p1)
7. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
8. Питерси М. и Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения. Пер. с английского. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001 - 80 стр. http://pedlib.ru/Books/6/0158/6_0158-1.shtml
9. Нарушения восприятия "себя" как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей. Б. А. Архипов, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова.