

ВЫСШЕЕ

ОБРАЗОВАНИЕ

А. Р. МАЛЛЕР, Г. В. ЦИКОВО

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Рекомендовано

*Ученым советом Академии повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

*в качестве учебного пособия для студентов дефектологических факультетов
высших педагогических учебных заведений и слушателей курсов переподготовки,
обучающихся по специальности 031700 — Олигофренопедагогика*

Москва

academ'a
2003

УДК 376.1-056.37(075.8)
ББК 74.3я73
М195

Авторы:

А. Р. Маллер — введение (совместно с Г. В. Цикото), гл. 1, 2 (совместно с Г. В. Цикото), 5 (совместно с Г. В. Цикото), 8, 9, приложения;
Г. В. Цикото — гл. 3, 4, 6, 7

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования *И. И. Зарецкая*
доктор педагогических наук, директор Центра социально-трудовой адаптации и профориентации для детей с недостатками умственного и физического развития, профессор *В. П. Ермаков*

Маллер А. Р., Цикото Г. В.

М195 Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 208 с.

ISBN 5-7695-1350-0

В учебном пособии освещаются теоретические, дидактические и методические вопросы специального образования детей и подростков с тяжелыми нарушениями умственного развития. Раскрываются особенности психофизического развития этих детей, содержание, организация и методы коррекционной работы с ними начиная с раннего возраста до подросткового. В книге обобщен опыт воспитания и обучения детей данной категории, показаны современные подходы к решению этой проблемы. Приводятся катamnестические данные о трудоустройстве и социальной адаптации выпускников специальных учреждений. Даются рекомендации по работе с семьей ребенка-инвалида.

Представляет интерес для научных и практических работников в области специальной педагогики.

УДК 376.1-056.37(075.8)
ББК 74.3я73

ВВЕДЕНИЕ

В каждой стране есть дети с тяжелой умственной отсталостью, которые нуждаются в особых формах воспитания и обучения*. Вопросы оказания специальной помощи таким детям весьма актуальны.

Лица с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности являются инвалидами детства; имея грубые нарушения познавательной деятельности, речи и эмоциональной сферы, они не способны к самостоятельной жизни и требуют постоянного надзора и опеки. Однако при организации специального обучения они усваивают элементарные формы коммуникации, овладевают несложными трудовыми и социальными навыками, т.е. могут быть в определенной степени интегрированы в общество.

До конца 60-х гг. XX в. воспитание и обучение таких детей в нашей стране осуществлялось в учреждениях системы социального обеспечения (дома-интернаты для умственно отсталых детей) и системы просвещения (специальные классы для имбецилов во вспомогательных школах).

В детских домах-интернатах основное внимание было направлено на выработку у воспитанников элементарных бытовых навыков, был накоплен немалый положительный опыт их трудового обучения. Однако вопросы учебной работы не занимали там надлежащего места.

Что касается обучения детей с тяжелой умственной отсталостью в так называемых имбецильных классах, то здесь наблюдалась в известной мере обратная картина: наряду с определенными достижениями в овладении детьми минимумом общеобразовательных знаний (грамотой, счетом) не решались вопросы их социально-трудовой подготовки.

Пребывание детей в этих классах расценивалось скорее как подготовка к дальнейшему обучению их в специальной школе, в классе для детей с легкой умственной отсталостью, если это окажется возможным. Таким образом, происходило не столько собственно обучение и воспитание детей с тяжелой интеллектуальной

* Ранее в специальной литературе по отношению к этим детям использовались такие определения, как «имбецилы», «глубоко умственно отсталые». В настоящее время они классифицируются как «дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью» (Международная классификация болезней 10-го пересмотра).

недостаточностью, сколько выявление среди них страдающих осложненными формами олигофрении в степени дебильности с целью выведения их в соответствующие классы*. В результате дети с тяжелой умственной отсталостью оставались мало обученными и мало приспособленными к жизни.

В итоге было принято решение о закрытии классов для тяжело умственно отсталых детей во вспомогательных школах. Эти дети стали направляться в дома-интернаты Министерства социального обеспечения (в настоящее время — Министерство труда и социального развития).

В 1970 г. по инициативе директора Института дефектологии АПН СССР академика Т. А. Власовой в стенах возглавляемого ею учреждения была создана специальная научная группа по разработке проблемы помощи детям с тяжелой умственной отсталостью. Длительное время руководила этим научным подразделением, сотрудниками которого были и авторы настоящей книги, М. И. Кузьмицкая.

В качестве экспериментальных площадок были выбраны специальные школы № 486 г. Москвы и № 14 г. Орла, педагоги этих школ имели большой опыт работы с тяжело умственно отсталыми детьми. Энтузиастами экспериментальных исследований там были О.Л.Селихова и Я.Г.Юдилевич.

Все исследования научной группы и связанных с ней педагогических коллективов были направлены на выявление потенциальных возможностей развития детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности и разработку для них специальных образовательных программ.

Исследование познавательной деятельности этой категории детей проводилось в нескольких направлениях: изучались особенности их сенсорного, умственного и речевого развития; выявлялись возможности их трудового обучения и социального воспитания. Результаты этих исследований были опубликованы в ряде научных сборников, освещающих особенности детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и направления учебно-воспитательной работы с ними**.

В это же время (1976) была издана Программа обучения глубоко умственно отсталых детей (проект)***. В нее вошли такие новые

* См.: О работе с глубоко отсталыми детьми во вспомогательной школе: Программно-метод. указания. — М., 1951.

** См.: Вопросы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта: Сб. науч. тр. — М., 1974. — Вып. 1; Вопросы изучения и обучения глубоко умственно отсталых учащихся вспомогательной школы: Сб. науч. тр. — М., 1976. — Вып. 2; Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта: Сб. науч. тр. — М., 1978. — Вып. 3.

*** В создании программы наряду с научными сотрудниками Института принимали участие учителя-экспериментаторы А. С. Борцова, Е. В. Кузнецова, Л. И. Осокина и др.

для вспомогательной школы дисциплины, как «Предметно-практическая деятельность» (автор Г. В. Цикото) и «Социально-бытовая ориентировка» (авторы М. И. Кузьмицкая и Я. Г. Юдилевич). В дальнейшем программа по СБО была принята и в специальных школах других видов. В 1983 г. после многолетней апробации данной программы как в специальных учреждениях системы просвещения, так и в учреждениях соцобеспечения вышел ее окончательный вариант, утвержденный Министерством просвещения РСФСР.

Издание программы сыграло большую роль в совершенствовании организационных форм работы с тяжело умственно отсталыми детьми не только в специальных учреждениях системы просвещения, но и в учреждениях системы социальной защиты. Так, в 1986 г. было принято важное решение о введении в домах-интернатах для умственно отсталых детей ставок учителей, которые должны были работать по данной программе (до этого времени с детьми работали только воспитатели). Введение педагогических ставок свидетельствовало о признании обучаемости этих детей, что в то время многими ставилось под сомнение.

Начиная с 1980-х гг. активизировалась научно-исследовательская работа, направленная на выявление потенциальных возможностей детей с тяжелой умственной отсталостью с целью их социальной адаптации и интеграции в общество. Эти исследования осуществлялись в НИИД АПН СССР (в настоящее время — Институт коррекционной педагогики РАО), в других научных учреждениях, а также на кафедрах дефектологических факультетов пединститутов. Авторами исследований являлись А. В. Бабушкина, Л. Б. Баряева, Н. Ф. Дементьева, А. И. Долженко, А. А. Еремина, С. Д. Забрамная, Т. Н. Иванова, Т. Н. Исаева, Е. Т. Логинова, Л. Н. Поперечная, Н. Г. Радышева.

Под давлением родителей были открыты классы для этой категории детей во вспомогательных школах. Проведенные научные исследования, а также практика обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью дали материал для совершенствования образовательных программ, определения форм и методов учебно-воспитательной работы.

Гуманистические и демократические тенденции в развитии специального образования в нашей стране нашли выражение в совершенствовании помощи детям всех категорий с проблемами развития, в том числе и детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Так, согласно Типовому положению о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (1999 г.) в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида должны открываться классы для детей с тяжелой умственной отсталостью. Кроме этого в последние годы во всех регионах РФ открыты реабилитационные центры для этих детей.

В настоящем учебном пособии представлены материалы многолетних исследований авторов, направленных на изучение способностей тяжело умственно отсталых детей к обучению и развитию, а также возможностей их интеграции в общество.

Научно-практическая работа помимо вышеназванных коррекционных учреждений проводилась в школе-интернате № 3 «Вера» г. Рязани, в коррекционной школе VIII вида № 123 г. Екатеринбург, в Ильской специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида Краснодарского края и в отдельных учреждениях Министерства труда и социального развития.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Помощь детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью за рубежом

Последние десятилетия XX в. (с конца 60-х—начала 70-х гг.) вследствие гуманизации общества, утверждения безусловной ценности человеческой личности ознаменовались в Западной Европе и США процессами, связанными с демократизацией общего и специального образования, признанием всех детей с проблемами развития обучаемыми. Что касается детей с тяжелой умственной отсталостью, то для них были созданы разного типа коррекционные учреждения, получили развитие процессы интеграции таких детей в общеобразовательную среду. Этому способствовала деятельность различных международных организаций, например ЮНЕСКО, ООН, Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Международной ассоциации по научному изучению умственной отсталости, Международной лиги обществ содействия умственно отсталым и др.

Практика специального обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью имеет различные организационные формы и зависит от уровня экономики и культуры каждой страны, принятых законов в области специального образования, а также сложившихся методов работы с детьми, имеющими проблемы в развитии. Рассмотрим систему помощи этим детям на примере некоторых стран.

Дети с тяжелой умственной отсталостью в Англии включены в систему специального образования с 1970 г. Для них существуют специальные школы, классы, тренировочные центры. Дети с наиболее тяжелыми формами умственной отсталости находятся в закрытых учреждениях, часть из которых являются частными и платными.

В специальные учреждения дети поступают в возрасте 5 лет и обучаются строго по индивидуальной программе. В младшем возрасте основное внимание уделяется сенсорному и речевому развитию, выработке навыков самообслуживания и различным действиям с предметами. В старшем возрасте воспитанники обучают-

ся различным трудовым операциям. Они собирают картонные коробки, занимаются упаковкой автомобильных лампочек, трудятся на пришкольном участке и т.п.

Особое место в программе обучения занимает выработка у детей социальных форм поведения. Не менее одного раза в неделю учитель выводит их на прогулку, во время которой дети учатся распознавать световые дорожные сигналы, пользоваться подземными переходами, различными видами транспорта. Дети должны уметь вести себя в разных ситуациях: например, в гостях у товарища, при посещении библиотеки, медицинского учреждения и т.п. Их учат выполнять несложные поручения: опускать письмо в почтовый ящик, относить белье в прачечную, делать мелкие покупки. Все практические задания направлены на адаптацию детей в обществе.

Подростки в возрасте 18 лет переводятся из детских специальных учреждений в дневные центры профессиональной подготовки взрослых. Овладев там определенными практическими умениями и навыками (деревообработка, металлоштамповка, сборочные работы), они могут работать в мастерских, имеющихся при таких центрах, и жить дома (сохранение постоянного контакта с семьей считается очень важным). Широкое развитие получила система «покровительственных мастерских», представляющих собой мастерские для инвалидов с финансовой поддержкой местных властей. Профиль этих мастерских очень разнообразен. В них изготавливаются различные игрушки, производятся упаковочные работы, сборка электроарматуры и т.п.

Некоторые из молодых людей работают по найму курьерами, помощниками в кафе или магазине, заняты расклейкой афиш.

Часть воспитанников направляется в сельские общины, где они работают на фермах, в саду и т.д.

Обучение этих детей **в Германии** осуществляется в реабилитационно-педагогических учреждениях нескольких типов: специальных школ, дневных центрах, домах с длительным пребыванием в них воспитанников.

В специальных школах и дневных центрах обучаются дети, не требующие постоянного врачебного контроля и лечения. Эти учреждения работают по типу школ с продленным днем. При поступлении дети должны уметь ходить, владеть навыками самообслуживания и гигиены. Дети с текущими психическими заболеваниями в эти учреждения не принимаются.

Учителя в специальных учреждениях должны обязательно иметь помимо общепедагогического образования специальное дефектологическое.

Дневные реабилитационные центры наряду с коррекционно-воспитательной работой занимаются вопросами диагностики. Для этой цели они оснащены современной техникой.

В домах длительного пребывания находятся воспитанники с крайне тяжелыми нарушениями в развитии и текущими психическими заболеваниями. Кроме того, в эти учреждения направляются дети, которых по тем или иным причинам нужно изолировать от семьи.

Широко практикуется в этой стране частный патронаж для аномальных детей. Лица, их опекающие, получают от государства денежное пособие, а также определенную дотацию к пенсии.

В Германии существует закон о трудоустройстве и охране прав работающих умственно отсталых. Для тяжело умственно отсталых воспитанников организованы и действуют лечебно-трудовые мастерские, находящиеся под опекой и контролем обществ содействия интеллектуально неполноценным лицам. Инвалиды получают заработок в размере, соответствующем продуктивности их работы, а также небольшие премии в виде поощрения. Некоторых из них переводят, если находят возможным, на отдельные предприятия, организуя для инвалидов так называемые охранительные рабочие места. Они занимаются электромонтажными работами, штамповкой несложных деталей, упаковкой готовой продукции.

В США закон об образовании детей с проблемами в развитии, принятый в 1975 г., признал всех детей обучаемыми.

Для детей с тяжелой формой умственной отсталости созданы специальные школы, центры развития и частные школы. Эти учреждения работают по типу школ с продленным днем. Обучение начинается с 5—7-летним ребенком и заканчивается, когда воспитаннику исполняется 21—23 года. Тяжело отсталые дети с грубыми и сложными нарушениями помещаются в закрытые учреждения семейного типа.

Работа с детьми строится по специальным программам (особая в каждом учреждении), которые включают разделы, соответствующие определенным целям воспитания: сенсомоторное развитие, социальная тренировка, самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, музыка, развитие речи, письмо, счет. Применительно к каждому разделу программа определяет, какие знания и практические умения должны быть усвоены.

Например, программа по разделу «Хозяйственно-бытовой труд» включает следующие виды практической деятельности: приготовление простой пищи, уборка помещения и двора, выполнение мелких поручений, пришивание пуговиц, работа с молотком и отверткой и т. п.

Раздел «Социальная тренировка» направлен на воспитание у детей навыков поведения в обществе, повышение активности и уровня коммуникабельности. Дети изучают правила уличного движения, тренируются в умении вести себя в общественных местах, знакомятся с учреждениями, расположенными в городе. Вместе с

педагогом дети посещают магазины, аптеки, газетные киоски, делают там небольшие покупки и оплачивают их. Они должны знать номера телефонов полиции, «Скорой помощи», пожарной команды. Большое значение имеет привлечение родителей к систематическим занятиям с детьми по их социальной адаптации.

Что касается социально-трудовой адаптации тяжело умственно отсталых детей, то согласно существующему закону лица с тяжелыми интеллектуальными нарушениями должны быть обеспечены рабочими местами. Так, они трудятся посыльными, садовниками, мойщиками машин, многие из них заняты упаковочными работами в складских помещениях и т.п. С целью стимуляции в приеме на работу этих инвалидов государство снижает работодателям налоговые отчисления в федеральный бюджет, прямо по месту работы переводятся средства, предназначенные на социальные выплаты и т.п.

На высоком уровне осуществляется государственная помощь лицам с отклонениями в развитии в Скандинавских странах, и в частности в **Швеции**. Закон о помощи умственно отсталым, принятый в этой стране в 1968 г., уравнил в правах детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и признал их обучаемыми. Они посещают специальные учреждения: школы, реабилитационные центры, дневные центры кратковременного пребывания и т.д.

Школьный возраст для этих детей установлен от 6 до 21 года. Врачи и педагоги-дефектологи специальных учреждений проводят необходимые медицинские наблюдения и коррекционную работу, определяют методы реабилитации (массаж, ЛФК, физиотерапия, медикаментозное лечение), а педагоги разрабатывают индивидуальные программы обучения. В возрасте 18 лет подростки переводятся в мастерские, существующие при таких учреждениях, где они занимаются различными видами работ: от самых простых (например, сортировка отрезков цветной ткани) до достаточно сложных (изготовление из металла различных предметов обихода и инструментов).

В Швеции реабилитационная служба помощи взрослым с тяжелыми интеллектуальными нарушениями имеет различные организационные формы. В одних случаях умственно отсталые с помощью социальных работников усваивают социально-бытовые навыки, проживая в общежитиях, в других — находясь в сельских общинах, они занимаются доступными видами сельскохозяйственного труда*.

В специальном обучении **Нидерландов** выделяют детей с проблемами обучения и с серьезными образовательными проблемами. К первым относят детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Когда говорят о серьезных образовательных про-

* Шитицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. — СПб., 2002.

блемах, имеются в виду умеренно выраженные или грубые нарушения интеллекта. Образование детей с серьезными проблемами обучения осуществляется в большинстве случаев в отдельных школах или в классах для таких детей.

В Венгрии и Польше для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта создана дифференцированная сеть учреждений. Те из них, главным образом кто имеет сложные и множественные дефекты, находятся в домах-интернатах социального обеспечения и здравоохранения; дети, не имеющие серьезных сопутствующих нарушений развития, обучаются в специальных школах или классах при них.

В домах-интернатах воспитываются дети в возрасте от 3 — 4 до 18 — 20 лет, разделенные на группы в соответствии с возрастом и полом. Имеются программы для работы с этими воспитанниками. В младшем возрасте основное внимание уделяется развитию речи, физическому воспитанию, предметно-практической деятельности и привитию навыков самообслуживания. В старшем возрасте воспитанников готовят главным образом к производительному труду.

На протяжении всего пребывания детей в специальном учреждении проводится большая работа с родителями, которую организует социальный педагог. Он информирует родителей о продвижении детей в учебе и трудовой подготовке, консультирует их по вопросам воспитания. Если позволяют условия и родители хотят этого, дети проводят дома воскресные и праздничные дни, зимние и летние каникулы.

Из детских домов-интернатов воспитанников направляют либо в психоневрологические учреждения для взрослых, либо в реабилитационные мастерские, которые готовят их к работе на предприятиях с облегченными производственными условиями. Независимо от производительности труда инвалидам гарантированы минимальный заработок и пенсия.

Как уже указывалось, наряду с учреждениями социального обеспечения для таких детей имеются школы, находящиеся в ведении Министерства просвещения. В этой связи прежде всего следует остановиться на опыте Венгрии, где для детей с тяжелым интеллектуальным дефектом созданы детские сады и специальные школы.

Для занятий с детьми дошкольного возраста разработана специальная программа. Основные задачи воспитания этих детей — расширение познаний об окружающем мире, развитие речи, привитие элементарных навыков самообслуживания, физическое развитие.

Дети школьного возраста обучаются в специальных школах, имеющих свой учебный план и программу, а также учебники и рабочие тетради. Образовательный процесс, рассчитанный на

9-летний срок, состоит из трех этапов, каждый из которых включает три учебных года.

На первом этапе с учащимися проводится работа по развитию речи, сенсорики, игровой и предметно-практической деятельности, физическому воспитанию.

В ходе второго этапа главное внимание направлено на ориентировку в окружающей среде, на привитие навыков самообслуживания и хозяйственно-бытового труда. В то же время начинается работа по обучению детей элементарной грамоте и счету, которая носит сугубо практический характер. На этом этапе выясняется, способен ли учащийся усваивать общеобразовательные знания или с ним возможно проводить только занятия по труду.

На третьем, завершающем этапе обучения, все учащиеся дифференцируются по своим психофизическим возможностям на группы А и Б. С учениками группы А продолжается работа по обучению грамоте и счету, а дети группы Б в основном получают практические умения и навыки (хозяйственно-бытовой труд, работа на пришкольном участке и т.п.). Главное внимание в работе с обеими группами отводится подготовке учащихся к производительному труду.

По окончании специального обучения подростки могут быть направлены на отдельные производства, где для них имеются так называемые охранительные рабочие места.

В Польше для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта есть особые школы («школы жизни»), имеющие свой учебный план и программу обучения. Учебный план включает следующие предметы: самообслуживание и ориентировку в окружающей среде, родной язык, математику, изобразительную деятельность, музыку и ритмику, физическую культуру, ручной труд и подготовку к производительному труду. Кроме того, учебным планом предусмотрено проведение индивидуальной работы, включающей логопедические занятия, корригирующую гимнастику, а также обучение общеобразовательным предметам. Большое место на всех этапах обучения отводится физическому и эстетическому воспитанию этих детей. По окончании учебы многие воспитанники остаются жить в семьях и работают в специальных мастерских.

В настоящее время одним из главных вопросов специального образования в **Японии** является совершенствование обучения детей с тяжелыми и множественными дефектами. Для решения этого вопроса при Национальном институте специального образования ведутся многочисленные исследования по данной проблеме, проводятся курсы для учителей.

Обучение детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в этой стране осуществляется как в специальных школах, так и в дневных реабилитационных центрах. Многие школы для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта располагают дошкольными груп-

пами, средними и старшими классами. Главная цель школы — приспособление детей к жизни и труду, поэтому большое внимание уделяется работе в мастерских, которые разнообразны по профилю подготовки и хорошо оборудованы. Если по окончании обучения воспитанник не может устроиться на работу вне школы, он остается работать в ее мастерских.

Как указывалось, во многих развитых странах дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями интегрированы в общеобразовательную среду. Вопросы интеграции, или «включения в общий поток» (mainstreaming), приобретают большое значение в организации воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии.

Прочные позиции завоевало интегрированное обучение в Германии. В начале 1970-х гг. Немецкий совет по образованию ФРГ издал документ, согласно которому интеграция людей с ограниченными возможностями в общество является одной из первоочередных задач каждого демократического государства, и призвал ученых и практических работников усилить процессы интегрированного образования детей.

В Германии дети с тяжелой умственной отсталостью дошкольного возраста могут находиться в общеобразовательных детских садах. Такие сады функционируют в тесном контакте со специальными учреждениями медико-реабилитационного профиля, а также с консультантами по проблемам семьи и детства*. По достижении школьного возраста дети имеют возможность обучаться в обычном классе, где есть второй педагог — дефектолог, или в специальном классе общеобразовательной школы.

В Англии согласно Акту об образовании (1981) дети с ограниченными возможностями здоровья интегрировались в общеобразовательную среду. В частности, дети с тяжелой формой умственной отсталости во многих графствах начинают посещать обычные школы, занимаясь по особой программе в специальных классах.

В Скандинавских странах, например в Швеции, малыши-дауны посещают ясли и сады вместе с нормальными детьми. В дальнейшем многие из них обучаются в обычном классе, где есть педагог-дефектолог. Взрослые лица с синдромом Дауна работают курьерами, помощниками садовника**.

В США интенсивное развитие процесса интеграции приходится на 1990-е гг., когда были приняты такие законы, как «Американцы с отклонениями», «О помощи лицам с отклонениями в развитии» и другие правительственные документы. Одновременно

* Сорокова М. Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. — М., 2000.

** См.: Первая московская международная конференция по синдрому Дауна и поддержке умственно отсталых и иных людей. — М., 1995.

стали выделяться значительные средства для подготовки специалистов, работающих в интегрированных классах.

Согласно законодательству, действующему в большинстве американских штатов, дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью имеют право обучаться как в обычных, так и в специальных классах общеобразовательных школ. Занимаясь по особой программе, эти дети включаются вместе с нормально развивающимися сверстниками в уроки изобразительной деятельности, музыки, физической культуры, хозяйственно-бытового труда.

Мнения специалистов относительно положительных сторон интегрированного обучения в основном совпадают. Преимущества для детей с отклонениями в развитии они усматривают в расширении социальных контактов с нормально развивающимися сверстниками, в большем разнообразии форм образовательной среды. Что касается здоровых детей, то интеграция способствует развитию у них таких личностных качеств, как толерантность, способность к сочувствию и стремление помочь нуждающемуся в поддержке*.

Вместе с тем имеются и отрицательные суждения по поводу интеграции. Особую тревогу высказывают учителя общеобразовательных школ, выступая против обучения учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью совместно со здоровыми детьми. Родители последних также критически относятся к интеграции, мотивируя это тем, что нормальные дети не смогут в полном объеме усвоить учебную программу.

Во многих странах созданы общественные комитеты и ассоциации помощи умственно отсталым лицам, уделяющие большое внимание их социальной и трудовой адаптации. В частности, в США организовано Национальное общество «Синдром Дауна», в Европе — Европейская ассоциация «Даун-синдром». Для родителей детей с тяжелыми нарушениями интеллекта издается многочисленная литература. Так, в Италии выходит журнал «Синдром Дауна», в Англии — «Голос родителей», где рассказывается об особенностях этих детей и методах работы с ними.

Связь между специалистами-дефектологами и родителями осуществляется социальными педагогами. Во многих странах для обучения детей от 0 до 3 лет разработаны программы, направленные на коррекцию психофизического развития, которым занимаются родители ребенка практически с первых дней его жизни («программы раннего вмешательства»).

Таким образом, проблема воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта находит свое решение в различных формах воспитания и обучения, в создании широкой сети специальных учреждений, которые в своем большинстве являют-

* См.: Моргачева Е. Н. История специального образования в США. — М., 2001.

ся государственными. Это специальные школы, классы и дневные центры. Особенность таких учреждений — сохранение постоянной связи с семьей ребенка. Определенная часть детей, главным образом с грубыми психофизическими нарушениями, воспитывается в домах семейного типа.

Во всех учреждениях имеются программы обучения этих детей. При обучении младшего возраста основное внимание уделяется самообслуживанию, развитию двигательных навыков, предметно-практической деятельности и речи. В старшем возрасте главное место отводится трудовой и социальной адаптации детей.

Во многих странах получили развитие различные формы интегрированного обучения тяжело умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.

Большая роль в воспитании ребенка с ограниченными возможностями принадлежит семье. Родители могут получить конкретные рекомендации на различных курсах, посещая консультации и т. п. В помощь семье издается специальная литература, содержащая практические сведения о воспитании и обучении детей с особыми нуждами.

1.2. Воспитание и обучение детей с тяжелой умственной отсталостью в России

В России до 1990-х гг. дети этой категории являлись главным образом воспитанниками домов-интернатов. В соответствии со сложившейся системой дети, находящиеся в таких учреждениях, живут на полном государственном обеспечении с 4 до 18 лет (в дальнейшем большинство из них переводится в психоневрологические интернаты). Занимаются с детьми учителя, воспитатели, логопеды, а также инструкторы по трудовому обучению.

Научными вопросами медико-социальной помощи воспитанникам занимается Федеральный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов (ФЦМСЭ и РИ), бывший Центральный институт экспертизы трудоспособности инвалидов Министерства труда и социального развития. Вырабатываются клинико-психолого-педагогические критерии дифференцированного отбора детей в специальные учреждения, разрабатываются вопросы совершенствования организационных форм их содержания.

Во многих детских домах-интернатах имеются диагностические группы, куда направляются вновь поступившие воспитанники. В течение 3—4 месяцев выявляются их возможности в развитии познавательной деятельности, овладении навыками самообслуживания, трудовой деятельности. Затем на основании заключения врачей и педагогов воспитанники направляются в учебные группы соответственно их психофизическим возможностям.

Включение в систему специального образования детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью закрепило за ними право на получение образования, что «приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка» (п. 3 ст. 23 Конвенции о правах ребенка, ратифицированной РФ 15 сентября 1990 г.).

Проблемы выявления потенциальных возможностей этих детей, приспособления их к жизни приобретают большую социальную значимость.

Разрабатываются психолого-педагогические критерии отбора этих детей в различные коррекционные учреждения, постоянно совершенствуются организационные формы их воспитания и обучения, исследуются разнообразные стороны интеграции этих лиц в общество.

Большое внимание уделяется научной разработке вопросов психолого-педагогической и медико-социальной помощи этим детям, которыми занимаются Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО), Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга и ряд других институтов.

Одной из форм помощи этим детям явилось создание реабилитационных центров, работающих как в системе учреждений Минтруда, так и Минобразования. Эти учреждения предназначены и для детей, которые остаются в них на пятидневку, и для приходящих воспитанников. В классе обучаются 8—10 человек, с которыми занимаются педагоги-дефектологи. В таких центрах обычно имеются логопедический кабинет, класс социальной адаптации, методический кабинет, мастерские по трудовому обучению. Дети, нуждающиеся в лечебной физкультуре, занимаются в кабинете ЛФК. Атмосфера в центрах максимально приближена к домашней.

В этой связи необходимо отметить деятельность Лечебно-педагогического центра г. Пскова, который совместно с факультетом коррекционной педагогики Псковского государственного педагогического института создал систему непрерывного педагогического сопровождения лиц с тяжелыми и сложными нарушениями в развитии от рождения до трудоустройства в специальные реабилитационные мастерские. Задача таких учреждений — приспособить ребенка с проблемами развития к жизни в обществе, использовать все возможности для его социализации.

Наряду с государственными учреждениями для детей этой категории в различных регионах (Москва, Екатеринбург, Чебоксары, Иркутск) созданы и негосударственные образовательные учреждения (НОУ). Так, в Москве в течение многих лет дети с уме-

ренной и тяжелой умственной отсталостью обучаются в школе Святого Георгия. Программа обучения составляется с учетом особенностей каждого ребенка и помимо общеобразовательных дисциплин включает в себя занятия по арттерапии. В школе дети овладевают такими видами труда, как деревообработка, швейное дело и т. п.

Школьный возраст воспитанников определен до 18 лет.

Открытие различных типов специальных учреждений для тяжело умственно отсталых детей дало родителям возможность выбора форм обучения своему ребенку. Что касается практических работников этих учреждений, то для них стали организовываться курсы, семинары. Так, в Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ (АПК и ПРО) проводятся курсы по данной проблеме, в программу которых входят следующие вопросы: система и структура учреждений для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проблемы воспитания, социально-трудовой адаптации и интеграции детей в общество, работа с семьей ребенка-инвалида. Лекции сопровождаются демонстрацией методических видеофильмов, слушатели имеют возможность приобрести специальную литературу.

Предпринимаются попытки интеграции детей с проблемами развития в более высокую образовательную среду. Так, в некоторых дошкольных учреждениях Москвы и Санкт-Петербурга дети с синдромом Дауна воспитываются вместе с нормальными сверстниками. Установлено, что совместное обучение детей существенно влияет на развитие детей-даунов, формирование их социальных навыков. Что касается здоровых детей, то у них воспитываются такие черты, как толерантность, чувство сопереживания.

Большое значение для дальнейшего совершенствования воспитания и обучения детей-инвалидов имело проведение в Москве Международной недели помощи детям-инвалидам с интеллектуальной недостаточностью (1999) и Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (2001). Во всех выступлениях подчеркивалось, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно ближе к условиям и стилю жизни общества.

Невозможно говорить о полноценной работе с детьми-инвалидами без опоры на семью. Учитывая это, Фонд социальной поддержки населения Минтруда России совместно с Московским центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Детская личность» организовали на базе подмосковного санатория «Кратово» летнюю «Школу матерей детей-инвалидов» (руководитель Л. Б. Буданова). Результатом обучения в такой школе явилось овладение матерями необходимыми знаниями, приемами и методами бытовой, социальной, педагогической реабилитации детей, воз-

цианизация по данной проблеме, разработаны и соответствующие программы.

Рассматривая перспективы развития специального образования детей с тяжелой умственной отсталостью, необходимо отметить, что прежде всего требуется подготовить современную инновационную программу их обучения. Важно усилить социальную направленность в работе с учащимися. Для этого следует, в частности, расширить программу по социально-бытовой ориентировке и адаптировать для этих детей курс «Основы безопасности жизнедеятельности», учитывая все возрастающие процессы их интеграции в общество.

Также требует дальнейшего совершенствования трудовое обучение воспитанников, их подготовка к разнообразным несложным видам производительного и обслуживающего труда.

Учитывая относительную сохранность эмоциональной сферы этих детей, работа с ними должна быть расширена путем увеличения времени, отведенного на занятия по арттерапии (музыка и пение, изобразительная деятельность, театрализованные игры и т.п.). Необходимо продолжить разработку педагогических технологий для работы с учащимися, подготовив частные методики по общеобразовательным предметам. Следует направить усилия на создание специализированных компьютерных обучающих программ для этих учащихся, учитывая уже имеющийся в этой области опыт*.

Таким образом, в нашей стране организация помощи детям с тяжелой умственной отсталостью претерпевает существенные изменения. Открыты центры ранней коррекционной помощи этим детям, разработаны организация, содержание и методы работы с ними.

Наблюдается положительная тенденция отхода от содержания детей в больших домах-интернатах и организация реабилитационных центров с небольшим числом воспитанников. Открываются специальные классы в школах для детей с умственной отсталостью. Их преимущество состоит в том, что ребенок живет в семье и воспитывается в нормальных средовых условиях. Родители получили возможность выбирать такое учреждение, которое больше соответствует психофизическому развитию их ребенка и укладу семьи.

В специальной педагогике идет активный поиск наиболее оптимальных форм организации образовательной среды для этой категории детей, разрабатываются инновационные программы их

* См.: *Забрамная С.Д.* Использование компьютерной техники в активизации психической деятельности детей с нарушением интеллекта: Тезисы Международного семинара «Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития». — СПб., 1995.

обучения. Ставится задача непрерывности процесса социализации этих лиц с целью их интеграции в общество.

В помощь родителям издаются книги, образовательные журналы, предусматривающие обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка.

Опыт работы с детьми, имеющими тяжелые интеллектуальные нарушения, показал, что их потенциальные возможности довольно значительны. Они овладевают социальными формами поведения и несложными видами труда, способны усваивать грамоту, счетные операции, у них формируется и развиваются различные формы коммуникации. Естественно, что педагогическая работа с ними должна проводиться по специальным программам учителями-дефектологами, использующими соответствующие принципы и методы коррекции.

Вопросы и задания

1. Какова система специального образования для тяжело умственно отсталых детей в зарубежных странах?

2. Охарактеризуйте содержание и практическую направленность работы специальных учреждений зарубежных стран.

3. В чем заключается работа этих учреждений с родителями детей-инвалидов?

4. Какова система учреждений для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в России?

5. Расскажите, в чем заключается усиление внимания нашего государства к проблеме помощи детям этой категории.

6. Какова роль общественных организаций, родителей в организации воспитания и обучения детей-инвалидов?

ЛИТЕРАТУРА

Аксенова Л. И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1997. - № 3 .

Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. — М., 1995.

Колосков С.А. Права ребенка в образовании // Народное образование. - 2001. — № 9.

Лапшин В. А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. — М., 1990.

Маллер А. Р. Проблемы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом // Дефектология. — 1990. — № 4.

Маллер А. Р. Программа спецкурса «Воспитание, обучение и интеграция в общество детей с тяжелыми нарушениями интеллекта». — М., 2000.

Маллер А. Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. — 1994. — № 3.

Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2002.

Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М., 1996.

Малофеев Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. - 2001.-№ 5.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) // Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. — М., 2000.

Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. — СПб., 1997.

Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Под ред. И. М. Бгажноковой. — М.; СПб.; Псков, 1999.

Программы обучения глубоко умственно отсталых детей. — М., 1983.

Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / Под общ. ред. Н.Ф.Дементьевой. - М., 1993.

Современные подходы к болезни Дауна / Науч. ред. М. Г. Блюмина. — М., 1991.

Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. — М., 1998.

Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. — М., 2001.

Шипицына Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. — СПб., 2000.

Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. — СПб., 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЯЖЕЛО УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

2.1. Характеристика различных сторон психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта

Для детей с умственной отсталостью, обусловленной тяжелыми органическими нарушениями центральной нервной системы, характерны позднее развитие, психофизический дефект, выражающийся в нарушениях двигательной сферы и всех сторон психики, значительном снижении интеллекта. Эти дети составляют примерно 14—15 % от общего количества детей с умственной отсталостью (детей-олигофренов).

Выраженное недоразвитие *двигательной сферы* обнаруживается в нарушениях статических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Такие дети поздно начинают держать голову, сидеть, стоять, движения у них замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать. При тяжелой умственной отсталости моторная недостаточность отмечается в 90—100 % случаев.

У этих детей резко выражены нарушения координации движений. Дети младшего возраста затрудняются принять нужную позу, не могут держать ее более 1—2 с. В 13—14 лет они с трудом сохраняют заданную позу в течение 4—7 с, при этом у них наблюдаются общая напряженность, синкинезии в лицевой мускулатуре. Динамическая координация также неудовлетворительная. Тяжело отсталые дети испытывают большие затруднения в переключении движений, быстрой смене поз и действий (Н. П. Вайзман).

Моторная недостаточность у различных групп детей проявляется по-разному. При умственной отсталости тормозного типа обращают на себя внимание бедность, однообразие движений, резкая их замедленность, вялость, неловкость, угловатость. В случае преобладания процесса возбуждения отмечается, напротив, повышенная подвижность, но движения носят беспорядочный характер, дети затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя.

Особенно затруднены тонкие дифференцированные движения рук и пальцев: дети с трудом научаются шнуровать ботинки и завязывать шнурки, застегивать пуговицы, часто не соизмеряют усилий, действуя с предметами: они либо не прилагают достаточных усилий и роняют их, либо слишком сильно сжимают, давят на них. При проведении занятий по физической культуре, ритмике, ЛФК, предметно-практической деятельности моторика детей, координация и точность их движений значительно улучшаются. Это имеет большое значение для последующей трудовой подготовки.

Внимание тяжело умственно отсталых детей всегда в той или иной степени нарушено: оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются, им трудно сосредоточиться. Активное внимание, необходимое для достижения определенной цели, у них крайне слабо. Привлечь внимание ребенка младшего возраста возможно только с помощью ярко выраженных раздражителей, однако длительно сосредоточиться на чем-либо им чрезвычайно трудно.

Наблюдения за этими детьми в процессе учебно-воспитательной работы свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года обучения большинство учащихся активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой.

Значительные отклонения обнаруживаются у тяжело умственно отсталых детей в области **сенсорики**. Сенсорное развитие включает в себя развитие ощущений, восприятий, представлений, т.е. всю сложную систему работы анализаторов — от физиологического приема внешних сигналов периферическими органами чувств (глаз, ухо, кожные чувствительные точки) до сложной переработки всей поступающей чувственной информации головным мозгом. Развитие ощущений и восприятия ребенка — необходимая предпосылка для формирования у него более сложных, мыслительных процессов.

Хотя эти дети значительно чаще, чем нормально развивающиеся, страдают аномалиями органов чувств (главным образом органов зрения, слуха), однако основная их масса имеет сохранные анализаторы. Характерная черта недоразвития сенсорных функций у подавляющего большинства тяжело умственно отсталых детей — не органические повреждения анализаторов, а неумение полноценно использовать их.

Так например, при выполнении действий с предметами разного цвета эти дети в 6—9 лет различают цвета, когда им предлагается небольшое количество (2—6) предметов двух цветов, и путают, как бы перестают различать те же цвета, когда количество предметов увеличивают до 10—12 (Г. В. Цикото). Это говорит

о том, что трудности тяжело умственно отсталых детей в области восприятия имеют причиной не какие-либо аномалии органов чувств (поскольку они различают цвета, если количество предметов невелико), — они состоят в недостаточности переработки получаемой информации.

Для этих детей характерно поверхностное восприятие предмета, они не анализируют воспринимаемого, не сравнивают с другим. Это проявляется в той разнице, которая обнаруживается между восприятием простого материала и материала, несколько усложненного. Обиходные, привычные, окружающие его предметы ребенок воспринимает и различает хорошо. При необходимости воспринять новый предмет, отличить его от других и тем более использовать его новые свойства ребенок не прибегает к ориентировочным действиям, не производит обследования предмета. Он либо отказывается от выполнения задачи, либо с легкостью решает ее ошибочно. В таких случаях мы говорим, что ребенок «не узнает», «не различает», «не понимает». Так, при выполнении по образцу простого узора из мозаики он не анализирует построения, составных частей образца, их цвета и т.д., в процессе действий не сличает сделанного с образцом. В лучшем случае выкладывает приблизительно отдаленно сходный с образцом рисунок, значительно упрощенный, и при этом «не видит» ошибок. В устной речи он «не слышит» разницы между правильным и неправильным произношением звуков, «не слышит» определенного звука в слове (недоразвитие фонематического слуха).

Вся деятельность этих детей, связанная восприятием и воспроизведением воспринятого, характеризуется недифференцированностью, глобальностью. Отсутствие целенаправленных приемов — анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий — приводит к тому, что их деятельность приобретает хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер. Специальная работа по развитию сенсорных возможностей направлена на переход от беспорядочной деятельности к планомерному, осмысленному выполнению поставленных задач. Такая работа направлена также на коррекцию самого специфического дефекта этих детей — нарушения умственного развития.

Для **мышления** детей еще в большей степени свойственны те черты, которые были отмечены в их деятельности: беспорядочность, бессистемность использования имеющихся представлений и понятий. Отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений характерны для их мыслительной деятельности.

Дети могут установить различие между отдельными предметами, им доступны лишь самые элементарные обобщения, однако

при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. При обучении они способны объединить предметы в определенные группы («одежда», «животные» и др.). Но понятийные обобщения у детей образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями. Так, дети могут объединить картинки с изображением шубы и шкафа, мотивируя это тем, что шубу вешают в шкаф.

Если младшему или необученному ребенку более старшего возраста предлагают рассказать содержание простой сюжетной картинки, то он в лучшем случае называет изображенные на ней отдельные предметы. Такой ребенок не может расположить по порядку серию картинок, восстановить последовательность изображенных событий: картинки он кладет беспорядочно, не принимая во внимание их содержания. Составить связный рассказ по нескольким сюжетным картинкам дети также не могут.

Особенно заметно недостатки мышления проявляются при обучении детей грамоте и счету. Они могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие не в состоянии. Дети не могут обобщить прочитанное; из-за характерной для них выраженной фрагментарности восприятия текст воспроизводится как отдельные, логически не связанные между собой предложения. Допущенных ошибок они не замечают и, следовательно, не могут их исправить.

При изложении даже простых текстов у детей отмечается большое количество привнесений, которые во многих случаях лишь отдаленно связаны с тем, что было рассказано педагогом. Такие привнесения — результат неосознанного использования старых, косных связей, оставшихся в их опыте.

Тяжело умственно отсталые дети овладевают порядковым счетом и производят с помощью наглядных средств арифметические действия, но отвлеченный счет им, как правило, недоступен.

Особенно большие трудности возникают при решении задач. Они с трудом удерживают в памяти условие задачи, не могут установить нужных смысловых связей и соскальзывают на выполнение отдельных арифметических действий.

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: это простое повторение заимствованного от окружающих, без переработки на основе собственного опыта.

Был проведен ряд исследований, направленных на изучение психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности тяжело умственно отсталых детей. Установлено, что для них характерны психическая пассивность, непринятие задачи, у них затруднен начальный этап выполнения задания (процесс выяснения, выделения нужных признаков), что говорит о чрезвычайных трудностях в осуществлении ориентировки в задаче.

Часто у детей можно отметить почти полное отсутствие ориентировочного этапа в их деятельности, при решении задачи они зачастую сразу, легко, «бездумно» приступают к ее выполнению, без всякого предварительного осмысления условий. Таким образом, сочетание у этих детей больших трудностей в принятии задачи с почти полным отсутствием ориентировочного этапа при ее решении приводит к несостоятельности их деятельности.

Трудности этих детей не в том, что ни не способны выполнять отдельные действия, из которых состоит решение задачи, а в том, что они не видят связей между действиями. Механическое их выполнение по указанию взрослого не приводит к пониманию смысла самой задачи и возможности решить другую, аналогичную задачу. Эти характерные черты деятельности тяжело умственно отсталого ребенка можно наблюдать, предложив ему для выполнения любое игровое, бытовое, учебное или трудовое задание.

Можно выделить основные трудности, присущие этим детям при решении умственных задач: а) слабое принятие задачи, обусловленное недостаточно сильной мотивацией, уход от задачи, психическая пассивность; б) отсутствие ориентировки в задаче, т.е. понимания связей между ее звеньями; в) неспособность к «осмысленной» организации своей деятельности по выполнению задачи, т.е. к последовательному переходу от одного действия к другому, осуществлению связи между действиями, применению адекватных способов действия, правильному использованию наглядных средств для решения задачи. Чтобы коррекция умственного развития ребенка была успешной, работа должна быть направлена на максимальное преодоление именно этих трудностей и недостатков.

Экспериментальное обучение, проведенное с группой тяжело отсталых детей, построенное на наглядном дидактическом материале с учетом принципов «развивающего обучения», убедительно показало, что возможна и количественная, и качественная динамика умственного развития этих детей. Глубоко умственно отсталые дети экспериментальной группы не только научились правильно выполнять те задания, которые были включены в обучение, но им стал доступен и элементарный перенос умений. В характере их деятельности по выполнению посильных практических и игровых задач можно было наблюдать значительные изменения: их действия стали более целенаправленными, осмысленными, организованными; дети быстрее понимали задание; в их деятельности появились способы и приемы, направленные на успешное решение задачи; они правильно применяли образец, сохраняли и использовали представления. Все это привело к тому, что 2/3 детей самостоятельно решали новые задачи, аналогичные тем, на которых проводилось обучение. Таким образом, были выявлены определенные потенциальные возможности умственного разви-

тия детей. Однако реализация этих возможностей требует очень большой и глубоко специфической работы (Г. В. Цикото).

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта у детей находится глубокое недоразвитие *речи*. Прежде всего появление речи, как правило, у них значительно запаздывает. Очень часто она появляется к 6—7-летнему возрасту. У некоторых тяжело умственно отсталых детей речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые «безречевые» дети, которые среди детей младшего возраста составляют 20—25 %. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые они вкладывают вполне определенный смысл. Такие аномалии свидетельствуют о глубоких локальных поражениях речевых зон коры.

Степень недоразвития речи, как правило, соответствует степени общего психического недоразвития. Однако встречаются и иные случаи. Есть дети, у которых можно наблюдать поток фраз, произносимых с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь. Такое явление наблюдается у детей с глубоким поражением преимущественно лобных отделов коры (так называемый лобный синдром олигофрении), а также у детей, страдающих гидроцефалией (М.С. Певзнер). В этих случаях говорят о пустой, эхололичной речи.

В младшем возрасте дети плохо понимают чужую речь, они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем словарь детей расширяется, и все же понимание остается исключительно в границах личного опыта ребенка. Например, ребенок 10 лет, правильно рассказав хорошо ему знакомую сказку «Репка», на вопрос: «Куда дедушка посадил репку?» — отвечает: «На скамеечку». Дети научаются связывать слово с определенным предметом и явлением, даже с группой предметов, но оно им понятно только в конкретной ситуации, и, как правило, без специального обучения более общий смысл слова остается им недоступен.

Самостоятельная речь младших детей проявляется преимущественно в виде отдельных слов, коротких фраз. Она характеризуется недостаточностью модуляции, грубым косноязычием, нарушениями структуры слова, аграмматизмом. Многие дети страдают грубыми аномалиями периферического артикуляторного аппарата, недостаточностью дыхания и т.д.

В результате коррекционной работы речь детей развивается, расширяется их словарный запас. Так, после трех лет обучения они знают названия различных предметов обихода, животных, овощей и т.д., правильно составляют категориальные группы, используя обобщающие понятия. Вместе с тем в представлении детей слова, скорее, объединяются общей ситуацией, а не принад-

лежностью к одному родовому понятию (например, составив группу овощей, они определяют ее словом «огород», группу животных называют «зоопарк» и т. п.). В отдельных случаях дети вообще отказываются от обозначения образованных групп.

В результате обучения дети правильно называют бытовые и трудовые действия, адекватно используют наиболее распространенные в речи предлоги *{на, в, у, около, под}*. Однако обращают на себя внимание неправомерно частые замены всех других предлогов предлогом *на*. В определенной степени они адекватно используют отдельные прилагательные и наречия (А. Р. Маллер).

Для социальной адаптации очень важны взаимодействие детей с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т. е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи.

Установлено, что само по себе накопление новых слов не приводит к их употреблению. Пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему — все это тормозит процесс активизации словаря и развития общения. Диалог обычно не возникает по инициативе детей, всегда его инициатором становится взрослый.

В ходе диалога эти дети ведут себя по-разному. Одни из них долго молчат, прежде чем ответить; произнеся отдельное слово, замолкают. Другие, наоборот, говорят очень много. Однако речь у них в основном состоит из многократно повторяющихся слов и речевых штампов и не связана с данной ситуацией.

Ответы некоторых детей представляют собой повторение вопроса учителя (своеобразная эхолалия). Это особенно характерно для детей с синдромом Дауна.

При специально организованном обучении к старшему школьному возрасту дети в некоторой степени овладевают коммуникативной функцией речи. У них вырабатывается умение строить несложный диалог с учителем, вести беседу с товарищами. Потребность в общении возрастает по мере обучения.

У тяжело умственно отсталых детей, особенно младшего школьного возраста, резко отстает от нормы одна из основных функций речи — регулирующая. Инструкции взрослого воспринимаются детьми крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности. Это прежде всего касается выполнения заданий, состоящих из нескольких звеньев, в этом случае дети путают порядок действий, переставляя их.

Даже в старших классах дети испытывают большие трудности, когда необходимо рассказать о проделанном. Хотя выполнение несложного практического задания доступно большинству учащихся этого возраста, дать отчет о ходе выполненной работы без помощи педагога могут немногие. Расхождение между учебной

анализатора, как астигматизм, косоглазие и др. Эти особенности следует учитывать при организации учебного процесса и выборе методов обучения.

В литературе нет единого взгляда на возможности развития детей с синдромом Дауна. Одни авторы, главным образом психиатры, считают, что психические процессы этих детей формируются крайне медленно и у большинства из них в возрасте 12—14 лет наблюдается остановка в развитии. В работах же дефектологов подчеркивается, что под влиянием специального обучения у детей с синдромом Дауна продолжается хотя и медленное, но определенное совершенствование речи, бытовой ориентации и в особенности трудовых навыков.

Каковы же различия детей-даунов и других тяжело умственно отсталых? У детей с синдромом Дауна в большей степени, чем у других воспитанников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, нарушена моторика. Для них характерны неловкость движений, походки, повышенная гибкость суставов. Обнаружены значительные задержки развития основных статических функций (удержания головы, сидения, прямостояния, статической координации), причем отмечается, что, чем функции сложнее, тем значительнее сдвинуты сроки овладения ими. У этих детей намного резче выражены дефекты в сохранении навыков равновесия и устойчивости.

Дети с синдромом Дауна сходны с другими тяжело отсталыми в способности зрительно различать форму предметов, значительно хуже у них результаты стереогностического распознавания объекта. Объясняют это явление более грубым недоразвитием у детей с синдромом Дауна тонких дифференцированных движений пальцев рук.

У этой категории детей резче, чем у других тяжело умственно отсталых, выражено расхождение между пассивным и активным словарем. Последний намного беднее.

При пересказе несложных текстов дети с синдромом Дауна употребляли имен существительных и глаголов в 2 раза, предложений в 1,5 раза меньше, чем другие дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Лишь имена прилагательные были использованы группами глубоко отсталых в одинаково малом количестве (А. Р. Маллер).

Исследования, проведенные в последние годы, показали, что у детей-даунов не сформирована вся речевая система, а не отдельные ее стороны и функции. У этих детей на очень низком уровне находится одно из главных звеньев в речевой коммуникации — диалогическое единство. Вне зависимости от состояния словарного запаса большинство из них не могут поддержать беседу (А.В.Алехина, Г.В.Гуровец, Л.Д.Давидович). Грубое недоразвитие речи детей с синдромом Дауна часто маскирует истинное со-

стояние их мышления. Установлено, что при выполнении невербальных заданий (классификация предметов, счетные операции и пр.) у них нет расхождения с показателями тяжело умственно отсталых детей других клинических групп.

Эмоции детей с синдромом Дауна более сохранены, чем интеллект. Большинству из них знакомы гнев, страх, радость, грусть. Но обычно эмоциональные реакции слабы и по глубине не соответствуют причине, вызвавшей их, хотя наблюдаются и слишком сильные переживания по незначительному поводу. У некоторых из этих детей отмечаются эпилептоидные черты характера: эгоцентризм, чрезмерная аккуратность, недоброжелательность. Однако многим из них присущи положительные личностные качества: они ласковы, дружелюбны, уравновешенны. Относительная сохранность их эмоциональной сферы позволяет довольно успешно проводить с этими детьми коррекционно-воспитательную работу.

Дети, у которых тяжелая умственная отсталость сочетается с детским церебральным параличом (ДЦП). Такие дети также составляют значительное количество среди тяжело умственно отсталых: от 15 до 20 %. Они, как правило, страдают сложным сочетанием дефектов: наряду с умственной отсталостью у них отмечается дизартрия и в значительной степени более глубокое общее недоразвитие речи, обусловленное затруднением двигательного праксиса и в связи с этим сокращением практического опыта. Сочетание интеллектуального дефекта с двигательными и речевыми нарушениями порождает картину глубокой умственной отсталости. Между тем, как показывает опыт, именно дети с ДЦП в большинстве случаев при систематической и достаточно квалифицированной педагогической и логопедической работе дают существенное продвижение в умственном и речевом развитии. На таких детей должно быть обращено особенно пристальное внимание дефектолога с целью оказания им всемерной коррекционной помощи и выявления среди них детей, способных к дальнейшему обучению и приспособлению к посильному труду.

Дети, страдающие фенилкетонурией. Фенилкетонурия — болезнь из группы энзимопатий, т.е. наследственных нарушений обмена веществ в организме. При этом заболевании нарушается функция печени из-за отсутствия определенного фермента (фенилаланин-гидроксилазы), в то время как в крови и моче этих детей резко повышено его содержание, что позволяет легко диагностировать эту болезнь. У большинства (80—90%) больных имеется характерное нарушение пигментации: у них очень светлые волосы, голубые глаза и светлая, лишенная пигмента, кожа. Частота заболевания (Б. В. Лебедев, М. Г. Блюмина) составляет 1:10 000 новорожденных. Фенилкетонурия — заболевание, поражающее в первую очередь нервную систему. Главным симптомом болезни является

слабоумие, которое достигает у большей части больных степени идиотии (65,4%) и выраженной умственной отсталости (31,2%) и ведет к тяжелой психической инвалидности. Около 1/3 детей страдают также эпилептическими припадками.

Состояние этих детей зависит от содержания в крови фенилаланина, поражающего мозг, которое без специального лечения постоянно возрастает. Для этих больных разработана диета, применение которой препятствует образованию фенилаланина. Дети, питание которых с первых месяцев жизни производилось только этими специально приготовленными продуктами, развиваются значительно лучше.

Кроме интеллектуального дефекта у детей, больных фенилкетонурией, наблюдаются другие нарушения. Наиболее значительно страдает речь. Более чем у 2/3 детей экспрессивная речь даже в школьном возрасте отсутствует, у некоторых же развитие речи ограничивается способностью произносить отдельные слова. Звукосвязное произношение нарушено, отмечаются дизартрические расстройства, заикание. Понимание речи всегда значительно лучше, чем самостоятельная речь. Нередки у этих детей расстройства поведения: наблюдаются проявления психомоторного возбуждения с двигательной расторможенностью, импульсивные поступки, расстройства настроения. Эти дети отличаются выраженной истощаемостью ЦНС, они не выносят длительного напряжения. Страдают у них внимание и память. На занятиях дети с большим трудом включаются в работу. В отдельных случаях поражает активный негативизм ребенка, упрямство, с которым он отказывается от занятий. У детей, страдающих фенилкетонурией, легче формируются понятия и представления, связанные со зрительным анализатором: возможно узнавание картинок, различение размеров, цветов, при этом вырабатываются довольно тонкие дифференцировки. Те же понятия и навыки, которые формируются на основе анализа и синтеза пространственных представлений, — понятие количества, навыки счета, конструктивной деятельности — даются им с большим трудом. Наибольшие трудности возникают при обучении счету, написании букв, расположении их на линейке, а также при рисовании и конструировании.

Уровень развития личностных и эмоциональных реакций несколько выше у детей, больных фенилкетонурией, чем у детей с другой этиологией заболевания: у них можно отметить элементы критичности (например, ребенок понимает, что его рисунок получился плохо, и не хочет его показывать); часто отмечаются застенчивость, адекватная обстановке повышенная чувствительность.

Среди детей с тяжелой умственной отсталостью можно наблюдать достаточно большую группу с особо выраженными нарушениями речи. Как уже было сказано выше, речь детей этой категории в целом характеризуется поздним появлением и грубым не-

доразвитием. Около половины детей 3—4-летнего возраста не говорят, у остальных речь крайне скудна, невнятна, косноязычна. К 7—8 годам большинство детей имеют речь, хотя ей присущи все отмеченные выше особенности.

Однако часть тяжело умственно отсталых долго остаются практически «безречевыми», и в дальнейшем речь развивается у них с величайшим трудом. При сочетании умственной отсталости с тяжелым речевым нарушением обычно также создается картина глубокого интеллектуального дефекта, но степень умственной отсталости в этих случаях может быть различной. При обследовании такого ребенка необходимо предложить ему ряд невербальных заданий и обратить внимание на характер его деятельности при их выполнении. В случае значительного расхождения между деятельностью ребенка по «речевым» и «безречевым» методикам (когда по «безречевым» заданиям результаты явно лучше) можно констатировать определенное несоответствие между состоянием их интеллекта и речи. Вместе с тем грубый речевой дефект оказывает отрицательное влияние на умственное развитие ребенка и утяжеляет общее состояние. Наблюдения показывают, что при проведении с такими детьми глубоко специфической речевой работы на фоне общекоррекционного обучения могут быть достигнуты определенные сдвиги во всей психической деятельности ребенка.

Для появления и активизации речи у таких детей необходимо использовать любовь к музыке, которая наблюдается почти у всех глубоко умственно отсталых, а также ритмические упражнения, короткие стишки и игры с попевками, коллективные игры вместе с детьми, владеющими речью, когда у «безречевого» ребенка в эмоциональной игровой ситуации как бы произвольно, в подражание другим детям, включается и речь. Почти у всех «безречевых» детей она все же возникает к 10—12 годам и служит им в дальнейшем средством общения, хотя сохраняет значительные недостатки.

Знание психологических особенностей детей с тяжело умственной отсталостью позволяет успешнее решать вопросы коррекционно-воспитательной работы. Максимальный коррекционный эффект может быть достигнут в тех случаях, когда медико-педагогическое воздействие осуществляется с учетом клинических и психологических особенностей детей и начинается в раннем возрасте.

Вопросы и задания

1. Каковы особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с тяжелой умственной отсталостью?
2. Дайте психолого-педагогическую характеристику детей с синдромом Дауна.

3. В чем заключаются особенности тяжело умственно отсталых детей, страдающих фенилкетонурией?

4. Охарактеризуйте детей, у которых тяжелая интеллектуальная недостаточность сочетается с детским церебральным параличом.

ЛИТЕРАТУРА

Алехина А. В. Психологические особенности развития сенсорно-перцептивных действий у детей с синдромом Дауна // Дефектология. — 1999. - № 5.

Будникова Л. Г. Из опыта обучения детей с синдромом Дауна. // Дефектология. — 1997. — № 6.

Гуровец Г. В., Давидович Л. Р. К вопросу изучения болезни Дауна. // Дефектология. — 1999. — № 6.

Иванова Т. Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей. // Дефектология. — 1980. — № 4.

Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.

Забрамная С.Д., Исаева Т. Н. Изучаем обучая: Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью: Из опыта работы. — М., 2002.

Маллер А. Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. — М., 1988.

Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2002.

Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. Д. Лейна, Б. Стрэтфорда. - М., 1991.

Цикото Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов // Дефектология. — 1979. — № 1.

Юдилевич Я. Г. Учет индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе // Дефектология. — 1981. - № 3 .

**ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ
ИНТЕЛЛЕКТА**

Вопрос о социальном положении лиц с тяжелыми нарушениями интеллекта в настоящее время весьма актуален во всех странах, поскольку везде существует определенное количество таких людей и тенденции к снижению его не наблюдается.

Лица с тяжелыми нарушениями интеллекта — инвалиды, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в опеке, однако при создании для них специальных условий они становятся частично трудоспособными и могут быть социально адаптированы. Между тем отсутствие или недостаточность необходимой помощи этим лицам ведет к тяжелым последствиям. Наличие детей-инвалидов — глубочайшая трагедия для их семей, которая зачастую ведет к тому, что один из членов семьи бывает вынужден оставить работу и взять на себя обязанности сиделки при больном. Тяжелая умственная отсталость и ограниченная обучаемость этих детей в ряде случаев приводят к тому, что они выпадают из системы специального образования.

Этого в значительной мере можно избежать, если создать для них адекватную систему коррекционного обучения и воспитания, трудовой подготовки и использования их труда в специальных цехах и мастерских.

Разработка такой системы имеет большое как практическое, так и теоретическое значение. Это подчеркивал Л.С.Выготский. В написанном им предисловии к книге Е. К. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка», вышедшей в 1932 г., он ставит кардинальные вопросы о смысле и целях работы с этими детьми. Л. С. Выготский писал: «Основной вопрос, который встает перед нами, когда мы говорим о воспитании глубоко отсталого ребенка, заключается в следующем: имеет ли смысл затрачивать такие колоссальные усилия на обучение и воспитание глубоко отсталого ребенка и особенно идиота, если результаты этих усилий оказываются по сравнению с результатами, достигнутыми

нормальным ребенком, такими ничтожными? Диспропорция между усилиями и результатами работы уже не раз внушала самые пессимистические выводы многим исследователям, подходившим к этой проблеме с практической стороны... Этот взгляд и теоретически и практически неправильный, и центральное значение книги Е. К. Грачевой мы видим прежде всего в том, что она красноречивым языком фактов, тщательно подбираемых в течение почти полувека, опровергает эту пессимистическую минималистскую теорию и выдвигает идею педагогического оптимизма по отношению к глубоко отсталым детям... Воспитание нужно отсталому ребенку больше, чем нормальному, — вот основная идея всей современной педагогики»*.

Подчеркивая качественную роль сдвигов, которые достигаются воспитанием, Л.С.Выготский связывает ее с особой значимостью первых этапов в развитии ребенка: «Основное правило детского развития заключается в том, что темп развития максимален в самом начале... ребенок никогда не развивается так интенсивно, как на самых ранних ступенях... Глубоко отсталый ребенок как раз и продвигается в своем развитии под влиянием воспитания на тот самый отрезок пути, который нормальный ребенок проходит в первые, фундаментально важные годы жизни... С помощью воспитания глубоко отсталый ребенок проходит процесс становления человека»**.

Воспитание детей с тяжелыми нарушениями развития, с одной стороны, имеет задачи, общие с задачами воспитания всех детей вообще, с другой стороны, эти задачи глубоко специфичны.

Цели и задачи, общие для обучения и воспитания всех детей, — содействие их всестороннему развитию, выявление положительных и сглаживание отрицательных сторон личности, воспитание детей наиболее социально адаптированными, трудоспособными и полезными членами общества. Для детей с тяжелыми недостатками развития эти цели остаются актуальными, но при их осуществлении следует учитывать значительно более низкий уровень их возможностей, необходимость применять особые методические приемы, уделять внимание воспитанию внешних навыков и привычек культурного поведения и самообслуживания. Специфичность целей, задач и методов работы с проблемными детьми вытекает из глубокого своеобразия этого контингента аномальных детей.

Детей этой категории чрезвычайно затрудняет самостоятельное использование имеющихся у них знаний. Перенос полученных знаний и умений, применение их в несколько изменившихся условиях, самостоятельный анализ ситуации, выбор решения сложных жизненных задач — все это почти непреодолимые труд-

* *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 6. — С. 223—224.

** Там же. - С. 225-227.

ности для них, что в конечном счете и отличает их от нормально развивающихся детей. Ребенок с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которому дана некоторая сумма элементарных знаний, но не наученный и не привыкший постоянно в жизни применять эти знания, не использует их либо использует неадекватно и практически ничем не отличается от необученного тяжело умственно отсталого ребенка. Поэтому важно не столько передать детям определенную сумму знаний, сколько выработать у них адекватность поведения, умение действовать в конкретных жизненных ситуациях, бытовую ситуационную приспособленность.

Воспитательный процесс, который имеет целью формирование системы жизненно необходимых умений и навыков, должен протекать в условиях конкретных ситуаций. Обучение можно считать вполне законченным лишь в том случае, если навыки стали привычками. Сказанное не означает, что вся работа с тяжело отсталыми может быть сведена к бессмысленной тренировке. В процессе специального обучения развиваются все психические функции этих детей и относительно корригируются недостатки, особенно в младшем возрасте.

Процесс обучения ребенка с тяжелыми интеллектуальными нарушениями должен максимально содействовать развитию его познавательной деятельности. Совершенно очевидно, что адекватность поведения и приспособленность такого ребенка к жизни определяются в значительной степени состоянием его моторики, речи, уровнем знаний и умений. Таким образом, процессы развития ребенка и тренировки его в приспособлении к жизненным ситуациям тесно связаны между собой.

Цель коррекционно-воспитательной работы с тяжело умственно отсталыми детьми в конечном счете — их социальная адаптация, трудоустройство и дальнейшее приспособление к условиям жизни в тех случаях, когда они бывают включены в окружающую их социальную среду. Необходимо, используя все познавательные возможности детей, развить у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту и в специальных производственных условиях простую работу, жить по возможности в семье и находиться в трудовом коллективе.

Достижение означенных целей обеспечивается решением следующих основных задач работы с тяжело умственно отсталыми детьми:

1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков.
2. Воспитание детей, формирование у них правильного поведения. Эмоциональное и коммуникативное развитие детей.
3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация детей и подростков. Интеграция этих лиц в общество.

Остановимся более подробно на каждой из вышеперечисленных задач.

Максимально возможное развитие детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в процессе обучения может быть достигнуто только при соблюдении ряда условий. К ним относятся:

- возможно более раннее начало коррекционной работы;
- благоприятная семейная обстановка и тесная связь специального учреждения с семьей;
- применение адекватных программ и методов обучения, соответствующих реальному возрастному периоду и реальным возможностям этих детей и целям их воспитания.

Раннее начало коррекции аномальных детей вообще и тяжело отсталых детей в частности играет чрезвычайно важную роль, так как может повести к значительным положительным сдвигам в их развитии. Работа с ними в раннем и дошкольном возрасте должна быть направлена на формирование общения, речи, предметной деятельности, игры, навыков самообслуживания, целенаправленных действий, на упорядочение поведения. Раннее начало коррекционных занятий является не только необходимым условием эффективного развития ребенка, но и надежным средством диагностики, поскольку в процессе длительного наблюдения при активном педагогическом воздействии наиболее полно выявляются все возможности и особенности каждого ребенка, дополнительные и вторичные нарушения, в результате чего к началу школьного обучения может быть безошибочно определен тот тип школы, в котором он должен обучаться.

Второе условие благоприятного развития ребенка — *правильная организация его семейного воспитания*.

Роль родителей детей с тяжелой умственной отсталостью трудно переоценить и в том случае, когда ребенок живет дома, и если он помещен в специальное учреждение. Многие родители прилагают большие усилия, чтобы создать благоприятные условия для развития своего ребенка. Однако часто им не хватает знаний и умения, иногда мешают ложные представления. Так, в ряде случаев приходится наблюдать, как мать делает за ребенка многое из того, что он может выполнить самостоятельно или с небольшой помощью. Ясно, что тяжело отсталые дети нуждаются в помощи, обучении бытовым навыкам гораздо больше, чем здоровые. Воспитание такого ребенка требует много терпения, настойчивости, понимания, часто — педагогической изобретательности. Но правильный подход, повседневное приучение ребенка к выполнению посильных заданий со временем окупают себя сторицей, поскольку требующий постоянной опеки и ухода ребенок начина-

ет самостоятельно обслуживать себя и даже в меру своих сил помогает родителям.

Ребенка, живущего в семье, можно обучить многому: самообслуживанию, умению выполнять поручения и несложные виды труда, общению с окружающими людьми. Весьма сложно организовать его контакты с другими детьми. Можно порекомендовать общение с ребенком, значительно более младшим по возрасту, при надзоре за этим контактом. Следует использовать склонности, привязанности, которые есть у детей, — любовь к музыке, прогулкам, интерес к определенным игрушкам и играм, чтобы побудить их к выполнению менее приятных, но полезных для их развития заданий.

Иногда приходится наблюдать, как родители упорно, в течение ряда лет, начиная с раннего возраста ребенка, пытаются учить его запоминанию букв, бессмысленному механическому повторению чисел до 20, 30 и т.д., часами читают ему книжки, стихи и т.д. Придя на консультацию к специалисту, такие родители с гордостью утверждают, что их ребенок знает все буквы, считает до 100 и т.д. Однако все эти «знания» оказываются совершенно неосмысленными, механическими и, следовательно, ненужными. В погоне за такими «знаниями» родители упускают гораздо более важное: подготовку ребенка к жизни в обществе, к посильному для него труду. Основное внимание родителей должно быть направлено на следующие стороны психического и физического развития ребенка:

- развитие общей моторики и моторики рук и пальцев;
- самообслуживание;
- умение подчиняться взрослым и выполнять простые практические инструкции;
- умение видеть и различать в окружающем мире предметы и их отдельные свойства, слышать и различать звуки, осязать предметы, пользоваться предметами практически, соответственно их назначению;
- развитие речи детей;
- развитие элементарных трудовых навыков, положительного отношения к труду;
- привитие навыков культурного и правильного поведения по отношению к окружающим.

Правильный подход родителей к своему трудному ребенку — не безграничная опека, а спокойная, доброжелательная требовательность, понимание целей и перспектив его воспитания — дает хорошие результаты. Практика показывает, что подросток с проблемами интеллектуального развития может быть воспитан, трудолюбив, опрятен, в определенной мере самостоятелен в быту, приветлив с окружающими его людьми.

Роль семьи велика и в том случае, когда ребенок помещен в специальный детский дом-интернат. Поскольку постепенно рас-

ширяется число детских домов с пятидневным пребыванием, когда два дня в неделю ребенок находится дома, значительно увеличивается роль семьи в воспитании отсталого ребенка. Общение ребенка с семьей, родительская любовь и забота, а также расширение контактов вне стен детского дома (в транспорте, парках, кино и т.д.) весьма положительно влияют на его развитие, увеличивают его социальный опыт. Тесная связь семьи со специальным учреждением, где воспитывается ребенок, их взаимная помощь в большой мере определяют успешность проводимой работы.

Применение адекватных программ и методов обучения детей с тяжелыми нарушениями развития, соответствующих возможностям и целям их воспитания, — важнейшее и в значительной мере решающее условие для развития всей их познавательной деятельности. Обучение будет носить развивающий характер в том случае, если оно направлено на освоение детьми умения применять знания для решения новых, аналогичных прежним задач. При этом обучение должно быть рассчитано на актуальный уровень развития детей и возможности, которые определяются зоной ближайшего развития, при опоре на ведущую деятельность данного возрастного периода.

Содержание обучения детей с глубокими нарушениями психики имеет специфический характер, так же как и методы обучения. Применение их особую роль играет в работе с детьми младшего возраста, когда обучение носит пропедевтический характер. Обоснование необходимости проведения большой пропедевтической работы, ее специфика, особые задачи и методы начального периода обучения подробно освещены в главах 6,7.

Содержание учебно-воспитательной работы должно всемерно содействовать выявлению возможностей детей в подготовке к доступным для них видам труда. Поэтому обучение в специальных учреждениях должно базироваться на таких видах практических занятий, как физическая культура и ритмика, предметно-практическая деятельность, ручной труд, предметные уроки и экскурсии, занятия бытовым трудом и трудом в учебных мастерских, сельскохозяйственные работы и т.п. В процессе проведения этих видов занятий возможно эффективное развитие у детей речи, мышления, воспитание целенаправленных движений, формирование положительных эмоционально-волевых качеств. Как отмечает Г. М. Дульнев, «обучение глубоко отсталых детей чтению, письму и счету должно иметь место в общей системе содержания учебно-воспитательной работы с ними. Однако эти виды занятий не могут стать ведущими, так как опыт показывает, что даже научившиеся читать и писать глубоко отсталые дети не могут самостоятельно использовать эти умения в своей практической деятельности... Совершенно очевидно, что центральным звеном в

общей системе занятий с глубоко отсталыми детьми будут являться занятия, подготавливающие детей к труду»*.

Коррекция развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта младшего школьного возраста должна осуществляться преимущественно в тех видах деятельности, которые характерны для нормально развивающихся детей раннего и дошкольного возраста. Основным методом обучения должна стать организация выполнения предметно-практических заданий на всех уроках. Именно в этих условиях можно обеспечить доступное этим детям, до известной степени сознательное усвоение знаний и умений.

Вторая важная задача коррекционной работы с этими детьми — их личностное, эмоциональное воспитание, формирование у них правильного поведения, соответствующего общепринятым нормам.

Тяжелая интеллектуальная недостаточность, личностная незрелость детей и подростков этой категории и связанные с ними нескритичность, внушаемость, податливость могут в неблагоприятных условиях привести к тяжелым последствиям. Часто наблюдаемые у таких детей негативизм, упрямство, агрессивность, двигательное и психическое беспокойство создают для воспитателя большие трудности. Эти отрицательные черты — обычно не только следствие органических особенностей ребенка, но и результат влияния среды: неустроенности быта, беспорядочности требований, плохого примера, отсутствия режима. Для воспитания такого ребенка еще более важную роль, чем для здорового, играют спокойная обстановка, доброжелательное отношение, единство, четкость и систематичность требований, т.е. все, что создает и закрепляет у него необходимые привычки. Э. Сеген подчеркивал первостепенное значение формирования привычек для тяжелой умственно отсталого ребенка, считая, что «привычка — вторая натура — всё для его спасения или для его окончательной гибели»**.

У детей с тяжелыми нарушениями развития необходимо воспитывать навыки культурного поведения, умение общаться с людьми, навыки коммуникабельности: они должны уметь выражать просьбу, адекватно реагировать на обращение, уметь защитить себя. Необходимо работать над пробуждением у них чувства жалости, радости, сострадания. В то же время большое внимание следует уделять и чисто внешним формам поведения. Практика знает примеры хорошего воспитания, правильного поведения лиц с тяжелой умственной отсталостью. Не понимая жизненных ситу-

* Дутьнев Г. М. Актуальные вопросы работы с глубоко отсталыми детьми: Обучение и воспитание умственно отсталых детей. — М., 1960. — С. 11.

** Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. — СПб., 1903. — С. 188.

аций во всей их сложности, они тем не менее благодаря выработанным у них твердым навыкам и привычкам следуют общепринятым в обществе нормам, умеют общаться с людьми, не вызывая у них неприязненных чувств. Разумеется, такое поведение глубоко умственно отсталого — результат огромной работы его воспитателей.

Ведущую роль во всей системе коррекционной работы с тяжело умственно отсталыми, особенно в старшем возрасте, играют трудовое воспитание и обучение. Основная задача этого важного раздела работы — выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитание необходимых установок поведения, личностных качеств.

Практическая деятельность в ее простых видах наиболее понятна и доступна для таких детей. Здесь все дано в наглядном, легко воспринимаемом виде. Разнообразие видов труда обеспечивает разностороннюю и активную работу всех анализаторов.

Большое значение в определении трудовых возможностей и доступного ребенку профиля труда имеют его физическое развитие, развитие его общей и ручной моторики. Правильно организованное трудовое обучение, в свою очередь, благоприятно влияет на физическое развитие тяжело отсталых детей, содействуя коррекции их двигательных недостатков.

Педагог, занимающийся трудовым воспитанием и обучением детей и подростков с тяжелой умственной отсталостью, должен:

- 1) обеспечить максимально возможную для данного ребенка самостоятельность в бытовом и санитарно-гигиеническом самообслуживании;

- 2) выработать положительное отношение к посильным видам труда, готовность к помощи в хозяйственно-бытовом труде в семье или в специальном учреждении и умение выполнять несложные виды этого труда (уборка помещения, мытье посуды, подготовительные и несложные работы по приготовлению пищи — мытье и чистка овощей и пр.);

- 3) сформировать у детей привычку и положительное отношение к определенному виду труда, выполняемому в течение установленного времени (5 — 6 часов в день) в специальном цехе или мастерской, при сельскохозяйственных работах под руководством инструктора;

- 4) выработать у них твердые навыки выполнения ряда операций в том виде труда, которому подросток обучался в специальном учреждении;

- 5) с учетом индивидуальных возможностей каждого научить переключаться с выполнения одной знакомой операции на другую, выполнять несколько взаимосвязанных операций последовательно, осуществлять подсчет (до 10 и десятками) и складывание готовой продукции в определенном порядке;

б) научить работать совместно с товарищами, выполняя по-операционно трудовые задания, соблюдая принятые нормы и правила поведения.

Соответствующая трудовая подготовка тяжело умственно отсталых детей должна дать возможность этим лицам после окончания обучения в некоторой степени материально обеспечивать себя, жить в коллективе, по возможности социально адаптироваться в обществе.

Задача содействия социальной адаптации лиц с тяжелой умственной отсталостью поставлена перед дисциплиной, введенной в учебный план под названием «Социально-бытовая ориентировка». Необходимость и важность этого предмета, определяется тем, что лица данной категории испытывают большие трудности в приспособлении к окружающей жизни, они плохо ориентируются в общественных местах, не имеют навыков общения и в результате этого, как правило, несамостоятельны, беспомощны в практической жизни.

Задача этого предмета — не только дать детям знания и представления о различных учреждениях, обеспечивающих быт людей (магазин, почта, транспорт и т.д.), но, главное — научить их практически правильно и по возможности самостоятельно пользоваться их услугами, дать тяжело умственно отсталым подросткам твердые навыки и привычки общения с людьми. Результаты этой работы будут в значительной степени определять уровень социальной адаптации этих лиц в их дальнейшей жизни. Эта работа окажет большую помощь родителям в их стремлении включить своих детей в социокультурное пространство здоровых людей. Безусловно, возможность такой интеграции в большой степени зависит от толерантности общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Весь сложный процесс коррекционного обучения и воспитания детей и подростков с тяжелой умственной отсталостью направлен на их развитие, воспитание, трудовую подготовку и социальную адаптацию, с тем чтобы они могли занять определенное место в жизни.

Вопросы и задания

1. Какую роль придавал Л. С. Выготский обучению и воспитанию детей с тяжелым нарушением интеллекта?
2. Сформулируйте цель коррекционно-воспитательной работы с данной категорией детей.
3. Перечислите основные задачи работы с этими детьми.
4. Какие условия необходимы для максимально возможного развития детей с тяжелым интеллектуальным нарушением?
5. Каковы возможности социальной адаптации детей и подростков с тяжелым нарушением интеллекта и их интеграции в общество?

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 6.
- Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. — М., 1995.
- Дульнев Г. М.* Актуальные вопросы работы с глубоко отсталыми детьми: Обучение и воспитание умственно отсталых детей. — М., 1960.
- Лапшин В. А., Пузанов Б. П.* Основы дефектологии. — М., 1990.
- Маллер А. Р., Цикото Г. В.* Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. — М., 1988.
- Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом. - М., 1996.
- Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. — М., 2001.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ ИЗУЧЕНИЕ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ***

Эффективность коррекционной работы с тяжело умственно отсталыми детьми во многом обусловлена глубиной и объемом знаний, которые педагог имеет о ребенке. Для выявления необходимых сведений ведется тщательное психолого-педагогическое изучение детей, включающее первичное обследование, определение типа учреждения, в котором должен обучаться ребенок, последующее изучение его в динамике развития. Укажем основные принципы, которыми следует руководствоваться специалистам при изучении ребенка.

Важнейший принцип — *комплексность изучения ребенка*. Уже с момента рождения дети, страдающие тяжелыми поражениями центральной нервной системы, обращают на себя внимание специфическими особенностями. Сложность дефекта обуславливает необходимость исследования, в котором принимают участие целый ряд специалистов, причем такое изучение должно быть обеспечено на всех возрастных этапах ребенка. Оно начинается в психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК), затем осуществляется в дошкольном учреждении и далее в условиях, в которых ребенок находится в более старшем возрасте.

В состав психолого-медико-педагогических консультаций, комплекствующих специальные учреждения для аномальных детей, входят врачи, педагоги, психологи, логопеды. Однако решение, вынесенное на ПМПК, не означает, что изучение ребенка закончилось. Оно продолжается на протяжении всего его пребывания в детском учреждении. Комплексное изучение детей врачами и педагогами дает возможность наметить наиболее эффективное лечение, а также систему коррекционно-воспитательного воздействия, максимально обеспечивающую психофизическое развитие ребенка. Совместная работа специалистов важна и потому, что позволяет своевременно заметить те изменения, которые происходят в

* В главе 4 использованы материалы совместной работы автора данной главы с С.Д.Забрамной.

детях, учитывать их в дальнейшем при лечении и воспитании. Так, в одних случаях педагог обратит внимание врача на усиливающуюся у ребенка рассеянность, утомляемость, ухудшение памяти, плаксивость и пр. Врач поможет вскрыть причины этих проявлений и, если есть необходимость, своевременно проведет курс лечения. В других случаях врач обратит внимание педагога на тех детей, чье состояние требует особого к ним отношения со стороны воспитателей и детей, щадящего режима, и т.д.

Большое значение имеет соблюдение принципа *всестороннего и целостного изучения ребенка*. Следует выявлять не только своеобразие его познавательной деятельности, но и особенности всех сторон его личности: эмоционально-волевой сферы, поведения, физического развития. Эти знания важны, поскольку физическое и психическое состояние может существенно влиять на умственную деятельность ребенка, так же как важно иметь в виду, что интеллектуальная недостаточность оказывает влияние на формирование эмоционально-волевой сферы.

При тяжелой умственной отсталости относительно более сохранной является эмоциональная сфера, что следует использовать в коррекционных целях. Так, все яркое, красочное, красивое, радостное стимулирует внимание ребенка, дает толчок умственной деятельности.

Много ценных сведений можно получить, наблюдая за детьми в процессе их деятельности. Когда ребенок играет, трудится в мастерских или занят хозяйственно-бытовыми работами, самообслуживанием, можно выявить такие качества, которые не всегда проявляются при экспериментальном исследовании.

Принцип *динамического изучения детей* ориентирует исследователей главным образом на получение представлений о потенциальных возможностях ребенка. В основе этого принципа лежит положение Л. С. Выготского о необходимости изучать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать не только то, что уже известно ему и что он выполняет в момент исследования, но и то, чего сможет ребенок достичь, получая помощь со стороны взрослого, может ли он использовать эту помощь и как при этом улучшается его деятельность.

Указанными принципами руководствуются как при обследовании ребенка на ПМПК с целью определения специального учреждения, где он будет воспитываться, так и при текущем наблюдении.

4.1. Индивидуальное первичное обследование ребенка

Обследование начинается с тщательного изучения личного дела ребенка (всей имеющейся медицинской и педагогической документации). Порядок и характер непосредственного обследования

ребенка зависят от его состояния. В тех случаях, когда дети достаточно контактны, спокойны, обследование начинает врач, затем продолжает педагог-дефектолог. Если ребенок не вступает в контакт, ему нужно прежде всего дать возможность освоиться в новой обстановке, успокоить его, вызвать доверие к педагогу, а затем мягко переходить к обследованию, заинтересовав предлагаемыми заданиями. Лучше всего для создания контакта в таких случаях использовать игру.

Как уже говорилось, при обследовании ребенка важно выявить не только имеющийся у него уровень знаний, но и его возможности к обучению, степень его обучаемости. Для этого при выполнении им предъявленных заданий педагог оказывает помощь ребенку в различной дозировке — от самой незначительной до прямого обучения, фиксируя при этом характер деятельности ребенка и восприятия им помощи.

Следует подчеркнуть, что вся деятельность специалистов, работающих с аномальными детьми, должна быть направлена на выявление положительных сторон личности ребенка, потенциальных возможностей развития, которые в дальнейшем могут служить опорой для коррекционно-воспитательной работы с ним. При обследовании ребенка на ПМПК, как и в дальнейшем, при изучении его в процессе обучения, необходимо находить сильные его стороны, выявлять сохранные механизмы психики, его компенсаторные возможности, индивидуальные психологические особенности. Эти факторы обязательно должны найти отражение в протоколе ПМПК, содержащем заключительный диагноз и рекомендации.

Ход обследования детей ПМПК обязательно протоколируется: фиксируются вопросы и ответы ребенка, характер выполнения им заданий, поведение в период обследования и пр. Протоколы сохраняются в личном деле ребенка и служат точкой отсчета, позволяющей судить о ходе его развития в последующие годы.

Остановимся на содержании и методике индивидуального психолого-медико-педагогического обследования детей, которое проводится как с пришедшими на ПМПК, так и с впервые поступающими в специальное учреждение. Фиксируются следующие сведения.

1. Формальные данные и сведения о ребенке.

Отмечаются дата обследования, номер протокола, фамилия, имя, отчество ребенка, дата рождения, домашний адрес и телефон.

Выясняется, обучался ли ребенок где-либо до настоящего обследования: поступил из семьи, детского сада (массового или специального), детского дома (также — какого), специальной (коррекционной) школы, сколько лет учился.

Отмечаются данные о родителях: их возраст, специальность, место работы.

2. Данные медицинского обследования (проводится врачом).

Медицинские данные необходимы для выявления различных неблагоприятных факторов в анамнезе и статусе ребенка, влияющих на его развитие, и для учета их в дальнейшей работе.

В беседе с родителями врач устанавливает, имеется ли в семье наследственная отягощенность; не работал ли кто-либо из родителей на вредных производствах; наличие или отсутствие резус-конфликта; имеются ли в семье другие дети и здоровы ли они.

Подробно фиксируется история развития ребенка: как протекали беременность и роды, вес, рост при рождении, какие болезни перенес ребенок, когда начал держать головку, сидеть, стоять, ходить, реагировать на близких, на предметы (хватать, держать), когда появились гуление, лепет, первые осмысленные звуки и слова.

Врач также отмечает соматическое состояние ребенка, а также состояние его физического развития и общей моторики: соответствуют ли показатели возрасту, устойчива ли походка, какова координация движений. Принимаются во внимание результаты отоларингологического и офтальмологического обследования, данные о состоянии слуха, зрения ребенка. Неврологическое и психиатрическое обследования предоставляют объективные свидетельства о состоянии нервной системы и психики ребенка.

Принимается во внимание и фиксируется также диагноз направляющего учреждения.

3. Данные психолого-педагогического и логопедического обследования.

Ребенок может бояться незнакомых людей, чувствовать себя стесненно в новой обстановке. Поэтому в начале обследования надо предоставить ему возможность поиграть с имеющимися в кабинете игрушками, при этом дефектолог наблюдает за его действиями: обращает внимание на его внешний вид, отмечает состояние общей и мелкой моторики, координированность движений, ведущую руку. Более старшему ребенку можно вместо игрушек предложить нарисовать что-либо по его желанию или позаниматься с детским конструктором.

В самостоятельных действиях ребенка с игрушками фиксируется его реакция на них, характер его действий (не интересуется ничем; берет одну игрушку и держит ее; перебирает игрушки, одну за другой; совершает неадекватные действия: бросает игрушку, засовывает в рот, пытается сломать и т.д.; совершает манипуляции; выполняет осмысленные действия). Если ребенок не играет или обращается с игрушками неадекватно, педагог включается в его действия, стимулируя игру ребенка: предлагает покатать мяч друг другу, покачать куклу и др. Отмечает, меняется ли игровая деятельность ребенка при таких элементах обучения, использует ли он предлагаемую помощь.

Когда ребенок несколько освоился в новой обстановке и вступил в контакт, можно приступить к беседе с ним (если он не говорит, то вопросы ставятся так, чтобы он мог ответить жестом).

Исследование представлений ребенка о себе и ближайшем окружении.

Беседу начинают с вопросов: Как тебя зовут? С кем ты пришел? На чем приехал в школу? Сколько тебе лет? С кем ты живешь дома? Кто старше, кто младше?

Проверяют, имеет ли ребенок понятие о частях тела и лица, для чего его просят назвать, показать их (глаза, уши, голова, руки, ноги, живот и т.д.), различает ли он правую и левую сторону тела. Для выявления понимания речи смотрят, может ли ребенок выполнить речевую инструкцию, сначала односложную (простую): «Покажи стол; часы» и т.д., «Дай книгу» и т.д., затем двусложную (развернутую): «Возьми тетрадь и положи ее в шкаф». Объем активного и пассивного словаря выявляется сначала по предметным картинкам. Перед ребенком раскладывают 4—6 картинок (например, кукла, чашка, платье, мяч, собака, машина). Ребенка просят сначала назвать, что изображено на них, если же он затрудняется это сделать или называет предметы неверно, то педагог просит: «Покажи, где собака; где мяч» и т.д. Количество предлагаемых картинок и их содержание зависят от возраста и уровня развития ребенка. Для выяснения, понимает ли ребенок назначение предметов, изображенных на картинках, знает ли их характерные признаки, ему задают такие вопросы, как: «Покажи, из чего ты пьешь чай?», «Что девочки надевают на себя?», «Кто лает?» и т.д.

Затем ребенку предлагают сюжетные картинки с изображением знакомых детям действий людей и животных: мальчик сидит, мальчик стоит, девочка играет, девочка умывается, кошка пьет молоко, кошка прыгает за мышью и т.д. Ребенку предлагают сначала назвать, что нарисовано на картинке. Затем его спрашивают: «Где мальчик стоит? Покажи. А где сидит?» и т.д.

Если у ребенка есть фразовая речь, его просят ответить на вопросы по сюжетной картинке, на которой изображено, например, как девочка кормит куклу. Если ребенок сам затрудняется составить рассказ по картинке, взрослый задает вопросы: «Кто здесь нарисован? Кого девочка держит? Где она сидит? (за столом) Что стоит на столе? (тарелка, блюдце) Что девочка держит в руке? (ложку) Что девочка делает? (кормит куклу)». Ребенок по возможности должен отвечать полной фразой.

Затем ребенку можно предложить рассказать сказку («Репка»). При затруднениях взрослый помогает ему, подсказывая начало и отдельные моменты по ходу рассказа. Обращается внимание на связность высказываний, их соответствие содержанию сказки. Когда ребенок с помощью взрослого закончит рассказывать сказку, для проверки понимания ее смысла ему задают вопросы: «Куда де-

душка посадил репку? (в землю) Кто вытащил репку? (все вместе)». Дети с тяжелым нарушением интеллекта часто, даже рассказав сказку, дают нелепые или ошибочные ответы: «Дедушка посадил репку на скамеечку», «Вытащила репку мышка».

Если ребенок удовлетворительно работает с картинками и имеет некоторый словарный запас, можно предложить ему задания на выявление способности к первичным обобщениям. Для этого перед ребенком раскладывают картинки с изображениями знакомых ему предметов одежды, фруктов, посуды (4—9 картинок в зависимости от возможностей ребенка). Сначала проверяется возможность обобщения по функциональному назначению изображенных предметов: «Покажи, что ты будешь кушать? Что можно надеть?». Ребенок должен выбрать соответствующие картинки. Если он выберет правильно 1—2 картинки, это уже положительный результат.

Более трудная ступень, когда ребенку предлагается назвать несколько картинок одним словом (категориальное обобщение): «Пальто, рубашка, платье — как это можно назвать одним словом?». Для тяжело умственно отсталых детей младшего возраста (дошкольников и младших школьников) это задание, как правило, непосильно, они не справляются с ним. Однако можно предложить им несколько более легкую задачу — выделить необходимые предметы по обобщающему слову: «Дай картинки, где нарисована одежда». В ряде случаев дети справляются с нею, что показывает некоторые потенциальные возможности умственного развития таких детей.

При оценке собственной речи ребенка отмечают ее уровень и форма: наличие звукоподражаний, отдельных слов, отраженной речи, речи вопросо-ответной, самостоятельной фразовой (бедной, развернутой, малопонятной, понятной); оценивается грамматический строй речи (правильность согласования слов в роде, числе, падеже, построение предложений и др.). Отмечается также наличие эхоталии, резонерства.

При обследовании звуковой стороны речи выявляются правильность звукопроизношения, темп речи, наличие или отсутствие заикания, характер и сила голоса, наличие или отсутствие ринолалии, дизартрии, состояние артикуляционного аппарата.

У детей с тяжелыми нарушениями интеллекта значительно чаще, чем в норме, отмечают органические аномалии артикуляционного аппарата: дефекты гортани и резонаторов, неправильное строение зубов, макроглоссия (увеличенный язык), недостаточная подвижность языка, аномалии в строении и функциях мягкого и твердого нёба, нёбной занавески и др.

Все эти речевые особенности детей обследуются логопедом специальными методами.

Безречевой или почти безречевой ребенок обследуется по невербальным (предметно-практическим и игровым) методикам; ему предъявляются задания, в которых с использованием игрушек и

картинок проверяется понимание речи (пассивный словарь): ребенок должен показать называемое педагогом (вербального ответа не требуется).

Особое значение при изучении детей с тяжелой умственной отсталостью имеет обследование уровня их сенсорного развития, предметно-игровой деятельности, восприятия, наглядного мышления — того, что является фундаментом и предпосылками умственного развития ребенка.

В процессе обследования названных психических функций фиксируются общие показатели уровня деятельности и интеллекта: принятие и понимание условий задания, характер деятельности и способы выполнения; обучаемость в ходе диагностического обследования; отношение к результату своей работы.

В специальных работах по психолого-педагогической диагностике умственно отсталых детей приводится много заданий по исследованию особенностей психических процессов, освещены методики их проведения и оценки действий ребенка. Эти материалы окажут большую помощь и при изучении детей с тяжелой умственной отсталостью.

Для обследования этих детей можно рекомендовать следующие задания.

Исследование восприятия цвета.

Одно из первых понятий, с которым знакомится ребенок и которое он должен усвоить, это понятие «такой же» (подобный). Понятие идентичности, похожести есть база всякого сравнения, всякой организованной мысли. Значение этого понятия первоначально раскрывается при обучении различению цветов. Умственно отсталый ребенок, имеющий сохранное зрение, способен к различению цветов со сравнительно небольшим опозданием по сравнению с нормально развивающимся ребенком, который различает два ярких цвета к 6 месяцам.

Способность сличать цвета (без их названия) проверяется в следующем задании: надо выбрать из четырех или шести кубиков двух контрастных цветов (2—3 красных и 2—3 синих) кубики (каждый раз по одному), тождественные по цвету с тем, который показывает педагог: «Где такой же кубик? Найди такой же. Дай мне. А еще где такой же?». Инструкция «Дай такой» подкрепляется жестом. Проводится краткое обучение. Если ребенок ошибся, взрослый не берет у него кубик: «Нет, это не такой. Вот такой!» Не следует предлагать кубики синего и зеленого или белого и желтого цветов. Различать эти цвета труднее.

Другое задание на действия с цветными предметами — элементарная группировка кубиков двух контрастных цветов (красный и синий, по 2—3 кубика каждого цвета). Ребенок должен взять предложенный педагогом кубик, найти у себя кубик того же цвета и поставить их один на другой («Построим башню»).

В этих заданиях проверяется, как ребенок принимает их, действует ли по заданию или манипулирует неадекватно ему, воспринимает ли помощь, каковы результаты его действий. Если ребенок справляется с этими заданиями, можно увеличить количество предметов (кубиков, карандашей и др.), с которыми он должен действовать.

Далее необходимо проверить, знает ли ребенок названия цветов. Дети с выраженной умственной отсталостью даже в школьном возрасте часто, различая цвета, не соотносят их с названиями. Однако задание выделить названный цвет («Покажи, где красный шарик», «Дай синий карандаш») некоторые из них выполняют.

Исследование восприятия формы и величины предметов.

Исследование проводится аналогично вышеописанному выявлению возможностей восприятия цвета. Из 4—6 предметов разной формы (2—3 шара и 2—3 кубика одного цвета) ребенок должен по предъявленному педагогом образцу и инструкции «Дай такой», подкрепленной жестом, выбрать идентичные. В заданиях по восприятию величины сначала предлагают предметы одного цвета и формы, но резко отличающиеся по величине. Проверяют, видят ли они разницу в величине, аналогичным образом выявляется, воспринимают ли они форму предмета.

Выявление способности детей воспринимать цвет, форму, величину предметов лишь начинается с описанных элементарных заданий. Далее детям предлагают оперировать предметами, при этом требуется учитывать их признаки. В этой деятельности отчетливо проявляются особенности тяжело умственно отсталых детей.

Используются следующие задания.

Элементарные постройки из двух-трех форм детского строительного материала. Используются кубик, параллелепипед («кирпичик»), треугольная призма («крыша»). По подражанию действиям педагога ребенок должен брать идентичные формы и ставить их таким же образом. (Кубик и сверху «крыша» — дом, сбоку «кирпичик» — забор.) Сначала берутся формы одного цвета, затем можно использовать 2—3 цвета. Действия выполняются ребенком по непосредственному показу, по подражанию, в сопряженных действиях со взрослым. Проверяется принятие и понимание задания, умение целенаправленно действовать по подражанию, по показу, а также восприятие помощи, отношение к результату своих действий.

Если ребенок выполняет эти действия, ему предлагается выполнить подобную постройку по образцу, который подготавливается взрослым за экраном и показывается ребенку в готовом виде. Это трудное задание для ребенка с тяжелым нарушением интеллекта, так как требует самостоятельных действий: отбора необходимых деталей и выполнения постройки. Обычно дети берут строи-

тельные формы без соотнесения с постройкой-образцом, в процессе работы «соскальзывают» на манипуляции, своих ошибок не видят; без тщательного обучения они этого задания выполнить не могут.

Разборка и складывание трехсоставной матрешки. При действиях ребенка с матрешкой проверяется понимание задачи, целенаправленность и осмысленность действий, умение соотносить части между собой по величине и в пространстве, т. е. правильно их поворачивать. Зачастую действия детей носят хаотический характер, они манипулируют частями игрушки или пытаются ее составить, действуя силой, их попытки нелепы и, как правило, не приводят к успеху. Помощь и краткое обучение при обследовании оказываются недостаточными. Для достижения положительных результатов нужно длительное обучение.

Включение в ряд. Педагог на глазах у ребенка разбирает 4-5-составную матрешку и ставит фигурки по росту в ряд. Затем, закрыв матрешку экраном, взрослый убирает одну из них, сдвигая остальные так, чтобы не видно было, с какого места она взята, и предлагает ребенку убранный матрешку поставить на место. Вначале ребенку не объясняют, что размер матрешек, стоящих в ряду, последовательно уменьшается. Большинство тяжело умственно отсталых детей пытаются найти место матрешки способом проб и ошибок, меняя фигурки местами, и при этом не всегда добиваются успеха. При обучении взрослый показывает, как надо было поступить. Если же ребенок не начинает действовать правильно, ему объясняют, что матрешки должны стоять по росту, после чего наблюдают, повлияло ли объяснение принципа построения ряда на успешность действий обследуемого (т.е. выясняется, в чем состояли его трудности: в недостатках восприятия величины или в непонимании смысла задания).

Пирамиды. Необходимо иметь 2 пирамиды: одну из 3—4 колец и другую из 6—8 колец разного цвета. При действиях с пирамидой педагог имеет возможность выявить способности детей: ручную моторику (может ли снимать и нанизывать кольца на стержень), сформированность понятий величины, цвета (большое кольцо, маленькое кольцо, красное кольцо, синее и т.д.).

У детей с выраженной умственной отсталостью движения рук слабы и некоординированны. Они с трудом берут кольца, плохо удерживают их, нанизывают их на стержень неловко, тратя на это много времени. Задачи собрать пирамиду по убывающей величине колец они не понимают, берут кольца без учета их размера. У них нет адекватных способов действия, нет проб, практического примеривания. Любой результат их вполне удовлетворяет. Первичное обучение может быть проведено на пирамиде из 3—4 колец, при этом педагог использует диктантную инструкцию: «Возьми самое большое кольцо, надень его на палочку. Хорошо. Теперь опять

выбери самое большое кольцо, надень... ». Получая такую помощь, часть детей с тяжелым нарушением интеллекта справляются с этим заданием.

«Доска Сегена» и «Почтовый ящик» («Коробка форм»). Задания проводятся на специальных пособиях с плоскостными и объемными формами («Доска Сегена», «Почтовый ящик»). Ребенка знакомят с пособием, педагог показывает, как ему следует действовать. Для выполнения задания необходимо соотнести форму углубления в доске с соответствующей вкладкой и правильно вставить ее («Доска Сегена») либо соотнести прорезь в коробке («Почтовый ящик») с объемной формой, ориентируясь на одну из ее сторон. Эти задания чрезвычайно трудны для детей с выраженной умственной отсталостью. Характер их действий зависит от количества прорезей (углублений) в предлагаемых пособиях. Если им предлагают пособие, в котором имеется 2—3 формы (круг, квадрат, треугольник), то после проведения обучения в действиях детей появляется некоторая целенаправленность и осмысленность, и они могут выполнить задание правильно, иногда даже пользуясь способом зрительного соотнесения. Однако, когда им дают более трудное задание (увеличивают количество форм), они сразу переходят на самый низкий уровень деятельности: их действия становятся хаотическими, они пытаются протолкнуть фигуру, прилагая силу, или совсем прекращают работу. У них не возникает адекватных способов действия — поиска, практического примеривания, проб и т.д. Для тяжело умственно отсталых детей эта черта является характерной: резкий переход от, казалось бы, «осмысленной» деятельности при выполнении легких заданий к дезорганизованной, хаотической — при некотором их усложнении.

Разрезная картинка. Ребенку предлагаются яркие предметные картинки: одна — целая (образец), другая — разрезанная на 2 или 3 части по вертикали или горизонтали. Надо сложить из разрезанной картинки целую в соответствии с образцом. Дети с тяжелой умственной отсталостью в этом случае оказываются совершенно беспомощными. Они не понимают задания, затрудняются сложить картинку, даже состоящую только из двух частей, если части повернуты не так, как нужно для составления целого и требуется их повернуть. У детей нет целостного представления о том предмете, который должен получиться. Обучение и помощь состоят в рассмотрении целой картинке и выявлении признаков изображенного предмета. Для достижения положительных результатов требуется длительное обучение («Это медведь, он стоит на траве, у него лапы внизу, это передние, это задние, впереди голова, сзади хвост. Покажи, где у медведя голова, передние лапы... »).

Конструирование из папочек. Детям предлагается выполнить простейшие постройки, изображающие тот или иной предмет (молоток, ворота, домик для собачки) и состоящие из двух-трех

плоских палочек, по образцу, выложенному взрослым на глазах у ребенка. Без специального обучения дети с тяжелым нарушением интеллекта не понимают смысла задания и начинают манипулировать палочками, раскладывая их произвольно, не соотнося своих действий с образцом. Если ребенок не справляется с заданием, где требуется действовать по образцу, ему предлагают выполнить постройку по подражанию действиям педагога, методом поэлементного диктанта.

Исследование наглядно-действенного мышления.

Выявление уровня развития наглядно-действенного мышления детей может быть проведено на заданиях, где требуется достать предмет, игрушку, для чего ребенок должен догадаться встать на стульчик либо воспользоваться имеющейся поблизости палкой. Как правило, действия детей обнаруживают непонимание ситуации. Убедившись, что не могут достать игрушку руками, поскольку она находится высоко, от дальнейших попыток они отказываются.

Исследование уровня развития количественных представлений.

Выясняется, может ли ребенок выделить один предмет из множества; показать, где лежит один предмет и где их много; по просьбе педагога дать один предмет из нескольких, не пытаясь брать другие. Далее педагог проверяет, может ли ребенок пересчитать предметы в пределах трех, при этом обращает внимание на то, соотносит ли он произносимое числительное с предметами или ведет счет безотносительно к ним, а также может ли он назвать итоговое число. Дети данной категории, как правило, не соотносят число с объектами пересчета и называют итоговое число неправильно, произвольно, т.е. количественных представлений они не имеют.

Если обследуется ребенок 10—12 лет и старше или ребенок, ранее обучавшийся в школе, необходимо выявить, имеются ли у него умения и навыки чтения и письма: знает ли он какие-либо буквы, умеет ли составлять из букв слоги, слова; может ли прочесть отдельные слова, короткие фразы. Отмечается уровень овладения чтением: побуквенным, послоговым, слитным (целыми словами). При проверке письма выявляются двигательные возможности, наличие или отсутствие пространственных нарушений, возможности слухового восприятия и письма букв, слогов, слов под диктовку. У детей с тяжелым нарушением интеллекта все эти процессы протекают со значительными нарушениями и отклонениями и вызывают большие трудности.

4. Оценка личностного развития ребенка, его эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности.

В ходе всего обследования специалисты наблюдают за поведением и характером деятельности ребенка. В первую очередь отме-

чается его контактность: контакт легко устанавливается; ребенок входит в контакт не сразу, постепенно; наблюдается избирательный контакт; негативизм; капризность; агрессивность. Необходимо отметить отношение к обследованию: заинтересованное, безразличное, отрицательное; поведение во время обследования: адекватность поведения, активность, двигательная расторможенность или, наоборот, пассивность, торпидность, замкнутость.

Фиксируется состояние внимания: чем можно привлечь внимание ребенка, устойчивость внимания, его переключаемость.

Особенности деятельности ребенка проявляются при выполнении им предложенных заданий. Выявляется целенаправленность действий либо ее отсутствие (хаотичность действий, соскальзывание, потеря задания). Отмечается также работоспособность ребенка: темп выполнения заданий, утомляемость, истощаемость.

Фиксируются принятие помощи ребенком и степень его обучаемости.

На основании всех материалов и наблюдений, полученных при индивидуальном обследовании ребенка в ПМПК, составляется заключение о состоянии его развития и имеющихся у него отклонениях. Врач пишет развернутый диагноз на основе данных проведенного обследования. Принимается коллегиальное решение о том специальном учреждении, куда наиболее целесообразно направить ребенка для его дальнейшего воспитания и обучения.

Даются рекомендации родителям о том, как правильно организовать жизнь ребенка в семье, как строить взаимоотношения с ним, учитывая его особенности и возможности развития.

Составляются и фиксируются в протоколе ПМПК также рекомендации для специального (коррекционного) учреждения, куда направляется ребенок, по индивидуальному подходу к нему, с указанием приоритетных направлений в работе и педагогического прогноза.

4.2. Динамическое изучение детей в процессе коррекционного воспитания и обучения

Изучение детей лишь начинается в ПМПК при первичном обследовании. После зачисления их в специальное учреждение оно продолжается и должно вестись целенаправленно и систематически.

В первые дни пребывания ребенка в учреждении (школе, классе для детей с тяжелой умственной отсталостью, детском доме для инвалидов системы социальной защиты) проводится совместное изучение педагогом и врачом его личного дела. Врач обращает внимание педагога на те факты в анамнезе и заключении психоневролога, которые должны учитываться при выработке инди-

видуального подхода к ребенку. Знание диагноза, структуры дефекта позволит педагогу предупредить появление неблагоприятных черт характера и поведения у воспитанника, а также поможет выбрать такие методы учебной работы, которые наиболее ему доступны.

Если у ребенка отмечается текущее заболевание, своевременное изучение медицинского дела позволит педагогу и врачу предвидеть и, если возможно, предупредить болезненные проявления. Так, ребенок с частыми и тяжелыми эпилептическими припадками будет вовремя помещен в соответствующие условия; для детей с гидроцефалией будет предусмотрен щадящий режим (пребывание на воздухе, особая система физических упражнений и т.д.).

Если ребенок уже находился в детских учреждениях (дом ребенка, детский сад для умственно отсталых, коррекционная школа), то следует познакомиться с имеющейся педагогической характеристикой, его тетрадями, рисунками. Получив необходимые сведения, можно с первых дней пребывания ребенка в новом учреждении успешнее наладить работу с ним.

Данные педагогической документации помогут врачу выбрать пути подхода к ребенку при проведении лечения.

Обязательным является и изучение протоколов обследования детей на ПМПК. Поданным протокола, можно судить об особенностях восприятия, мышления, памяти, речи, о запасе представлений, о способности к волевому усилию, о контактности ребенка и т.д.

Таким образом, предварительное изучение личных дел детей—условие последующей успешной работы с ними.

Далее следует уточнить группу, класс в которых следует находиться ребенку. Безусловно, ПМПК решает и эту задачу, но при сложных дефектах это не всегда удастся сделать в ходе одноразового обследования. Необходимо более углубленное исследование, которое, однако, нежелательно затягивать, так как дети привыкают к месту, воспитателю, и всякие изменения могут вызвать у них отрицательную реакцию.

Именно поэтому в первое время пребывания ребенка в учреждении (первые две недели — месяц) необходимо уделить основное внимание его целенаправленному изучению, которое проходит в естественных условиях группы, класса, в процессе деятельности. При этом может проводиться и экспериментальное исследование восприятия, мыслительных процессов, памяти, эмоционально-волевых качеств. Выявляются также личностные особенности ребенка. На этом этапе изучения, когда решаются вопросы диагностического характера, определяется тактика индивидуального подхода к ребенку, исходя из выявленных особенностей его развития.

На каждого воспитанника оформляется кроме медицинского педагогическое личное дело. За ведение и качество педагогической документации отвечает педагог, в группе которого находится ребенок. В педагогическом деле должны храниться протокол обследования ПМПК, характеристики, работы ребенка (тетради, рисунки), дневники наблюдения за все годы. Указанная документация необходима для анализа успехов и неудач, для выявления динамики и перспектив в развитии ребенка.

Таким образом, педагоги получают сведения о детях из наблюдений за ними во время занятий, в режимные часы, при проведении специальных обследований, бесед, при посещении семьи и т. п.

На основании собранных сведений составляется индивидуальный план работы, в котором указываются на ближайшее время задачи занятий с данным ребенком. Выявляются дети (подгруппы детей), к которым можно предъявлять сходные требования. Наличие индивидуальных планов позволяет составить календарные планы работы с подгруппами на определенные сроки. В дальнейшем изучение детей ведется изо дня в день и его результаты фиксируются в дневнике наблюдений.

Текущее систематическое изучение детей, которое начинается после этапа первичного (диагностического) их изучения, проводится педагогическим и медицинским персоналом в течение всего их пребывания в данном учреждении. При этом используются такие психологические и медицинские методы, как наблюдение, беседы с ребенком, экспериментальные патопсихологические методики, апробированные задания игрового характера и пр. Наблюдение проводится и во время занятий, и в свободное время. Обращают внимание не только на психофизическое развитие ребенка, но и на его положение в детском коллективе, его взаимоотношения со сверстниками.

Изучение детей — дело очень сложное, требующее специальных знаний и большой тщательности при сборе материалов. Надо хорошо представлять, что именно следует знать о ребенке, а собрать сведения, уметь их обобщить.

Устанавливается тесный контакт с родными ребенка, педагог при необходимости посещает семью, беседует с родителями. При этом выясняется состав семьи, взаимоотношения между ее членами, материальные условия жизни, занятия родителей, отношение членов семьи к ребенку.

Педагоги систематически следят и отмечают физическое состояние ребенка, изменения его роста, упитанности, осанки, общей моторики. Фиксируется наличие стереотипных и навязчивых движений в жестах, мимике. Обращается внимание на состояние слуха, зрения. В наблюдениях во время занятий, игр и т. д. отмечаются посылность для ребенка режима, принятого в учреждении, и учебной нагрузки, утомляемость ребенка.

В наблюдениях на занятиях, во внеурочное время, из бесед с родителями выясняется состояние навыков самообслуживания: умеет ли ребенок одеваться, раздеваться, умываться, чистить зубы, пользоваться туалетом, застилать постель; каково его поведение за столом и владение навыками приема пищи.

Во время занятий педагог отмечает, как легко удается привлечь внимание ребенка, насколько оно устойчиво, какова его способность сосредоточиться, легко ли он переключается с одного вида деятельности на другой.

Отмечаются также свойства памяти ребенка: быстро ли он запоминает, что запоминает лучше — цифры, факты, описания, стихи; долго ли помнит, каково припоминание.

В процессе воспитания и обучения педагог, воспитатель, психолог, логопед постоянно следят за динамикой развития представлений ребенка об окружающем мире, отмечают особенности его восприятия и мышления. Этому служат наблюдения на уроках и вне занятий, беседы с ребенком, а также индивидуальные обследования, проводимые психологом. Выясняется: знает ли он название и назначение окружающих предметов; может ли назвать свою фамилию, имя, возраст, пол, состав семьи; может ли правильно действовать с предметами разной формы, величины, цвета; умеет ли классифицировать предметы по заданному признаку (по подражанию, образцу или слову) и делать простые обобщения; как понимает ситуацию и выполняет задачи, требующие применения наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; соотносит ли реальные предметы с их изображением на картине; понимает ли содержание картин, улавливает ли главное в воспринимаемом; понимает ли содержание текста; устанавливает ли простейшие причинно-следственные связи.

Внимание педагогов и логопеда постоянно обращено на состояние речи детей. Они фиксируют, развивается ли у ребенка понимание устной речи (обиходно-бытовой речи, инструкций, может ли он показать предмет, картинку, названные взрослым), каков запас слов, каковы особенности грамматического строя речи. Как отвечает на вопросы (односложно или полной фразой), умеет ли связно рассказывать. Насколько активно пользуется речью, имеет ли она эмоциональную окраску. Логопед отмечает также изменения в звукопроизношении, уровне сформированности фонематического слуха, состоянии артикуляционного аппарата.

Важнейшее значение имеют наблюдения за состоянием и развитием различных видов детской деятельности. Выявляются уровень и особенности предметной деятельности: умеет ли ребенок использовать бытовые предметы по назначению, осмысленно ли и целенаправленно действует с предметами, использует ли адек-

ватные способы действия при решении практических и игровых заданий.

Выявляются особенности игровой деятельности ребенка: интерес к игрушкам и играм, любимые игры, использование игрушек по назначению, характер игры (процессуальная, сюжетно-ролевая), ее содержание, длительность, переключение с одной игры на другую.

Отмечается, есть ли динамика в конструктивной деятельности ребенка: умеет ли правильно собрать матрешку, пирамидку, сложить по показу или образцу простые фигуры из палочек, постройки из кубиков, разрезную картинку. Эти возможности ребенка выявляются при индивидуальном обследовании.

На уроках рисования, лепки, ручного труда выявляются особенности изобразительной деятельности детей, состояние ручной умелости, пространственной ориентировки, уровень развития предметного рисунка.

В ходе занятий обнаруживаются отношение ребенка к отдельным учебным предметам, мера успеха в усвоении букв, цифр, чтении, письме, счете. Отмечается, владеет ли он только механическим порядковым счетом или выполняет простейшие счетные операции; каково чтение: побуквенное, послоговое, слитное, беглое; какие трудности наблюдаются в овладении новым материалом. Фиксируются результаты работы педагога по преодолению этих трудностей.

Следует также выявить и отметить общие особенности деятельности ребенка: его способность к подражанию, темп выполнения действий, эмоциональную окраску деятельности; восприятие помощи: принимает он помощь или нет, какова реакция на замечания, каков характер необходимой помощи — побуждение, указание на ошибку, совместная деятельность; использование предыдущего опыта; обучаемость.

При наблюдении за детьми в их постоянном общении со взрослыми и детьми, на занятиях и во внеурочное время, в беседах с родителями выявляются особенности эмоционально-волевой сферы и личности каждого ребенка. Отмечаются преобладающее настроение (веселое, грустное) и особенности поведения (спокойное, беспокойное, застенчивость, капризность, плаксивость, апатия, живость, навязчивость, робость и т.д.), его интересы (их выраженность, направленность — труд, пение, рисование, игры, танцы и т.д.).

Необходимо отметить способность к волевому усилию в занятиях, играх; умение удерживать себя от недозволенных действий, соблюдать правила поведения.

Во взаимоотношениях с окружающими людьми проявляются нравственные качества ребенка: его отношение к родным, близким, товарищам; чувства привязанности, любви; доброта или, напротив, склонность делать назло, обижать, лгать и т.д.

Отмечается также состояние трудовых навыков ребенка: участие его в посильном труде, выполнение разовых поручений, постоянных обязанностей — отношение к труду.

Все полученные о ребенке сведения фиксируются в специальных дневниках наблюдений. Отмечаются дата наблюдения и сам факт, а также сопутствовавшая ему или вызвавшая его ситуация. В одних случаях записи делаются часто, иногда ежедневно, в других — один раз в 1 — 2 недели. Это зависит от поведения наблюдаемого и целей изучения. В этих дневниках ведут свои записи и учителя, и воспитатели.

В тех случаях, когда возникают трудности диагностического характера, либо связанные с необходимостью выработки единой системы педагогического воздействия на ребенка, либо вызванные состоянием учащегося настолько сложным, что оно требует обсуждения, в котором бы участвовали многие специалисты, тогда ребенка готовят к «разбору» на медико-педагогической конференции.

Для этого за 2 — 3 месяца до ее проведения начинается глубокое и всестороннее врачебное и психолого-педагогическое изучение ребенка. На основе собранных материалов (по специальной программе, помещенной выше) педагог составляет подробную психолого-педагогическую характеристику. Врач представляет данные неврологического обследования и результаты исследования психического состояния учащегося.

Психолого-медико-педагогические конференции помогают уточнить диагноз, выявить состояние ребенка, установить причины тех или иных отклонений в его поведении и усвоении новых знаний, определить необходимую медицинскую и педагогическую помощь, выработать конкретные рекомендации для работы с ним.

В связи с тем что на медико-педагогических конференциях представляется глубокое теоретическое обоснование состояния ребенка, они являются прекрасной школой повышения квалификации работников специального учреждения.

Вопросы и задания

1. Какими основными принципами следует руководствоваться при изучении детей с нарушениями интеллекта?
2. Расскажите об организации и содержании работы психолого-медико-педагогических консультаций.
3. Каковы содержание и методы психолого-медико-педагогического обследования детей с тяжелыми нарушениями интеллекта?
4. Как проводится работа по изучению детей с тяжелыми нарушениями интеллекта после зачисления их в специальное учреждение?
5. Какие методы изучения детей используются в процессе работы с ними?

ЛИТЕРАТУРА

Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.

Забрамная С.Д. Методические указания к психолого-педагогическому изучению детей-имбецилов. — М., 1979.

Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование». — М., 2002.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. — СПб., 2000.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А.Стребелевой. — М., 1998.

Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов / Под ред. М. М.Семаго. — М., 1999.

ПРИНЦИПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

5.1. Дидактические принципы коррекционной работы

В основе педагогической работы с детьми, имеющими тяжелую степень умственной отсталости, лежат как общедидактические, так и специальные принципы. При этом такие общедидактические принципы, как воспитывающий характер обучения, наглядность обучения, его доступность, индивидуальный подход, имеют особо важное значение. О применении некоторых других (прочность и сознательность усвоения учебного материала) можно говорить весьма условно.

К числу специальных, применяемых в дефектологии принципов относятся такие, как принцип коррекционно-развивающего обучения и принцип практической направленности обучения. Однако положительные результаты работы с этими детьми зависят еще от ряда факторов. Прежде всего имеет большое значение, насколько учебные занятия способствуют обучению учащихся навыкам поведения в обществе, развитию активности и уровня коммуникабельности. Кроме того, весьма актуальна для них такая организация обучения, когда прохождение одних и тех же тем находит свое отражение в различных учебных предметах. Все это обуславливает необходимость введения в систему работы с учащимися двух особых принципов: расширение социальных связей и интегрированное обучение.

Остановимся на характеристике дидактических принципов, учитывая их значимость в решении вопросов социализации детей с тяжелой умственной отсталостью.

Главный принцип в работе с этими детьми — это *воспитывающий характер обучения*. В ходе учебного процесса детей приучают к дисциплине, общепринятым нормам поведения, адекватной реакции на определенные учебные и бытовые ситуации. Постоянный регламент, неукоснительное выполнение соответствующих правил поведения должны стать для таких учащихся потребностью, привычкой.

Особую роль в формировании у детей положительных личностных качеств играет трудовое обучение. В ходе непосредственной практической деятельности у них формируются такие нравственные качества, как добросовестность, привычка к трудовому усилию, способность работать в коллективе, что очень важно для дальнейшей социальной адаптации.

Задача подготовки детей к интеграции в общество решается на занятиях такого предмета, как «Социально-бытовая ориентировка». В ходе его изучения на примере близких детям жизненных ситуаций воспитывается правильное поведение, вырабатываются положительные привычки, позволяющие им приспособиться к окружающей жизни.

Развитие детей с тяжелой умственной отсталостью обеспечивается лишь тогда, когда обучение на уроке идет *на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами*.

Вербальное обучение или обучение, основанное только на зрительном, пассивном восприятии, для этих детей неэффективно.

Наглядные средства широко используются при обучении детей общеобразовательным предметам, в частности элементарному счету. Например, чтобы составить у детей представление о числе, педагог использует ряд одинаковых предметов (кубиков, счетных палочек и т.д.). Практически на протяжении всех лет обучения счетные операции ученики выполняют только на конкретном материале. Это обусловлено тем, что у них отсутствует способность к отвлеченным арифметическим действиям. Различные средства наглядности применяются и на уроках развития речи. При этом предлагаемый детям наглядный материал должен быть свободен от лишней детали. Если картинная иллюстрация перегружена множеством персонажей и предметов, о которых педагог не намерен говорить, это может привести к отрицательному эффекту — ученик не усвоит самого главного. Все лишнее целесообразно убирать или закрывать от взглядов учащихся. Внимание детей должно быть сосредоточено на существенных деталях, которые иначе могут остаться незамеченными.

Наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимают ведущее место в процессе трудовой подготовки учащихся. Недоразвитие регулирующей функции речи у этих детей настолько велико, что на начальном этапе практически не удается с помощью словесных указаний организовать их обучение. Учитель показывает им приемы выполнения задания, сопряженно с педагогом воспитанники многократно повторяют необходимые операции, в результате чего у них вырабатываются несложные трудовые навыки.

Наглядность является основным средством обучения и на занятиях социально-бытовой ориентировкой. В ходе проведения экскурсий, сюжетно-ролевых игр педагог знакомит воспитанни-

ков с предметами и явлениями окружающей жизни. На протяжении всех лет обучения занятия по данному предмету строятся с широким использованием средств наглядности.

Применение наглядных и практических методов обучения ни в коей мере не исключает комментария, необходимых объяснений и указаний со стороны учителя.

Процесс обучения может быть успешным только при условии посильности для детей учебной работы. Речь идет о *принципе доступности обучения*.

В теории и практике дидактики доступность обучения не отождествляется с его легкостью. Наоборот, этот принцип предполагает преодоление учащимися возникающих трудностей, что, собственно, и определяет поступательный характер педагогического процесса. Принцип доступности означает, что обучение должно вестись на таком уровне трудности, который находится в «зоне ближайшего развития» познавательных возможностей детей.

Несомненно, по отношению к детям с тяжелой умственной отсталостью применение данного принципа — очень сложное дело, так как возможности развития у них крайне ограничены. В результате этого у многих педагогов проявляется тенденция учитывать в основном имеющийся уровень познавательных способностей учащихся и приспособлять к нему учебный материал, всемерно его облегчая. Это неверная позиция. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что «под влиянием пессимистического взгляда на глубоко отсталых детей происходит обычно снижение требований, заведомое сужение, сокращение границ и пределов, которые ставит себе воспитание этих детей. Под влиянием такого взгляда, естественно, возникают минималистические тенденции, стремление свести воспитательные задачи по отношению к этим детям до возможного минимума, ограничиться самым необходимым»*.

Обучение должно строиться таким образом, чтобы дети справились с работой, преодолевая определенные трудности, требующие пусть небольшого, но постоянного увеличения степени самостоятельности.

Практика показала, что лучшие результаты в социально-трудоустройственной адаптации детей достигаются в тех случаях, когда обучение устной речи, производительному труду и бытовой ориентации осуществляется с учетом относительно высокого уровня трудности.

Реализация принципа доступности предполагает подбор примеров и фактов из жизни самих детей, разыгрывание несложных бытовых ситуаций, что делает доступным излагаемый учебный материал.

Важнейшим условием осуществления данного принципа является постоянное педагогическое изучение аномальных детей, бла-

* Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 224.

годаря которому совершенствуется содержание учебной работы с ними.

Несмотря на то что уровень трудности материала определяется программой, в отдельных случаях это делает сам педагог.

Для того чтобы дети смогли овладеть необходимыми знаниями, надо учитывать их психофизические особенности, т.е. осуществлять *принцип индивидуального и дифференцированного подхода*.

Дифференцированный подход к учащимся — один из путей индивидуализации обучения.

Дифференциация включает работу учителя с разными клиническими группами тяжело умственно отсталых детей, что обуславливает выбор соответствующих средств и методов обучения. Например, у детей с синдромом Дауна в большей степени, чем у других воспитанников, нарушена мелкая моторика пальцев рук, что необходимо учитывать, в частности в их трудовом обучении. Что касается детей с фенилкетонурией, то им в большей степени, чем учащимся, умственная отсталость которых обусловлена иной этиологией, свойственны частая смена настроений, низкая работоспособность, повышенная истощаемость (см. главу 2). Своеобразие личностных качеств таких детей следует иметь в виду при проведении с ними учебных занятий (разумная дозировка материала, частая смена форм деятельности и т.д.).

Учет типологических особенностей детей различных клинических групп позволяет наиболее полно осуществлять принцип индивидуального подхода, с тем чтобы для каждого ученика определить содержание и объем заданий. Этому способствует относительно небольшое количество детей (до 10 человек) в классах, организуемых в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида. При этом индивидуальный подход к учащимся не должен превращаться в пассивное приспособление учителя к особенностям такого ребенка. Знание психофизических черт каждого ученика необходимо для того, чтобы найти более эффективные способы коррекционной работы с ним и тем самым определить пути включения его во фронтальную работу.

Как указывалось выше, помимо общедидактических принципов в работе с этими детьми используются и специальные, применяемые в коррекционной педагогике.

Особо следует остановиться на возможностях *коррекционно-развивающего обучения* детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. Во многих случаях к работе с этими детьми подходят с точки зрения их тренировки, в основе которой лежит учение об условных рефлексах (недаром часто таких детей называют «тренируемыми»). Несомненно, нельзя преуменьшать роль механических моментов в воспитании этих детей, больше того, она весьма значительна. Но попытка исчерпать все обучение детей с тяжелой умственной отсталостью выработкой механических, рефлектор-

ных действий является ошибочной. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что «глубоко отсталый ребенок, овладевающий начатками мышления, человеческой речью, примитивными формами труда, должен и может получить от воспитания нечто качественно иное, чем просто фонд автоматических навыков»*. Речь идет о развитии познавательной деятельности детей, формирование которой может быть успешно только в условиях специального коррекционного обучения.

Проведенные экспериментальные исследования показали, что обучение тяжело отсталых детей должно носить развивающий характер, когда оно направлено не только на передачу детям готовых знаний и навыков, но и на формирование у них хотя бы элементарных умений ориентироваться в новом задании.

При обучении тяжело умственно отсталых детей младшего школьного возраста (7—10 лет) было обнаружено, что систематически построенное и целенаправленное обучение не только приводит к приобретению этими детьми суммы некоторых знаний, но и дает определенный эффект в их умственном развитии. Как выявлено, большинство детей (две трети всех обучавшихся) сумели выполнить задания, аналогичные тем, которые были включены в систему обучения. Это свидетельствует о том развивающем значении, которое может иметь обучение в младшем возрасте для этой категории детей. В более старшем возрасте они усваивают элементарные обобщающие понятия, которые используют в речевом общении.

Развитие познавательной деятельности детей положительно сказывается на их эмоционально-волевой сфере, личностных качествах. Результаты исследований самооценки у 15—16-летних подростков показали, что к старшему возрасту у них появляется некоторая способность критически оценивать свою учебную и трудовую деятельность. Так, многие учащиеся совершенно справедливо давали низкую оценку своим возможностям по счету, действительно, усвоение этого предмета вызывало у них наибольшие трудности.

В еще большей мере адекватность суждений проявлялась у тяжело отсталых учащихся при оценке своей трудовой деятельности. У большинства из них оценка своего труда совпадала с данными, сообщенными учителем. Учащиеся небезразлично относились к качеству своей работы. Плохо справившись с заданием, они огорчались. Когда же изделие получалось хорошим, они старались показать его товарищу или учителю, им хотелось услышать одобрение, похвалу. Иногда подростки просили разрешения взять свою работу домой, чтобы ее могли посмотреть родители. Эти факты говорят о том, что к 15—16 годам у многих учащихся сформиро-

* *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 228.

валось определенное эмоциональное отношение к трудовой деятельности*.

Было также отмечено, что в процессе выполнения трудовых операций у подростков проявляются такие личностные качества, как доброжелательность и готовность к взаимопомощи.

Приведенные материалы являются свидетельством того, что под влиянием коррекционно развивающего обучения и воспитания удастся в некоторой мере смягчить недостатки тяжело отсталых детей как в умственной, так и в эмоционально-волевой сфере.

Важнейшим принципом в работе с этими детьми является **принцип практической направленности обучения**. Известно, что данная категория детей, обладая относительно сохранным практическим интеллектом, способна к целесообразному употреблению орудий труда, выбору обходных путей, т. е. к разумному действию. Этот практический интеллект по своей психологической природе отличается как от моторной одаренности, так и от теоретического интеллекта. По мысли Л. С. Выготского, «практический интеллект может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций»**.

Содержание учебно-воспитательной работы с этими детьми должно всемерно содействовать выявлению положительных возможностей в подготовке воспитанников к доступным для них видам труда. Поэтому вся коррекционно-воспитательная работа с тяжело отсталыми детьми должна базироваться на таких видах занятий, как самообслуживание, предметно-практическая деятельность и ручной труд на младших годах обучения, хозяйственно-бытовой и производственный труд в старшем школьном возрасте.

Как показывает опыт, только в процессе проведения практических занятий можно развивать у тяжело отсталых детей речь, корригировать недостатки их мышления, воспитывать целенаправленные движения, формировать положительные эмоционально-волевые качества.

Обучение этих детей грамоте и счету занимает определенное место в общей системе учебно-воспитательной работы с ними. «Однако, — писал Г. М. Дульнев, — эти виды занятий не могут стать ведущими, так как, даже научившись читать и писать, глубоко отсталые не могут самостоятельно использовать эти умения в своей практической деятельности»***.

* Маллер А. Р. Некоторые особенности личностных качеств глубоко умственно отсталых подростков. Тезисы докладов конференции «Изучение личности аномального ребенка». — М., 1977.

** Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995. — С. 215.

*** Дульнев Г. М. Актуальные вопросы работы с глубоко отсталыми детьми: Обучение и воспитание умственно отсталых детей. — М., 1960. — С. 6.

Совершенно очевидно, что центральным звеном в общей системе работы с этой категорией учащихся являются занятия, готовящие их к несложным видам хозяйственно-бытового и производственного труда, необходимым для их интеграции в общество.

Работу с тяжело умственно отсталыми детьми следует строить с учетом перечисленных принципов общей и специальной педагогики, а также двух особых принципов, которые чрезвычайно важны именно для этой категории детей.

Прежде всего это *принцип расширения социальных связей*. Известно, что дети с тяжелой умственной отсталостью испытывают большие трудности в усвоении общепринятых норм поведения, в овладении навыками общения. Несомненно, расширению социальных связей таких детей должна способствовать вся коррекционно-воспитательная работа с ними. Однако непосредственно этой задаче подчинен важнейший раздел программы — «Социально-бытовая ориентировка». Напомним в связи с этим слова Выготского, который говорил о том, что социальное воспитание глубоко отсталого ребенка является единственно состоятельным научным путем его воспитания.

Уроки по социальной адаптации проходят в форме классных занятий и экскурсий. На уроках благодаря специально созданным ситуациям дети обучаются необходимым бытовым навыкам, овладевают общепринятыми нормами поведения. Для этого используются сюжетно-ролевые игры, такие, например, как: «В автобусе», «На почте», «В магазине» и т. п. Формируя у детей адекватное поведение, не следует увлекаться длительными беседами, поучениями, так как дети попросту не поймут их. Только путем многократных упражнений, систематически предъявляемых требований у детей вырабатываются положительные привычки, способствующие их интеграции в общество.

Развитие у детей речевого общения — необходимое условие расширения социальных связей. Известно, что само по себе накопление новых слов не ведет к улучшению активной речи. Даже владея нужными словами или несложной фразой, в собственной речи дети не пользуются ими. Это обусловлено их пассивностью, низким уровнем побуждений к высказываниям, слабым интересом к окружающему. Чтобы вызвать речь детей, следует поставить их в такие условия, когда они должны спросить или попросить что-либо, задать определенные вопросы. Этому как раз и содействуют создаваемые на уроках и в ходе экскурсии ситуации, в процессе которых дети учатся общению.

Большую роль в общем развитии, в воспитании навыков поведения и обаяния играет социальное окружение детей. Нами было проведено исследование познавательной деятельности и речи воспитанников с синдромом Дауна, находящихся постоянно в детском доме, и детей, которые обучались в специальной школе,

проживая в семье и имея относительно широкие контакты. Оказалось, что последние лучше ориентировались в окружающем, в их активном словаре было намного больше названий предметов и действий; они использовали в своей речи категориальные понятия «мебель», «одежда», «посуда» чаще, чем воспитанники детских домов (прилагательные и наречия, наличие которых в речи свидетельствует о достаточно развитом словаре, использовались обеими группами в одинаково малом количестве).

Подростки с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся в специальной школе, были также выше и в личностном плане по сравнению с воспитанниками детских домов. Результаты исследований самооценки показали, что к старшему возрасту учащиеся специальной школы чаще, чем это наблюдалось у воспитанников учреждений Минсоцзащиты, адекватно оценивали свою учебу и трудовую деятельность. Наши данные о росте самосознания подростков специальной школы были подтверждены в более поздних работах, выполненных в ФЦМСЭ и РИ. У этих воспитанников была выявлена и большая социальная зрелость. В свободное время они чаще предпочитали читать книги, заниматься любимым делом и т. п.

Это объясняется тем, что общеразвивающая система обучения, принятая в специальной школе, которая включает задачу осуществления непосредственной связи с практикой жизни, лучше способствует психическому развитию детей, что, естественно, сказывается и на формировании их личностных качеств. В данном случае уместно вспомнить мысль Л.С.Выготского о том, что «недоразвитие высших функций связано с культурным недоразвитием умственно отсталого ребенка, с выпадением его из культурного окружения, из "питания" среды... В той обстановке, в которой он растет, он взял меньше, чем мог»*.

Здоровое социальное окружение необходимо каждому ребенку. Не в меньшей, если не в большей степени в нем нуждаются дети с проблемами развития.

Принцип интегрированного обучения (не путать с интеграцией!) тяжело умственно отсталых детей вытекает из необходимости возможно более разностороннего изучения предметов окружающего мира, привлечения для этого разных анализаторов, включения изучаемых объектов в различные виды деятельности. Следует всемерно расширять ограниченный опыт умственно отсталых детей, развивать их восприятие, умение устанавливать связи между предметами.

Такое обучение предполагает параллельное прохождение одних и тех же тем на разных уроках с помощью разных средств и

* *Выготский Л. С.* К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 132.

методов. Так, на предметных уроках и во время экскурсий дети знакомятся с явлениями окружающего мира, на этом же материале идет развитие их речи и его же берут в основу практической деятельности на уроках ручного труда и изодейтельности. Со счетными операциями дети знакомятся на уроках математики, умение считать закрепляется на занятиях социально-бытовой ориентировки и трудового обучения. Требования к уровню владения счетными операциями на всех этих уроках должны быть одинаковыми.

Принцип интегрированного обучения находит претворение в том, например, что упражнения по развитию общей и мелкой моторики учащихся проводятся и на уроках физкультуры, и на уроках предметно-практической деятельности, рисования и письма. Требования к уровню моторики детей на всех этих уроках должны быть одинаковыми. Упражнения на развитие зрительного восприятия, разработанные в программе предметно-практической деятельности, слухового восприятия, применяемые на уроках пения и коррекции речи, подготавливают детей к обучению чтению и должны быть четко согласованы с требованиями пропедевтики чтения.

Совершенно очевидно, что межпредметные связи при таком обучении выступают на первый план.

Содержание образования детей с тяжелой умственной отсталостью строится согласно принципам обучения и отвечает целям и задачам педагогической работы с этими детьми.

5.2. Содержание образования учащихся с тяжелой умственной отсталостью

Согласно учебному плану в содержание обучения учащихся входят следующие предметы: родной язык (развитие речи, чтение, письмо); математика (элементарный счет); мир животных, мир растений; изобразительное искусство; музыка, пение; физическая культура, самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд; ремесло*.

Помимо общеобразовательных предметов и трудового обучения в учебный план входят и специальные коррекционные занятия: предметно-практическая деятельность, развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности, ритмика — на младших годах обучения, социально-бытовая ориентировка — в старших классах.

Вне сетки учебных часов предусмотрено проведение индивидуальных коррекционных и логопедических занятий.

* Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (проект). — М., 1999.

Важным условием обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта является включение в образовательный процесс пропедевтического периода. В ходе его проведения учащихся готовят к усвоению программы по определенному учебному предмету, происходит развитие всех сторон познавательной деятельности детей.

Учебные предметы

Родной язык (развитие речи, чтение, письмо). На младших годах обучения учащиеся усваивают буквы, учатся слоговому чтению. Они читают отдельные слова и предложения, состоящие из двух слов. Большое внимание уделяется работе по развитию устной речи детей.

В старшем школьном возрасте учащиеся читают из учебников для специальной (коррекционной) школы простейшие тексты, пересказывают их с опорой на вопросы учителя, упражняются в чтении рукописного текста.

Большое внимание уделяется списыванию письменных и печатных текстов с классной доски и учебника, определенное время отводится работе с деформированным текстом. В ходе обучения письму учащимся объясняют отдельные правила правописания (точка в конце предложения, заглавная буква в начале предложения, написание имен собственных), их учат различать твердые и мягкие согласные, объясняют, в каких случаях в конце и в середине слова пишется мягкий знак.

Математика (арифметика). Учащиеся знакомятся с величиной предметов, пространственными и временными представлениями, с действиями сложения и вычитания.

На уроках математики учащиеся считают предметы, называют и записывают числа в пределах, требуемых программой. Они учатся считать двойками и пятерками, десятками в пределах 100, сотнями в пределах 1000, овладевают практическими умениями в использовании денег. Учащиеся решают простейшие задачи, к более сложным переходят на средних и главным образом на старших годах обучения.

Уроки математики продуктивны в том случае, когда они тесно связаны с предметно-практической деятельностью детей, строятся на материале трудового обучения и программы социально-бытовой ориентировки.

Мир животных, мир растений. Учащимся даются понятия о жизни животного и растительного мира. Их учат различать диких и домашних животных, разнообразные виды деревьев и кустарников. Дети ведут наблюдения за изменениями в природе, учатся с помощью педагога делать простейшие выводы.

Большая роль на этих занятиях отводится экскурсиям, познавательным прогулкам, в ходе которых дети в естественной обстановке закрепляют полученные знания.

Изобразительное искусство (рисование). Программа по данному предмету состоит из трех разделов: декоративное рисование, рисование с натуры, рисование на темы.

На уроках декоративного рисования с помощью педагога учащиеся составляют простейшие узоры в полосе, квадрате, круге и т.д., учатся различать цвета, составлять их сочетания, рисовать несложные орнаменты из геометрических элементов и растительных форм.

В ходе рисования с натуры дети учатся изображать хорошо знакомые предметы, определять пространственное расположение объектов относительно друг друга (справа, посередине, слева, сверху, внизу), передавать цвет предметов.

В уроки рисования на темы входит изображение явлений окружающей жизни и иллюстрирование сказок. Оборудование уроков тематического рисования составляют игрушки, модели, муляжи. Уроки изобразительной деятельности имеют большое значение для эстетического воспитания детей.

Музыка, пение. Основой уроков музыки является хоровое пение. Песенный репертуар должен быть доступен для пения и восприятия детьми с тяжелой умственной отсталостью, соответствовать возрасту и особенностям речевого развития учащихся. Простые мелодии и ясный, конкретный, небольшой по объему текст хорошо воспринимаются детьми.

В содержание каждого урока входит слушание музыки. Учащиеся слушают музыку различного характера, стараются уловить выраженное в ней настроение и с помощью педагога объяснить услышанное. Занятия по данному предмету содействуют формированию музыкальных способностей детей, развитию их эмоциональной сферы.

Физическая культура. В основу программы положена система простейших физических упражнений, направленных на коррекцию дефектов физического развития и моторики, укрепление здоровья, на выработку жизненно необходимых двигательных умений и навыков учащихся. В программу включены следующие разделы: общеразвивающие и корригирующие упражнения, прикладные упражнения, игры и игровые упражнения.

Урок по физической культуре планируется так, чтобы он содержал различные виды упражнений, соответствующие возможностям учащихся.

Самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд. Согласно учебному плану на младших годах обучения учащиеся овладевают санитарно-гигиеническими навыками и самообслуживанием.

На старших годах обучения учащиеся занимаются хозяйственно-бытовым трудом. Программа по данному предмету строится по следующим основным разделам: «Жилище», «Одежда», «Обувь», «Питание». Дети учатся содержать в чистоте классную комнату,

спальню, ухаживать за одеждой и обувью и т.п. Работа по хозяйственно-бытовому труду содействует общему развитию учащихся, готовит их к определенной самостоятельности в жизни, помогает социально адаптироваться. Основная воспитательная задача — изжить у детей тенденцию к иждивенчеству, выработать определенное стремление к доступным видам практической деятельности.

Трудовая подготовка. На младших годах обучения учащиеся занимаются ручным трудом: их учат работе с пластилином, бумагой, природным материалом, тканью и т.п.

В старшем школьном возрасте, занимаясь в учебных мастерских, учащиеся осваивают картонажно-переплетные работы, овладевают несложными операциями швейного дела, учатся различным сборочным работам и т.д. Набор, виды труда, включенные в учебную сетку, зависят от местных условий и возможностей специального учреждения.

В школе обычно ведется обучение по нескольким различным трудовым профилям, что дает возможность более точно определить тот вид труда, которым выпускник в дальнейшем будет заниматься в психоневрологическом интернате, на предприятиях, использующих труд инвалидов, в лечебно-трудовых мастерских или выполняя надомную работу.

В учебной работе с учащимися большое место отводится специальным коррекционным занятиям, которые проводятся как со старшими, так и младшими школьниками.

Предметно-практическая деятельность. В процессе специальных коррекционных занятий по предметно-практической деятельности учащиеся выполняют различные задания с разборными игрушками, мозаикой, конструктором. Их учат различать цвет, форму и величину предметов. Занятия различными видами деятельности способствуют развитию зрительного и осязательного восприятия, формируют пространственную ориентировку и ручную умелость.

Практические навыки, которыми овладевают учащиеся на этих занятиях, затем широко используются на других уроках, и в частности в ходе трудовой подготовки.

Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. В процессе изучения предметов и явлений окружающей жизни формируется словарь учащихся, увеличивается его объем, уточняется значение слов.

В ходе уроков и экскурсий учащиеся ведут наблюдения за жизнью растений и животных, изменениями в природе (в зависимости от местных условий объектом изучения являются наиболее типичные представители растительного и животного мира). Дети учатся наблюдать, рассматривать предметы окружающей жизни, называть предметы и действия, которые можно производить с ними, находить в явлениях черты сходства и различия, пользо-

ваться обобщающими словами. В ходе обучения школьников знакомят с элементарными знаниями по охране природы.

Ритмика. В содержание коррекционных занятий по ритмике входят музыкально-ритмические упражнения: игры, танцы, хороводы. Благодаря этим занятиям у учащихся совершенствуется координация движений, дети становятся более ловкими, развивается их пространственная ориентировка, обогащается эмоциональная сфера.

Социально-бытовая ориентировка. Специальные коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке служат привитию учащимся различных жизненно необходимых практических навыков. Они учатся пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта. Их знакомят с работой поликлиник и больниц. Ведущая роль в ходе этих занятий принадлежит экскурсиям, в процессе которых происходит развитие коммуникативной функции речи учащихся, формируются и совершенствуются навыки общения в социуме.

5.3. Методы обучения

Методы обучения определяются как способы совместной деятельности педагога и учащихся с целью решения учебных задач. По определению Ю.К. Бабанского, метод обучения есть «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития»*.

Метод обучения включает в себя ряд отдельных приемов. Например, на уроке труда учитель использует наглядно-практический метод обучения как основной способ формирования умений и навыков. При этом применяются различные приемы контроля за работой учащихся и анализа полученных результатов.

При обучении важно использовать приемы, направленные на обеспечение доступности учебных знаний. Это достигается детальным расчленением материала при сохранении логичности его построения; строгой дозированностью учебной нагрузки учащихся при постоянном контроле за пониманием объяснений учителя; обязательной повторяемостью программного материала.

Методы специальной педагогики в основном совпадают с методами общей педагогики и традиционно подразделяются на:

словесные методы. Это инструкция, рассказ, беседа, объяснение и т.п;

наглядные методы. К ним относятся показ изучаемых предметов, изображений, организация наблюдений учащихся, показ кино- и видеofilьмов и др.;

* Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1985.

практические методы. Они включают дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально-бытовых заданий.

В учебной работе с тяжело умственно отсталыми детьми **словесные** (вербальные) **методы** обучения малоэффективны. Для детей характерны грубые нарушения речи, а многие из них к младшему школьному возрасту все еще остаются безречевыми. Это означает, что речь педагога, особенно на начальных этапах обучения, не может являться для учеников средством познания окружающего мира, инструкции и объяснения учителя не выполняют своей регуляторной функции. Позднее значение словесных методов возрастает, но и в дальнейшем они будут играть лишь вспомогательную роль по отношению к наглядным и практическим методам обучения.

Как уже говорилось (см. главу 2), для детей младшего школьного возраста с тяжелой интеллектуальной недостаточностью характерны поверхностное, глобальное восприятие предмета, отсутствие ориентировочной деятельности, несформированность анализа и синтеза, приемов сравнения. Все эти особенности обусловили специфику в использовании **наглядных методов обучения.**

Переход к наглядным методам требует большой предварительной работы. Хорошо различая натуральный образец, дети часто не могут узнать его на картинке. Здесь требуется целенаправленная работа по соотнесению предмета с его изображением. Обыгрываются предметы и действия с ними, ставятся уточняющие вопросы, направляющие внимание учащихся на признаки, различающие данные предметы, их изображения.

Надо учитывать, что внимание учащихся малоустойчиво и они не могут долго фиксировать его на объектах, демонстрируемых учителем. Следует придерживаться определенных правил использования наглядных средств. В ходе урока на столах детей должны быть только те предметы, которые необходимы для учебного процесса. Наиболее оптимальное количество для работы с учащимися начальных классов 2 — 4 предмета. При этом наглядный материал должен быть ярких, насыщенных тонов.

На картинках, широко используемых на уроках, должны быть представлены только те предметы или показаны только те действия с ними, о которых будет идти речь. Ничего лишнего они не должны содержать.

Распространенный метод наглядного обучения — организация и проведение с учащимися экскурсий, в ходе которых они знакомятся с предметами и явлениями природы в реальных, естественных условиях. Особое значение экскурсии приобретают при проведении предметных уроков и занятий по социально-бытовой ориентировке. В коррекционной работе с тяжело умственно отсталыми детьми необходимо обеспечить постоянную практику прове-

дения общеобразовательных и специальных (тематических) экскурсий, дающих детям опыт познания окружающей жизни.

К наглядным методам обучения относится демонстрация кино- и видеofilьмов. В настоящее время имеется возможность использования видеоматериалов практически на всех этапах учебного процесса, в особенности на уроках развития речи и социально-бытовой ориентировки.

Наибольший эффект в коррекционно-педагогической работе с тяжело умственно отсталыми детьми дает сочетание наглядных и **практических методов обучения**. Именно наглядно-практическая деятельность детей, направляемая учителем, способствует осмысленному овладению речью, развитию пространственных представлений, конструктивных и графических навыков, формированию и развитию наглядного мышления.

Одной из главных форм практического метода является игровая деятельность, которая доминирует на младших годах обучения. При этом, учитывая тяжелую интеллектуальную недостаточность детей, сначала их обучают игровой деятельности как таковой и лишь затем игра выступает как метод обучения.

Игры можно проводить в начале урока, чтобы привлечь внимание воспитанников к новому материалу, в середине урока — с целью смены видов деятельности и поднятия интереса к изучаемой теме, в конце урока (что бывает чаще всего) — для закрепления пройденного материала.

Наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимают ведущее место на старших годах обучения в ходе трудовой подготовки и проведения занятий по социально-бытовой ориентировке. На этих уроках учащиеся овладевают необходимыми практическими навыками и социальными формами поведения. Следует подчеркнуть, что наглядные и практические методы обязательно сочетаются со словесными инструкциями учителя, с объяснением хода выполнения задания и т.п.

Вопросы и задания

1. В чем заключаются особенности использования общедидактических принципов в работе с учащимися, страдающими тяжелой умственной отсталостью?

2. Охарактеризуйте особенности применения специальных принципов в обучении детей с тяжелой степенью интеллектуального недоразвития.

3. Каково содержание обучения учащихся по общеобразовательным предметам?

4. Охарактеризуйте содержание трудового обучения и предмета «Социально-бытовая ориентировка».

5. В чем заключается своеобразие использования методов обучения в коррекционной работе с тяжело умственно отсталыми детьми?

ЛИТЕРАТУРА

- Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. — М., 1977.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Книга для учителя / Под ред. В.В.Воронковой. — М., 1994.
- Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. — М., 1995.
- Концепция специального образования и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития (проект) // Дефектология. — 1989.- №2.
- Маллер А. Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2002.
- Моргулис И.С.* Некоторые вопросы теории специального обучения // Дефектология. — 1989. — № 5.
- Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Войкова и др.; Под ред. И. М. Бгажноковой. — М.; СПб.; Псков, 1999.
- Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными и множественными нарушениями: Из опыта работы Псковского лечебно-педагогического центра / Под ред. А. М. Царева. — Псков, 1999.
- Программа обучения глубоко умственно отсталых детей. — М., 1983.
- Тупоногов Б. К.* Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. — 2001. — № 3.

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ**

**6.1. Современный подход к ранней коррекции
развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта**

Одна из наиболее актуальных проблем коррекционной психолого-педагогической помощи детям с выраженными нарушениями развития — их раннее и дошкольное воспитание и обучение. Специальными психологическими исследованиями доказано, что, чем раньше начинается специальная коррекционная работа, тем больше возможностей имеется для эффективного продвижения аномального ребенка. Младший возраст как период наибольшей пластичности нервной системы и восприимчивости к обучению наиболее сензитивен для формирования важнейших видов психической деятельности, в это время закладывается основа дальнейшего развития ребенка.

Осознание обществом (определенными его кругами) огромного значения ранней коррекционной работы с детьми с аномалиями развития в последние 30 лет совершенно изменило подход к воспитанию таких детей. Указания на важность ранней коррекции аномальных детей и некоторые психолого-педагогические рекомендации имелись в литературе 1960—1970-х гг. (А. Браунер, F. Brauner, 1960; S.Kirk, 1961; Т. А. Власова, 1966; А. А. Ватажина, 1971; Г. В. Цикото, 1968, 1970), однако практика ранней психолого-педагогической помощи этим детям была совершенно не разработана. Если 20 лет назад почти всегда, а 10 лет назад весьма часто ребенку с тяжелой аномалией развития ставился диагноз «необучаемый» и родителям предлагалось, ухаживая за ребенком, лишь приучать его к элементарному самообслуживанию и ждать возможного «созревания» либо отказаться от ребенка, определив его в специнтернат, где в то время работа с детьми раннего и дошкольного возраста находилась на весьма низком уровне, то в настоящее время развернута широкая сеть дошкольных учреждений для детей с различными нарушениями развития, проводятся научные исследования, созданы программы и методические пособия по работе с ними. В последние годы большое

внимание обращается и на исследования, и на организацию помощи детям самого раннего возраста. Признано, что ранняя стимуляция развития ребенка с тяжелой умственной отсталостью, абилитация средствами образования должна начинаться с первых недель его жизни.

Эффективность такой работы обеспечивается рядом условий, соблюдение которых составляет основу современного подхода к проблеме.

1. Комплексный подход к раннему выявлению и ранней коррекции отклонений в развитии у детей, начиная с роддома, где необходимо вводить карту риска, которую затем передавать в поликлинику по месту жительства ребенка; комплексное наблюдение, осуществляемое специалистами. Диагностика развития — не только одноразовая постановка диагноза, но и контроль и текущий мониторинг на каждом этапе возрастного развития*.

2. Вовлечение родителей в работу по ранней коррекции развития детей и обучение родителей. Родители как педагоги в развитии маленького ребенка играют важнейшую роль. Взаимодействие матери и маленького ребенка с нарушением развития определяет успешность его эмоционально-коммуникативного развития. Очень важно осознание родителями того, что их ребенок может учиться и от них зависит создание таких условий, чтобы он продвигался теми темпами, на которые способен.

3. Позитивное отношение и вера в возможности ребенка. У детей с затрудненной обучаемостью, в сущности, можно сформировать большинство из тех умений, которыми владеют обычные дети, если сразу после установления диагноза начать регулярные и правильно построенные занятия. Такой подход является одной из важных сторон гуманизации специального образования на современном этапе.

4. Ранняя интеграция в среду здоровых сверстников. Однако к этой кардинальной задаче в отношении тяжело умственно отсталых детей раннего возраста необходимо подходить с осторожностью. Попадая в группу здоровых детей, такой ребенок часто оказывается в одиночестве: играть с другими детьми он не умеет, а воспитатель не может оставить детей, чтобы заниматься с ним одним. Да и знаний об особенностях развития таких детей у большинства воспитателей массовых детских садов практически нет. Кроме того, отношение здоровых детей к ребенку с отклонениями в развитии весьма неоднозначно. В результате этого эмоционально-коммуникативному развитию ре-

* См.: *Стребелева Е.А.* Комплексный подход к раннему выявлению и ранней коррекции отклоняющегося развития у детей: Проблемы младенчества: нейропсихолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений: Материалы научно-практической конференции. — М., 1999.

бенка может быть нанесен ущерб. В то же время ни в коем случае нельзя отказываться от основной цели — расширения круга общения ребенка, его социализации. Имеется положительный опыт (в основном зарубежный) посещения детьми с болезнью Дауна детских садов и групп для нормально развивающихся детей. Отмечается, что дети с тяжелыми нарушениями начинают лучше взаимодействовать с окружающими людьми, общаться со сверстниками, становятся более самостоятельными. Для достижения успеха необходимо комбинированное воздействие на ребенка: организация специальной работы и включение в коллектив здоровых детей.

Помощь детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями развития, умственной отсталостью (в том числе с ее тяжелой степенью) и их семьям осуществляется в России в специальных (коррекционных) учреждениях, функционирующих в системах здравоохранения, образования и социальной защиты. Для детей раннего возраста (от 2 до 4 лет) с органическими поражениями ЦНС имеются специализированные ясли (центры психического здоровья) и дома ребенка в системе здравоохранения. Для детей дошкольного возраста (от четырех до восьми лет) с органическими поражениями ЦНС, также в системе здравоохранения, есть специализированные психоневрологические санатории, куда принимаются дети, у которых умственная отсталость осложнена психоневрологическими заболеваниями (эписиндром, шизофреноподобный синдром, невротические и поведенческие нарушения и др.).

Поскольку диагностика степени умственной отсталости в раннем и дошкольном возрасте и различия в динамике развития детей требуют зачастую длительного наблюдения за ребенком в процессе коррекционного обучения, в этих учреждениях могут оказываться дети с различной степенью интеллектуального дефекта. Для коррекционной работы в этих учреждениях имеются или в настоящее время разрабатываются программно-методические материалы.

В детских домах-интернатах системы социальной защиты имеются дошкольные отделения, куда принимаются дети с тяжелой умственной отсталостью в возрасте от четырех лет. В этих учреждениях ведется коррекционно-педагогическая работа по имеющейся специальной программе.

В системе образования дети с тяжелой умственной отсталостью дошкольного возраста могут приниматься в дошкольные (или подготовительные) группы при специальных (коррекционных) школах VIII вида и школах-интернатах.

В последние годы в нашей стране создаются различные реабилитационные центры, где оказывается помощь детям с тяжелой умственной отсталостью.

6.2. Дети с тяжелыми нарушениями умственного развития в раннем и дошкольном возрасте

Тяжелая умственная отсталость обычно выявляется и диагностируется рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, что объясняется выраженной степенью поражения, однако структура дефекта, а также темп и характер дальнейшего развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности. Как показывают психоневрологические исследования, у этих детей уже в раннем возрасте можно отметить ряд нарушений. В младенческом и предшкольном возрасте у них отмечается вялость, малоподвижность, они слабо реагируют на окружающее, у них поздно появляются реакции на зрительные и слуховые раздражители; направленные движения и простейшие произвольные действия у них неполноценны; речь неразвита. Наблюдается слабость интересов, побуждений, внимания. В младшем дошкольном возрасте интеллектуальная недостаточность проявляется у этих детей в поведении и деятельности. Их игры однообразны, малоэмоциональны и бессодержательны*.

Тяжелые нарушения интеллекта являются следствием поражений центральной нервной системы, вызванных различными этиологическими факторами. Дети, страдающие микроцефалией, гидроцефалией, перенесшие нейроинфекцию и травмы головного мозга во внутриутробном развитии или вскоре после рождения, страдающие болезнью Дауна, характеризуются тем, что болезненный процесс у них в основном закончился. У детей же с эпилептическим и шизофреническим слабоумием этот процесс продолжается. Как у первых, так и у вторых детей имеются свои, весьма различные психологические особенности, что, безусловно, должно учитываться при выборе путей и методов коррекционно-воспитательной работы с ними**.

Обследование состава дошкольных отделений детских домов-интернатов системы Министерства труда и социальной защиты населения (МТЦЗН) показало, что среди этих детей имеется большое количество детей с болезнью Дауна (в разных учреждениях от 1/3 до 2/3 всего состава). Довольно значительное число воспитанников страдает двигательными нарушениями (от 1/10 до 1/4 всего состава). Некоторым детям поставлен диагноз «олигофрения в степени дебильности, осложненная тяжелыми (двигательными либо

* Блюмина М.Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей младшего возраста. Пятая научная сессия по дефектологии: Тезисы докладов. — М., 1967.

** Ватажина А.А., Малинкин Н.С. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет. — М., 1971.

речевыми) нарушениями». Многие дети имеют диагноз «олигофрения в степени имбецильности» без дополнительных указаний, который не дает сколько-нибудь полной медицинской характеристики дефекта ребенка.

Психолого-педагогическое изучение этих детей выявляет большую специфику и сложность их психических проявлений. С раннего возраста у ребенка с тяжелым нарушением интеллекта резко понижены активность и ориентировочная деятельность, преобладают физиологические потребности, слабы потребности более высокого уровня (познавательные, потребности в самостоятельности, полноценном общении, соблюдении определенных санитарно-гигиенических норм и др.), рано возникает иждивенчество в результате неправильного подхода со стороны взрослых.

Как показывают наблюдения, без специальной ранней коррекции даже в 6—8 лет дети с тяжелой умственной отсталостью в своем большинстве беспомощны, эмоционально неустойчивы, плохо приспособлены к жизни в коллективе и выполнению режима, многие не обслуживают себя, неопрятны, нуждаются в полном уходе. Значительная часть их не владеет речью. Уровень психического, интеллектуального, речевого и социального развития очень низок у подавляющего большинства этих детей.

Приведем примеры состояния детей раннего и дошкольного возраста в начале обучения.

Андрюша 3,5 года.

Диагноз: олигофрения.

Мальчик вял, скован, малоподвижен, иногда упрям, агрессивен (бьет детей, кусается), подолгу плачет, не играет с игрушками. Обращенную к нему речь понимает, если только смысл ее подсказан привычной, бытовой ситуацией, сам говорит малопонятными лепетными словами («ам», «пи», «ав-ав» и т.д.), многих звуков нет в речи. Не всегда правильно может показать части лица (нос, глаза, уши и т.д.), не может их назвать. Не различает и не называет цвета. Нет понятий «большой — маленький», «много — мало — один». Не может выполнить простого практического задания: сложить матрешку, пирамидку, попытки нелепы и быстро прекращаются. На занятиях труден, упрям, конфликтует с детьми, становится послушным и пытается выполнять задания только в ответ на ласку и похвалу.

Нина 4,5 года.

Диагноз: микроцефалия.

Девочка очень маленького роста, очень слаба, скованна, малоподвижна. Очень плохо выполняет двигательные упражнения на равновесие и координацию движений. Тиха, пассивна, боязлива. Сторонится детей. Со взрослыми контактна, при ласковом обращении эмоциональна. При новом или более сильном раздражителе, даже не относящемся к ней (например, повышенный голос за дверью), резко и надолго замыкается. Играет только при побуждении, всегда подражает действиям других, собственного игрового процесса нет. Понимает лишь самые употребитель-

ные бытовые фразы, названия обиходных предметов. Сама ничего не говорит, иногда издает отдельные звуки. Показывает на себе некоторые части тела и лица и отдельные предметы одежды. На картинках показывает некоторые обиходные предметы и животных. Понятий о цвете, счете, величине нет. Не может выполнять никаких практических заданий: не может сложить разрезную картинку из двух частей даже после неоднократного показа, не понимает смысла задания, попытки выполнить его нелепы.

Юра 3 года.

Диагноз: туберозный склероз, слабоумие, эпилептические припадки.

Физически мальчик развит хорошо, двигательно расторможен, возбужден. Движений по показу и по заданию не выполняет. Вступает в контакт избирательно, бывает очень негативистичен, агрессивен, без видимой причины дает бурные вспышки враждебности по отношению к окружающим, во время которых кричит, плачет, бросает предметы. Может сосредоточиться не более чем на 5—7 минут, после чего начинает бегать по комнате. Игрушками его можно заинтересовать, берет их и сам, рассматривает в течение 1—2 минуты, бегает с ними. Иногда смотрит, как играют другие дети, потом пытается отнять игрушку. Понимает элементарную бытовую речь. Сам говорит лишь несколько лепетных слов («ма», «би-би»). Запас понятий и представлений очень мал: знает окружающие предметы, некоторые игрушки, на картинках показывает некоторых животных. Понятий о цвете, счете, величине нет. Никаких посторонних заданий не выполняет: действия с предметами хаотичны, нецеленаправленны, беспорядочны. Выявить имеющиеся у ребенка представления очень сложно из-за трудностей его поведения.

При всей сложности состояния этих детей каждый ребенок с тяжелым нарушением развития в раннем и дошкольном возрасте имеет потенциальные возможности развития, определенные сохранные механизмы психики, некоторые сильные стороны личности, которые при индивидуальном подходе, исходящем из психофизических возможностей ребенка, могут быть в значительной степени актуализированы и развиты.

6.3. Задачи коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями развития в раннем и дошкольном возрасте и психолого-педагогическое изучение таких детей

Цели, которые стоят перед специальным учреждением и семьей, — включение детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями развития в специально организованную образовательно-развивающую среду, организация своевременного квалифицированного обучения детей, учитывающего их психофизические и возрастные особенности и направленного на предупреждение и преодоление дефектов развития, адекватное включение их в окружающую социальную среду и подготовка детей к школьному и трудовому обучению.

Исходя из этой цели можно определить следующие конкретные **задачи** коррекционно-педагогической работы с детьми этой категории в раннем и дошкольном возрасте.

1. Тщательное психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей и возможностей ребенка с учетом клинико-этиологических данных и диагноза.

2. Организация сотрудничества с родителями детей по совместно разработанному индивидуальному плану для каждого ребенка.

3. Сохранение и укрепление физического и нервно-психического здоровья.

4. Развитие положительной эмоциональной контактности, коммуникативности, собственной активности детей, их интереса к окружающему.

5. Формирование навыков адекватного поведения и общения со взрослым. Формирование первых контактов между детьми. Привитие первых навыков личной и коллективной организованности.

6. Физическое воспитание ребенка, развитие общей моторики. Развитие психомоторики. Развитие движений рук. Коррекция недостатков двигательной сферы.

7. Привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания.

8. Поэтапное формирование элементарной предметной деятельности. Сенсорное воспитание. Формирование целенаправленной деятельности как интегративного показателя психического развития.

9. Расширение практического опыта детей, объема их знаний и представлений об окружающем мире и развитие речи.

10. Формирование игровой деятельности.

11. Развитие эмоционально-эстетических и творческих возможностей детей средствами искусства (музыка, изобразительная деятельность, ручное творчество, арттерапия).

12. Пропедевтическая подготовка к школьному обучению.

При проведении коррекционно-педагогической работы обнаруживаются значительные различия между детьми по уровню личностного и речевого развития. Различна обучаемость этих детей — от почти полного ее отсутствия до возможности значительного продвижения, позволяющего ставить вопрос об изменении диагноза.

При изучении маленького ребенка с тяжелым нарушением развития необходимо обратить внимание на следующие стороны его состояния:

- сохранность эмоциональной сферы;
- правильность восприятия интонаций речи взрослого и дифференцирование близких;
- поведение, контакт с окружающими, способы общения (речь, жесты);
- состояние двигательной сферы;
- игру;

- возможность включения в целенаправленную деятельность и уровень развития разных видов деятельности (предметной, изобразительной, конструктивной и др.);

- состояние речи:

- а) понимание обращенной речи;

- б) понимание и выполнение ряда несложных инструкций;

- в) активная речь (содержание, произношение);

- уровень представлений ребенка о себе и об окружающем мире;

- владение, хотя бы частичное, навыками самообслуживания, опрятности;

- состояние пространственных и временных ориентировок.

В дальнейшем эти сведения пополняются наблюдениями за состоянием внимания, работоспособностью и истощаемостью ребенка, его памятью, свойствами его характера и интересами.

Вся коррекционно-педагогическая работа с ребенком, наблюдения и изучение его в повседневной жизни и на организованных занятиях дают возможность сделать обоснованные выводы о степени его обучаемости и о дальнейших перспективах, формах и методах работы с ним.

Изучение ребенка в первое время работы с ним должно проводиться совместно педагогом, логопедом, врачом и родителями (или лицами, их заменяющими, близкими ребенку), которые должны тесно контактировать между собой. В результате углубленного изучения ребенка через 1—3 месяца должно быть принято и зафиксировано в истории болезни (личном деле ребенка) решение о дальнейшем порядке работы с ним: зачисление в определенную группу (подгруппу), индивидуальные занятия. К этому времени должен быть составлен индивидуальный коррекционный план, по которому в дальнейшем ведется работа.

В индивидуальном плане указываются основные задачи занятий с данным ребенком на ближайшее время. Наиболее полно вопрос составления индивидуальной программы ребенка освещен в работе М. Питерси и др. «Маленькие ступеньки» (кн. 2). Индивидуальные планы работы позволяют выделить подгруппы детей, к которым можно предъявлять сходные требования.

Со временем, по мере продвижения ребенка в развитии, индивидуальный план занятий с ним изменяется и дополняется.

6.4. Особенности содержания коррекционно-воспитательной работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития

Содержание обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями развития построено так, чтобы обеспечивать в каждый возрастной период выполнение задач, как общеобразовательных,

так и специфических коррекционных. В структуру программ входят разделы, направленные на эмоциональное, физическое, интеллектуальное, социокультурное развитие детей.

Контингент детей с выраженной умственной отсталостью в раннем и дошкольном возрасте характеризуется большими различиями по уровню нарушения познавательной деятельности, умений и навыков, по структуре психофизических дефектов, по клиническим проявлениям органических нарушений центральной нервной системы, поэтому коррекционно-воспитательное воздействие на них не может жестко определяться возрастом детей и годом их обучения. Каждый ребенок с тяжелыми нарушениями ЦНС уникален как по своему состоянию, так и по темпу развития, поэтому ранняя коррекционная помощь является средством формирования тех навыков и умений, которые ребенок готов воспринять в данное время, и должна быть по возможности максимально индивидуализирована. При этом следует обеспечить максимальные возможности для его развития. Если у нормально развивающегося ребенка первоначальные умения возникают вовремя и развиваются, казалось бы, самостоятельно, без всякой помощи со стороны взрослых, то аномальному ребенку для приобретения элементарных умений и навыков такая помощь крайне необходима. Здесь требуется целенаправленная, кропотливая и терпеливая работа. Помощь взрослого для него полезна даже тогда, когда ее результаты внешне совсем не заметны. Как педагоги, так и родители должны иметь четкое представление о том, как и чему его учить, как относиться к его поведению и трудностям во время занятий, как учитывать его возможности, сглаживать особенности его состояния, вызванные болезнью и т.д.

Придавая решающее значение в развитии аномального ребенка его воспитанию и обучению, французские ученые А. и Ф. Броне призывают «создавать индивидуальные умственные способности, которые не возникли и не могут возникнуть спонтанно». Они считают, что никакое лекарство не может этому помочь, ребенка надо обучать, и, обращаясь к родителям таких детей, подчеркивают, что ждать умственного прогресса от ребенка лишь потому, что он получает пилюли или порошки, это все равно, что ждать урожая с поля после того, как в него внесли удобрение — надо ведь также и сеять*.

Одно из основных положений специальной психологии и специальной педагогики, выдвинутое Л.С. Выготским, говорит о том, что в развитии аномальных детей при всем его своеобразии наблюдаются те же основные закономерности, что и в развитии нормального ребенка. В этом процессе выделяется ряд последо-

* См.: Цикото Г. В. О семейном воспитании умственно отсталого ребенка Раннего возраста // Дефектология. — 1970. — № 1.

вательных этапов: младенческий возраст (от 1,5—2 месяцев до 1 года), ранний возраст (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). Дети с тяжелыми нарушениями развития проходят эти этапы в иные возрастные сроки, уровень развития этих детей лишь ориентировочно соответствует определенному возрастному уровню нормально развивающихся детей. Так, уровень развития ребенка с тяжелыми нарушениями в возрасте 3—5 лет по ряду параметров можно сопоставить с развитием здорового ребенка 6—12 месяцев, причем соответствие будет приблизительным, неполным и неточным, уровень развития отдельных сторон его психики может быть выше и ниже. (В дошкольные отделения детских домов-интернатов направляются дети от 4 до 8 лет.)

Исходя из этого, программный материал подбирается ориентировочно, адаптируется к конкретному составу данной обучающейся группы или к конкретному ребенку, последовательность этапов обучения при этом должна соблюдаться. Учитываются особенности развития детей с тяжелой умственной отсталостью, их возможности к обучению и воспитанию, актуальный уровень развития, зона ближайшего развития и основные виды деятельности в данный возрастной период.

6.5. Комплектование групп обучения и воспитания. Организация занятий по группам, подгруппам и индивидуально

Состав детей с выраженной умственной отсталостью по разнообразию нарушений, их сочетаний и степени выраженности весьма сложен и неоднороден. Дети одного возраста нередко оказываются совершенно различными по своему психическому состоянию и интеллектуальному уровню. Дети с однородным дефектом, но разного возраста также часто находятся на разных уровнях развития. Кроме того, нередки случаи, когда длительное наблюдение за развитием ребенка и его динамикой в процессе обучения резко меняют первоначальное впечатление о нем. Дети заторможенные, астеничные, педагогически запущенные часто дают во время первичного знакомства с ними результаты значительно ниже своих возможностей, производят впечатление необучаемых. В условиях систематических занятий в ставшей для них привычной обстановке у них наблюдаются гораздо лучшие показатели развития, чем можно было ожидать. Напротив, бывают случаи, когда ребенок, казавшийся относительно благополучным, почти не развивается или его состояние периодически то ухудшается, то улучшается, и он оказывается крайне труден в обучении. Все это осложняет вопрос комплектования групп и организации общегрупповой и подгрупповой работы. Очевидно, что при подборе детей надо стре-

миться к относительной однородности состава группы, которая дает возможность эффективнее проводить педагогическую работу с детьми позволяя предъявлять к ним при условии индивидуального подхода некие единые требования.

Целесообразно комплектовать группы детей, учитывая возраст и уровень общего и интеллектуального развития ребенка, уровень познавательных процессов, запас знаний и представлений, возможности самообслуживания. Программный материал, предъявляемый детям такой группы, может быть более однородным, чем при наличии в группе детей с большей возрастной и уровневой разницей по интеллекту.

Следует, однако, иметь в виду, что в любом случае в группе окажутся дети, отличающиеся друг от друга по уровню общего развития, возможностям обучения и еще более по уровню развития отдельных сторон психической деятельности. Например, это могут быть дети с относительно сохранными моторными функциями и с тяжелой двигательными нарушениями, с элементарно развитой речью и совершенно безречевые, дети двигательного расторможенные, беспокойные и пассивные и т.д. Поэтому в каждом виде занятий в группе будут дети менее и более сильные; последние могут служить примером для других детей и опорой воспитателю.

Необходимо отметить, что вследствие психической пассивности, трудностей привлечения внимания и его неустойчивости, отсутствия понимания речи, трудностей контакта дети раннего возраста с поражениями центральной нервной системы могут овладевать какими-либо новыми умениями только с помощью взрослого, часто лишь в процессе непосредственного совместного действия и показа. Игры и занятия с этими детьми в основном должны проводиться индивидуально. Лишь постепенно, с развитием у детей большей устойчивости внимания, приобретением ими умения выполнять задание по слову и координировать свои действия с действиями других детей, количество участвующих в занятии можно увеличить, сделать занятия групповыми.

Наиболее эффективны занятия, которые педагог проводит не со всеми детьми группы одновременно, а с небольшими подгруппами в 3—5 человек, если их состояние и возможности к занятиям сходны и примерно одинаков уровень общего развития и состояния речи. От правильного подбора детей в такие подгруппы зависит часто успешность работы с ними. Не всегда имеет смысл отделять детей с более развитой речью от безречевых. Наличие говорящего ребенка среди нескольких неговорящих стимулирует у последних появление активной речи.

Выпадают из общегрупповых занятий обычно дети, которые не могут подчинить своего поведения общим требованиям, предъявляемым к детям в групповых занятиях. Их поведение не-

организованно, они либо крайне двигательно расторможены, либо, наоборот, тихи, замкнуты и чувствуют себя чрезвычайно подавленно в коллективе. В индивидуальных занятиях или занятиях в небольшой (2—3 человека) подгруппе такие дети могут лучше проявить свои возможности. Это относится также к детям с тяжелыми локальными двигательными и сенсорными (снижение слуха, зрения) нарушениями. При улучшении состояния этих детей по возможности их нужно подключать к работе в подгруппе.

Число участвующих в занятии определяется также характером занятия. Так, подвижные игры, музыкальные занятия, слушание сказки, показ и обыгрывание игрушки проводятся в группе. Занятия, на которых ребенок не только слушает и смотрит, но и должен сам производить разнообразные действия (действия с предметами, игра, начало изобразительной и конструктивной деятельности, речевые занятия, практические действия по самообслуживанию) с детьми младенческого и частично раннего возраста проводятся индивидуально, в совместных действиях со взрослым.

В дошкольных группах режимные моменты, воспитание детей в их повседневной жизни, игры, обучение самообслуживанию воспитатель проводит в основном со всеми детьми группы. Учитель-дефектолог занимается с детьми по подгруппам и индивидуально.

6.6. Коррекционно-воспитательная работа с детьми младенческого и раннего возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта

Период раннего детства (первые 3 года жизни) нормально развивающегося ребенка характеризуется прежде всего быстрым темпом физического и психического развития. В этот период интенсивно увеличиваются рост и вес ребенка (особенно на первом году жизни), происходит быстрое развитие всех функций его организма. Нормально развивающийся ребенок в своем развитии поэтапно овладевает многими способностями и умениями: держать голову, сидеть, стоять, ходить, эмоционально реагировать и общаться со взрослыми, брать игрушку и манипулировать ею, действовать с предметами, воспринимать речь взрослого, понимать слова, обозначающие предметы обихода и наиболее часто употребляемые действия. Сначала он издает лепетные звуки, гуление, затем произносит слова, фразы и овладевает развернутой речью.

Наиболее характерными чертами ребенка раннего возраста являются эмоциональность, активность, любознательность, стремление к общению и к познанию окружающего мира.

При тяжелой умственной отсталости первичным нарушением у детей являются психическая пассивность, слабость побуждений

и мотивации, резко пониженная активность и ориентировочная деятельность, что проявляется уже в раннем возрасте. С этими чертами тяжело умственно отсталых детей связаны их малая эмоциональность и затрудненная обучаемость.

Слабая активность, моторная недостаточность, наблюдающаяся у детей, и зачастую чрезмерная опека родителей приводят к резким нарушениям в овладении ими предметными действиями. У нормально развивающегося ребенка действия с предметом начинаются с манипуляций: он берет его, удерживает в руке, рассматривает, стучит им, бросает его и т.д., при этом формируются восприятие свойств предмета (формы, величины) и зрительно-двигательная координация. Затем развиваются действия, в которых предметы используются в соответствии с их назначением: из кубиков строят, ложкой едят, куклу качают, машину возят. Овладение предметными действиями бурно развивается уже на первом году жизни.

Дети с тяжелыми нарушениями развития в раннем возрасте лишь начинают манипулировать предметами. Почти полное отсутствие стадии предметных действий у такого ребенка ведет к крайней бедности чувственного познания, которое является базой умственного развития. Без прочного фундамента чувственного опыта у тяжело умственно отсталого ребенка слабо развиваются представления, воображение, полностью отсутствует игровая деятельность, в которой здоровый ребенок перерабатывает воспринятую информацию. Глубокое недоразвитие речи, отмечающееся у такого ребенка, крайне затрудняет получение словесной информации, ее переработку и общение с окружающими.

Безусловно, биологические факторы, ставшие причиной тяжелых нарушений интеллекта, оказывают негативное влияние на развитие ребенка, однако ведущую роль в его развитии следует видеть в специально организованной среде и коррекционно направленной воспитании и обучении. При этом огромное значение имеет организация такого воздействия не только в специальных учреждениях, но и в семье. Для родителей важно осознать, что их ребенок может учиться и развиваться и что они со своей стороны могут создать благоприятные условия для того, чтобы он продвигался с той скоростью и теми шагами, на которые способен. Задача, которая, возможно, покажется неопреодолимо трудной, может быть решена, если ее представить в виде серии маленьких задач. Совместная работа семьи и специального учреждения поможет ребенку освоить те умения, которые обычно формируются в раннем детстве.

Педагогическую работу с детьми в специальных учреждениях ведут воспитатели, учителя-дефектологи при участии психолога, логопеда, музыкального работника, младшего медицинского персонала (с детьми младенческого и раннего возраста). Коррек-

ционное воспитание и обучение проводятся в ходе повседневной жизни детей в организации игр и на специальных занятиях.

При работе с аномальными детьми, особенно с детьми раннего возраста, следует соблюдать охранительный (щадящий) режим: это спокойная, доброжелательная обстановка дома и в группе, отсутствие посторонних раздражителей, сильная, дозированная нагрузка ребенка учебным материалом, чередование нагрузки с отдыхом.

Необходимы также частое эмоциональное общение с ребенком, ласка, без чего не может осуществляться его полноценное развитие.

Родившись, ребенок сразу включается в последовательную смену ритмов окружающей его жизни (день и ночь, утро и вечер, времена года и т.д.). Во многом собственные жизненные силы ребенка определяются устойчивостью этих ритмов, их сменой. Продуманный и налаженный взрослым распорядок дня, недели способствует регуляции процессов возбуждения и торможения, помогает детям безболезненно ориентироваться в окружающей обстановке, придает им чувство уверенности. Особенно это важно для детей умственно отсталых. Установление и соблюдение режима дня, т. е. правильное чередование во времени сна и бодрствования, кормления, прогулки, занятий, а также смена разных видов деятельности способствуют физическому и психическому развитию детей.

С первых дней жизни ребенка нужно пробуждать и воспитывать в нем интерес к окружающим его людям и предметам, обучать его координированным движениям с помощью упражнений и игр, стараясь сделать их для него приятным и веселым занятием.

На первых этапах воспитатель (родитель) берет руки ребенка своими и совершает движения совместно с ним. Постепенно уменьшая и ослабляя свою помощь, он подводит ребенка к самостоятельному совершению действий.

В занятиях надо учитывать возможности ребенка, иметь в виду, что ему свойственны повышенная утомляемость, истощаемость, что он склонен к апатии, инертности. Всякое перенапряжение вызывает отрицательную реакцию ребенка на проводимую с ним работу. Поэтому важно уловить момент, когда становятся заметны признаки его утомления или излишнего возбуждения, и, хотя он сам еще не отказывается от предложенной вами игры, следует прервать работу, не забыв похвалить ребенка.

Физическое воспитание тяжело умственно отсталых детей раннего возраста проводится в основном индивидуально или в маленьких подгруппах (2—3 человека), при этом используются специальные упражнения и игры. У ребенка необходимо создавать положительное эмоциональное отношение к деятельности со взрослым. Это могут быть как совместные действия, так и действия по подражанию — без предметов (хлопки, «кулачки», «потопали»),

«попрыгали») и с предметами (погремушка, флажок): поднять, опустить, спрятать, потрясти, постучать, держать в одной руке, затем в другой и т.д.

Большое внимание следует уделять сенсорному развитию умственно отсталого ребенка раннего возраста. Упражнения, которые при этом используются, направлены на развитие зрительного, слухового, осязательного восприятия. Усложняясь, такая работа приводит к развитию многих других, более сложных психических функций, включая мышление и речь. Развитие ощущений и восприятия ребенка — необходимая предпосылка формирования у него более сложных мыслительных процессов. Чувственное познание окружающего мира предшествует словесному знанию о нем.

Сенсорные упражнения начинают с выявления связи между предметом и его свойствами: цветом, формой, величиной и т.д., добиваясь выделения свойств предлагаемых ребенку предметов. Для этого на первых порах лучше всего использовать звучащие игрушки, любимые ребенком: мишку, говорящую куклу и т.д.

Можно провести такие занятия с игрушками.

Покажите ребенку звучащую игрушку, например медведя, постарайтесь возбудить к ней интерес. Выявите одно из свойств этой игрушки: заставьте малыша прислушиваться к издаваемому ею звуку, отмечая его появление улыбкой или жестом. Дайте игрушку ребенку в руки и научите вызывать звук, закрепляя представление малыша о том, что именно такой «голос» у игрушки-мишки.

Немного позднее познакомьте ребенка с другой игрушкой со схожими свойствами, например с говорящей куклой, и проведите подобную работу. Затем, манипулируя двумя предметами, «обыграйте» их новые свойства, обращая внимание ребенка на красивое цветное платье куклы, приятную на ощупь шкурку мишки и т.д.

Спустя некоторое время сделайте следующее: имитируя голос медведя, покажите ребенку куклу. Наблюдайте, как он удивлен, недоумеваает. Смеясь, побыстрее исправьте эту ошибку. Затем включите в игру третий предмет. Действуя тремя предметами более или менее одновременно, проводите их противопоставление и наглядное сравнение.

Можно сделать так, чтобы ребенок искал предметы, уже имея представление об их свойствах (издаваемый ими звук): пусть он слышит звук, не видя предмета, при этом спрашивайте: «Кто там?» или «Кто так делает?». Понаблюдайте за ребенком, который ищет знакомую игрушку, внезапно покажите ее. Не требуйте, чтобы он ее назвал или показал жестом. Достаточно, если малыш улыбнется, увидя предмет, который подавал голос.

Такие же упражнения можно проводить, используя и другие игрушки: колокольчик, дудучку. Порядок работы при этом тот же: сначала покажите предмет, обыгрывайте его до тех пор, пока ре-

бенок не начнет узнавать его без труда; затем, выделив какое-либо свойство этого предмета, используйте его в игре и, наконец, восстанавливайте единство предмета и свойства.

Результат должен быть такой: возникновение интереса ребенка к предмету и к одному или двум его свойствам; удивление, вызванное его свойством, поиск потерянного предмета, радость, когда он найден; удовлетворение, когда единство признака и предмета восстановлено.

Если ребенок может передвигаться, расширяйте пространство, в котором он действует: заставляйте малыша слушать голос мишки из угла, где находится несколько игрушек, добейтесь того, чтобы ребенок подошел и взял мишку. Это действие уже есть сложный умственный акт, более сложный, чем тот, который выполняет ребенок, не двигаясь.

В действиях с предметами необходимо развивать у детей манипулятивные и предметные действия (бросание шариков в коробку, выбор предметов одного цвета и др.), в частности, требующие операции соотнесения: дети учатся совмещать предмет с отверстием («посади грибки», «нанижи шарики с отверстием на стержень», «собери пирамидку»). Используются совместные действия взрослого и ребенка, включаются жесты в общение с ребенком, например указательный жест, а также подражательные действия. Одновременно взрослый сопровождает все действия кратким словесным пояснением, использует жесты, дает оценку действиям ребенка.

Результаты, полученные в психолого-педагогическом исследовании детей первого года жизни с различными нарушениями, воспитывающихся в условиях дома ребенка*, позволили наметить пути коррекционной работы с детьми младенческого возраста. Выделено четыре этапа коррекционно-педагогической работы.

Проводится работа с детьми, уровень развития которых соответствует уровню нормально развивающихся детей 1—3 месяцев (I этап), 3—6 месяцев (II этап), 6—9 месяцев (III этап), 9—12 месяцев (IV этап).

Работа проводится по общеразвивающим и коррекционным направлениям:

- развитие зрительных ориентировочных реакций;
- развитие слуховых ориентировочных реакций;
- развитие эмоций;
- развитие общения детей со взрослым;
- формирование первых контактов между детьми;
- нормализация тонуса рук, физиологического положения кисти и пальцев руки;
- развитие движений руки и действий с предметами;

* *Разенкова Ю.А.* Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни в условиях дома ребенка // Дефектология. — 1998. — № 1, 2, 3.

- развитие общих движений;
- нормализация дыхания, состояния и функционирования органов артикуляции;

- развитие предпосылок активной речи и понимания речи.

Ранняя педагогическая работа с детьми первого года жизни в интернатном учреждении направлена на коррекцию и профилактику отклонений в развитии, связанных, с одной стороны, со структурой основного дефекта, а с другой — с влиянием депривационных факторов риска.

Центром Маккуэри (Австралия) накоплен большой опыт по проведению ранней коррекционной работы с детьми, у которых отклонение в развитии обнаруживалось сразу после рождения (синдром Дауна и др.)*.

С детьми в возрасте 6—8 недель начинают занятия педагог и специалист по лечебной физкультуре, которые наблюдают за ребенком, определяют, чему он готов научиться, и показывают родителям, как с ним нужно заниматься. Индивидуальная программа развития каждого ребенка (план работы) с самого начала включает одновременное формирование умений, относящихся к разным сферам развития. Ведутся занятия:

- по развитию общей моторики (основные движения);
- координации работы руки и глаза;
- восприятию речи (понимание того, что говорят окружающие);
- выработке умения выражать свои чувства и потребности;
- стимуляции способности играть;
- развитию умения взаимодействовать с другими людьми;
- привитию первых умений самообслуживания.

Все занятия ведутся специалистами в Центре и родителями дома параллельно, по четко согласованным параметрам. Такая работа проводится примерно до достижения ребенком 18 месяцев (1,5 года).

Следующий период начинается в 1,5 года, когда ребенок начинает посещать группу детей 3 раза в неделю, занимаясь по 2 часа. Большая часть времени отводится играм, которые строятся так, чтобы ребенок мог с удовольствием применить свои умения и навыки на практике. Проводятся также групповые музыкальные и другие занятия, на которых малыш общается со взрослыми и детьми и учится правильно вести себя в коллективе. Кроме того, с ним занимается педагог индивидуально (10—15 минут) по его программе.

Трехлетний ребенок переходит в следующую группу и его пребывание в Центре становится более продолжительным. Здесь больше внимания уделяется групповым занятиям и играм. Дети рисуют,

* *Питерси М. и др.* Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. — М., 1998.

строят из кубиков, наряжаются в разные костюмы, играют на свежем воздухе и т.д. Продолжается работа над формированием различных умений. Если развитие ребенка достигает определенного уровня, его начинают готовить к обучению чтению, письму, счету.

В это время ребенок помимо Центра, по крайней мере, один раз в неделю посещает обычный «районный» детский сад, где общается со здоровыми детьми. Педагоги Центра поддерживают контакт с воспитателями детского сада, проверяют, как чувствует себя ребенок в новой среде.

Педагогическая стимуляция развития ребенка, начиная с его первых месяцев жизни, позволяет добиться определенного успеха в преодолении даже тяжелых форм умственной отсталости, содействуя более полному развитию личности этих детей, адаптации их в социальной среде.

6.7. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта

Развитие ребенка осуществляется в процессе деятельности. Для каждого возрастного периода характерны свои, определенные виды деятельности, в которых наиболее полно выражаются присущие ему потребности и мотивы поведения. Для наиболее эффективного развития ребенка необходимо, чтобы обучающее воздействие было включено в контекст конкретной деятельности, имеющей понятное и интересное для ребенка содержание. При этом обеспечивается наибольшая мотивация деятельности, решающим образом влияющая на результаты обучения.

В дошкольном возрасте у ребенка в норме ведущей деятельностью является игра. Но у детей с тяжелой умственной отсталостью она не может развиваться в этом возрасте, если своевременно у них не была сформирована предметная деятельность. У таких детей главными коррекционно-воспитательными задачами становятся в это время формирование предметной деятельности, формирование предпосылок к игре и целенаправленное обучение предметно-игровым действиям.

Развитию предметных действий у этих детей осуществляется на занятиях по привитию санитарно-гигиенических навыков и самообслуживания, на которых детей учат одеваться, умываться, есть и т.д., на занятиях по развитию движений, где используются мячи, воздушные шары, обручи, флажки и т.д., на занятиях рисованием в действиях с мелом, краской, карандашом, бумагой.

Специальная работа по развитию предметных действий проводится на занятиях предметно-практической деятельностью по программе, в которой предусмотрено выполнение постепенно усложняющихся заданий с использованием разнообразных предметов, игрушек.

Формирование игровых возможностей детей осуществляется на специальных занятиях по обучению игре, используются также игровые моменты на всех других занятиях: по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, развитию движений на музыкально-ритмических занятиях.

Занятиям предметно-практической деятельностью и работе по обучению игре в программе посвящены специальные разделы.

Важнейшее значение в работе с аномальными дошкольниками имеет также организация общения детей со взрослым, которое тоже не сформировалось в раннем детстве. Значительное снижение адаптационных возможностей тяжело умственно отсталых детей, несформированность их эмоционально-волевой сферы проведение такой работы делает необходимым.

Все психическое развитие ребенка — это процесс усвоения им социального опыта, который он может получить только во взаимодействии со взрослым человеком. Стремление к контакту со взрослым, желание подражать ему, обратиться за помощью присуще нормально развивающемуся ребенку. У детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в силу несформированности познавательного интереса такое стремление неразвито, что резко затрудняет возможности направленной работы с ним. Начальный, чрезвычайно важный аспект работы с этими детьми — побуждение их к общению со взрослыми (педагогом, воспитателем, родителями), формирование положительного эмоционального отношения ко взрослым, стремление к контакту с ними.

Важно, чтобы общение со взрослым приносило ребенку радость, было приятно ему, вызывало положительные эмоции, воспитателю же следует даже самый незначительный успех отмечать похвалой. Работа по развитию способности к общению со взрослым должна осуществляться в обыденной обстановке, на протяжении всего дня, эту работу рекомендуется проводить также и в специально организованных ситуациях. Побуждать детей к контакту со взрослым надо ласково, поощряя, одобряя ребенка, легко прикасаясь к нему, обнимая.

Так, взрослый может привлечь внимание ребенка к яркой игрушке, показать ее, дать ее потрогать, подержать, они вместе ее рассматривают, любуются ею. Необходимо добиваться, чтобы ребенок, если сам не может достать игрушку, обращался за помощью ко взрослому (хотя бы при помощи жестов). Взрослый же обращается к ребенку с простейшими фразами: «Возьми игрушку», «Дай Мне игрушку», «Дай ручку, поздороваемся». Если ребенок в опре-

деленной степени владеет речью, нужно разговаривать с ним, выслушивать его, одобрительно реагировать на его высказывания.

Организация общения со взрослым не является отдельным разделом обучения. Оно происходит в повседневной жизни детей, в учреждении и в семье. Вместе с тем независимо от особенностей и возможностей ребенка в специальном учреждении воспитатель должен находить время для индивидуальной работы по установлению эмоционального контакта с ним.

В программе обучения и воспитания детей дошкольного возраста материал распределен по этапам, соответствующим трем уровням развития этих детей. Сроки работы по каждому этапу предлагаются лишь ориентировочные и определяются в каждом конкретном случае, исходя из возможностей детей. Так, для первого этапа работы это срок от 6 месяцев до 1 года, для второго — 1 — 1,5 года и для третьего — 1,5 года.

Перевод детей на следующий этап обучения производится лишь после усвоения ими программы предыдущего этапа.

Основным показателем способности детей к обучению является возможность включения их в какую-либо целенаправленную деятельность. Уровень сформированное™ целенаправленной деятельности служит интегративным показателем психического развития ребенка.

Основной особенностью детей, с которыми начинают первый этап обучения, является практически полная невозможность включения их в какую-либо целенаправленную деятельность даже на уровне выполнения отдельных действий. Интерес к новым предметам у таких детей крайне нестойкий, сконцентрировать их внимание на чем-либо удается лишь на очень непродолжительное время. Все попытки поиграть с детьми оказываются безуспешными. Даже при организующей помощи взрослого возможны лишь кратковременные манипуляции с предметами по подражанию. Эти дети с трудом понимают бытовую обращенную речь, хотя она обычно подкрепляется жестами, собственная речь детей или отсутствует, или представляет собой отдельные звукокомплексы звукоподражания. Навыки самообслуживания у детей этой группы почти полностью отсутствуют.

Для детей, занимающихся по программе второго этапа обучения, характерна более высокая способность к регуляции своего поведения, что находит отражение в определенном уровне сформированное™ целенаправленных предметных действий, которые ребенок в состоянии выполнить с помощью взрослого. Ребенок способен понять и принять инструкцию к простейшим заданиям, у него возникает готовность выполнять это задание. Взрослый выступает как помощник, который организует и направляет действия ребенка, а при необходимости помогает ему. Организация совместной со взрослым продуктивной деятельности — основное

в структуре всей программы второго этапа обучения. Значительные изменения сравнительно с детьми, занимающимися по программе первого этапа, наблюдаются в уровне понимания речи, хотя уровень владения собственной речью весьма различен. Дети частично владеют некоторыми навыками самообслуживания.

Для детей, находящихся на третьем этапе обучения, характерно определенное качественное отличие в уровне развития сравнительно с детьми, занимающимися по программе предыдущих этапов. На основе относительно стойкого усвоения последовательности предметных действий у них формируется способность к выполнению некоторых видов элементарной продуктивной деятельности. Возможность формирования такой деятельности определяется достаточным уровнем операционных возможностей и, кроме того, наличием мотивации к ее выполнению. У детей этой группы, как правило, наблюдается не только выраженный интерес к новым предметам, игрушкам, но и к тем заданиям, которые им предлагает взрослый. Дети способны понять задание и выполнить его от начала до конца, помощь взрослого в этом случае необходима лишь в качестве контролирующей. Большинство навыков самообслуживания у этих детей достаточно хорошо сформировано. На этом этапе у детей можно отметить уже хорошее понимание бытовой речи, однако что касается собственной фразовой речи, то если у одних она есть, у других может полностью отсутствовать.

Важным показателем уровня развития мышления является способность к формированию обобщающих понятий. Несмотря на то что некоторые дети могут назвать по просьбе взрослого овощи, фрукты, посуду, одежду, никто из этих детей не может самостоятельно разложить по группам карточки с изображениями этих предметов. Большинство этих детей могут описать какой-либо простой сюжет, изображенный на картинке, назвать персонажей и их действия, но установить причинно-следственные зависимости дети не могут. Понимание смысла сюжета детям недоступно даже при значительной помощи и разъяснениях взрослого.

Программа каждого этапа содержит все направления работы:

- развитие движений;
- формирование навыков самообслуживания;
- ознакомление с окружающим и развитие речи;
- развитие предметно-практической деятельности;
- обучение игре;
- рисование;
- музыкально-ритмические занятия.

Программа рассчитана на детей с выраженной умственной отсталостью 4—8 лет.

Учебно-воспитательный процесс осуществляется с группой из восьми умственно отсталых дошкольников. Детями занимаются педагог, воспитатель и няня.

Обучение ведется на протяжении всего времени бодрствования детей: в процессе выполнения режимных моментов, в различного рода играх и на специальных занятиях.

Внимание обслуживающего персонала в первую очередь должно быть обращено на организацию быта детей, соблюдение охранительного режима, сохранение спокойного, доброжелательного тона, максимальной внимательности к каждому ребенку, использование любой ситуации для общения с ребенком и оказания ему помощи. Воспитатель, проводя все режимные моменты с детьми, прививая им санитарно-гигиенические навыки, организуя игры детей, их досуг, кроме того, проводит занятия по расписанию, закрепляет материал, который дают педагог-дефектолог, логопед. Эти специалисты проводят занятия с детьми по подгруппам и индивидуально.

Успех воспитательного процесса зависит не только от занятий, на которых применяются специальные методы, но и от умелого построения дня, от рационального сочетания различных видов занятий.

Дошкольники с тяжелой умственной отсталостью по своим психофизическим возможностям не могут долго заниматься одним и тем же видом деятельности. На I этапе обучения длительность занятий составляет 10—15 минут, на II этапе — 15—20 минут, на III этапе — 20—30 минут. Однако режимные моменты, свободные (организуемые) игры, занятия, прогулки в течение дня воспитатель использует для непрерывного воспитания и обучения детей.

В каждую конкретную деятельность (игру, лепку, рисование и др.) ребенок с выраженной умственной отсталостью должен включаться не под давлением педагога, а только по желанию ему подражать, под воздействием собственных импульсов к деятельности. Очень часто негативизм ребенка объясняется его неготовностью принять задачи взрослого. Воспитательный процесс должен быть построен так, чтобы, с одной стороны, ребенок свободно действовал по своему желанию, с другой — чтобы педагог мог умело направлять эти желания и включать детей в организованную им деятельность.

Занятия в дошкольной группе проводятся в утренние и вечерние часы. Особенно эффективно должно использоваться время между завтраком и обедом, до прогулки.

В первой половине дня целесообразно выстроить такой порядок занятий: игры в игровом уголке с обязательным участием взрослого; ритмические занятия, сочетающиеся с речевой работой; работа за столом — занятия различными видами ручной продуктивной деятельности; подвижная игра или хоровод с песней; рассказывание сказки. Таким образом, все время от завтрака до прогулки посвящено организованным занятиям, переходящим одно в

другое. Время, которое выделяет педагог на ту или иную часть занятия, определяется им самостоятельно, в зависимости от возможностей детей, и организуется им в соответствии с программой и возможностями детей.

После дневного сна планируется проведение игр, занятий по формированию навыков самообслуживания, досуговых мероприятий (показ кукольного театра, пение и танцы с воспитателем и др.).

Большое значение для развития тяжело умственно отсталых дошкольников и коррекции их недостатков имеет применение адекватных методов и приемов работы с ними.

Как было показано выше, у детей с тяжелыми нарушениями развития почти отсутствуют активность, интерес и внимание к окружающему. Следствием этого является и отсутствие таких необходимых условий для обучения, как положительное отношение к заданию, **принятие задачи**.

При предъявлении какого-либо обучающего задания с игровым материалом у большей части этих детей (около 40 %) либо отмечается полное неприятие задачи: безразличие, бездеятельность, либо наблюдается спонтанная хаотичная деятельность с материалом без учета задачи. У небольшой части детей (18 %) наблюдается эмоциональное, игровое отношение к материалу но поставленная задача ими также не принимается.

Для улучшения принятия задачи, во-первых, необходимы специальные занятия по воспитанию внимания детей и, во-вторых, нужно обеспечить как можно более сильную мотивировку ее решения. Мотивировка подчинения взрослому в ряде случаев достаточна для того, чтобы ребенок выполнял какие-то действия, но она недостаточна для того, чтобы у ребенка возникли интерес к заданию и стремление получить результат. Средством повышения **мотивации деятельности** являются включение задачи в игру, обоснование этой задачи какой-либо понятной для ребенка практической необходимостью, использование ее в продуктивной деятельности. Не достигнут цели те упражнения, выполнение которых представляется важным воспитателю, в то время как ребенок не понимает их смысла; в этом случае он будет выполнять их формально и ничему не научится.

Поскольку отсутствие у детей устойчивого и направленного **внимания** является серьезнейшим препятствием, мешающим обучению, на каждом занятии специальное время следует уделять упражнениям на развитие этой психической функции. Это могут быть специальные занятия, но их элементы необходимо включать в разные виды деятельности, прежде всего в игры и упражнения по психомоторике, развивающие зрительное и слуховое внимание. Ребенку объясняют, какое движение он должен произвести (это наиболее доступная ему форма ответной реакции), восприняв (услышав или увидев) поступивший сигнал. Во многие уп-

ражания и игры, направленные на развитие внимания, включается компонент **моторики**. В упражнениях на внимание используют возможности детей подражать взрослому. Так, дети с удовольствием выполняют всевозможные упражнения для рук (поднять вверх, положить на голову, спрятать за спину и т.д.), внимательно следя за педагогом. Слуховое внимание воспитывается, например, в игре с озвученной игрушкой «петушок»: дети закрывают глаза и «спят», но как только закричит «петушок», надо «проснуться» — открыть глаза. (Предварительно детям рассказывается, что петушок кричит утром и будит людей, проводится обыгрывание озвученной игрушки). Дошкольники с тяжелыми нарушениями развития долго не могут правильно выполнять эти действия: они «засыпают» после крика «петушка» или «просыпаются» до его крика. Для того чтобы добиться правильной реакции детей, необходимо проводить эту игру многократно. Это, безусловно, более сложное задание, чем действие по подражанию, поскольку в данном случае предполагается не копирование сигнала, а выполнение определенных действий в ответ на воспринятый сигнал.

Во всех этих упражнениях и играх демонстрация сигнала всякий раз сопровождается речью педагога (даже при выполнении подражательных движений педагог одновременно с движением говорит: «Поднимаем ручки вверх, похлопаем» и т.д.). На начальных этапах речь играет лишь вспомогательную роль, но постепенно она должна становиться основным стимулом, вызывающим действия детей, а роль неречевых, чувственных сигналов должна отходить на второй план.

Ориентировка в задаче является необходимым условием ее выполнения: ребенок должен понять задание, его цель, знать, что надо сделать, каков должен быть результат. Дошкольники с тяжелыми нарушениями развития испытывают здесь особые затруднения. При предъявлении легкого задания на игровом материале (разноцветные кубики), которое для умственно отсталых детей (дебил) в 4—5 лет не представляет трудности, дети с тяжелой умственной отсталостью в 6—9 лет в 42 % случаев не понимали его, при этом они теряли задачу, либо переходили на манипулирование предметами, либо выполняли какие-либо другие действия с предложенным материалом, либо вообще прекращали что-либо делать. При предъявлении более сложной задачи число детей, не понимающих ее, резко возрастало. Такие результаты указывают на значительные трудности этих детей именно на ориентировочном этапе деятельности, когда надо понять задание. Из этого вытекает чрезвычайно важное требование к педагогу — увеличить во времени начальный этап, предваряющий решение задачи, усилив соответствующую работу. На этом этапе педагог тщательно, детально объясняет задание (наглядно-действенным способом, сопровождая показ словесным комментарием) и проводит первич-

ное обучение, исправляя ошибки ребенка, давая оценку выполнению, что служит ребенку примером критичности и эталоном подхода к оценке деятельности. Лишь после такого объяснения можно считать, что ребенку с выраженным нарушением интеллекта даны возможности для самостоятельного решения аналогичной задачи.

Ориентировочный этап деятельности для ребенка состоит в достаточно полном разностороннем ознакомлении с предлагаемым дидактическим материалом. Ожидаемый результат — формирование у детей обобщенных способов обследования свойств предметов, т.е. способов, обеспечивающих ориентировку в окружающем мире. Умение обследовать предмет не возникнет у ребенка спонтанно, поэтому задача педагога на этом этапе — стимулировать деятельность детей: обратить внимание ребенка на ту или иную деталь предмета или его свойство, предложить выявить какое-либо свойство и т.д. и руководить этой деятельностью.

Итак, развернутая схема ориентировочного этапа может быть представлена в следующем виде:

- свободное ознакомление ребенка с дидактическим материалом;
- деятельность по обследованию материала, организуемая педагогом;
- направление внимания на предлагаемую задачу (обеспечение сильной мотивации);
- наглядно-действенно-словесное объяснение задачи;
- первичное обучение и оказание помощи;
- предложение задачи для выполнения.

В процессе выполнения задания выявляются **особенности организации деятельности детей и способов действий**, используемых ими. Обнаружено, что их трудности заключаются не в том, что они не способны выполнить отдельные конкретные действия, а в том, что они не могут связать их между собой. Ребенок может механически произвести какое-либо действие, когда его выделяют из состава задачи и предлагают выполнить. (Это видно и в дальнейшем обучении, например, на решении арифметической задачи: при конкретном указании учителя произвести какое-либо арифметическое действие с двумя числами ученик выполняет это действие, но решить задачу, что требует ее осмысления, не может.) У детей с тяжелым нарушением интеллекта основные трудности при решении умственных задач заключаются в том, что они не могут правильно организовать свои действия, т.е. последовательно переходить от действия к действию, осуществляя связь между ними.

Очевидно, что на игровом, наглядном материале можно научить этому успешнее, чем на отвлеченном. Например, собирая многосоставную матрешку, подбирая последовательно ее части и

вкладывая их одна в другую, дети руководствуются их величиной, что тоже требует умения последовательно переходить от действия к действию, устанавливая связь между ними. В этой деятельности ее результат виден и понятен ребенку (матрешка не может быть собрана, если части подобраны неправильно или вкладывались не в том порядке). Навык последовательного выполнения действий, применяемый в задачах предметно-практической деятельности, поможет затем ребенку в решении и других задач (в том числе арифметических).

В программе обучения и воспитания детей с выраженной умственной отсталостью дошкольного возраста (1993) указаны направления, по которым организуется работа. Весь процесс специфичен по содержанию и методам и осуществляется с учетом особенностей познавательной деятельности и личностного развития детей, а также коррекционно-компенсаторной направленности психолого-педагогического воздействия.

Развитие движений

В эти занятия включаются различные упражнения, направленные на укрепление опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, на развитие основных движений (вырабатываются целенаправленность движений, скорость, ловкость, сила, точность, соразмерность двигательных актов), с тем чтобы занимающийся мог достигнуть наиболее оптимальной для его возраста физической подготовленности. Эти занятия на доступном этим детям материале направлены также на развитие ориентировки в пространстве: дети учатся ощущать свое тело, его положение в пространстве, мышечную силу.

Движения детей, находящихся на I этапе обучения, характеризуются чрезвычайно низким уровнем произвольности. При выполнении ребенком двигательных действий речь взрослого не может выполнять своей регулирующей функции, так как у детей с умственной отсталостью плохо развито ее понимание. В содержание занятий этого этапа обучения входят упражнения, пробуждающие у детей интерес к общению со взрослым и способствующие установлению связей между словом и жестом. Движения выполняются в совместных действиях взрослого и ребенка и по подражанию. Занятия продолжительностью 5—10 минут проводятся на этом этапе индивидуально с каждым ребенком.

У детей, перешедших ко II этапу обучения, движения более целенаправленны, их выполнение уже может быть частично подчинено жесту и речи взрослого. Дети знают назначение предметов (мяч, лестница, скамейка); знают, показывают, называют (каждый в соответствии со своими возможностями) части тела, опре-

деляют верх-низ в комнате. У них сформировано положительное отношение к занятиям.

На этом этапе занятия происходят индивидуально и с группой по 2—3 человека, педагог постепенно переходит от деятельности, осуществляемой взрослым и ребенком совместно, к деятельности, выполняемой под контролем педагога. Продолжительность занятия увеличивается до 20 минут. Занятия проходят в живой, эмоциональной форме, с использованием подвижных игр, упражнения могут сопровождаться стишками, потешками, песнями. В ходе занятия педагог обязательно поощряет детей.

Дети, обучающиеся по программе III этапа, способны выполнять многие движения по речевой инструкции педагога, они ориентируются в знакомой обстановке, могут выполнять движения в определенном направлении (вправо, влево, вперед, назад, вверх, вниз — при назывании направления педагогом одновременно с показом). В результате систематических занятий по развитию движений у детей значительно улучшается общая координация, хотя определенная неточность движений все же остается. Основной формой работы на данном этапе являются групповые занятия, продолжительность которых составляет 25 минут. В это время необходимо продолжать развивать у детей зрительно-моторную координацию и ориентировку в пространстве, обучать самостоятельному выполнению двигательных упражнений, подражая взрослым, продолжать формировать интерес к физическим упражнениям.

На коррекцию моторики детей в основном направлены также и музыкально-ритмические занятия. Они строятся таким образом, что работа идет одновременно над развитием движений, речи, игры, общения и музыкальных способностей.

Формирование навыков самообслуживания

Основной целью этого важного раздела программы является формирование у ребенка навыков, обеспечивающих его бытовую независимость от окружающих, а также овладение элементами бытового труда, что в дальнейшем станет предпосылкой трудового обучения. Специфика и задачи данного раздела на каждом из этапов обучения определяются возможностями детей, прежде всего Уровнем развития предметной деятельности.

Программа предусматривает привитие навыков и умений, связанных с личной гигиеной ребенка, которые прививаются в бытовых ситуациях во время умывания, принятия пищи, в ходе одевания и раздевания. Для отработки того или иного умения нужно проводить короткие занятия с частной целью, например научить вытирать полотенцем руки или брать ложку со стола, уметь ее держать во время еды.

Дети овладевают определенными действиями, которые взрослый вначале выполняет руками ребенка, регулируя его усилия таким образом, чтобы движение выполнялось правильно, постепенно добиваясь, чтобы он мог выполнить его, пользуясь лишь незначительной помощью. Основной формой работы на данном этапе обучения является индивидуальная работа с ребенком. Взрослый постоянно проговаривает действия, которые он выполняет вместе с ребенком, называет используемые предметы, указывает на сделанные ошибки, отмечает даже самые незначительные достижения, а также стимулирует собственную речь ребенка.

Постепенно следует добиваться самостоятельного выполнения ребенком всех действий, которые он первоначально выполнял с помощью взрослого. Когда дети начинают лучше понимать обращенную речь взрослого, а также становятся способны в определенной степени к регуляции своего поведения (II этап обучения), постепенно можно вводить групповую форму обучения, когда воспитатель лишь контролирует действия детей, исправляет их ошибки при выполнении режимных моментов. Обучение новым навыкам становится возможным на основе показа и словесных инструкций (III этап). В это время наряду с навыками самообслуживания возможно постепенно вводить и элементы бытового труда.

Ознакомление с окружающим и развитие речи

Развитие речи глубоко умственно отсталых дошкольников происходит в общении со взрослым, через организацию совместной с ним деятельности, посредством овладения действиями с предметами, игрушками. К активной речи ребенок перейдет тогда, когда у него накопятся необходимые впечатления и возникнет потребность что-то сказать. Педагог стремится вызвать у ребенка к окружающим предметам, игрушкам эмоциональное отношение, привлекает к ним его внимание и постепенно включает предметы в совместные манипуляции, тем самым обеспечивая знакомство с ними и их свойствами. Наличие коммуникативного фактора — эмоционального отношения к объекту, обращенной к ребенку речи, взаимодействия со взрослым — обуславливает возникновение речи у дошкольника и ее дальнейшее развитие.

Занятия по развитию речи с тяжело умственно отсталыми детьми дошкольного возраста должны тесно переплетаться с занятиями по ознакомлению с окружающим, с одной стороны, и занятиями по овладению действиями с игрушками, предметами окружающего мира — с другой.

Начальный этап обучения и воспитания детей можно рассматривать как довербальный, подготовительный этап к возникновению речи. Важно, чтобы дети в это время как можно больше слы-

шали речь взрослого. Необходимо формировать у ребенка активную реакцию на вербальное обращение, умение сосредотачивать внимание на обращенной к нему речи, желание взаимодействовать со взрослым, умение выполнять простую вербальную инструкцию взрослого.

Обучая детей речи, педагог должен стремиться к тому, чтобы они не только умели произносить слова, но и осмысливали их, чтобы речь не превращалась в набор механически заученных слов. Речь должна быть наполнена предметным содержанием. Дети учатся соотносить реальный предмет с изображением, выделять его из числа других предметов, а также показывать и называть действия бытового характера. Педагог рассказывает небольшой эпизод из детской жизни или сказку, привлекая к участию в этом детей, которые, подражая педагогу, движениями и жестами изображают животных, предметы быта, явления природы и др.

Каждая сказка проживается детьми, начиная от непосредственного восприятия пересказа педагога, обыгрывания ее с помощью игрушек до изображения ее персонажей и событий самими детьми.

Работа по вызыванию, активизации речи детей и расширению их активного словаря представляет большую трудность. Безречевые дети, большей частью пассивные, инертные, со слабыми интересами, нуждаются в создании такой эмоционально ярко окрашенной обстановки игр и занятий, которая вызывала бы у них живую реакцию и речь. Хорошо использовать такие игры, в которых речь выступала бы как необходимый элемент. Например, дети по условию игры должны позвать кого-либо («зайку», куклу Лялю, одного из детей). На предложение педагога позвать «зайку» («пусть он нам попляшет») дети зовут его, кто как умеет, но стараются говорить все. Если позвали плохо, педагог говорит: «Плохо звали, зайка не слышал, позовем еще раз». Наконец, «зайка» скачет к детям и пляшет в кругу под пение педагога, дети при этом хлопают в ладоши. Игра всегда вызывает интерес и радость у детей, они стараются хорошо выполнять свои роли, стараются говорить.

В дальнейшем детей следует научить умению наблюдать жизнь окружающего мира (смену погоды, жизнь растений, поведение животных и птиц, игры и занятия детей, работу взрослых). Обычно наблюдения проходят в виде организованных занятий — экскурсий. Дети приучаются смотреть, рассматривать, сравнивать, эмоционально реагировать на происходящее. Все, что смогли увидеть и запомнить дети, обсуждается на занятиях. В процессе работы по развитию речи дети узнают назначение предметов окружающего быта, узнают и показывают действия бытового характера, по возможности называют все это, учатся строить простую фразу. У детей расширяется пассивный словарь, активизируется собственная речь, она становится в большей мере-средством коммуникации и помогает в дальнейшем обучении.

Обучение игре

Обучение игре является важным разделом программы. Известно, что через овладение ребенком ведущими видами детской деятельности осуществляется развитие психических процессов и формируется личность ребенка. Но поскольку у тяжело умственно отсталых детей игра в дошкольном возрасте спонтанно не развивается, одной из главных коррекционно-воспитательных задач обучения и воспитания становится формирование предпосылок к развитию игры и целенаправленное обучение ей. При обучении игре тяжело умственно отсталого дошкольника педагог подчиняет свою работу решению следующих задач: упорядочение активности детей; установление взаимодействия ребенка и взрослого через овладение несложными действиями с предметами; формирование совместных с педагогом игровых действий; создание ситуаций сотрудничества детей и взрослого, побуждающих к развитию игры.

Поскольку дети не владеют адекватными, целенаправленными действиями с игрушками и со многими из них незнакомы, то не все игрушки сразу должны быть размещены в поле зрения ребенка. Их нужно предъявлять по одной, постепенно знакомя с ними дошкольника. Занятия, продолжительность которых 15—20 минут, проводятся небольшими подгруппами по 2—3 человека и сочетаются с индивидуальными. Со временем можно привлекать к занятиям 3—4 детей.

Сначала педагог «обыгрывает» игрушку, а дети наблюдают за его действиями. Затем действия с игрушкой осуществляются детьми вместе с педагогом, с постепенным переходом в самостоятельные игровые действия при активном контроле со стороны педагога. И тот и другой этап сопровождается речью взрослого и ребенка.

Необходимо направить усилия на формирование у детей устойчивого интереса и внимания к совместной игровой деятельности со взрослым, на обучение детей адекватным действиям с игрушками, предметами, выполнение совместно с педагогом последовательной цепочки игровых действий, а также на формирование навыков адекватного поведения в процессе игры и умения играть вместе (бережно относиться к игрушкам, брать и класть игрушки на место, не отнимать игрушки у других детей, по просьбе отдать игрушку, не мешать играть соседу и т.д.).

Предметно-практическая деятельность

Занятия предметно-практической деятельностью у детей с выраженной умственной отсталостью дошкольного возраста имеют целью восполнить недоразвитие у них предметных действий и кор-

ригировать нарушения их восприятия, внимания, зрительно-двигательной координации, пространственных представлений, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в организуемых педагогом практических действиях с предметами. Эти занятия проводятся в тех видах деятельности, которые характерны для детей раннего возраста: в предметной, игровой, ручной продуктивной деятельности (с использованием сборных игрушек, разрезных картинок, мозаики, с обучением элементарному конструированию, простейшим видам ручного труда).

На занятиях педагогу следует оказывать внимание каждому ребенку и работать с каждым индивидуально. Любое задание выполняется всеми детьми. При этом педагог оказывает ребенку ту помощь, какая ему требуется, в зависимости от его возможностей и трудностей, положительно оценивая малейшее достижение ребенка.

Построение занятия предметно-практической деятельностью предусматривает частую смену видов деятельности детей. В каждое занятие необходимо включать несколько видов деятельности: упражнения на внимание, выполнение подражательных движений, предметных действий, элементы дидактических игр. Основное время при этом уделяется, как правило, овладению детьми определенными предметными действиями (катанием шариков в заданном направлении, нанизыванием предметов с отверстиями на стержень или шнур, действиями с предметами разного цвета, формы, величины, собиранием разборных матрешек и т.д.). План занятия должен отражать все его этапы и виды деятельности, которые будут применены.

Обучение предметно-практической деятельности на I этапе направлено на развитие внимания, подражания, сенсомоторное воспитание детей, развитие сенсорных процессов (ощущений, восприятия), развитие манипулятивно-предметных действий совместно со взрослым и по подражанию.

При обучении этих детей на II этапе усилия педагога направлены на формирование у них целенаправленных, осмысленных действий, организуемых взрослым в пределах доступных детям заданий. Такое выполнение задачи должно прийти на смену хаотическому манипулированию, которое наблюдалось у детей ранее. На этом этапе обучения дети еще не могут овладеть осмысленным выполнением, предполагающим понимание задания, целенаправленными действиями с применением адекватных приемов и оценкой результата (правильно или неправильно выполнил), но работу в этом направлении нужно проводить и продолжать ее при последующем обучении.

Обучение предметно-практической деятельности на III этапе направлено на формирование целенаправленных действий с предметами в дидактических играх, элементарном конструировании,

занятиях мозаикой, лепкой, аппликацией, работе с бумагой, занятиях с использованием предметов, разных по цвету, форме, величине, находящихся в различных пространственных отношениях.

На этом этапе детям предлагается действовать с увеличенным количеством предметов. Индивидуальная работа с каждым ребенком, которая занимала большое место на первых этапах, здесь сочетается с работой, которая ведется с группой, подгруппой детей, контактирующих между собой.

Рисование

Изобразительная деятельность детей тесно связана с развитием восприятия, моторики, воображения, образного мышления, речи, т.е. с развитием разных сторон психической деятельности ребенка. Изобразительные действия сопровождаются игрой и речью.

Во время занятий педагог рисует для детей и вместе с ними, сопровождая рисование речью, обучая правильным приемам работы с предметами и орудиями рисования (карандаш, кисть, бумага, мел и т.д.).

Лучшей формой занятий можно считать комбинированные занятия с переходом от конструирования и лепки к рисованию, от обучения действиям с предметами к их фиксированию в рисунке.

Занятия, длительность которых составляет от 10 до 20 минут, проводятся индивидуально и группами по 5—6 детей. На первых этапах все задания выполняются совместно с ребенком, его руками. Затем доля совместных с педагогом действий уменьшается. Постепенно намечается переход к самостоятельному рисованию. Следует учить детей располагать на листе бумаги два предмета, правильно соотнося их по величине и связывая их единым содержанием. Дети начинают правильно выделять основные цвета и использовать их в своих рисунках.

Обучение рисованию, как и музыкально-ритмические занятия, способствуют эстетическому воспитанию детей. Музыка и произведения изобразительного искусства оказывают положительное воздействие на эмоциональную сферу ребенка. Большую радость, новые яркие впечатления дает детям также проведение праздников.

В разрабатываемых в последнее время различных авторских программах и методиках содержатся интересные новаторские предложения, описания таких направлений работы с детьми данной категории, как арттерапия, музыкотерапия, рисование под музыку, сказкотерапия, использование компьютерных технологий и др.

Применение различных методик и форм реабилитационной работы с детьми с выраженной умственной отсталостью позволит по возможности максимально способствовать социокультурному развитию этих детей.

Вопросы и задания

1. Какое значение имеет ранняя коррекция психофизических недостатков у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта для их дальнейшего развития?

2. Каковы современные подходы к организации воспитания и обучения детей с тяжелой умственной отсталостью раннего и дошкольного возраста?

3. Какие нарушения развития отмечаются у детей с интеллектуальной недостаточностью в младенческом и преддошкольном возрасте? В дошкольном возрасте?

4. Перечислите основные задачи коррекционно-педагогической работы с детьми этой категории.

5. По каким критериям комплектуются дошкольные группы и подгруппы в специальных учреждениях для детей с тяжелой умственной отсталостью?

6. Охарактеризуйте основные требования к проведению занятий с тяжело умственно отсталыми детьми в раннем и дошкольном возрасте: использование способности к подражанию, опора на эмоции детей, игровая форма обучения, предметно-действенное обучение.

7. Сформулируйте основные направления коррекционно-воспитательной работы с тяжело умственно отсталыми детьми дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

Баряева Л.Б., Зарин А. Характеристика основных этапов организации коррекционной поддержки детей с психофизическим и интеллектуальным недоразвитием // Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Под ред. И. М. Бгажноковой. — М.; СПб.; Псков, 1999.

Баряева Л. Б., Зарин А., Агапова Г. И. и др. Игра и игрокоррекция // Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Под ред. И. М. Бгажноковой. — М.; СПб.; Псков, 1999.

Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. — СПб., 2001.

Ватажина А. А., Малинкин Н. С. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет / Под ред. М. И. Кузьмицкой, А. А. Ватажиной. — М., 1971.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982. — Т. 5.

Дементьева Н. Ф., Цикото Г. В., Исаева Т. Н. и др. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью // Дефектология. — 1994. — № 6.

Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.

Исаева Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. — М., 2001.

Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для вузов. — М., 2001.

Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Книга для учителя — М., 1993.

Питерси М., Трилор Р., Утер Д. и др. Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии — М., 1998,- Кн. 1-8.

Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью. — М., 1993.

Разенкова Ю.А. Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни в условиях дома ребенка // Дефектология. — 1998. — № 1.

Стребелева Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии: Методические рекомендации // Дефектология. — 1996. — № 4.

Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости // Дефектология. — 1994. — № 1.

Фрухт Э.Л. Программа воспитания и обучения детей в доме ребенка. - М., 1987.

Цикото Г. В. О семейном воспитании умственно отсталого ребенка раннего возраста // Дефектология. — 1970. — № 1.

Цикото Г. В. Коррекционная работа с детьми-имбецилами младшего возраста: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — М., 1976.

Цикото Г. В. Понимание устного рассказа умственно отсталыми детьми дошкольного возраста и коррекционная работа над ним // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Т.Н.Головиной, Ж.И.Шиф. — М., 1977.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

7.1. Особенности детей с тяжелой умственной отсталостью младшего школьного возраста и специфика работы с ними

Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью в младших классах является наиболее сложным и специфичным периодом, что обусловлено тяжестью их психофизических и возрастных особенностей. Если ребенок получал специальную коррекционную помощь в раннем и дошкольном возрасте, это, безусловно, влияло положительно на его состояние и готовность к школе. Однако значительное число детей поступает в школу либо в специальный класс, либо в реабилитационный центр поздно, в 7—8 лет, из семьи, и эти дети еще совсем не готовы к школьному обучению.

С самого раннего возраста развитие такого ребенка протекает с глубокими качественными отклонениями (см. главу 6). Темп развития также чрезвычайно замедлен. Все это приводит к тому, что к началу школьного возраста уровень умственного, личностного, социально-коммуникативного развития этих детей весьма низок. Между тем содержание и методы обучения должны соответствовать фактическому возрастному уровню каждого ребенка. Все это определяет особые задачи, содержание и методы коррекционно-воспитательной работы с детьми этой категории в младшем школьном возрасте.

Опыт учителей-практиков и проводившееся в 1980-х гг. под руководством НИИ дефектологии АПН СССР экспериментальное обучение, а также опыт открывшихся в последние годы в России новых специальных учреждений различных видов показали, что эти дети развиваются, они способны к обучению и последующему труду. Обучение их эффективно в том случае, если оно ведется систематично, организовано в соответствии с их возрастными и психофизическими особенностями, направлено на их социальную адаптацию и приспособление к жизни в условиях включенности в окружающую социальную среду. Если основной задачей работы с этими детьми в старшем возрасте является их трудовая подготов-

ка, то работа с ними в младшем возрасте, в период наибольшей пластичности нервной системы и восприимчивости к обучению, должна быть направлена на их всемерное развитие и коррекцию недостатков.

При этом необходимо исходить из того, что задача образования ребенка с проблемами интеллектуального развития заключается не только и не столько в приобретении им знаний, умений и навыков, сколько в развитии и становлении всех сторон его личности. Успех возможен только в том случае, когда каждый ребенок рассматривается как индивидуальность, имеющая свои личностные особенности и различные возможности развития.

Возрастной диапазон детей с тяжелыми нарушениями развития, приступающих к школьному обучению, как правило, бывает довольно широк: это и дети 7—8 лет и более старшие — вплоть до 10—12 лет. Возраст основной массы детей — 8—10 лет. Время начала обучения часто на практике определяется не возрастом, а степенью выраженности дефекта. Чем сильнее выражен дефект ребенка, тем обычно позже начинают его обучать, хотя такой подход, разумеется, нельзя считать правильным. Обучение ребенка с тяжелым интеллектуальным дефектом так же, как и любого аномального ребенка, должно начинаться как можно раньше, но по своему содержанию и методам соответствовать его реальным возможностям.

Среди тяжело умственно отсталых прежде всего следует отметить большое количество детей с синдромом Дауна (30 % и более от всего состава*). Диагноз «олигофрения в степени имбецильности», стоящий в медицинских заключениях многих детей, не дает достаточно полной характеристики дефекта. Среди детей этой категории довольно многие (15—20 %) страдают двигательными нарушениями, некоторые (6 %) — эпилептическими припадками. У многих детей, приступающих к обучению, общий интеллектуальный дефект и связанное с ним общее недоразвитие речи сочетаются с тяжелыми дополнительными речевыми нарушениями (дизартрией, алалией, заиканием, грубыми органическими дефектами артикуляционного аппарата и т.д.). Значительная часть учащихся I класса — практически безречевые (20—25 %). У детей отмечается синдром двигательной расторможенности (12%), выраженная гидроцефалия (3%), снижение зрения (14,5%), слуха (6%).

Психолого-педагогическое обследование этих детей к началу обучения показало следующее.

Многие дети физически слабо развиты. Особенно это касается детей с синдромом Дауна. Они почти все низкорослы, малоподвижны, пассивны, вялы, медлительны. Большинство детей мед-

* Цифровые данные - результат изучения состава детей в экспериментальных классах и при выборочном обследовании некоторых детских домов-интернатов Министерства социальной защиты населения.

ленно, с трудом ходят по лестнице, не могут бегать и прыгать, тужить мяч, не удерживают крепко предмет, игрушку. Почти у всех крайне затруднена мелкая моторика.

В эмоционально-волевых и личностных проявлениях дети с тяжелой умственной недостаточностью неодинаковы, что частично связано с разнообразием клинических форм патологии. Они значительно различаются по эмоциональному настрою, возможностям и навыкам общения, навыкам социального поведения. У некоторых наблюдается нестабильность эмоционального состояния, негативизм, неожиданные аффективные вспышки, они конфликтуют с детьми и нуждаются в постоянном внешнем регулировании их деятельности. Другие эмоционально адекватны, ласковы, флиязчивы. Все дети эмоционально зависимы от взрослых, от Остановки и социально беспомощны.

Лишь небольшая часть детей частично владеет элементарными санитарно-гигиеническими навыками и может обслуживать себя, большинству из них надо помогать в самообслуживании. К учителю вскоре они начинают относиться, как к матери, и требовать постоянного внимания и заботы о себе. Многие не включают в работу на уроке: находясь в классе, они практически отсутствуют, бездействуя или механически производя какие-либо движения (сосут пальцы рук, грызут карандаш или ручку, раскачиваются и т.д.). Включившись в какую-либо деятельность, быстро утомляются, истощаются, легко отвлекаются.

У большинства детей собственная речь выражена в виде отдельных слов, часто лепетных, а также структурно нарушенных (например: *дерево* — «дева», *заблудились* — «залибу», *мальчик катается* — «мачик ката»), коротких аграмматичных фраз, отмечаются сложные нарушения звукопроизношения, ринолалия, дизартрия. Словарный запас в основном ограничен названиями некоторых бытовых предметов. У так называемых безречевых детей активная речь отсутствует. Они произносят несколько лепетных слов, при объяснении жестикуют и мычат, понимают обращенную речь в пределах обиходной бытовой инструкции.

Знание и понимание окружающей обстановки примитивны и ограничены. Дети не могут дать сведений о своей семье. Зная свое имя, они, однако, часто не знают имени родителей, своей фамилии или произносят их так, что невозможно понять, не могут сказать, с кем они живут, не знают собственного возраста, своего домашнего адреса. Одни из них показывают некоторые части тела (глаза, рот, нос, уши, руки), другие не понимают задания. Понимание обращенной речи и выполнение инструкций у детей можно назвать удовлетворительными, хотя пассивный словарь их беден, они показывают не все из окружающих их предметов, не могут выбрать по просьбе педагога картинки G изображенными на

них животными или предметами. Названий цветов дети, как правило, не знают, хотя по показу иногда соотносят их правильно (сличают).

Понятия о количестве и счете у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью отсутствуют. Некоторые могут называть числа, не соотнося их с предметами: «Один, раз, два»; «Шесть, восемь, пять». Все дети, за редким исключением, приступают к обучению без знания букв.

Дети крайне беспомощны в предметно-практической деятельности. Получая задание типа «Доски Сегена», они не соотносят паз с фигурой, не охватывают взором всю доску, пытаются вставлять фигуру, куда придется. Некоторые справляются с этим заданием лишь при частично закрытой доске, с помощью педагога или после показа нужного паса. Складывание разрезных картинок, соби́рание матрешек, пирамид, простейшие задания при работе с мозаикой — все вызывает огромные трудности, преодолеть которые дети не могут.

Задания, в которых требуется выбрать предмет по образцу, сделать группировку, исключить «четвертый лишний» предмет по признакам цвета, формы, величины, дети не понимают, деятельность их при этом приносит беспорядочный, хаотичный характер. Однако уже в ходе обучающего эксперимента некоторые из них начинают, используя помощь педагога, правильно выполнять отдельные задания.

Еще более затрудняет их задание, требующее обобщения, например задание выбрать картинки, на которых нарисована одежда (игрушки, посуда). Некоторые дети, хотя и проявляют неуверенность, выбирают 1 — 2 картинки правильно, но затем сбиваются на подбор изображений предметов, не относящихся к заданному понятию; другие вообще не понимают этого задания. Самостоятельно назвать обобщающее слово («это игрушки»), как правило, никто из детей не может. Возможности выполнения группировки, что требует обобщения, у детей значительно ниже, чем при действиях с предметами разного цвета, формы и величины.

Приводим характеристики отдельных детей при поступлении в школу.

Светлана Д., 8 лет.

Светлана поступила в I класс из семьи. Диагноз: болезнь Дауна, олигофрения в степени глубокой имбецильности. Физически слабая, маленького роста. Речь косноязычная, зрение снижено, сильное косоглазие.

Девочка обидчива, плаксива. Долго не шла в класс без мамы, не могла привыкнуть к школе, к коллективу детей и к учительнице: залезала под парту, плакала и твердила «хочу домой».

У ребенка отмечены навязчивые действия (грызет карандаш или ручку). Внимание рассеянное, надо постоянно привлекать ее внимание к работе. Девочка быстро утомляется.

Потребовались усилия, чтобы организовать ее на уроке, побудить к общению, к выполнению задания. В течение примерно 2—3 месяцев шла каждодневная кропотливая работа по приучению девочки к школе. Света перестала плакать, но привычка залезать под парту сохраняется.

Речь у девочки — отдельные слова и короткая аграмматичная фраза, сложное косноязычие. Структура слов нарушена. Словарь бедный. Понимает обиходную обращенную речь. На вопросы отвечает односложно. Не может сказать, с кем она живет, назвать домашний адрес, город, в котором живет, время года, своего возраста не знает, отвечает «пять лет». Показывает только некоторые части тела (голова, нога, рука), значения таких слов, как «спина», «шея», «грудь», не знает. Путает правую и левую части тела. Окружающую обстановку знает, показывает и называет предметы в комнате, а также предметные изображения на картинках. Обобщающих понятий («игрушки», «одежда» и пр.) в активном словаре нет, в пассивном есть некоторые (по обобщающему слову «одежда», «овощи выбирает нужные картинки»). Цвета сличает по названию знает только красный. Прямой числовой ряд — до 2 (далее — «6, 8, 5»). В практических задачах (группировка, вкладки) долго не понимает задания, делает медленно, нерешительно, справляется, только получив помощь, с трудом переключается с одного задания на другое.

Разрезную картинку даже из двух частей сложить не может.
Мелкая моторика сильно нарушена.

Костя Т., 9 лет.

Диагноз: олигофрения в степени имбецильности (после энцефалита), микроцефалия; бронхиальная астма; нарушение зрения.

До школы мальчик некоторое время посещал специальный детский сад для умственно отсталых детей. Физически слабый ребенок, часто и подолгу болеет. Избирательно общителен, двигательно расторможен, суетлив, непоседлив, несколько угловат, неловок. Себя Костя обслуживает, дружен с товарищами, любит играть, любимые игрушки — кубики, автомашина. Настроение у ребенка всегда хорошее, ему недоступно переживание своих неудач в работе, он не реагирует на замечания педагога, повторяя постоянно одну и ту же фразу: «Ну и что ж, ну и пусть». В начале года на фронтальных занятиях не работал почти совсем, вставал, ходил по классу, разговаривал, был очень отвлекаем, истощаем. Память у ребенка плохая, темп усвоения материала крайне медленный, усваивает материал лишь частично.

При обследовании называет свое имя, фамилию, возраста не знает. В окружающем ориентируется, обращенную речь понимает, показывает предметные картинки правильно, активный словарь беден. Некоторые обобщающие понятия в пассиве есть, но пользоваться ими не умеет (при просьбе разложить картинки на группы все путает). Сюжетных картинок со скрытым смыслом не понимает, разрезную картинку может сложить лишь из 2 частей, с «почтовым ящиком» справляется способом проб и ошибок. Пирамидку из 10 колец собрать не может, из 5 колец собирает. Фонематический слух резко снижен, фраза нераспространенная, косноязычная, с аграмматизмами, нет согласования слов.

Только хорошо зная ребенка, учитывая особенности его характера и интеллекта, учитель может добиться положительных результатов в процессе обучения и воспитания своих учеников. Изучение учащихся — один из важнейших разделов работы учителя с глубоко умственно отсталыми детьми.

Наблюдения за детьми на уроках показали, что многие дети совершенно не подготовлены к школьному обучению, они «не умеют учиться», контакт с ними затруднен, детский коллектив организуется трудно, из-за чего почти невозможна фронтальная работа.

В начале обучения основной его задачей и критерием его успешности является не столько овладение детьми общеобразовательными знаниями, сколько поднятие уровня самообслуживания, элементарной культуры поведения и общения, развития моторики, речи, умений ручного труда.

Можно выделить следующие основные задачи начального обучения тяжело умственно отсталых детей.

1. Установление контакта, воспитание умения подчиняться старшим, режиму, правилам поведения. Воспитание элементарного контроля за своим поведением, умения поступать в соответствии с ситуацией, привитие понятий «можно — нельзя», «хорошо — плохо». Воспитание вежливости.

2. Включение в коллектив группы, класса. Организация коллективных и индивидуальных игр. Обучение игре.

3. Воспитание бытовой ориентировки, элементарной самостоятельности, санитарно-гигиенических навыков и в конечном счете — социальной адаптации.

4. Установление связи с семьей и координация совместной работы по воспитанию и развитию ребенка (соблюдение режима дня, организация домашних занятий, соблюдение общих требований и т.д.).

5. Развитие общей моторики, коррекция недостатков двигательной сферы. Развитие мелкой ручной моторики.

6. Развитие предметно-практической, конструктивной, изобразительной деятельности. Сенсорное воспитание — это формирование основных представлений и понятий о величине, цвете, форме, пространстве и т.д. и воспитание умения ими пользоваться.

7. Развитие речи. Исправление речевых дефектов (логопедическая работа).

8. Развитие познавательных возможностей детей, обучение их грамоте, счету, элементарному труду.

9. Воспитание положительного отношения к трудовой деятельности.

10. Включение детей в коллектив школы, детского дома, участие в утренниках и других школьных мероприятиях.

7.2. Содержание и организация коррекционно-воспитательного процесса в начальных классах для детей с тяжелыми нарушениями развития

Обучение детей с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития следует построить иначе, чем обучение детей с легкой и средней степенью умственной отсталости. Школьная работа с этими детьми ведется по особому учебному плану, своим программам и методикам.

В настоящее время действуют программы обучения глубоко умственно отсталых детей, разработанные НИИ дефектологии В АПН СССР (1984), Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (1999, проект), в котором особый раздел посвящен: содержанию обучения учащихся с тяжелой степенью умственной отсталости, в практике используется также ряд коллективных авторских программ: «Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями» (под ред. Л.Б.Баяровой, 1996); «Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта» (Л. М. Шипицына, Е.С.Иванов, В.Н.Асикритов, 1996); «Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта» (под ред. И. М. Бгажноковой, 1999).

К каждой из программ разработан специальный учебный план. Как правило, в школе комплектуется подготовительный — предвзрительно-диагностический класс из числа детей, не прошедших организованное дошкольное обучение. Целью занятий в нем является изучение возможностей детей, проверка соответствия данных психолого-педагогического заключения уровню психического развития ребенка, а также подготовленности детей к школьному обучению.

В I—IV классах обучение направлено на достижение оптимального для каждого ребенка уровня развития в физическом, интеллектуальном, эмоциональном, социокультурном планах. При этом можно полностью согласиться со следующим положением: «Для большинства "особых" детей наиболее значимыми являются не академические навыки, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособление к ежедневной жизни людей, к стилю жизни в обществе»*.

Необходимо отметить, что это положение и прежде неоднократно утверждалось такими специалистами в области олигофренопедагогики, как А. А. Ватажина, М.И.Кузьмицкая, Г. М.Дульнев.

* Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку: Книга для педагогов и родителей. — СПб., 2000. — С. 29.

Исходя из этого положения в начальных классах работа с детьми ведется по следующим направлениям коррекционного обучения:

- самообслуживание и гигиена;
- физкультура;
- музыка, ритмика, пение;
- предметно-практическая деятельность, конструирование, ручной труд;
- рисование;
- развитие речи и ознакомление с окружающим;
- обучение грамоте (чтение и письмо);
- элементарный счет.

Содержание обучения более подробно рассматривается в той части данной главы, где дается описание учебной работы по отдельным предметам.

В учебный план включаются также специальные коррекционные занятия, факультативы групповые (по подгруппам) и индивидуальные: логопедическая коррекция, ЛФК, развитие психомоторики и сенсорных процессов, социально-бытовая ориентировка.

В последние годы неотъемлемой частью коррекционно-воспитательной работы в специальных учреждениях стало психологическое сопровождение процесса обучения детей. Роль психолога в специальном образовательном учреждении определяется необходимостью психолого-педагогической диагностики детей, постоянного психологического контроля за уровнем и динамикой их развития, психолог участвует в разработке индивидуальных программ развития и обучения детей, проводит индивидуальные и групповые занятия с учащимися, оказывает консультативную психологическую помощь педагогам и родителям.

Специфика **организации учебно-воспитательной работы** с детьми данной категории в младшем школьном возрасте обусловлена их психофизическими особенностями.

Наполняемость класса (группы) — не более 10 учащихся. В реабилитационных центрах и других специализированных учреждениях, где условия позволяют это делать, наполняемость группы — 6 человек.

Обучение проводится ежедневно, преимущественно в первую половину дня, и состоит, как правило, из четырех уроков-занятий, продолжительность которых в подготовительном и I классах — 35 минут, во II — IV классах — 45 минут. Режим занятий может варьироваться, если этого требует психофизическое состояние того или иного ребенка.

Оборудование и обстановка помещения для начальных классов (групп) несколько отличается от общепринятых. В качестве рабочего места учащихся приняты столы с горизонтальной поверх-

ностью, так как на тех удобнее располагать дидактический материал и работать с ним. Столы располагаются не рядами, а полукругом, на некотором расстоянии друг от друга, для того чтобы каждый ученик мог легко пройти между ними. Стол учителя стоит в центре полукруга, так что детям удобно наблюдать за действиями педагога.

В классе оставлено свободное пространство для организации двигательных упражнений и подвижных игр. Для того чтобы дети могли играть самостоятельно, оборудуется специальная игровая комната или игровой уголок, обстановка которых по возможности приближается к домашней (игровой шкаф или стенд, диван, ковер на полу, игрушки, в количестве, позволяющем играть всем детям).

Особое значение для организации учебно-воспитательной работы с тяжело отсталыми детьми имеет обеспечение наглядными дидактическими пособиями, раздаточным материалом, специальным оборудованием для физкультурных занятий. Полноценная работа без достаточного количества нужного оборудования в данных классах невозможна. Пособия приобретаются учреждением и, если необходимо, приспосабливаются учителем (воспитателем) для использования данным контингентом детей, а также изготавливаются самими учителями (воспитателями). В подготовке пособий принимают участие и родители умственно отсталых, детское учреждение постоянно поддерживает с ними контакт, привлекая их к помощи во всех вопросах воспитания и обучения детей.

Если ребенок неконтактен, беспокоен, плаксив, не понимает ситуации и требований учителя, не подчиняет своего поведения элементарным нормам, приходится прибегать к такой форме обучения его, когда кто-либо из его близких, чаще мать или бабушка, сидят с ним вместе за партой и направляют всю его деятельность, сообразуясь с указаниями учителя. Такая работа может продолжаться месяц и два. Переход ребенка к самостоятельной деятельности происходит очень постепенно: мать садится не за парту, а на стул рядом с ней и руководит ребенком больше взглядом и словом, а не управляет действиями, удерживая его руки в своих, как вначале; постепенно мать отсаживается все дальше и дальше; наступает момент, когда она может оставить ребенка. Благоприятно влияет на такого трудного ребенка другой, более организованный Ученик, посаженный с ним за одну парту. Он как бы выполняет роль ушедшей матери.

В середине школьного дня организуется перерыв на завтрак, что обеспечивает детям переключение и необходимый отдых. Это время используется для воспитания санитарно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания учащихся: аккуратного самостоятельного пользования туалетом, мытья рук, правильного

пользования полотенцем, соблюдения опрятности во время еды. Навыки одевания и раздевания закрепляются ежедневно и при приходе детей в специальное учреждение и при уходе домой, а также при переодевании для уроков физкультуры. В детском доме-интернате санитарно-гигиенические навыки воспитываются при проведении всех режимных моментов систематически; в школе, реабилитационном центре и детском доме-интернате проводятся специальные уроки по этому разделу программы.

Особенность организации каждого урока с тяжело умственно отсталыми детьми — проведение подвижных игр и физкультурных, ритмических упражнений, выполняемых под песенку. Недопустимо, чтобы умственно отсталые дети весь урок сидели за своими партами, как бы интересно ни было построено занятие. Двигательные упражнения и игры должны проводиться либо в середине урока, либо к концу его.

7.3. Методические рекомендации к проведению занятия

В начальных классах методы работы в значительной степени должны приближаться к тем, которыми пользуются в дошкольной и преддошкольной педагогике. В этом случае обучение будет доступно детям и наиболее успешно.

Основная установка при проведении занятий с детьми этой категории — организация их активной практической деятельности. Вербальное обучение или основанное только на зрительном пассивном восприятии для этих детей неприемлемо.

Особенно недопустимо:

- обучение на завышенном материале, без необходимого его осмысления методом многократного повторения;
- обучение с опорой только на слово, в расчете на механическое запоминание;
- использование текстов и вопросно-ответного метода без опоры на наглядность, на реальные адекватные представления детей и наглядно-действенное и наглядно-образное мышление учащихся;
- оперирование заученными штампами и бессмысленное манипулирование цифрами при обучении счету.

Все обучение должно строиться на основе предметно-практической деятельности учащихся, сопровождаемой речью, и быть направлено на выработку правильных представлений и практических умений. Деятельность детей, направляемая учителем, способствует осмысленному овладению значением слова, развитию пространственных представлений, конструктивных и графических навыков, накоплению опыта предметного оперирования количествами. Все эти умения необходимы для более полноценного овладения грамотой, письмом, счетом.

В занятиях с детьми следует стремиться выстраивать отношения взрослого и ребенка не как воздействие взрослого на пассивный объект, а как содействие, взаимодействие с равноправным субъектом совместной деятельности. При таком подходе оценка «ребенок не может» должна быть заменена на оценку «я не смог». На занятии педагог не должен выступать в роли актера (может быть, очень хорошего) при детях-зрителях (что иногда приходится наблюдать). Положения должны быть распределены иначе: педагог — это режиссер, организующий и направляющий работу, а актеры — дети, активно исполняющие предложенные режиссером роли.

Основные требования к методике обучения тяжело умственно отсталых детей младшего возраста.

1. Использование игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство обучения и коррекции.

2. Использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

3. Использование подражательности, свойственной тяжело умственно отсталым детям.

4. Предметно-действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.

5. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

6. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

7. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время. Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы, например, развитие речи — игра — музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность — ритмические упражнения — рисование и т.д.

8. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях.

9. Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Вся учебно-воспитательная работа с тяжело умственно отстающими детьми должна проводиться систематически и строиться так, чтобы обучение по любому предмету, каждое школьное мероприятие носили коррекционно-воспитательный характер.

7.4. Учебно-воспитательная работа в начальных классах и ее результаты

Поскольку первый год обучения детей весьма ответствен и сложен в плане организации и проведения коррекционной работы, на него обращается особое внимание. Значительные специфические трудности этих детей, связанные с нарушениями внимания, поведения, деятельности, восприятия, глубоким недоразвитием речи, в течение первого года обучения в определенной мере преодолеваются.

В результате ко второму году обучения у детей с выраженной умственной отсталостью можно отметить положительные сдвиги в поведении, во владении навыками самообслуживания. Они становятся более контактны, лучше чувствуют себя в коллективе класса. Повышаются самостоятельность и организованность детей, воспитывается умение учиться, усваиваются знания об окружающем мире, улучшается ориентировка в нем.

Вследствие этого начиная со II класса обучение таких детей по специальной программе может идти более интенсивно. Так, если в течение первого года обучения грамоте большое место отводится пропедевтической работе и за это время дети усваивают только 6 звуков-букв, то во II классе предусмотрено усвоение уже 12 новых звуков-букв, закрепление всех пройденных, овладение плавным слоговым чтением слов, составленных из знакомых букв. Аналогичная картина наблюдается и по другим предметам обучения.

Такой относительно быстрый темп продвижения обеспечивается пропедевтической работой, проведенной в подготовительном (или в I) классе. Благодаря этой подготовке становится возможным дальнейшее развитие детей. Однако методика обучения этих детей во II—IV классах начальной школы остается почти неизменной. Это обязательность игровой формы проведения большинства видов работы; ведущая роль предметно-действенного метода обучения с опорой на конкретный дидактический материал; детальное расчленение учебного материала на элементы и постепенное его обобщение; индивидуализация обучения и т.д.

В IV классе происходит некоторое перераспределение учебных часов, отводимых на те или иные предметы, и введение новых предметов (трудовое обучение и социально-бытовая ориентировка), приближающие учебный план IV класса к обучению в старших классах.

Остановимся подробнее на процессе учебно-воспитательной работы и результатах продвижения учащихся в овладении навыками, умениями и знаниями по основным разделам работы.

Поведение, физическое воспитание, самообслуживание

Первое, с чего необходимо начинать работу с тяжело умственно отсталыми детьми в школе, — организация их поведения и общения, побуждение их к активности, направленной на приобретение знаний, умений, положительных привычек. Педагогу принадлежит главная роль в создании атмосферы сотрудничества со взрослыми, активного взаимодействия между детьми, само- и взаимопомощи. На занятиях дети должны научиться сидеть на своем месте, слушать и слышать учителя, выполнять его инструкции, понимать обращенную речь, отвечать на вопросы и обращаться с просьбой. Учитель стремится к тому, чтобы уже в результате первого года обучения класс стал в достаточной мере организованным коллективом.

Надо помнить, что большую роль в формировании у детей общепринятых норм поведения играет приучение. Нужно систематически показывать воспитанникам, как поступать в определенных ситуациях, и тренировать их в этом. Учитывая резкое недоразвитие у этих детей регулирующей функции речи, не следует увлекаться длительными беседами, поучениями. Только путем многократных упражнений в правильных поступках и действиях тяжело отсталые приучаются, например, благодарить за помощь, адекватно вести себя в общественных местах. Выполнение систематически повторяющихся требований приводит к образованию положительных привычек, которые позволяют воспитанникам в определенной степени приспособиться к окружающей жизни.

Воспитание умственно отсталых детей младшего возраста в коллективе, в игре, в постоянной посильной деятельности дает положительные результаты. У них вырабатываются навыки элементарного, социально правильного поведения и такие качества, как трудолюбие, доброжелательность, взаимопомощь, самостоятельность, ответственность за выполнение — пусть маленького — порученного ему дела, аккуратность, бережное отношение к вещам. Все это достигается огромным ежедневным трудом и требует продолжения этой воспитательной работы на протяжении всего обучения.

Первостепенное значение в обучении детей младшего возраста придается развитию и коррекции общей и мелкой моторики. Эта работа ведется не только на уроках физкультуры и ритмики, но и на уроках по привитию санитарно-гигиенических навыков и самообслуживания, предметно-практической деятельности и ручного труда, рисования и письма. На занятиях по развитию движе-

ний необходимо добиваться четкости принятия исходного положения и одновременного с педагогом и другими детьми начала выполнения упражнения, точности самого движения. Важно задать детям правильный темп выполнения. При быстром темпе учащиеся приучаются к нечетким, приблизительным движениям, сбиваются с ритма. Слишком медленный темп приводит к тому, что внимание детей рассеивается. Поскольку внимание детей кратко-временно и легко отвлекаемо, следует достаточно часто сменять упражнения, не затрачивать много времени на словесные объяснения, побуждать учеников к выполнению действия сразу после показа учителя. Воспитание у ребенка привычки быть точным, подтянутым, реагировать достаточно быстро и четко — это задача, к выполнению которой должен стремиться любой учитель, работающий с тяжело умственно отсталыми детьми.

При проведении с этими детьми систематической, методически правильно построенной учебно-воспитательной работы можно видеть поразительные результаты в продвижении детей. Трудно представить, не видя собственными глазами, достаточно высокий уровень развития моторики детей с тяжелыми нарушениями развития, позволяющий им на уроках физкультуры лазать по канату, вертеться на турнике, прыгать и кувыркаться на батуте и т.д. Поражает не только ловкость и быстрота выполнения упражнений детьми, но и полное отсутствие у них страха, столь характерной для этих детей пассивности, нерешительности. Наблюдается, наоборот, бодрость, двигательная активность, эмоциональный подъем.

В начальных классах проводится большая работа по обучению детей самообслуживанию и санитарно-гигиеническим навыкам. Каждый бытовой навык, которому предстоит обучить ребенка, представляет собой сложный набор последовательно выполняемых движений. Педагогу предварительно необходимо разложить тот или иной навык на составляющие его элементы и вначале обучать ребенка выполнению каждого из них отдельно. Так, в процессе мытья рук сначала показывают, как надо мыть ладони, затем тыльные стороны, большие пальцы и запястья. Весьма сложный для такого ребенка навык в процессе его выполнения раскладывается на отдельные действия и ребенок упражняется в выполнении их. Важно, чтобы эти элементы не были сложны и чтобы их цепь не была длинна. Сначала ребенок работает по прямой инструкции воспитателя: «Моем ладони, моем другую сторону руки и т.д.». Когда прямая инструкция усвоена, педагог только следит за правильностью ее выполнения, в нужные моменты подкрепляя ее повторением прямой инструкции. Постепенно элементарные умения складываются в более сложные акты поведения. Причем все время надо так строить работу, чтобы ребенок знал стоящую перед ним задачу, а не механически выполнял ее.

За первый год обучения происходят уже ощутимые сдвиги в поведении, уровне самостоятельности и умениях тяжело отсталых учащихся. У большинства детей улучшаются координация движений, работоспособность, устойчивее становится внимание. Все дети за учебный год способны научиться одеваться, раздеваться, застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, мыть руки, самостоятельно есть и правильно вести себя в школьной столовой. У детей, не умеющих пользоваться туалетом, этот навык вырабатывается. В классе должен быть введен порядок дежурства учащихся. Дежурный должен знать и выполнять свои обязанности: он раздает тетради, моет тряпку, предназначенную для вытирания доски, убирает мусор с пола, следит, чтобы дети не сорили и убирали игрушки на место.

В результате большой работы, проводимой в течение четырех лет обучения в начальной школе, дети приобретают навыки самообслуживания и становятся гораздо более самостоятельными, что можно наблюдать не только в школе, но и дома и на улице.

Развитие речи

Уроки развития речи, включающие в себя занятия по ознакомлению с окружающим, экскурсии, а также специальные логопедические занятия направлены на расширение у детей представлений об окружающем мире и умений пользоваться речью. Детей учат понимать обращенную к ним речь, выполнять несложные инструкции, формируют умение общаться со взрослыми, с детьми, обучают вопросо-ответной речи, диалогической речи, связному высказыванию с помощью взрослого. Занятия по развитию речи имеют целью не механическое заучивание детьми новых слов и оборотов речи, они направлены на то, чтобы слово способствовало осмыслению практического опыта, приобретаемого детьми, в быту, при самообслуживании, во всех видах обучения. На уроках и экскурсиях дети усваивают элементарные представления о природе и окружающем мире, для чего используется доступный непосредственному восприятию материал по различным темам («Овощи», «Деревья», «Комнатные растения», «Животные», «Времена года» и т.д.).

Организуя наблюдения, беседы, практические работы, учитель стремится к тому, чтобы создать обстановку доброжелательности, когда дети чувствуют проявляемое к ним внимание, когда награждается похвалой малейший успех, малейшая попытка его достичь. Дети учатся называть свое имя, фамилию, имена товарищей, части тела и лица, усваивают названия помещений (*комната, класс, коридор, зал*) и предметов, находящихся в этих помещениях. Для того чтобы повысить речевую активность, нужно ставить детей в такие ситуации, когда речь необходима (например, у

ребенка недостает какого-либо учебного предмета: «У меня нет карандаша», «Дайте, пожалуйста, тетрадь» и т.д.), включать речь в игру (игры «Кто ушел?», «Позови», «Кто так кричит?»). Одновременно учитель ведет работу по расширению и уточнению словарного запаса учащихся, основанную на изучении предметов и явлений окружающего мира. Главное требование при этом — максимально возможная наглядность. Если речь идет о рыбах, то надо принести в класс живых рыбок в аквариуме, если о животных — объемные модели (игрушку, муляж), если о посуде — настоящую посуду и т.д. Сначала происходит знакомство с натуральным объектом или его муляжом, выясняется, из каких частей он состоит, его признаки и свойства, функциональное назначение. Лишь после этого проводятся сопоставление с его изображением на картинке, находят данный предмет и его изображение среди других предметов и картинок, выделяют различные признаки (цвет, форму, величину, вкус, назначение, определяют принадлежность к тому или иному роду предметов. На этих уроках важно пользоваться приемом сравнения; он должен применяться практически при прохождении любой темы. Сопоставление двух разных объектов (например, собаки и кошки, чашки и тарелки и т.д.), нахождение сходных признаков и различий исключительно полезны для развития и речи, и мышления детей, для обогащения их представлений, развития восприятия и памяти.

Следует также при каждой возможности выявлять причинно-следственные отношения между изучаемыми объектами. (Набежали тучи, значит, может быть дождь; Почему мама взяла зонт? Потому что на улице дождь; Почему девочка на картинке плачет? У нее шар улетел; С чашкой надо обращаться осторожно, потому что она хрупкая, может разбиться, и т.д.)

Вся речевая работа с тяжело умственно отсталыми детьми должна осуществляться согласованно, единым комплексом, — в классе, группе продленного дня и родителями в семье. Только в этом случае она будет эффективна. За первый учебный год у детей значительно активизируется и обогащается речь. Резко сокращается количество так называемых безречевых детей. У большинства учащихся появляются элементарная фразовая речь, слова-обобщения, расширяются словарный запас, представления об окружающем.

За четыре года обучения в младших классах с учащимися проводится большая работа по развитию речи. На уроках и экскурсиях у них вырабатываются и закрепляются умения:

- соотносить предмет с его изображением, узнавать предмет по изображению и называть его;
- давать простейшую характеристику предмета по внешним и функциональным признакам;
- сравнивать предметы по их существенным признакам;

- употреблять в разговорной речи знакомые слова, используя предлоги, прилагательные и некоторые наречия;
- составлять простые предложения по демонстрируемым действиям, картинкам, вопросам учителя.

Даются элементарные знания о растениях, диких и домашних животных, птицах, явлениях природы, труде людей и т.д.; вырабатываются простейшие умения по выращиванию некоторых растений в комнатных условиях.

Предметно-практическая деятельность

В программах предметно-практической деятельности, ручного труда и элементарного конструирования предусматриваются развитие и коррекция сенсорной и умственной деятельности детей с тяжелыми нарушениями интеллекта, формирование у них пространственных представлений и ориентировок.

Глубокое сенсорное недоразвитие этих детей, неумение выполнять на основе чувственной информации элементарные умственные операции, требует проведения с этими учащимися большой специальной коррекционной работы. Трудности детей в овладении предметными действиями, нарушения у них мелкой ручной моторики, координации движений ставят перед педагогом первоочередную задачу развивать ручную умелость, вырабатывать целенаправленность, устойчивость деятельности, самоконтроль. Работа по учебной дисциплине «Предметно-практическая деятельность» включена в программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью, и ее проведение предусмотрено в специальных дошкольных учреждениях для аномальных детей этой категории (в дошкольных группах детских домов-интернатов МСЗН РФ, специальных группах детских садов и детских домов, в реабилитационных центрах). Дети, прошедшие дошкольную подготовку, разумеется, легче и быстрее справляются с материалом. Для детей, не получивших специального дошкольного воспитания и обучения, организуются подготовительные классы в специальных (коррекционных) школах VIII вида. В этих классах при проведении уроков предметно-практической деятельности можно руководствоваться программой для детей данной категории дошкольного возраста.

В программах обучения глубоко умственно отсталых детей (1984 г.) обучение по этому предмету предусмотрено в I—IV классах. В соответствии с Государственным стандартом образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (проект, 1999 г.) уроки предметно-практической деятельности включены в учебный план подготовительного класса, а также I и II классов как коррекционная подготовка; дальнейшее обучение идет на уроках ручного труда.

В I (подготовительном) классе учитель работает над развитием предметных действий у детей. Уже за один год обучения большинство учащихся легко и почти без ошибок выбирают по образцу кубики разных цветов из большого их количества, а также группируют предметы четырех цветов. При выполнении детьми различных заданий по этому предмету важно оценивать не только результат их действий (справился ребенок с заданием или нет), но и характер самой деятельности детей, сам процесс выполнения этих заданий. В результате выполнения таких заданий наблюдаются положительные изменения в характере деятельности детей: она становится более целенаправленной, устойчивой, дети действуют быстрее и увереннее, тогда как до обучения наблюдались непонимание задачи, замедленные бесцельные действия, рассеянное внимание, отвлекаемость, отсутствие критичности в оценке своих ошибочных действий.

Классификацию предметов одновременно по цвету и форме (раскладывание в четыре коробки красных и синих шариков и кубиков) в конце первого года обучения большинство детей выполняют довольно легко. При выполнении этого задания ребенку необходимо быстро переключиться на действие по другому образцу, учитывая одновременно два признака предмета (цвет и форму). С удовлетворением можно отметить быстроту и уверенность в действиях детей, — качества, которые нельзя было себе представить, когда эти дети только поступили в I класс.

Для определения возможности переноса знаний детям экспериментального класса в конце первого года обучения было предложено контрольное задание в виде игры под условным названием «Сличение с фоном», представляющей собой разновидность лото. Дети должны были сопоставлять цветные таблицы, розданные им, с кубиками тех же цветов, которые показывал учитель. Это задание оказалось трудным для учащихся. В их действиях не было четкости, скорость реакции была недостаточна, некоторые из них не понимали задания, многие допускали ошибки. Индивидуальная проверка показала, что само сличение предметов по цвету было доступно всем детям. Однако учащиеся не могли актуализировать приобретенные знания в новых условиях иного игрового задания.

Таким образом, хотя переноса знаний у тяжело умственно отсталых детей после года обучения мы еще не отмечаем, но качественные изменения в самой деятельности учащихся (ее устойчивость, целенаправленность, некоторая динамичность, способность к самооценке) в тех видах работ, по которым проводилось обучение, свидетельствуют о большом положительном значении занятий с тяжело умственно отсталыми детьми по развитию предметно-практической деятельности.

Последующее обучение детей предметно-практической деятельности, конструированию и ручному труду показывает, что уча-

щиеся в младших классах овладевают многими практическими умениями, требующими также и определенного уровня умственного развития. Это

- использование предметов-орудий (палка, крючок, сачок, задвижка, ключ и т.д.);

- выполнение классификации предметов по цвету, форме, величине;

- исключение «лишнего» предмета или «лишней» картинке по различным признакам (сенсорным, ситуационным, категориальным — последнее только на предметах, объединяемых хорошо изученным обобщающим понятием);

- выполнение самых разных дидактических игр, требующих применения всех имеющихся у детей знаний и умений;

- сборка пирамид различной величины с четко выделяемым принципом построения;

- выполнение разных заданий по элементарному конструированию, таких, как складывание фигур из счетных палочек, разрезных картинок, мозаики, построек из детских наборов строительного материала (дом одноэтажный, дом с воротами, забором и дорожкой, поезд и др.);

- лепка, работа с бумагой, нитками, тканью — владение приемами, позволяющими достаточно качественно выполнять довольно сложные поделки: в лепке — это снеговик, рыба, кувшин с ручкой, в работе с бумагой — «книжечка», «наборная линейка», конверт, наклеивание картинок, состоящих из двух частей (гриб, дом с крышей), изготовление несложных елочных украшений.

Хорошие учителя достигают значительных результатов в развитии предметно-практической деятельности детей с выраженной умственной отсталостью. Из-за присущих этим детям огромных трудностей в пространственной ориентировке, в зрительном анализе, в использовании образца, в понимании самого задания, в организации, планировании и контроле собственной деятельности неоднократно отмечалось практическая недоступность для них выполнения различных конструктивных и других зрительно-двигательно-пространственных заданий (складывание разрезных картинок, собирание разборных матрешек, пирамид, выкладывание плоских фигур из палочек по образцу, конструкций из детского строительного материала, изготовление поделок при занятиях ручным трудом). Однако в результате целенаправленной работы и в этой области можно видеть положительные сдвиги*.

Большинство детей с тяжелым нарушением интеллекта выполняют по образцу знакомые и новые простые узоры из разноцветной мозаики, плоскостные сюжетные аппликации из 5—6 дета-

* Цикото Г. В. Развитие познания пространства у детей-имбецилов при обучении построению плоских фигур // Дефектология. — 1987. — № 1.

лей разного цвета и формы, собирают достаточно сложные картинки-вкладки (типа разрезных картинок), выполняют по образцу из цветных деталей ряды («дорожки», «заборчики»), чередуя детали по цвету в заданном порядке, улавливая принцип чередования (через один, через два элемента).

При выполнении этих работ дети должны применять элементарный анализ образца, сравнение с ним своей поделки, находить и исправлять ошибки, осуществлять контроль и оценку своей работы. В процессе выполнения наблюдаются значительные положительные изменения деятельности детей: действия становятся целенаправленными, осмысленными, почти полностью отсутствует в них хаотичность, вырабатывается самоконтроль. Все это возможно лишь в результате огромной коррекционной работы по специально разработанной программе.

Обучение грамоте

Программа обучения детей с выраженной умственной отсталостью чтению и письму, т. е. грамоте, предусматривает для младших классов большую пропедевтическую работу. Должное место в ней отводится коррекционным мероприятиям, направленным на сглаживание всех имеющихся у этих детей недостатков. Для ребенка, когда он приступает к освоению чтения и письма, особенно важно овладение фонетической и смысловой стороной родного языка. Дети, страдающие глубокими нарушениями речи, сразу же должны быть включены в специальные логопедические занятия. Работа в классе также дополняется специальными логопедическими упражнениями. На уроках чтения, письма, развития речи систематически проводятся артикуляционная гимнастика, простые дыхательные и голосовые упражнения в виде короткой зарядки перед уроком.

Большое внимание на уроках по обучению грамоте уделяется активизации и развитию правильной речи учащихся. Работа с картинками, составление простых предложений («Солнце светит», «Вова рисует», «Таня вытирает доску») способствуют накоплению активного и пассивного словаря учащихся, уточнению значения слов, исправлению дефектов произношения. С этой целью на уроках используются игровой материал, игрушки, картинки, картинное лото. В период этой пропедевтической работы дети знакомятся с понятиями «слово», «одно слово», с записью слова в виде горизонтальной черты, пользуясь этим знаком (), графически изображаются произносимые слова.

Обучение грамоте тяжело умственно отсталых детей ведется по звуковому аналитико-синтетическому методу. Порядок прохождения звуков и букв диктуется данными фонетики, с учетом специ-

фических особенностей познавательной деятельности умственно отсталых детей. Прежде чем знакомить учащихся с той или иной буквой, необходимо провести большую работу по усвоению соответствующего звука (выделение и различение его, правильное произношение). Освоение слоговых структур и чтения слов, состоящих из усвоенных слогов проводится на основе тщательного звукового анализа и синтеза. В связи с этим на уроках грамоты широко используются такие дидактические пособия, как подвижная азбука, карточки со слогами, букварные настенные таблицы. Учащиеся осваивают буквы, учатся слоговому и слитному чтению, много работают с разрезной азбукой, различными таблицами. При проведении этой работы учитель сочетает элементы игры с обучением, строго дозирует новый материал и повторение пройденного, при закреплении знаний и навыков использует большое количество разнообразных упражнений, памятуя, что навыки у этих детей крайне неустойчивы.

Трудности обучения письму детей с тяжелым нарушением развития особенно велики на первых этапах, так как одновременно даются как технические навыки (правильно держать карандаш, правильно пользоваться им при проведении линии и т.д.), так и умения в изображении отдельных элементов букв. Письмо букв следует сопровождать их одновременным чтением. С первого года обучения во всех младших классах полезно систематически практиковать зрительные и слуховые диктанты, материал которых — отдельные буквы, слова и предложения.

В результате обучения дети с выраженной умственной отсталостью овладевают следующими знаниями и умениями.

По программе к концу первого года обучения дети должны знать 5—6 букв алфавита (*а, у, о, м, с, х*). Подавляющее большинство детей знают эти буквы, почти без ошибок узнают и называют их в любых сочетаниях, находят в разрезной азбуке. Отдельные дети осваивают и до 10 букв. Учащиеся читают по букварю буквы, слоги, слова, составленные из знакомых букв, и короткие фразы. Большинство детей овладевают послоговым чтением. Некоторые учащиеся не сливают буквы в слоги, их чтение остается побуквенным. Читают дети, разумеется, медленно, встречаются ошибки. Дети умеют пользоваться разрезной азбукой (складывают из букв слоги, слова). Изученные буквы, слоги, короткие слова могут писать по образцу и самостоятельно, а также и под Диктовку.

Обычно в каждом классе есть 2—3 учащихся, не владевших в начале обучения речью. Такие дети за один год, разумеется, научиться читать и писать не могут, они занимаются по индивидуальному плану. Эти дети приобретают элементарные навыки речевого общения, с ними ведется работа по расширению пассивного словаря, они узнают и запоминают отдельные буквы и находят их

по просьбе учителя, по возможности произносят. Они осваивают работу в тетради, выполняют обводку элементов букв.

Систематически проводимая работа по обучению грамоте приводит к хорошим результатам: в течение года дети овладевают знанием букв, элементарным чтением. Однако необходимо отметить у них большие трудности в выполнении звукобуквенного анализа. Им почти недоступно вычленение определенных звуков в словах, они «не слышат» заданного звука в слове, не реагируют на него. Задания придумать слово с определенным звуком, разделить слово на слоги, «отхлопать» количество слогов, придумать слово с определенной структурой (односложное, двухсложное) вызывают у них огромные затруднения. Между тем такую работу можно проводить в разнообразных речевых играх, некоторые из которых предусмотрены в дошкольных методиках.

Большие затруднения как в чтении, так и в письме обуславливаются имеющимися у многих детей нарушениями зрения. Попытки коррекции его с помощью очков не всегда дают ощутимые результаты. Учителю приходится прибегать к разнообразным приемам с целью облегчить работу детям: применяются укрупненные изображения предметов и букв, цветные изображения, используется обводка линий в тетради, цветные карандаши и др. Несмотря на эти трудности, уже за первый год обучения дети, как показывает опыт, овладевают началами чтения и письма.

За четыре года обучения при условии квалифицированной работы с учащимися большинство детей осваивают предусмотренные программой чтения и письма следующие знания и умения: знают все буквы алфавита, читают слова, короткие предложения и тексты, пересказывают прочитанное по вопросам учителя, отвечают на вопросы по картинке и серии картинок, соотносят рукописные и печатные буквы, списывают с классной доски, прописей и учебника, пишут под диктовку с предварительным звукобуквенным анализом.

Обучение счету

Наибольшие трудности возникают у детей с тяжелой умственной отсталостью при обучении их счету. Как правило, у них не удается создать подлинного понятия о числе и составе числа, они, как правило, механически заучивают порядковый счет, с большим трудом овладевают конкретным счетом, а переход к отвлеченному счету для них недоступен. На уроках элементарного счета учащимся следует давать систему таких знаний, которые необходимы в их повседневной жизни и трудовой деятельности. Очень большие трудности обнаруживаются при решении задач. Дети не могут понять условия, не в состоянии осмыслить предложенную

ситуацию. Им доступны лишь задачи в одно действие, предлагаемые на наглядном материале, со счетом в пределах десяти. Однако в бытовых ситуациях они в состоянии выполнять примитивные денежные операции, пользоваться монетами (купить билет в транспорте, сделать мелкую покупку в магазине, киоске).

Обучать счету детей с выраженной умственной отсталостью возможно лишь на практической наглядной основе. Учащиеся под руководством учителя выполняют манипуляции с такими конкретными предметами, как карандаши, тетради, книги, палочки, мелкие игрушки, и лишь затем произведенные действия оформляются в словах и цифрах.

Содержание задачи всегда должно быть простым и понятным, взятым непосредственно из опыта детской деятельности.

Для уроков счета необходимо приготовить достаточное количество дидактических материалов: классные счеты, цифровые и монетные кассы, шаблоны и трафареты для обводки, счетный (раздаточный) материал. Позднее детям даются также калькуляторы. Окружающие предметы, орудия труда, изделия, изготовленные детьми на уроках ручного труда, должны применяться как дидактический материал. Полезно также организовать как на уроках, так и в часы внеклассных занятий индивидуальные и коллективные арифметические игры, что содействует углублению интереса к учебным занятиям и закреплению знаний учащихся.

Программа I класса по элементарному счету предусматривает большой пропедевтический период (3 месяца), в течение которого учащимся даются понятия о величине, количестве, пространстве, времени; слова и понятия, раскрывающие сущность сложения и вычитания: «было», «осталось», «стало», «вместе», «прибавить», «отнять». Дети оперируют раздаточным материалом, учатся пользоваться наглядными пособиями, тетрадью.

Далее учащиеся должны овладеть прямым и обратным счетом, сложением и вычитанием в пределе трех на конкретном материале.

За первый год обучения большинство учащихся овладевают прямым порядковым счетом. Индивидуальные различия у детей при этом могут быть довольно значительными. Отдельные дети (обычно в классе это 1 — 2 ребенка) за первый год не овладевают счетом. Они могут показать большой и маленький предметы, различают группы «много» и «мало», выделяют правильно один предмет. При последующем обучении у этих учащихся наблюдаются также большие трудности в овладении счетом.

Некоторые дети к концу первого года обучения могут считать До 5 — 6 и даже до 10, однако это лишь механически заученный Прямой числовой ряд. Осмысленное овладение числом в результате обучения имеется лишь в пределах трех, как предусмотрено Программой.

Учащиеся умеют (с помощью или самостоятельно) по названному числу в пределах трех показать нужное количество на счетных палочках или другом раздаточном материале. Дети могут пересчитать предметы в пределах трех, соотнося называемое число с показываемым предметом. Называть конечное числительное как результат счета многие из них затрудняются. Лишь часть детей овладевают этим умением. Другие же пересчитывают предметы, но конечным числом могут назвать любое, т. е. ребенок, глядя на палочки (их четыре), считает: «Один, два, три, четыре», а на вопрос, сколько же здесь палочек, отвечает: «Два». Часть детей пересчетом предметов за один год не овладевает.

Понятиями о пространстве и величине дети овладевают вполне удовлетворительно. По заданию каждый ученик может показать названную сторону («здесь—там», «верх—низ», «справа—слева», «вперед—назад»), предметы определенного размера («длинный—короткий», «высокий—низкий», «толстый—тонкий», «большой—маленький»). Почти все дети самостоятельно могут нарисовать на доске или на листе бумаги длинную и короткую линии.

Понимание детьми состава числа в пределах трех проверяется в конце первого года обучения в практических действиях с предложенным количеством. Такая проверка показывает, что осознанного понятия о составе числа у большинства детей нет. Лишь меньшая часть детей могла относительно легко оперировать с дидактическим материалом и показала понимание состава чисел 2 и 3. Остальные не понимали смысла заданий и не выполняли их.

Учащиеся овладевают написанием цифр. Умеют к тому или иному количеству предметов подобрать табличку с соответствующей цифрой или подписать нужную цифру. Умеют записать пример с числами в пределах трех и решить его. Оформление примеров, запись их в тетради вызывают большие графические трудности, так как дети слабо ориентируются на пространстве тетрадного листа, линованного в клетку. Однако в целом можно отметить, что большинство детей удовлетворительно овладевают навыком работы в тетради.

Недостаточность владения составом числа и практическим оперированием количествами свидетельствует о необходимости уделять особое внимание данному разделу программы, включая в него как можно больше дидактических игр. Здесь, так же как и в занятиях по обучению грамоте, необходимо использовать методики, предназначенные для работы с дошкольниками.

Несмотря на значительные трудности, испытываемые детьми, и неполноту владения материалом, можно констатировать, что и в счете учащиеся многое приобретают за один год учебы.

За время обучения в младших классах учащиеся с выраженной умственной отсталостью в соответствии с программой по счету приобретают умения оперировать числами в пределах 10 с помощью

конкретных предметов, устной и письменной нумерацией в тех же пределах, знают образование и владеют записью чисел первого десятка, счетом прямым и обратным, работой со счетами, сравнением чисел по величине, решением примеров и задач в пределах 10 на конкретном материале на нахождение суммы, разности, на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц, записью действий задач с наименованием; знакомятся с монетами, элементарным геометрическим материалом (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник).

Есть все основания утверждать, что в результате специального обучения и воспитания дети достигают определенных успехов в усвоении учебной программы младших классов. Учащиеся получают довольно значительный объем нужных знаний.

Специальное коррекционно-развивающее обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта, безусловно, положительно влияет на их общее развитие, способствует коррекции недостатков их психического и физического развития, эмоциональному и социокультурному развитию, формированию коммуникативных умений и социальных контактов с окружающими людьми, усвоению правил поведения, формированию адекватного функционирования ребенка в социальной среде.

Решающее значение для успешности обучения имеет квалификация учителей, так как работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, требует достаточного понимания специфики их обучения и знания специальных методик. Задача учителя — найти верный путь к каждому ученику, чтобы мобилизовать все его возможности для успешной деятельности, для своевременно продвижения в знаниях и развитии.

При квалифицированном индивидуальном подходе в обучении самые разные учащиеся, как беспокойные, расторможенные, агрессивные, негативистичные, так и чрезвычайно пассивные, вялые, торпидные, дают положительное продвижение.

Вопросы и задания

1. Раскройте специфику состава детей с тяжелыми нарушениями развития, поступающих в начальные классы специальных учреждений.
2. Каковы основные задачи начального обучения детей с тяжелыми нарушениями развития?
3. В чем заключаются особенности организации образовательного процесса в специальных учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта?
4. Каковы содержание и методы начального обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью?
5. Охарактеризуйте результаты продвижения в развитии детей этой категории в коррекционно-воспитательном процессе в начальных классах.

ЛИТЕРАТУРА

Государственный стандарт образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Проект. — М., 1999.

Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / Под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб., 1996.

Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. — М.; СПб.; Псков, 1999.

Программы обучения глубоко умственно отсталых детей. — М., 1984.

Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. — М., 2001.

Цикото Г. В. Коррекционная работа с детьми-имбецилами младшего возраста: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — М., 1976.

Цикото Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов // Дефектология. — 1979. — № 1.

Цикото Г. В. Организация целенаправленной деятельности и развитие внимания детей-имбецилов в процессе начального обучения // Дефектология. — 1985. — № 4.

Цикото Г. В. Характерные черты развития познавательной деятельности детей-имбецилов: Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта. — М., 1978.

Шипицына Л. М., Иванов Е. С., Асикритов В. Н. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта. — СПб., 1996.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ТЯЖЕЛО УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ ДАЛЬНЕЙШЕЙ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ

8.1. Состояние знаний тяжело умственно отсталых учащихся к старшему школьному возрасту

Целенаправленная работа с детьми младшего школьного возраста дает положительные результаты в плане развития их личностных качеств и познавательной деятельности.

К старшему школьному возрасту поведение многих учащихся становится упорядоченным, они научаются выполнять все режимные моменты, следовать указаниям учителя, стараются при этом заслужить его положительную оценку. Следует также отметить стремление части воспитанников оценивать выполненную работу, оказывать под руководством педагога помощь товарищам.

Учащиеся за время обучения в начальной школе стали более инициативны и самостоятельны, адекватно ведут себя в различных учебных и бытовых ситуациях.

Определенную положительную динамику можно наблюдать в развитии познавательной деятельности детей. Они усвоили названия времен года, месяцев и дней недели. У них появилась элементарная ориентировка в окружающем. Учащиеся знают назначение отдельных помещений специального учреждения, могут правильно сообщить домашний адрес, рассказать с кем живут, а некоторые из них сообщить, где работают родители.

Значительно улучшилась речь детей. Многие довольно хорошо понимают обращенные к ним высказывания, могут повторить относительно трудную фразу, их словарь пополнился названиями бытовых действий, предметов обихода (обобщающими словами часть детей все же не овладевает). С помощью педагога учащиеся составляют простые предложения по демонстрируемым действиям, картинкам, вопросам учителя.

Определенные успехи можно отметить у воспитанников в овладении грамотой. Они могут прочесть простой по своей структуре текст, ответить на заданные вопросы. Им становится доступно написание Простых слов и предложений, состоящих из 2 — 3 слов, некоторые Учащиеся могут с помощью взрослого написать короткое письмо.

В процессе обучения учащиеся овладели навыками счета. Знают прямой и обратный счет в требуемых программой пределах, с помощью наглядных средств производят арифметические действия. Отвлеченный счет им, однако, как правило, недоступен, понятие о составе числа у них не сформировано. Особенно большие трудности учащиеся испытывают при решении арифметических задач: они не удерживают в памяти условие задачи, неправильно его повторяют, не могут установить нужные смысловые связи и соскальзывают на выполнение отдельных арифметических действий. Только при больших затратах времени, усилий и наличии мастерства учитель может добиться понимания учащимися условия задачи и ее решения.

Содержание учебно-воспитательной работы с учениками старшего школьного возраста, так же как и с младшими детьми, определяется учебным планом и программой. Основная форма организации учебной работы — урок. Продолжаются занятия по общеобразовательным предметам, развитию речи, в ходе которых совершенствуются познавательная деятельность детей, их личностные качества.

Обучение грамоте носит сугубо практический характер. Его конечная цель заключается в том, чтобы научить детей написать свое имя, фамилию, домашний адрес, адрес специального учреждения, поздравительную открытку. Учащиеся должны уметь прочесть несложный текст (печатный или письменный), ответить на заданные вопросы.

Что касается уроков счета, то в ходе их проведения подростки учатся работать с калькулятором, обращаться с деньгами различного достоинства. Все счетные операции и меры стоимости учащиеся закрепляют на уроках социально-бытовой ориентировки и трудового обучения (например, подсчитывается количество готовой продукции).

На предметных уроках и экскурсиях расширяются знания учащихся об окружающем мире, продолжается развитие их устной речи, большое внимание при этом уделяется формированию словесного общения детей. Основной же целью коррекционной работы с учащимися старшего школьного возраста является обучение их доступным видам труда, а также формирование у них бытовой ориентировки, общепринятых правил и норм поведения с целью их интеграции в общество.

8.2. Трудовое обучение

Трудовое обучение занимает ведущее место в общей системе учебно-воспитательной работы с тяжело умственно отсталыми детьми. На уроках труда учащиеся овладевают элементарными умениями и навыками, необходимыми для выполнения несложных

работ в особо созданных условиях, т. е. на производствах, использующих труд инвалидов. (Большую роль в организации трудового обучения в специальных учреждениях для тяжело умственно отсталых детей сыграли в свое время работы А. А. Ватажиной, И. И. Зеленгера, Н. В. Погосова, Н. Г. Полосатова, Я. Г. Юдилевича.)

В процессе трудового обучения развивается познавательная деятельность учащихся. Выполнение различных операций ставит подростков перед необходимостью различать предметы, включенные в трудовую деятельность, знать свойства материалов, с которыми они работают. Учащиеся также должны уметь отчитываться о проделанной работе и оценивать качество готового изделия. Все это содействует развитию восприятий, представлений, мышления и речи.

| Труд оказывает непосредственное влияние на физическое развитие детей. В процессе трудового обучения у воспитанников улучшается общее физическое состояние, развиваются работоспособность, координированность движений.

: Трудовая деятельность имеет большое воспитательное значение. В ходе трудовой подготовки у учащихся формируются такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма, взаимопомощи, которые должны стать чертами характера, играть в дальнейшем свою роль в установлении взаимоотношений в трудовом коллективе.

В настоящее время в специальных учреждениях создана система трудовой подготовки, позволяющая воспитанникам овладеть несложными видами работ. Наибольшее распространение в учреждениях для этих детей нашло картонажно-переплетное дело. Подростков обучают также работе с тканью и древесиной. Практика показывает, что воспитанники могут научиться работе на швейных машинах (пошив по готовому крою фартуков, косынок, простыней, наволочек и т.п.). При работе с древесиной учащиеся с помощью учителя по труду изготавливают полки, подставки для цветов, ящики и т.п. Эти виды работ доступны только для воспитанников с относительно сохранными познавательными возможностями.

Помимо вышеперечисленных видов труда подростки обучаются вязанию, бисероплетению, макраме, металлоштамповке, изготовлению искусственных цветов, а также овладевают другими видами работ в зависимости от местных производственных условий.

Организация уроков труда и общие методические указания к их проведению

[Содержание трудового обучения определяется программой, которая содержит перечень изделий, изготовлением которых должны овладеть учащиеся. Основной формой учебной работы явля-

ются сдвоенные уроки. Учитель труда знакомит учащихся с правилами поведения в мастерской и объясняет их обязанности. Большое внимание уделяется обучению технике безопасности и соблюдению санитарно-гигиенических требований на уроках труда.

Каждый ученик имеет постоянное рабочее место. Это очень важное условие, так как эти дети предпочитают находиться в привычной обстановке. Перевод учащегося на новый участок может вызвать у него аффективное состояние: отказ от работы, резкое снижение темпа выполнения задания и т. п.

Работа над изделием начинается с **ориентировки в задании**. Дети должны узнать, что необходимо сделать, познакомиться с образцом изделия, уяснить, какие материалы и инструменты потребуются для работы. Сам образец ученики должны разглядеть вблизи, иметь возможность взять в руки, потрогать, рассмотреть со всех сторон. При этом учитель указывает, на что следует обратить особое внимание. Например, в швейных изделиях это форма шва, ровность строчки и др.

Учеников надо заинтересовать будущей работой. Готовность следовать указаниям учителя в большинстве случаев обеспечивает выполнение учениками несложного задания. Однако, чтобы возникло желание трудиться, необходима более серьезная мотивация. Она значительно повысится, если учащиеся в той или иной мере осознают значимость своей работы. Несомненно, это очень сложная задача, но она становится до некоторой степени разрешимой, если показать ученикам, какое применение находит продукт их практической деятельности. Например, перед изготовлением кармашков, наклеиваемых на книги, педагог сообщает, что они предназначены для библиотечных книг и объясняет их назначение. (В дальнейшем в воспитательных целях важно организовать передачу готовых изделий в библиотеку при участии самих учащихся.)

После этапа ориентировки в здании учащиеся переходят к **пробному выполнению** трудовых действий. Поскольку первые попытки выполнить работу обычно сопряжены с неудачами, ученикам следует предоставить возможность специально поупражняться в выработке приемов работы. Тренировочные упражнения как бы выполняют пропедевтическую функцию по формированию у воспитанников готовности к овладению навыком. Часто тренировочные упражнения представляют собой сопряженную деятельность педагога и учащихся.

Демонстрацию правильного приема работы учитель сопровождает объяснением, обращает внимание воспитанников на то, как правильно взяться за инструмент, на двигательные действия в ходе выполнения задания. Например, объясняет, что нанесение клея на бумагу (картонажно-переплетное дело) следует начинать от середины листа к его краям. Учитель наблюдает, как учащиеся выполняют тот или иной прием, помощь его носит индивидуаль-

ный характер. Подметив типичные ошибки (неправильные поза и расположение рук, неверные двигательные операции), педагог останавливает работу, предлагает посмотреть, как трудится ученик, допустивший ту или иную типичную ошибку. Отмечая его ошибки: бочные действия, педагог дает нужные указания и еще раз показывает правильное выполнение приема. Заметим, что ошибочные действия учащихся не следует повторять.

Обычно при тренировочных упражнениях используют не рабочие заготовки, а материалоотходы. Так, пакеты для семян сначала выполняются из отходов бумаги, а затем уже из рабочих заготовок, шитью воспитанников вначале учат на картоне с дырочками, отрезках ткани и только потом на рабочих материалах.

Необходимые приемы работы вырабатываются в результате большого количества повторений. Однако следует иметь в виду, что на определенной ступени однообразии действий способствует возникновению косного («жесткого») стереотипа, который с трудом преодолевается в новой обстановке. Поэтому на данном этапе нецелесообразно формировать приемы на уровне навыков. Последние вырабатываются во время практических работ.

Овладев в ходе тренировочных упражнений необходимыми приемами труда, воспитанники переходят непосредственно к **практической работе** по выполнению задания. Но прежде чем учащиеся приступят к ней, учитель подробно рассказывает о цели той или иной работы и предоставляет детям возможность осмотреть материалы и орудия труда. Не следует требовать от учащихся, чтобы они сразу приступали к работе, так как в этом случае их внимание будет направлено не на выполнение задания, а на осмотр предметов, с которыми им предстоит действовать.

При выполнении практических работ происходит качественная отработка отдельных приемов, вырабатывается навык.

Учитель внимательно наблюдает за работой и руководит ею: обращается к учащимся с вопросами, делает замечания, дает по мере необходимости указания и во многих случаях показывает, как выполняется та или иная операция. При этом применяется групповой и индивидуальный инструктаж. Если какую-либо ошибку делают большинство учеников, педагог останавливает работу группы, объясняет и показывает всем, как следует выполнять операцию, т.е. инструктирует всю группу.

Обычно воспитанники нуждаются в индивидуальном инструктаже. Педагог имеет возможность помочь каждому ученику в отдельности, дифференцируя при этом виды помощи (сопряженная деятельность с учеником, использование образца изделия, Устная инструкция и т.п.). В процессе оказания такой помощи Между учителем и воспитанником устанавливается эмоциональная связь, что имеет немаловажное значение в обучении.

В ходе урока практическая деятельность учащихся организуется либо так, что ученик выполняет все операции по изготовлению изделия индивидуально, либо это пооперационное, коллективное выполнение задания. Обычно индивидуальная работа применяется в начале обучения, когда подростки должны усвоить все операции. Коллективная работа применяется в том случае, когда воспитанники овладели всеми операциями и от них требуются скорость и качество работы. Так, если на занятиях в мастерской подростки изготавливают ящик для рассады, то одним воспитанникам поручается сбить его дно, другим — стенки, третьи занимаются окончательной подгонкой частей ящика (заготовки заранее подготовлены учителем трудового обучения).

Практическая деятельность должна давать подросткам эмоциональное удовлетворение. Для этого им необходимо видеть итоги своего труда по возможности на каждом учебном занятии. Не следует им давать задания, требующие длительного выполнения.

Организуя трудовое обучение, не надо ограничивать учащихся выполнением хорошо освоенных трудовых операций, так как в этом случае не используются их потенциальные возможности. Обучение труду должно стимулировать и развивать нарушенные процессы двигательной сферы и психики в целом. Поэтому после приобретения подростком нужного навыка желательно его перевести на другой, относительно более сложный, но посильный трудовой процесс. В общем, надо избегать требований, как завышающих, так и занижающих возможности воспитанников.

В процессе выполнения задания учащимся приходится длительное время заниматься однообразной, монотонной работой, в результате чего происходит, по выражению И.М.Соловьева, «психическое насыщение». Подростки начинают отвлекаться, вставать с рабочего места, некоторые из них могут прекратить работу. Поэтому в уроки труда необходимо вносить больше разнообразия: менять учащимся виды деятельности, предусматривать элементы соревнования, стимулирующее воздействие оказывает тихая, спокойная музыка.

В ходе практических работ учащиеся учатся давать отчет о проделанном. Установлено, что при достаточном внимании к речевому развитию воспитанников их можно научить отвечать на вопросы о выполненной работе. Самостоятельно рассказать о проделанном многие ученики не могут, и ставить перед ними такую задачу в обобщенном виде («Расскажи, как ты сделал эту вещь») не следует. Дидактически целесообразно задать учащимся ряд конкретно поставленных вопросов по каждому этапу работы. Но и при этом ученики испытывают затруднения: долго молчат, прежде чем ответить; начав фразу, тотчас замолкают (побудительные слова «дальше», «потом» оказываются малорезультативными). Нередко они переходят к показу своих действий, будучи не в состоянии

обойтись только речевыми средствами. Типичным примером подобного сообщения о своей работе может служить рассказ воспитанника о том, как он изготовлял изделие из картона: «Сначала загибаем так (показ), потом так (показ) и приглаживаем». Для совершенствования отчета учащихся педагог, оказывая им помощь, использует ряд приемов. Так, когда учитель вступает с воспитанником в подробный разговор о том, какие орудия труда и материалы он использовал в работе, качество отчетов улучшается. Приемом, побуждающим учащихся к ответу, является следующий: учитель показывает последовательность выполнения операций жестами, а воспитанник находит им словесное выражение. Если все приемы, побуждающие подростка к высказыванию, оказываются неэффективными, педагог сам начинает рассказывать о проделанной работе, а ученик его дополняет.

По окончании работы необходимо провести итоговую беседу, что важно в воспитательных целях. При этом целесообразнее сначала сказать об отношении учащихся к работе в целом, а потом уже объективно оценить качество изделия. Если вначале качественную характеристику изделия полностью дает учитель, то в дальнейшем воспитанникам предлагают ряд вопросов, помогающих выявлять нужные признаки. Постепенно следует повышать степень самостоятельности учащихся при характеристике конечного результата труда.

Каждому ученику следует представлять, каким требованиям должно отвечать готовое изделие. В кратком виде характеристику этих качеств целесообразно представить в виде таблички.

Большинство воспитанников относятся к урокам труда достаточно ответственно, стараются выполнить работу быстро и по возможности без ошибок. Педагогу это отношение к работе необходимо поощрять, используя для этого различные формы. Если в младших классах приняты предметные стимулы (красочные открытки, цветные карандаши и т.п.), то подросткам бывают приятны публичная похвала в присутствии учебно-трудовой группы, предоставление права участия в культурно-массовых мероприятиях, т. е. социальные виды стимуляции.

Весьма эффективным является такой метод поощрения, когда педагог разрешает учащемуся взять домой готовые изделия и показать родителям. Определенную воспитательную роль играют такие приемы, как установление флажков на столах хорошо работающих учащихся, выставка образцов лучших изделий. Нельзя оставлять без внимания малейшие проявления положительного отношения учеников к заданию. Даже самые небольшие успехи воспитанников надо отметить похвалой.

Таким образом, в ходе трудового обучения подростки получают элементарные умения и навыки, владение которыми позволит им выполнять несложные практические работы в особо создан-

ных условиях (лечебно-трудовые мастерские, домашняя работа). Трудовая деятельность для этих лиц — основной способ их адаптации к жизни.

8.3. Социально-бытовая ориентировка и развитие коммуникативной функции речи тяжело умственно отсталых детей

Одним из важнейших принципов обучения детей с отклонениями в развитии, как уже говорилось (см. главу 5), является принцип расширения социальных связей. Известно, что учащиеся испытывают большие трудности в приспособлении к окружающему, усвоении общепринятых норм поведения, овладении навыками общения. Несомненно, расширению социальных связей воспитанников должна способствовать вся коррекционно-воспитательная работа с ними. Однако непосредственно эта проблема решается учителем на уроках такой дисциплины, как «Социально-бытовая ориентировка». Этот раздел программы является одним из важнейших на старших годах обучения. Цель занятий — сформировать у детей определенные представления о близких и конкретных фактах общественной жизни, труда и быта людей.

Программа по данному предмету построена концентрически, многие ее разделы («Правила уличного движения», «Транспорт», «Торговля» и т. д.) учащиеся изучают на протяжении нескольких лет. Это дает возможность постепенно усложнять содержание изучаемого и в то же время закреплять уже изученное. Закреплению и повторению материала всегда отводится значительная часть времени в учебной работе.

Успешное формирование у воспитанников адекватных представлений об окружающем во многом определяется умением учителя правильно строить педагогический процесс, используя разные формы и методы обучения.

Уроки по бытовой ориентации организуются в форме классных занятий (проходят в виде сюжетно-ролевых игр) и уроков-экскурсий. Именно при таком построении учебной работы наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимают ведущее место в обучении воспитанников.

Организация уроков. Уроки по социально-бытовой ориентировке проводятся в специальном кабинете, где необходимо иметь в достаточном количестве натуральные предметы обихода или их образцы (телефонный аппарат, часы, осветительные приборы и т.п.). Кроме этого, широко должны быть представлены игрушки, картины, разнообразные таблички типа «Магазин», «Почта» и т.п.

На занятиях используются также тетради или альбомы, куда воспитанники записывают адрес специального учреждения, но-

мера телефонов экстренного вызова, некоторые сведения о стоимости продуктов питания и т.п. Здесь же могут быть наклеены картинки или открытки с изображениями различных видов транспорта, знаки дорожного движения, фотографии людей различных профессий и т.д.

В ходе уроков педагог создает нужные для обучения детей ситуации, организует сюжетно-ролевые игры, в процессе которых учащиеся воспроизводят деятельность взрослых, их взаимоотношения. Учитель сообщает необходимые сведения, связанные с темой урока, показывает, как поступать в том или ином случае. Так, в ходе работы над темой «Разговор по телефону», участвуя в несложной сюжетно-ролевой игре, учащиеся запоминают номер домашнего телефона и телефона учреждения, в котором они учатся, номера телефонов экстренного вызова. С помощью сюжетно-ролевых игр, путем многократных упражнений подростки учатся набирать нужный номер, вести диалог, по возможности адекватно описывать в телефонном разговоре заданную учебную или бытовую ситуацию.

В процессе работы над темой «Почта» учитель организует соответствующую ситуацию, участвуя в которой воспитанники учатся различать конверты, почтовые карточки и открытки. С помощью педагога подростки составляют и пишут краткие тексты — поздравления с праздником, днем рождения. Они учатся наклеивать марки, писать домашний или школьный адрес, опускать корреспонденцию в почтовый ящик (последнее выполняется во время экскурсий).

Аналогичным образом организуются сюжетно-ролевые игры «В магазине», «На приеме у врача», «Поездка в автобусе», в ходе которых дети получают соответствующие сведения, овладевают навыками поведения и общения. Чтобы игры носили организованный характер, ими необходимо руководить на всех стадиях обучения. Степень руководства, разумеется, меняется в зависимости от возраста воспитанников. В начале обучения руководство игрой осуществляется во многих случаях в форме совместных с детьми действий, в дальнейшем — в форме советов, предложений, помощи в развитии замысла игры и т.д.

В процессе организации игр учитель должен следить за тем, какие отношения складываются между воспитанниками, предупреждать возникновение конфликтов (из-за игрушек, желаемой роли и т.п.). Необходимо формировать у детей дружеские взаимоотношения, желание и умение помочь, уступить друг другу. При этом следует как можно более использовать характерную для этих детей способность к подражанию. Нужно многократно показывать им, как поступать в определенных ситуациях, каким образом выполнять необходимые действия. И только путем неоднократных упражнений, в результате систематически предъявляемых требо-

ваний у воспитанников вырабатываются положительные привычки, позволяющие им приспособиться к окружающей жизни.

Особое место на этих уроках занимают учебные фильмы, демонстрация которых целесообразна после прохождения темы, с целью углубления полученных знаний. Демонстрация учебных фильмов дает большой эффект, если ее проводят после рассматривания рисунков, картин, связанных с сюжетом фильма, проведения игровых моментов. В процессе беседы по картине или в ходе дидактической игры учитель знакомит воспитанников с новыми словами, терминами, которые встречаются в дикторском тексте.

Любой учебный фильм требует обсуждения — без этого он теряет свою значимость. Поскольку дети с тяжелой умственной отсталостью быстро утомляются, их внимание ослабевает, показ учебных фильмов не должен занимать на уроке более 15 минут. При проведении киноуроков особенно тщательно нужно подготовить вопросы, которые учитель будет задавать учащимся по ходу фильма. Формулировки их должны быть заранее продуманы, их количество — определено.

Развитие речи учащихся. Важнейшая задача уроков социально-бытовой ориентировки — работа по развитию речи, ее коммуникативной функции.

Обычно дети сами не вступают в разговор. Крайне ограниченный жизненный опыт, чрезвычайно узкий круг знаний препятствуют формированию у них коммуникативной функции речи. Инициатором диалога всегда бывает педагог, который вовлекает воспитанника в беседу. С целью активизации речи тяжело отстающих детей следует ставить в такие условия, чтобы они чувствовали необходимость обратиться к учителю с просьбой или вопросом.

Организуя игровые ситуации, учитель налаживает общение воспитанников с ним, педагогом и учеников друг с другом. Усваиваются слова и фразы, которыми учащиеся могут пользоваться в быту, слова речевого этикета и т. п. Непринужденная обстановка, в процессе которой учащимся сообщается речевой материал, и их собственная игровая деятельность содействуют пониманию воспитанниками значений слов и побуждают их к развертыванию диалога.

Для налаживания беседы иногда следует привлечь сразу троих учеников: если один робок, неактивен, в паре с ним выступает инициативный, общительный, и они вместе отвечают на вопросы третьего участника игры. Если некоторых учащихся все же не удастся включить в общение друг с другом, то им следует предоставить право участвовать в распределении ролей, привлекать к обсуждению полученных результатов.

Речевой материал для ведения диалога усваивается воспитанниками путем многократного его повторения. Например, лексика, связанная с темой «Магазин», закрепляется на уроках при

разыгрывании сходных ситуаций: «Магазин игрушек», «Булочная», «Магазин «Овощи-фрукты» и т.п. При этом закрепление речевых навыков обязательно сопровождается пополнением запаса слов и оборотов речи.

Речевая активность у тяжело умственно отсталых детей выражена крайне слабо и быстро исчерпывается. Поэтому в ходе диалога необходимо постоянно активизировать воспитанников системой поручений и указаний, прямо требующих речевой коммуникации: «Попроси...», «Скажи...», «Обратись к товарищу...».

В процессе словесного общения, связанного с деятельностью детей, педагогу следует сочетать индивидуальную работу с фронтальной. Учитывая ярко выраженную склонность детей к подражанию, в беседу учителя с одним из учащихся необходимо вовлекать остальных, побуждая их повторять те или иные высказывания, причем это может быть сопряженная и отраженная речь.

Организуя диалог, педагог обычно прибегает к вопросоответной форме. Вначале перед учащимися ставят основной, побудительный вопрос, например: «Скажи, что можно купить в газетном киоске?» (урок социально-бытовой ориентировки «У газетного киоска»), «Газеты, журналы, ручки», — отвечают воспитанники. Если добавить они больше ничего не могут, видя затруднения учащихся, педагог задает наводящий вопрос: «А что ребята прикрепляют к пиджаку?» — «Значки! Значки еще можно купить», — отвечают дети. Если воспитанники не ответили на наводящий вопрос, можно задать подсказывающий: «А значок можно купить в газетном киоске?» В этом вопросе уже содержится материал для ответа.

Работая над развитием диалогической речи, педагог стремится выработать у детей умение спрашивать. С этой целью применяется ряд приемов. Наиболее успевающим воспитанникам обычно достаточно бывает побуждения: «Спрашивай», «Задавай вопросы», чтобы они смогли построить нужную фразу. Для других учитель может сформулировать начало вопроса, а конец фразы произносят сами воспитанники. И наконец, дети, которым трудно спрашивать с этим заданием, повторяют вопросы за педагогом.

Ответы учащихся в ходе беседы следует оценивать с учетом их речевых возможностей. Известно, что многие из них страдают косноязычием, заиканием (особенно дети с синдромом Дауна), другими речевыми нарушениями. В начальный период положительно оценивается ответ, состоящий из одного слова, и тем более похвален ответ, состоящий из короткой фразы, и т.п. Однако по мере обучения следует добиваться, чтобы воспитанники отвечали Полными предложениями, так как диалог есть средство подготовки учащихся к относительно связной речи.

Проведение экскурсий. Большую роль в выработке у учащихся Умений ориентироваться в окружающей жизни играют экскурсии.

Они организуются таким образом, чтобы воспитанники не только наблюдали те или иные объекты, но и обязательно могли там, где позволяют условия, совершать определенные действия, подражая деятельности взрослых. Так, ученики должны не только уметь ориентироваться в торговом зале магазина, знать назначение различных отделов, но и уметь оплатить покупку, попросить необходимое у продавца, завернуть и положить покупку в сумку и т.п. Пассивные, не сопровождаемые целенаправленными действиями наблюдения за предметами и явлениями окружающей жизни малоэффективны в работе с такими детьми.

В общей педагогике различают комплексные и тематические экскурсии. Комплексные экскурсии предполагают наблюдение за объектами, имеющими отношение к относительно широким темам одного и того же раздела программы. Например, комплексная экскурсия проводится по улицам города для ознакомления с наземным транспортом в целом. Такое знакомство предшествует проведению тематической экскурсии «Грузовой (пассажирский) транспорт». Тематические, или целевые, экскурсии предполагают более глубокое изучение небольшого круга объектов и понятий, относящихся к определенной теме.

Практика показывает, что воспитанники лучше усваивают материал экскурсии, если некоторые сведения им были сообщены предварительно. Например, прежде чем пойти на почту (тема «Связь»), учащиеся знакомятся с работой почтового отделения с помощью различных средств наглядности: фотографий, картин, диафильмов.

После экскурсии обязательно подводят итоги с целью систематизации, обобщения и закрепления полученных сведений. Ученики отчитываются об увиденном, отвечая на вопросы учителя (в основном это вопросо-ответная форма речи, связный рассказ большинству учащихся недоступен). При подведении итогов можно оформить альбом. Если это была экскурсия, знакомящая с транспортом, можно использовать картинки с изображением пассажирского транспорта, изготовить простейший макет светофора. В дальнейшем эти изделия используются в качестве наглядных пособий.

Приведем примерную разработку уроков по теме «Библиотека». Работа над этой темой вырабатывает у воспитанников умение ориентироваться в библиотечной обстановке, различать книги по названию, находить, руководствуясь оглавлением, нужный текст.

На первом уроке учитель рассказывает детям о том, как создаются книги: писатель пишет стихи, рассказы; художник делает к ним рисунки; рабочие печатают книгу на машинах; переплетчики делают переплет. Здесь уместно сказать ученикам о необходимости бережного отношения к книгам, напомнив им об уроках труда, на которых они занимались подклеиванием книг. Можно показать им видеофильм «Путешествие за книгой», тема которого — посещение библиотеки, и провести беседу по его содержанию.

Затем учитель показывает воспитанникам несколько книг и объясняет, V что они разного характера: по одним дети учатся и они называются учебниками; другие предназначены для чтения в свободное время (рассказы, сказки, стихи).

Учащиеся знакомятся с элементами книги: обложкой или переплетом, страницами, оглавлением (содержанием).

Детям даются следующие задания:

к - найти среди книг, лежащих на столе учителя (это учебники, художественная литература для детей, журналы «Мурзилка», «Веселые картинки»), учебную литературу;

Г - отобрать из числа лежащих книг художественную литературу (воспитанникам с более сохранным интеллектом можно усложнить задание: среди художественной литературы выбрать стихи и прозу);

- назвать элементы, из которых состоит книга;

Г - ознакомившись с оглавлением, найти нужный текст.

В конце урока детям дается задание вспомнить какие книги (как называются?) о чем они?) им читали в последнее время родители, рассказать, где хранится дома литература для чтения.

На следующем уроке на заданную тему ведется беседа. Учитель подводит детей к мысли, что если у человека отсутствует нужная книга, то ее можно взять в библиотеке, где ее выдаст библиотекарь. Вывешиваются на доске таблички «Библиотека», «Библиотекарь», «Читальный зал», проводится соответствующая словарная работа.

Затем организуется экскурсия в школьную библиотеку. Во время экскурсии учитель (библиотекарь) рассказывает воспитанникам о детских книгах, показывает, как они содержатся: соблюдается необходимый порядок в их хранении, книги аккуратно стоят на полках, не порваны, не смяты, многие обернуты в чистую бумагу, чтобы не пачкались.

После этого учитель рассказывает и показывает детям, как надо пользоваться книгой: книгу можно брать только чистыми руками, не перегибать ее, не мять, не слонить пальцы, переворачивая страницы, и т.д. Надо объяснить воспитанникам, что книгу читает много детей, и, если сначала один читатель будет неаккуратно обращаться с ней, потом другой будет так же небрежен, книга быстро порвется, ее не смогут прочитать другие дети, которые тоже хотят знать, что в ней написано.

Ученики наблюдают за работой библиотекаря: смотрят, как он выдает, записывает и принимает книги, проверяет их сохранность.

Затем учащиеся выполняют ряд практических заданий:

- находят по названию нужную книгу;

- передают ее библиотекарю с просьбой разрешить взять эту книгу домой;

- расписываются в формуляре.

Для закрепления полученных на экскурсии знаний надо провести с воспитанниками беседу по картинке «В библиотеке».

Заключительное занятие по данной теме целесообразно организовать в виде сюжетно-ролевой игры «В библиотеке». Подготавливая ее, учитель берет несколько новых книг, которые дети раньше не видели. Это пробуждает интерес к игре, вносит некоторую новизну.

В ходе игры распределяются роли библиотекаря и читателей. (В начале библиотекарем должен быть учитель.) Игра особенно оживляется, когда воспитанники по условию игры приходят в библиотеку с младшими детьми, берут для них книги, показывают им картинки и кратко рассказывают об их содержании. Вся игра должна быть организована таким образом, чтобы максимально способствовать выработке у детей определенных умственных и практических Действий.



Во время игры библиотекарь выполняет следующие действия:

- записывает имена и фамилии читателей;
- помогает в выборе книг;
- подклеивает кармашки с формулярами;
- выдает книгу.

Читатели выполняют такие задания:

- по инструкции библиотекаря находят нужную книгу;
- прочитывают ее название;
- определяют количество страниц;
- руководствуясь оглавлением, находят нужный текст и закладывают его закладкой;
- выборочно читают текст.

Всей игрой руководит учитель, который следит за последовательностью действий и правильностью их выполнения*.

Использование специальных методик позволяет выработать у этих детей необходимые умения и навыки, которые в дальнейшем закрепляются в непосредственной практической деятельности учащихся, в их повседневной жизни.

8.4. Социально-трудовая адаптация лиц с тяжелой умственной отсталостью

Для подростков, закончивших обучение в специальных классах и реабилитационных центрах, остро встает вопрос их дальнейшего трудоустройства. (Хотя закон о квотировании рабочих мест для инвалидов принят, он фактически не работает.) Каждое специальное (коррекционное) учреждение решает эту проблему, исходя из возможностей, которые у него есть, и сложившегося в регионе опыта социальной поддержки лиц с отклонениями в развитии. Покажем на отдельных примерах, собранных в ходе катанестического исследования, как может решаться вопрос трудовой и социальной адаптации лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Как свидетельствуют полученные данные, некоторые специальные (коррекционные) учреждения VIII вида организуют рабочие места для выпускников на своей базе. Так, в Москве при школе-интернате № 102 выпускники этого учреждения трудятся в картонажной и кожгалантерейной мастерских; часть из них занята на вспомогательных работах в полиграфическом производстве «Федоровец». Подработки московской коррекционной школы-интерната № 77 трудятся по договору на различных хозяйственно-бытовых работах внутри учреждения: уборщиками служебных помещений, дворниками, операторами машинной стирки белья, ра-

* Другие конспекты примерных уроков по предмету «Социально-бытовая ориентировка» даны в приложении 1.

бочими по кухне. Такие виды труда доступны этим лицам, они охотно ими занимаются*.

Особо следует остановиться на опыте работы Центра социально-трудовой адаптации и профориентации для детей с недостатками умственного и физического развития Департамента образования Москвы (директор Центра В.П.Ермаков). В течение ряда лет на базе этого специального учреждения проходил эксперимент социального и профессионального становления инвалидов, включавший в себя следующие этапы:

- социальная и профессиональная ориентация учащихся в условиях Центра;
- профессиональное обучение;
- трудоустройство.

В Центр были зачислены подростки, окончившие специальные классы для тяжело умственно отсталых детей коррекционных школ VIII вида. В течение двух—трех лет они обучались по специально разработанным программам таким профессиям, как цветовод, аранжировщик цветов, кружевница, вышивальщица. По окончании обучения, овладев практическими навыками и пройдя медико-социальную экспертизу, молодые люди получили трудовые рекомендации, что дало возможность устроить многих из них цветоводами или аранжировщиками цветов в Главный ботанический сад Академии наук РФ, озеленителями — в парковое хозяйство города. Это очень важное начинание, показывающее, что лица с тяжелыми нарушениями интеллекта могут работать в обычных средних условиях совместно со здоровыми людьми (в соответствии с существующим положением инвалиды детства II группы могут выполнять только надомные работы или заниматься в лечебно-трудовых мастерских психоневрологических диспансеров системы здравоохранения).

Коррекционная школа VIII вида № 14 г. Орла имеет многолетний положительный опыт трудоустройства тяжело умственно отсталых учащихся. Лица, прошедшие обучение в школе, работают на муниципальном предприятии по использованию труда инвалидов детства «Дружба». Они выполняют различные картонажные и сборочные работы, изготавливая несложные изделия (коробки, шторные кольца, бельевые прищепки и т.п.). Из бесед с мастером выяснилось, что к работе подростки относятся ответственно, качество их продукции в большинстве случаев отвечает предъявляемым требованиям. Отмечаются такие ценные личностные черты,

* См.: *Васенков Г. В.* Проблемы организации начальной профподготовки воспитанников коррекционного образовательного учреждения VIII вида с их последующим трудоустройством в производственную сферу: Образование, здоровье и социальная защита детей и подростков с отклонениями в развитии. — М., 2000; *Платонова Н. М., Капланская Е. И.* Обслуживающий труд как перспективный профиль трудового обучения детей-инвалидов // Там же.

присущие, например, воспитанникам с синдромом Дауна, как аккуратность, необыкновенная старательность, дисциплинированность.

С подростками, занятыми трудовой деятельностью, проводится воспитательная работа. С помощью мастера, учителей школы, поддерживающих связь с выпускниками, производственный участок оформляется соответствующими плакатами, монтажами, устраивается художественная самодеятельность, празднуются дни рождения. Отводится время беседам о содержании цеха и рабочего места, о недопустимости брака в работе, о товарищеской взаимопомощи. С воспитанниками продолжается закрепление знаний правил уличного движения, что необходимо, поскольку все инвалиды самостоятельно ездят на работу, причем многие из отдаленных районов города (Я. Г. Юдилевич).

В Пскове выпускники Лечебно-педагогического центра работают в специальных, социально защищенных мастерских. Здесь они обучаются растениеводству, столярному делу, художественной вышивке и затем работают, занимаясь освоенным видом труда.

Особо следует остановиться на опыте организации жизни взрослых инвалидов в сельской местности. По данным Л. М. Шипицыной, в Ленинградской области, с участием норвежской стороны, организована община «Деревня Светлана», в которой под руководством здоровых людей трудятся молодые люди с умственной отсталостью. Они занимаются сельскохозяйственным трудом, животноводством, уборкой помещений и т.п. Вся деятельность инвалидов организуется таким образом, чтобы они обучились правилам и нормам жизни, находясь в обычных средовых условиях.

Таким образом, как показывают выше приведенные материалы, имеется определенный положительный опыт социально-трудовой адаптации лиц с тяжелой умственной отсталостью. Для них доступны некоторые виды работ, что говорит о достаточных потенциальных возможностях инвалидов этой категории.

Помимо трудоустройства изучались также вопросы, связанные с бытовой адаптацией тяжело умственно отсталых лиц (А. Р. Маллер). Имеющиеся данные свидетельствуют, что многие воспитанники, живя в семье, участвуют в поддержании ее быта: уборке квартиры, покупке продуктов и т.д. Самостоятельно или с близкими они бывают в магазинах, на почте, пользуются теми предприятиями бытового обслуживания, которые находятся в районе их места жительства. Опрос показал, что молодые люди в достаточном объеме ориентируются в прилегающей к дому территории, могут объяснить назначение имеющихся в округе магазинов, рассказать о правилах покупки в них товаров. Многие из воспитанников знают средства связи (телефон, телеграф, почта), имеют представления о том, как надо действовать при оформлении почтовых отправок.

Были проанализированы также данные, связанные с особенностями организации досуга воспитанников. Как показал опрос родителей, большинство из них смотрят телепередачи, посещают кинотеатры, гуляют. Некоторые читают сказки, рассказы для младшего школьного возраста, слушают записи популярных эстрадных песен, занимаются спортом (лыжи, велосипед). В большинстве случаев досуг умственно отсталых организуют родители. Общение этих лиц в основном ограничено семьей и близкими родственниками.

Покажем на нескольких примерах, как под влиянием специального воспитания и обучения развиваются потенциальные возможности тяжело умственно отсталых воспитанников, как идет их приспособление к жизни.

Виктор П., 19 лет.

Диагноз: органическое поражение центральной нервной системы, инвалид детства II группы.

Мальчик в течение 8 лет учился в коррекционной школе № 14 г. Орла.

В ходе обучения достаточно полно усвоил специальную программу: научился читать несложные тексты, различать вывески на улицах, овладел навыками письма: может списать с книги и доски простые тексты, написать с помощью родителей поздравительную открытку. Считает сотнями в пределах 1000, с помощью взрослого решает задачи на сложение и вычитание в один, реже в два вопроса, с помощью старших оперирует денежными знаками.

Он освоил различные виды труда: картонажную работу, сборку пластмассовых и металлических изделий, овладел хозяйственно-бытовыми навыками.

После школы Виктор поступил на муниципальное предприятие по реабилитации и социальной адаптации инвалидов детства «Дружба». Здесь он клеит пакеты для семян и разменной монеты, собирает шторные кольца и стержневые ручки и т. п.

В семье Виктору поручают ходить в магазин за продуктами. Он помогает в уборке квартиры, в хозяйственных делах на даче. Родители уделяют сыну много времени, продолжают закреплять навыки поведения в общественных местах. Вместе с родителями он посещает кино, выставки, совершает прогулки.

Из приведенного примера видно, что Виктор научился трудиться в условиях, близких к производственным, делает работу по дому, что свидетельствует о его возможности социально-трудовой адаптации в обычных средовых условиях.

Таня П., 20 лет.

Диагноз: умственная отсталость, косноязычие, инвалид детства II группы.

Девушка закончила специальную (коррекционную) школу Москвы, где научилась считать в пределах 100, решать задачи в один вопрос, читать, переписывать с книги и доски простые тексты, писать несложные диктанты. Она овладела трудовыми навыками, научилась хозяйственно-бытовой деятельности.

По окончании школы Таня два года занималась в Центре социально-трудовой адаптации и профориентации для детей с нарушениями умственного и физического развития, где получила специальность цветовода. В настоящее время работает в Главном ботаническом саду Академии наук РФ, где выращивает цветы. Она влилась в производственный коллектив, подружилась с членами бригады. На производстве ее характеризуют положительно.

Таня часто посещает Центр, интересуется его жизнью, рассказывает о своей работе.

Родители уделяют ей большое внимание. Мать и отец часто бывают с дочерью в кино, поддерживают ее увлечение эстрадной музыкой. Таня коллекционирует открытки киноартистов, знает их фамилии, помнит в каких фильмах они снимались. У девушки есть определенные хозяйственно-бытовые навыки. Она может убрать квартиру, помыть посуду, постирать, сходить в магазин. На работу из отдаленного района ездит самостоятельно.

Так же как предыдущая, приведенная характеристика свидетельствует, что инвалид с тяжелой умственной отсталостью может трудиться в условиях, близких к производственным, выполнять простую домашнюю работу. Под влиянием целенаправленного воспитания и обучения этот человек научился обслуживать себя, выполняя определенные обязанности бытового характера.

Таким образом, полученные материалы свидетельствуют о некоторой возможности социально-трудовой адаптации этой категории инвалидов в обычных средовых условиях, что особенно важно в плане их интеграции в общество.

Вместе с тем в широком масштабе, на федеральном уровне, вопрос социализации инвалидов этой категории не решен. Целесообразно создание для них сети «покровительственных мастерских» с однородным составом работающих в системе учреждений Минтруда или обществ инвалидов. Следует открыть на муниципальных производствах места защищенного труда, где могли бы работать эти люди.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте уровень знаний и практических навыков тяжело умственно отсталых детей к старшему школьному возрасту.
2. Какие главные задачи решаются в ходе обучения учащихся в старших классах?
3. Назовите виды труда, доступные для этой категории учащихся.
4. Рассмотрите этапы трудового обучения воспитанников.
5. В чем заключается организация и проведение занятий по социально-бытовой ориентировке учащихся?
6. Как решаются вопросы трудоустройства воспитанников специальных классов коррекционных учреждений VIII вида на современном этапе?

7. Приведите примеры социальной адаптации лиц с тяжелой умственной отсталостью в вашем регионе.

ЛИТЕРАТУРА

Волкова Л. С., Граш Н.Е., Волков А. М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. — 2002. — № 3.

Инновации в российском образовании: Психолого-педагогическое образование детей с отклонениями в развитии. — М., 2001.

Кузьмицкая М.И. Подготовка к практической жизни олигофренов в степени имбецильности (бытовая и социальная адаптация) // Дефектология. — 1977. — № 5.

Маллер А. Р. Социально-трудовая адаптация глубоко отсталых воспитанников // Дефектология. — 1982. — № 3.

Маллер А. Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. — М., 1990.

Маллер А. Р. Проблема воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом // Дефектология. — 1985. — № 4.

Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. — М., 1980.

Образование, здоровье и социальная защита детей и подростков с отклонениями в развитии / Под ред. Л.К.Селявиной. — М., 2000.

Перова М.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике. — М., 1997.

Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. — М., 2001.

Теоретические и организационные вопросы социально-трудовой реабилитации инвалидов и престарелых в стационарных учреждениях социального обеспечения / Под ред. В. П. Белова, В. А. Галкина. — М., 1976.

Человек и общество: Программа по социальной адаптации детей с глубокими нарушениями интеллекта / Под ред. Л. М. Шипицыной, А.А.Хилько, В.Н.Асикритова. — СПб., 1996. — Вып. 2.

Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. — СПб., 2002.

Шипицына Л. М. и др. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубокими нарушениями интеллекта: Методическое пособие. — СПб., 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

9.1. Психологический климат в семье ребенка с отклонениями в развитии

Появление в семье ребенка — одна из самых больших радостей жизни. С детьми родители связывают самые светлые надежды, самые большие упования. Уход за малышом требует времени и сил, но эти заботы приятны и приносят удовлетворение.

Однако все складывается совсем иначе, когда ребенок рождается с отклонениями в развитии. Родители бывают подавлены, выбиты из обычной жизненной колеи. Первая реакция на поставленный диагноз — ощущение вины, затем мысль о незаслуженности случившегося: «Почему именно у меня?», тревога за будущее: «Что же будет с моей семьей, с моим ребенком?». Не так просто, не так легко принять создавшуюся ситуацию.

Письма родителей, имеющих детей инвалидов, — крик о помощи и сочувствии, просьба помочь советом в воспитании ребенка. Приведем строки, написанные матерью такого ребенка.

«У меня большая беда, у нас больной ребенок (тяжелая умственная отсталость с множественными нарушениями. — А. М.). Он у нас единственный, и нам надо поставить его на ноги, приспособить к обществу. Он мой воздух, моя жизнь, в любом случае он мой. Мне его надо воспитывать, растить. Это адский труд, требующий уйму нервов и терпения. Я буду стараться всеми силами приспособить его к жизни». В этом письме все — боль и призыв к сочувствию, которое матери, увы, далеко не всегда встречают, более того, нередко им приходится испытывать неприязнь со стороны окружающих.

Семьи, где растет ребенок-инвалид, часто не выдерживают этого испытания. Отец из нее уходит, считая, что все потеряно, что жизнь невозможна там, где жена целиком поглощена заботами и переживаниями, связанными с больным ребенком, у которого нет никакого будущего.

Такие семьи сталкиваются с целым рядом и других трудностей. Один из членов семьи бывает вынужден оставить работу, чтобы ухаживать за малышом, и возникают проблемы материального порядка. Происходит разрыв социальных и общественных связей,

и семья, которой часто не к кому обратиться за поддержкой, чувствует себя отрезанной от окружающего мира.

В состоянии родителей, вызванном рождением ребенка с тяжелыми психофизическими нарушениями, может быть выделено четыре основных периода*.

I период — состояние стресса, растерянности, полной подавленности. У родителей падает самооценка, возникает чувство вины.

II период — переход стрессового состояния в негативизм, перенос вины на других, чаще всего на медицинский персонал, не умеющий, по их мнению, оказать матери в нужный момент помощь. Представления о состоянии ребенка далеки от реальности, тяжесть заболевания в полной мере не осознается. Видимо, при этом включается своеобразный защитный механизм.

III период — депрессия, связанная с пониманием истинной картины заболевания. Естественно, в наибольшей степени такому состоянию подвержены матери, так как практически постоянно находятся с ребенком (отец, если он остался в семье, больше занят ее материальным обеспечением). Как показывают клинические исследования, наряду с депрессией у матерей отмечались астенические явления: головные боли, тяжесть и сжимающие боли в груди, колебания артериального давления, со временем увеличивающиеся. Женщины становились более замкнутыми, теряли интерес к окружающему, суживался круг прежних привязанностей, у них отмечались постоянная вялость, раздражительность, обидчивость, несдержанность, слезливость и т.п.

IV период характеризуется таким состоянием семьи, когда оба родителя постепенно примиряются с психофизическими особенностями ребенка и начинают целенаправленно следовать советам специалистов, стараясь придерживаться соответствующей программы воспитания ребенка.

Естественно, в разных случаях отмеченные периоды могут протекать с различной степенью выраженности внутренних состояний.

9.2. Педагогическая этика в работе с семьей ребенка-инвалида

Мы подробно остановились на психологическом климате в семьях детей-инвалидов, психологическом состоянии матерей, попавших в тяжелейшие жизненные обстоятельства, чтобы далее

Г"

* См.: *Гузев Г. Г.* Общая психодинамическая модель поведения семьи в процессе консультирования: Десятая научная сессия по дефектологии (18—20 апр. 1990 г.). — М., 1990; *Семаго М. М.* Основные аспекты психологического подхода при консультировании семей с детьми, имеющими отклонения в развитии: Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психологического развития у детей. — М., 1991.

перейти к рассмотрению проблемы педагогической этики, или деонтологии*, проблемы отношения к родителям со стороны тех лиц, которые в силу профессиональных обязанностей принимают участие в их судьбе.

Известно, что возможности тяжело отсталого ребенка крайне невелики, его продвижение, по крайней мере на первых этапах обучения, практически незаметно. Представьте себе мать, которая идет к педагогу за помощью, а уходит с чувством полной безнадежности.

Перефразируя выражение крупнейшего русского психоневролога и нейрофизиолога В. М. Бехтерева: «Если больному после беседы с врачом не становится легче — это не врач», мы можем сказать, что если мать ребенка после беседы с педагогом-дефектологом уходит подавленной, убитой, не видящей никаких возможностей для продвижения в развитии своего ребенка, то это не педагог. Необучаемых детей нет. Необходимо показать матери пусть самые ничтожные, едва заметные успехи ребенка в учебной или другого вида деятельности. Если малыш не умеет натягивать колготки, то он, несомненно, наденет панаму. Если ребенок не может выложить из палочек элементарную фигуру, то ему окажется под силу собрать эти палочки и положить в коробку. Следует только подобрать доступное для ребенка задание и запастись терпением.

Педагоги должны относиться к семьям, в которых есть дети с ограниченными возможностями, в высшей мере деликатно и бережно, стараясь, со своей стороны, упрочить согласие в семье. Не лишне будет еще раз напомнить: статистики свидетельствуют, что не менее половины таких семей распадаются, все тяготы по воспитанию ребенка ложатся на матерей, которые не знают, что такое отпуск, театр, вечеринка, отдавая все свое время, внимание и силы ребенку. Вот они-то и нуждаются в помощи в первую очередь, с ними-то и приходится заниматься педагогической психотерапией.

Темы для бесед с родителями могут быть следующими: «Как справиться с проблемой, когда в семье есть ребенок с ограниченными возможностями», «Супружеские отношения», «Вы и ребенок среди друзей и родственников» и т.д. Откровенные беседы родителей с консультантом, а также беседы друг с другом помогают иначе воспринимать трудности, родители начинают лучше понимать индивидуальные особенности собственного ребенка, перед ними открываются более широкие возможности его воспитания.

Групповые занятия сближают родителей между собой, возникают дружеские, товарищеские связи. На совместных семейных

* *Деонтология* (от греч. *деонто́с* — должное, надлежащее и *логос* — учение) — наука о долге, моральных обязанностях, профессиональной этике.

праздниках звучит смех. В ходе подобных встреч обсуждаются проблемы воспитания и обучения детей, возможности проведения семейного отдыха и т. п.

Как уже указывалось, способность к обучению детей с тяжелыми нарушениями интеллекта невелика, их потенциальные возможности раскрываются очень медленно. Трудности, которые испытывает ребенок, очевидны, и не стоит педагогу акцентировать внимание матери на его неудачах и неадекватных поступках, прежде всего потому, что в этом нет конструктивного начала. Кроме того, первое правило, которому обязан следовать учитель, — не оскорблять родительских чувств. Некоторым педагогам кажется, что, чем в более неудобное положение они поставят родителей своими замечаниями, тем лучше для дела — они сильнее почувствуют свою ответственность за детей. Это непростительная ошибка. Следствие такого подхода — чувство безнадежности, недоверие к педагогу и нежелание встречаться с ним.

Положительных результатов легче добиться в том случае, если разговор с родителями начать с того, чего уже ребенок достиг в своем развитии и какие задачи предстоит решить в дальнейшем.

Что касается объективных трудностей, особенно поведения и эмоциональной сферы ребенка, консультант их непременно коснется, но произойдет это в ходе доброжелательной, доверительной беседы.

Специалист-дефектолог должен соблюдать определенные границы в использовании тех сведений о состоянии ребенка, которыми он располагает. Кроме того, мать нередко доверяет учителю сугубо личные проблемы. Если педагог будет спекулировать имеющимися сведениями, он утратит в глазах родителей всякий авторитет.

Учитель и родители обладают разной компетентностью в понимании проблем, связанных с состоянием ребенка, что вполне естественно, но что порой создает у более осведомленного в вопросах специальной педагогики учителя искушение поучать, занять положение непререкаемого авторитета. Менторской тон недопустим и с родителями нормального, здорового ребенка, тем более с родителями детей-инвалидов.

Укажем также и на тот факт, что образовательный уровень родителей тяжело отсталых детей (в отличие от того, что наблюдается в семьях детей с легкой формой умственной отсталости) достаточно высок. Многие из них имеют высшее образование, интересуются специальной литературой и в диалоге с педагогом могут выступать как весьма осведомленные собеседники.

Особо необходимым считаем остановиться на взаимоотношениях, складывающихся на ПМПК между членами комиссии и матерью ребенка-инвалида. Несомненно, матери следует знать ре-

зультаты квалифицированного анализа состояния ребенка, его возможности в плане воспитания и обучения. Но не в меньшей, если не в большей степени она нуждается в сочувствии, понимании и поддержке специалистов.

Члены комиссии должны понимать, что ребенок, приехавший с матерью в переполненном транспорте через весь город, утомившийся ожиданием перед дверью своей очереди, оказавшись в новой обстановке, среди незнакомых людей, не может сразу, как этого от него хотят, показать те незначительные потенциальные возможности, которыми он обладает. Благоприятным будет начало, если после знакомства с анамнезом члены комиссии побеседуют с матерью (обращаясь к ней по имени и отчеству, что сразу определит уважительно-доверительный тон всего разговора) о ребенке, попросят рассказать о том, какие хорошие проявления она у него видит, о том, что он умеет делать. Несомненно, мать скажет, что ее ребенок ласков, добр, умеет радоваться подаркам (известно, что эмоциональная сфера у тяжело отсталых детей относительно более сохранна, чем интеллект). Она непременно расскажет, что сын или дочь могут сделать в бытовом плане: например, подать отцу домашние туфли, когда он пришел с работы. Это всегда приятно — рассказать хорошее о своем ребенке внимательному слушателю, и у матери снимается то напряжение, с которым она входила в кабинет. Лишь после того как установилась атмосфера теплоты и взаимопонимания, можно приступать к психолого-педагогическому обследованию ребенка.

Установление правильных взаимоотношений специалистов с родителями детей-инвалидов требует от первых большого такта, выдержки, душевного тепла и умения сострадать.

Нужно помочь родителям пережить с меньшими психологическими затратами сложившуюся жизненную ситуацию. Как уже говорилось, необучаемых детей нет. Надо рассказать матери и по возможности показать, как можно упорядочить поведение ребенка, научить самообслуживанию и элементарным формам общения. Было бы целесообразно в открывающихся реабилитационных центрах иметь для родителей комнаты психологической разгрузки. Здесь под руководством врача-психиатра, психолога или специально подготовленного педагога возможно организовать семейную психотерапевтическую помощь.

Необходимо воспитывать в обществе стремление морально поддерживать семьи, имеющие ребенка-инвалида, умение понимать их проблемы. С этой целью вполне возможна организация радиоло- и телепередач, издание небольших информационных материалов типа памяток, буклетов. Работа, систематически проводимая в этом направлении, несомненно, принесет положительные результаты.

9.3. Работа с родителями ребенка, имеющего проблемы в развитии

Перед родителями тяжело умственно отсталого ребенка, так же как и перед специалистами, к которым они обращаются за советом, часто встает вопрос, где такому ребенку лучше воспитываться и обучаться — в реабилитационном центре, в специальном классе коррекционной школы VIII вида или в детском доме-интернате системы социальной защиты. К решению этой проблемы следует подходить осторожно, продуманно, с учетом всех конкретных обстоятельств.

Несомненно, такому ребенку лучше постоянно жить в семье, где он пользуется вниманием, лаской и заботой родителей, и обучаться в коррекционном учреждении для умственно отсталых детей или реабилитационном центре. В этом случае сохраняются так необходимые ребенку-инвалиду социальные контакты. Однако могут быть обстоятельства, при которых невозможно обеспечить ежедневные посещения ребенком таких учреждений (распад семьи вследствие развода родителей, болезнь отца или матери и т.д.). В этом случае целесообразно, может быть, определить ребенка в детский дом-интернат. При этом родители должны знать, что в настоящее время многие детские дома-интернаты работают по режиму пятидневки, с детьми так же, как в вышеназванных учреждениях, проводится обучение по специальным программам и методикам.

Специалистам-дефектологам нельзя допускать, чтобы жизнь семьи, имеющей проблемного ребенка, превратилась в тягостное бремя. Члены семьи должны по возможности жить обычной, достаточно наполненной жизнью, выполняя свои профессиональные обязанности, следуя своим духовным и культурным запросам.

Ошибаются родители, думающие что педагогическую работу можно отложить на неопределенное время: ребенок, как они предполагают, с возрастом самостоятельно научится одеваться, играть, говорить. Если недостатки воспитания нормального ребенка могут быть устранены в процессе саморазвития, так как он способен многое усваивать самостоятельно — «брать из жизни», то развитие ребенка-инвалида всецело зависит от участия окружающих. Необходимо объяснить родителям, что начинать регулярные занятия с ребенком нужно как можно раньше и проводить их не эпизодически, а изо дня в день. Желательно, чтобы ребенком занимались оба родителя. Если воспитание перекладывается только на одного из них, то ему предъявляются все претензии. В итоге возникают разногласия между супругами. В тех случаях, когда ответственными чувствуют себя оба родителя, они сотрудничают и помогают друг другу.

Учитель-дефектолог, начиная работать с семьей ребенка-инвалида, прежде всего рассказывает родителям о главнейших принципах коррекционной работы.

С ребенком младшего возраста все занятия должны проходить в игровой форме. Разнообразные познавательные игры расширяют его кругозор, развивают речь. Необходимо вносить в жизнь ребенка положительные эмоции, хвалить, поддерживать малейшую его инициативу. Игровые ситуации, яркие, красочные предметы вызывают интерес у ребенка только в том случае, если взрослый, играя с ним, учитывает его жизненный опыт.

Большое внимание следует уделить развитию речи, которая формируется с большим запозданием: многие из детей начинают произносить отдельные слова только в 5—6 лет. Как правило, эти дети плохо понимают речь других людей, словарный запас их беден, наблюдается дефект произношения по причине недоразвития мышц языка или голосовых связок, неправильного расположения зубов и пр.

Чтобы научить малыша понимать обращенную к нему речь, родители должны как можно чаще называть интересующие его предметы, яркие игрушки и связанные с ними действия, имена окружающих. Если взрослые заметили, что ребенок внимательно смотрит на какой-либо предмет, тянется к нему, обращается с лепетом к какому-либо из родителей, то нельзя упустить возможность пообщаться с малышом, рассказать об интересующем его предмете, задать ему простые вопросы, попытаться получить от него ответ.

Следует приучать ребенка не только смотреть на игрушку или какую-либо вещь, но и трогать, ощупывать, брать в руки, двигать ее, стучать ею и т. п. С помощью таких приемов он научится узнавать, а затем и называть игрушки, некоторые виды одежды, обуви, мебели, посуды — те предметы, которыми он постоянно пользуется. Он сможет строить простые предложения, состоящие из 2—3 слов.

Пассивность, крайне сниженная потребность к высказываниям, отсутствие интереса к окружающему — все это замедляет развитие речи. Поэтому занятия с малышом организуются таким образом, чтобы он был вынужден попросить или сказать что-либо, задать вопрос и т. п. Например, создается такая ситуация, когда для выполнения аппликации не хватает клея или цветной бумаги. Ребенок будет должен попросить недостающий предмет. Родители совершают большую ошибку, если стараются предупредить любую попытку ребенка к самостоятельным действиям. Тем самым они лишают его возможности общения с окружающими.

Поскольку дети плохо понимают обращенную к ним речь, длинные словесные объяснения взрослых не приносят результатов. Все усилия объяснить ребенку смысл несложного бытового задания

оказываются тщетными. Организовать обучение детей, используя только вербальный, т.е. словесный, подход, не удастся. Необходимо объяснить родителям, что на занятиях обязательно следует применять наглядные средства, вовлекать в практическую деятельность самого ребенка. Надо показать ребенку, как выполняется то или иное задание, затем повторить действия вместе с ним, и только тогда можно ожидать, что у него выработаются несложные умения и навыки. Постепенно в результате игровой, предметно-практической деятельности у ребенка формируется понимание простой, обиходной речи, вырабатываются социальные навыки поведения.

Главный принцип в воспитании этих детей — формирование у них привычек. Причем только своевременное проведение этой работы даст положительный результат. Например, ребенка 4—6 лет, который занимается с игрушками, играет, раскладывает картинки, палочки, необходимо научить относить эти предметы в определенное место, иначе возникает и закрепляется привычка разбрасывать их. Ребенок, не приученный своевременно к ограничениям, привыкает хватать все, что ему вздумается. Выработка у детей положительных привычек и навыков поведения, а также четкой последовательности в выполнении отдельных действий играет важную роль. В дальнейшем они соблюдают тот их порядок, какой усвоили под непосредственным руководством и контролем старших. Прочное усвоение навыка освобождает детей от замешательства и состояния беспомощности, которое они испытывают, попадая в непривычные условия.

Занимаясь с родителями, следует напомнить им еще об одном дидактическом принципе — доступности, который нельзя отождествлять с легкостью обучения. Уровень трудности задания должен находиться в «зоне ближайшего развития» (понятие введено Л. С. Выготским) познавательных возможностей ребенка, т.е. каждое следующее задание должно отличаться от предыдущего пусть небольшой, но увеличенной степенью трудности. Это позволяет ребенку с помощью взрослого или путем подражания выполнить какое-либо упражнение и, таким образом, подняться на более высокую ступень развития. При этом не надо скупиться на похвалу, следует всегда положительно оценивать попытки ребенка справиться с заданием, выполнить просьбу взрослого и т.п.

Как правило, родители уделяют много времени грамоте и счету. Педагог-дефектолог должен объяснить родителям, что при этом необходимо заботиться о практическом смысле этой работы. Если ребенок со временем усвоил грамоту, нужно постараться научить его читать названия улиц, вывески, афиши, чтобы он мог ориентироваться, оказавшись вне дома. Родители должны позаботиться о том, чтобы научить ребенка писать свое имя, фамилию, домашний адрес. Это пригодится в дальнейшем в разных бытовых ситуациях.

Если сын или дочь научились считать, то родителям следует найти применение этим знаниям в их повседневной жизни: поручать накрывать на стол в соответствии с определенным количеством людей, просить купить в подарок младшим детям, например, 2 — 3 воздушных шарика и т.п. Работа будет иметь смысл только в том случае, если ребенок сможет на практике приложить свои знания.

Очень часто приходится наблюдать, как родители, считая своего больного ребенка заведомо неспособным выполнять даже самую элементарную домашнюю работу, тем самым ставят его в полную зависимость от окружающих, приучают к иждивенчеству. Это глубоко ошибочная позиция. Нужно убедить родителей, что дети, страдающие нарушениями интеллекта, способны выполнять простые домашние дела. Например, они могут вытирать пыль, убирать со стола и мыть посуду, поливать из детской лейки цветы и т.п.

Выработать у ребенка определенные трудовые навыки можно, если многократно показывать ему все операции. Взрослые объясняют ребенку задания простыми, знакомыми ему словами. Если он не справляется с работой, родителям не следует настаивать на своем. Целесообразно предложить ему выполнить более легкие действия с предметами, но в дальнейшем обязательно вернуться к заданию, которое ранее было для него трудным.

Родители должны заботиться о развитии у детей представлений об окружающем. Большое значение при этом приобретают экскурсии и прогулки, посещение различных зрелищных мероприятий и т.п. Развитие познавательных процессов таких детей должно быть как можно теснее связано с живыми, яркими, наглядными явлениями окружающего мира. Важно создать у них соответствующий эмоциональный настрой, только тогда восприятие увиденного может носить целенаправленный характер.

Определенное внимание родителям следует уделять развитию у детей элементарных нравственных понятий. По мере взросления, во время бесед, чтения доступных рассказов, просмотра телепередач значительное место отводится выработке у подростков положительных свойств личности. Внимательное, сочувственное отношение к людям воспитывается и в процессе активной деятельности: «Папа пришел с работы, устал, принеси ему домашние туфли», «Бабушке холодно, укрой ее пледом» и т.п. С детьми должна производиться кропотливая работа, разбор различных примеров поведения, взятых из жизни, чтобы они могли понять, что ценится в человеке, а что порицается и осуждается.

Отношение окружающих к детям с проблемами развития существенно меняется в положительную сторону, когда дети хорошо воспитаны, уважительны к старшим, адекватны в поступках. Например, если к взрослым пришли гости, а ребенок спокойно

занимается своими делами и не вмешивается в беседу, то эта большая, успешно проделанная педагогическая работа.

Дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями легко поддаются внушению и очень склонны к подражанию. Эти особенности должны быть использованы при воспитании у них соответствующих норм поведения и обучении полезной деятельности.

В работе с родителями особое внимание следует уделить вопросам работы с двигательно беспокойными и заторможенными детьми.

Если ребенок легко возбудим, надо стараться предупредить возможные конфликты и вспышки аффективного поведения. Для этого надо выяснить, что вызывает это состояние, устранить его причины, постоянно контролировать поведение ребенка. Сохраняя спокойную обстановку, надо предложить ему полезную и занимательную деятельность. Это может быть ручной или хозяйственно-бытовой труд, совместная со взрослыми прогулка и т. п.

Педагог должен объяснить родителям, что на возбудимых детей эффективно действует спокойный, но требовательный тон взрослого. Таких детей следует приучать к соблюдению режима, предлагать им выполнить то или иное дело, постепенно и последовательно увеличивая количество поручений. Надо следить за тем, чтобы работа выполнялась ребенком аккуратно и доводилась до конца. Если требуется указать на допущенные им ошибки, то сначала надо подчеркнуть его достижения. В таких условиях у него уменьшается возбуждение, улучшается внимание, повышаются работоспособность, ответственность за свое поведение.

Бывают случаи, когда у ребенка возникают произвольные, навязчивые движения, например покачивания туловищем. Родители, заметив появление этих навязчивостей, должны чем-нибудь занять ребенка: предложить убрать игрушки в ящик, что-то принести, переставить и т. п. Нельзя оставлять долгое время ребенка бездеятельным!

Заторможенные дети нуждаются в бережном, чутком индивидуальном подходе. Следует осторожно, без нажима, вывести их из пассивного состояния, ободрить, поощрить, стимулировать интерес к выполнению той или иной деятельности, вселить уверенность в своих силах. При этом благотворно действует спокойный, негромкий голос, иногда даже шепотная речь. В ходе подобного общения дети легче подчиняются требованиям родителей.

Ребенок с ограниченными возможностями, как и любой другой, нуждается в контактах со сверстниками. Если в семье есть еще дети, это как правило, благоприятно отражается на ребенке, он легче общается с окружающими. Если у него братьев и сестер нет, посоветуйте родителям познакомить сына или дочь со здоровым ребенком младшего возраста и по возможности постараться

организовать их совместную игру или какую-либо предметно-практическую деятельность.

Воспитание ребенка с проблемами развития требует от родителей много терпения, настойчивости, понимания и, несомненно, педагогической изобретательности.

9.4. Педагогическое и правовое просвещение родителей

Успешная коррекционная работа с ребенком невозможна без определенного специального образования родителей. Вся работа учреждения должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей. Это основная цель педагогического просвещения родителей. Главными принципами ведения этой работы являются:

- уважительный и демократический характер отношений педагога с семьей ребенка-инвалида;

- учет индивидуальных психологических особенностей родителей, а также степени выраженности интеллектуального дефекта их ребенка;

- охват системой просвещения родителей не только в период обучения ребенка в специальном учреждении, но и далее, когда решаются вопросы его социальной адаптации и интеграции в общество;

- учет объема и темпа изложения программного материала в соответствии с уровнем подготовленности слушателей;

- участие в педагогическом просвещении родителей всех специалистов коррекционного учреждения (врачей, педагогов, психологов, учителей-дефектологов, социальных педагогов, инструкторов по ЛФК и пр.);

- создание условий для посещения родителями занятий (уроков) с целью ознакомления с программой и методами обучения детей и дальнейшего закрепления полученных ими знаний в условиях семейного воспитания.

Остановимся кратко на наиболее распространенных формах педагогического просвещения родителей, которое ведет специальное учреждение.

Лекционная работа. Лекции для родителей посвящаются рассмотрению психолого-педагогических особенностей детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, относящихся к разным клиническим группам, а также организации и основным требованиям, предъявляемым к проведению занятий, к содержанию коррекционной работы с ребенком и т.п. По ходу лекции родители задают специалистам вопросы. Постепенно снимаются неуверенность и скованность, свойственные многим из них, и родите-

ли становятся активными участниками дискуссии. На лекционных занятиях они знакомятся со специальной литературой, с различными дидактическими материалами, у них есть возможность посмотреть и обсудить учебно-методические фильмы.

Слушателей знакомят с законодательными актами, отражающими льготы, предоставляемые детям-инвалидам и их семьям. Подчеркивается, что законы и постановления Правительства РФ действуют во всех регионах России*.

Обучающие семинары. Цель проведения таких семинаров в том, чтобы помочь родителям усвоить педагогические умения и навыки коррекционно-воспитательной работы с ребенком, при этом имеется в виду решение проблем его социализации. Каждый семинар является тренировкой в системе «родитель — социальный педагог своего ребенка».

Темы занятий в ходе обучающих семинаров могут быть следующими:

- обучение детей действиям с предметами;
- самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд;
- развитие речи;
- обучение игре;
- ручной труд;
- обучение рисованию;
- овладение грамотой и счетом;
- социально-бытовая ориентировка;
- социально-трудовая адаптация.

Несомненно, каждое специальное учреждение вправе разработать собственную тематику обучающих семинаров, исходя из состава воспитанников, конкретных коррекционных задач обучения и подготовленности родителей. В ходе обучающих семинаров специалисты готовят памятки для родителей, которые используются ими в повседневной работе с ребенком.

Индивидуальное консультирование родителей. Главная задача индивидуального консультирования — дать родителям более глубокое, объективное представление о проблемах ребенка, его личностных особенностях, определить воспитательные и образовательные задачи коррекционной работы, которой им предстоит заниматься.

Консультирование родителей должно быть комплексным, состоящим из методического и психологического аспектов:

- методическое направление: вопросы, касающиеся освоения специальных программ, педагогических инноваций, новых воспитательных технологий, выработки лично ориентированного образовательного маршрута ребенка, способов оказания дополнительной коррекционно-воспитательной поддержки и т.д.;

* Подробнее о льготах инвалидам детства и их семьям см. приложение № 3.

- психологическое направление: вопросы, касающиеся особенностей ребенка и его дальнейшей социальной адаптации.

В ходе консультирования должна быть налажена четкая работа всех специалистов, принимающих в нем участие, их взаимосвязь и взаимодействие.

Рассматривая вопросы педагогической помощи родителям, необходимо иметь в виду, что матери многих детей-инвалидов идут работать в то реабилитационное учреждение, где находится их ребенок. По литературным данным, количество таких матерей достаточно велико (29 %), часть из них получает дефектологическое образование (9,2 %), другие, работая в специальных учреждениях, остро нуждаются в соответствующих знаниях*. Эти затруднения можно разрешить, организовав для матерей очные (заочные) курсы по вопросам помощи детям с проблемами развития.

В свое время на базе Института коррекционной педагогики РАО были проведены двухнедельные курсы, слушателями которых были матери, детей-инвалидов г. Солнечногорска Московской области. По окончании курсов им были вручены сертификаты, удостоверяющие, что они прослушали курс лекций по проблеме «Воспитание и обучение детей с тяжелой умственной отсталостью». Полученное образование подняло их социальный статус, другим стал психологический климат в семье.

Другой вариант педагогического просвещения родителей — дистанционное обучение матерей детей-инвалидов, осуществляемое по особой программе, состоящей из четырех разделов. Содержание программы и методика проведения занятий с ребенком были опубликованы в 12 номерах журнала «Социальная защита»**.

В первом разделе «Общие вопросы воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта» раскрываются психологические особенности таких детей, представлены основные направления в организации им педагогической помощи, здесь родители знакомятся с формами и методами воспитания и обучения детей-инвалидов***.

Второй раздел «Воспитание и обучение тяжело умственно отсталых детей дошкольного возраста» посвящен организации и основным требованиям к проведению занятий, содержанию коррекционной работы с детьми дошкольного возраста.

* *Ткачева В. В.* Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999.

** *Маллер А. Р.* Социальное воспитание ребенка-инвалида // Социальная защита. - 2001, №5, 6, 7, 9, 11; 2002, № 1, 3, 5, 7, 9, 10, 12.

*** Учитель-дефектолог может предложить родителям сопоставить динамику доречевого развития своего ребенка с примерными данными, представленными в приложении 2.

В третьем разделе «Теория обучения и воспитания тяжело умственно отсталых детей школьного возраста» раскрываются цели и задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми школьного возраста, рассматриваются принципы и методы их обучения. Особое место занимают вопросы социально-трудовой адаптации лиц с тяжелыми нарушениями интеллекта.

Четвертый раздел «Государственная поддержка семей, воспитывающих детей-инвалидов» посвящен законам Российской Федерации (сообщается о льготах инвалидам детства и их семьям), которые должны действовать во всех регионах России.

Таким образом, матери детей-инвалидов имеют возможность изучить необходимый материал заочно. В дальнейшем, работая в качестве воспитателя или социального педагога в том учреждении, где находится их ребенок, они смогут применить полученные знания.

В заключение надо отметить, что вся педагогическая работа с детьми должна быть направлена на выявление их потенциальных возможностей к обучению и развитию. Требуются совместные усилия педагогов и родителей для поиска новых форм и методов воспитания и обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью с целью осуществления возможной их интеграции в общество.

Вопросы и задания

1. В чем заключаются особенности межличностных отношений в семьях детей-инвалидов?
2. Какие виды (формы) работы с родителями детей с ограниченными возможностями используются в специальных учреждениях?
3. Охарактеризуйте стиль общения специалистов с родителями ребенка-инвалида.
4. Сформулируйте основные направления помощи детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях их семейного воспитания.
5. Какими правами и льготами пользуются дети-инвалиды и их родители (опекуны, попечители)?

ЛИТЕРАТУРА

Белопольская Н. Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1984. — № 5.

Бертынь Г. П. Рекомендации врача родителям детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 1.

Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии: Книга для учителя. — М., 1986.

Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. М.А.Ушаковой. — М., 2001.

Журба Л. Т., Мастюкова Е. М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. — М., 1981.

Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование». — М., 2002.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку: Книга для педагогов и родителей. — СПб., 1998.

Маллер А. Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью // Дефектология. — 1991. — № 5.

Маллер А. Р. Педагогическая этика в работе с семьей ребенка-инвалида // Дефектология. — 1995. — № 5.

Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. — М., 1996.

Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. — М., 1992.

Питерс М., Трилор Р. и др. Маленькие ступени: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. — М., 1998.

Развитие и образование особенных детей (проблемы, поиски). — М., 1999.

Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: Книга в помощь родителям / Пер. с англ. — М., 1988.

Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб., 2002.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К ПРОХОЖДЕНИЮ ОТДЕЛЬНЫХ РАЗДЕЛОВ ПРОГРАММЫ «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА»

В программу по социально-бытовой ориентировке входит круг конкретных вопросов, перечень обязательных экскурсий и практических работ по данному разделу. Однако выбор объектов для изучения определяет учитель в зависимости от местонахождения специального учреждения, территориального расположения памятных мест города, культурных учреждений, предприятий бытового обслуживания, торговли и т.п.

Мой город

Изучение раздела «Мой город» должно быть построено на использовании опыта знаний, полученных детьми в начальные годы обучения в ходе занятий по развитию речи, предметных уроков и экскурсий. Учителю полезно иметь альбомы с вырезками из газет и журналов, рисунки и другие материалы о родном крае.

Учитывая местные условия, учитель выбирает, когда и куда следует провести ту или иную экскурсию.

Изучение этого раздела начинается с беседы, в ходе которой следует выяснить знания учащихся об объектах их ближайшего окружения. Дети вспоминают места, где они уже бывали. С помощью наглядных средств (диапозитивов, фотографий с видами города) учитель помогает школьникам рассказать о том, чем славится город: о памятных местах, парках и т.д. Дети рассказывают о видах транспорта, которыми они пользуются.

Затем проводятся экскурсии по улице, детям показывают и называют проезжую часть, пешеходные дорожки, тротуар. Внимание детей привлекают к благоустройству улицы: посажены деревья, кустарники, имеются урны для мусора (на улицах сорить нельзя). Учитель обращает внимание на то, как пешеходы переходят улицу, кто или что регулирует движение, где находится ближайшая от школы (детского дома) остановка общественного транспорта. Воспитанники наблюдают за машинами, проезжающими по улице, определяют, к какому виду транспорта они относятся (грузовой, пассажирский).

Детям показывают дома (новые и старые, высокие и низкие), объясняют назначение различных зданий — жилые, ад-

министративные и т.д. Учеников знакомят с фабриками, заводами, им рассказывают, кто на них работает. Сравнивается внешний вид фабрики и жилого дома. Детей знакомят с памятными местами, с монументами защитников Родины.

Во время экскурсий воспитанники:

- определяют по внешним признакам назначение здания (жилой дом, школа, больница, завод);

- сравнивают здания по высоте и красоте;

- читают вывески: «Магазин», «Аптека», «Булочная», «Почта» и т.п.;

- находят ближайшую остановку общественного транспорта, «островки безопасности», где пешеход спокойно может переждать поток машин;

- находят переходы через улицу по линиям разметки на проезжей части и дорожным знакам;

- называют сигналы светофора.

Во время экскурсии проводится игра «Запомни ориентиры». Выбирается маршрут, например, от школы до станции метро. «Чтобы запомнить этот путь, — говорит учитель, — мы его пройдем и будем замечать те объекты (места), которые обращают на себя внимание и легко запоминаются».

Дается задание: во время пути запомнить 2—4 объекта. Учитель еще раз повторяет, что для запоминания могут быть выбраны жилые дома, различные магазины, перекресток и пр. В конце маршрута каждый участник игры называет запомнившиеся объекты в том порядке, в каком они им встречались. Победителем считается тот, кто больше их запомнил и с помощью учителя правильно назвал.

После экскурсии проводится обобщающая беседа. Демонстрируются учебные фильмы.

В ходе таких экскурсий учащиеся знакомятся с объектами ближайшего окружения в общих чертах. Более подробные и полные сведения они получают при изучении конкретных тем, когда организуется тематические экскурсии и соответствующая практическая деятельность в классе.

Транспорт

Работа над этим разделом начинается с IV класса*. Перед учителем ставятся задачи научить детей:

- различать группы транспорта по способу передвижения (наземный, водный, воздушный), по назначению (грузовой, пассажирский, специальный);

* В зависимости от состава класса изучение той или иной темы может быть перенесено на другой, чем указывается, год обучения.

- сравнивать по конструкции виды наемного транспорта (грузовой и пассажирский);
- пользоваться общественным транспортом.

Существенным моментом при изучении данного раздела является постепенное и последовательное усложнение заданий с учетом возрастных особенностей детей. Например, в IV классе воспитанников учат различать и называть наземные транспортные средства, понимать назначение грузового и пассажирского транспорта, знакомят с основными частями машины. В старших классах детей учат различать и группировать машины по способу передвижения, по назначению, подводят к пониманию зависимости устройства машины от характера груза и способа передвижения. Особое внимание обращают на транспорт специального назначения.

Знакомство с тем или иным видом транспорта начинается с проведения экскурсии, которая предваряется беседой. Воспитанники узнают, что машины могут передвигаться по земле, воздуху и воде. На одних возят грузы, на других ездят люди. Каждая машина имеет свое название, а все они могут быть названы одним словом «транспорт». Вывешивается табличка «Транспорт», проводится словарная работа.

Затем учитель кратко останавливается на той группе транспорта, с которой дети должны познакомиться во время предстоящей экскурсии. Во время беседы используют игрушечные машинки, картинки, фильмы.

Экскурсия по ознакомлению с определенными видами транспорта проводится по следующему плану:

- 1) группа транспорта по способу передвижения;
- 2) название вида транспорта;
- 3) основные части машины.

В ходе экскурсии учащимся объясняют, почему ту или иную машину относят, например, к наземному транспорту, отмечают особенности внешнего вида, отличительные детали оборудования машины (дуги у троллейбуса и трамвая, их назначение). О частях машины сообщают самые элементарные сведения: мотор, колесо, кузов, кабина. Одновременно с изучением устройства транспортного средства детей знакомят с его использованием в народном хозяйстве. Особое внимание обращают на то, что разными видами транспорта управляют шофер, водитель, машинист, летчик, моряк.

Знания, полученные на экскурсии, закрепляются на уроке с помощью различных наглядно-практических методов. Целесообразно, в частности, использовать магнитные панно. Детям предлагается поместить на панно машины, представляющие изучаемый вид транспорта. Или просят ученика назвать транспорт, который передвигается по воде (по воздуху, по земле), затем поместить названную машину на панно.

В ходе уроков используются также индивидуальные наборы картинок (или игрушечные машинки), изображающих различные транспортные средства. С помощью раздаточного материала организуется практическая деятельность воспитанников: поиск нужных картинок, их группировка. В ходе этих упражнений учитель использует следующие вопросы и задания: «Почему к картинке "Автобус" нужно подобрать изображения трамвая или троллейбуса?», «Докажи, что самолет, вертолет правильно отнесены к воздушному транспорту» и т.п. Работа с раздаточным материалом позволяет не только повысить активность детей, но и развить их внимание и память.

Классификация машин по способу передвижения осваивается воспитанниками постепенно, в результате многократных повторений. Дети упражняются в классификации, используя карточки с изображением изучаемого транспорта. Так как эти упражнения, как правило, выполняются индивидуально, необходимо иметь большое количество раздаточного материала.

Упражнения по классификации могут быть следующими.

Детям следует:

- выбрать из предложенного набора все виды воздушного (или другого) транспорта;
- выбрать из набора две группы транспортных средств (указывают, какие именно);
- распределить все машины по группам (вместе с набором картинок детям дают карточки с названиями видов транспорта для того, чтобы они положили их под соответствующей группой).

После того как ученики усвоили группы транспорта по способу передвижения, приступают к дифференциации машин внутри групп. В ходе экскурсий учитель знакомит детей с разным назначением транспорта: на одних машинах возят грузы (грузовой транспорт), на других — ездят люди (пассажирский транспорт). Привлекает внимание к особенностям их конструкции.

Затем на уроке демонстрируют игрушечные машины, изображающие грузовой и пассажирский наземный транспорт, обращая внимание на их внешний вид, особенности конструкции*. С помощью раздаточного материала учитель предлагает разнообразные практические задания, например:

- выбрать из набора картинок те, на которых изображены машины для перевозки грузов;
- найти на картинках и назвать машины, предназначенные для перевозки людей;
- выбрать из набора картинки только с тем видом транспорта, на котором ученик добирался до школы, назвать его;

* Дифференциация машин по назначению осуществляется на примере наземного транспорта, где наиболее ярко проявляются их различия.

- разложить все картинки с машинами по группам, к каждой подобрать соответствующую карточку с названием.

Отдельное занятие следует посвятить изучению специального легкового и грузового транспорта: «Скорая помощь», «Милиция», «Такси», «Хлеб», «Продукты», «Молоко», «Техпомощь», «Снегоуборочная», «Пожарная». Воспитанники должны усвоить, что есть машины, которые предназначены для определенных целей и имеют специальное оборудование.

В ходе экскурсии учитель показывает детям такие машины, объясняет их назначение. Особое внимание обращает на труд людей, работающих на этом транспорте. По результатам наблюдений проводится беседа, в процессе которой задаются следующие вопросы: «Какие специальные машины мы видели?», «Для чего они нужны?», «Кто на них работает?»

Полученные на экскурсии знания закрепляются на уроке. С этой целью учитель вывешивает на доске картины, изображающие определенные ситуации, например: «Больной ребенок», «Горящий дом», «Строящееся здание», «Заснеженная улица» и т.п. Дети должны описать картину и подобрать в соответствии с сюжетом виды специального транспорта. Возможен и обратный вариант, когда демонстрируют ту или иную машину, а воспитанники должны найти соответствующую иллюстрацию и объяснить свой выбор.

Отдельное занятие следует посвятить повторению конструкции транспортных средств. Учитель на фланелеграфе составляет из готовых форм аппликацию какой-либо машины, например грузовика, и предлагает учащимся назвать и объяснить назначение каждой части машины. Затем, поочередно убирая отдельные детали аппликации, учитель задает вопросы: «Чего не хватает у этой машины?», «Такая машина может ехать?», «Почему?», «Кто починит ее?» — и предлагает выполнить задание: восстановить недостающую деталь. Особое внимание учитель обращает на назначение кузова. С этой целью он дополняет аппликацию: в кузов «помещает» груз (изображение песка, кирпича, мебели и др.).

В заключение делается обобщение: у каждой машины есть колеса, кабина, мотор — без этих частей машина не поедет.

Затем дети на своих рабочих местах по инструкции учителя составляют из разрезных картинок образцы различных машин, называют и показывают их составные части. Когда воспитанник демонстрирует транспортное средство, учитель спрашивает, кто им управляет, и при правильном ответе показывает картинку, изображающую представителя данной профессии (шофер, машинист).

Заключительный урок по данному разделу программы следует посвятить закреплению знаний о различных видах транспорта. Ученики должны уметь различать транспорт по способу передвижения и назначению, называть 2 — 3 транспортных средства каж-

дой группы. Для этого к доске прикрепляется магнитное панно, изображающее воздушное пространство, водную гладь и сушу. На столе учителя — наборы картинок с изображениями всех известных детям видов транспорта.

Учитель предлагает детям рассмотреть панно и сказать, что на нем изображено. Затем просит назвать транспорт, который летает. Вызывает воспитанника, предлагает выбрать соответствующие картинки и поместить их на панно. Другие дети определяют, правильно ли он это сделал. У учеников закрепляются знания о том, что вертолет, самолет — это воздушный транспорт. Вывешивается соответствующая табличка с этим названием. (Аналогично проходит работа по закреплению понятий «водный транспорт», «наземный транспорт».)

Затем детям раздают картинки с изображениями транспортных средств и карточки с соответствующими надписями.

Различение транспортных средств осуществляется с помощью следующих упражнений.

Детям следует:

- показать картинки, на которых нарисован воздушный транспорт;
- отобрать картинки с изображениями водного транспорта;
- прочесть табличку с названием вида транспорта и выбрать соответствующие картинки;
- под каждой табличкой разместить картинки с определенным видом транспорта.

Знание видов машин по назначению закрепляется на примере наземного транспорта. Сначала учитель показывает разнообразные транспортные средства и просит детей сказать, как они передвигаются. Получив ответы «по земле», «по дороге», учитель вывешивает табличку «Наземный транспорт». Затем прикрепляются к доске картинки, изображающие разнообразные наземные транспортные средства, и воспитанникам предлагается отобрать только те машины, на которых возят грузы. С помощью вопросов закрепляют понимание того, что грузом могут быть различные предметы, материалы, продукты и что машины, перевозящие груз, называются грузовыми или грузовым транспортом.

Аналогично проходит работа над закреплением понятия «пассажирский транспорт», когда по инструкции педагога учащиеся подбирают картинки с машинами, перевозящими людей. В ходе выполнения заданий учитель задает им следующие вопросы.

Кого вы видите в окнах автобуса? троллейбуса? трамвая? (Взрослых, детей.)

Каким еще наземным общественным транспортом могут передвигаться люди? (На поезде.)

Как называются люди, которые едут в транспорте? (Пассажиры.)

Как называется транспорт, который предназначен для перевозок пассажиров? (Пассажирский.)

Работа по данному разделу программы может завершиться составлением альбома, куда помещаются картинки, фотографии, изображающие транспорт различного вида.

Поездка в автобусе

Согласно программе школьники должны научиться пользоваться наземным общественным транспортом. Работа начинается с беседы о видах транспортных средств, ученики сообщают, каким транспортом они добираются до школы, где находится ближайшая остановка автобуса (троллейбуса, трамвая). Затем проводится экскурсия к остановке, где дети по указателю определяют номер автобуса, наблюдают за движением машины, действиями водителя. Учитель знакомит их с конструкцией автобуса, показывая колеса, мотор, кабину и салон, обращает внимание воспитанников на правила входа и выхода пассажиров.

На уроке закрепляют знания, полученные на экскурсии. Воспитанники читают табличку с номером автобуса и названием остановки, показывают на картинке части автобуса. Их знакомят с понятием «маршрут»: это слово записывается на доске, дети учатся правильно произносить его. На этом же уроке можно предложить воспитанникам нарисовать в своих альбомах (обвести по шаблону) автобус и остановку, указав номер автобуса.

Следующим этапом работы должна быть поездка детей в автобусе. В простой и доступной форме воспитанников знакомят с правилами поведения в автобусе (если тебе уступили место, поблагодари; сам предложи место пожилому или больному человеку; садись без капризов на свободное кресло, а не требуй обязательно места у окна; готовься к выходу заранее и т.п.). Рассказ должен быть живым, с наглядными примерами. Особое внимание следует обратить на способ приобретения талонов, сказать об их стоимости, сообщить, что пассажиры могут приобрести единые и проездные билеты.

Во время поездки следует привлекать внимание детей к различным объектам, которые встречаются по ходу движения автобуса, они должны читать вывески, афиши, знать, какие остановки делает автобус. Надо объяснить, что поездки люди совершают с определенной целью: одни едут на работу, другие — в магазин, третьи — из школы домой. Дается задание, например: определить, куда едут мужчина с портфелем, пожилая женщина с хозяйственной сумкой, девочка с ранцем.

После экскурсии проводится просмотр учебного кинофильма «О чем рассказал автобус». По его содержанию задаются следующие вопросы.

Где пассажиры ждут автобус?

Какие остановки делались на пути?

Как следует подготовиться к выходу?

Через какую дверь надо выходить из автобуса?

Где надо переходить улицу, выйдя из транспорта?

Дальнейшее изучение этой темы происходит на основе сюжетно-ролевой игры.

Из стульев делается автобус, сооружение огораживается кирпичиками из большого строительного набора, спереди и сзади оставляются двери для посадки и высадки пассажиров. Детям раздают кошельки с деньгами, единые (проездные) билеты. По ходу движения автобуса устанавливают таблички с названиями остановок. Остановки те же, что встречались в ходе проведения экскурсии. Во время игры по инструкции учителя дети выполняют следующие задания:

- составляют из монет разного достоинства цену билета и покупают у водителя талоны;
- компостируют талоны;
- предъявляют единые (проездные) билеты;
- читают на табличках названия остановок.

В ходе игры дети учатся вслушиваться в названия остановок, готовиться к выходу и выходить из автобуса.

Заключительное занятие проводится во время поездки в городском автобусе. Выбирается знакомый маршрут (не более 3—4 остановок), с помощью учителя дети тренируются в умении вести себя в транспорте, оплачивать проезд, узнавать и называть остановки.

Предприятия торговли

Раздел «Торговля» включен в программу VI класса. Ученики должны знать, какие существуют магазины, их назначение, цену товаров (выборочно), уметь производить мелкие покупки. Детей знакомят в общих чертах с деятельностью больших предприятий торговли («Универмаг», «Универсам»), более детально они изучают работу киосков («Печать», «Мороженое»), а также магазинов «Булочная» («Хлеб»), «Молоко», «Овощи-фрукты», «Канцелярские товары». В них можно купить недорогие предметы, знакомые воспитанникам по их повседневной жизни, здесь дети неплохо ориентируются, им легко делать маленькие покупки.

Покажем на примере изучения темы «В булочной», как учащиеся знакомятся с предприятием торговли.

На первом занятии по данной теме учитель проводит с детьми беседу о хлебе, рассказывает о том, где и кто его выращивает, о необходимости бережного отношения к хлебу. Далее учитель объяс-

няет, что имеются специальные магазины, которые торгуют хлебом и хлебобулочными изделиями и называются «Булочная», хлебные отделы могут быть и в других магазинах.

В ходе беседы школьники отвечают на следующие вопросы: «Кто из вас бывал в булочной?», «Какой хлеб вы там видели?», «Что покупали?», «Сколько стоила покупка?».

Обобщая ответы детей, учитель перечисляет хлебные изделия, показывает их натуральные образцы. Дети должны назвать хлебное изделие и по возможности его цену (на данном уроке не следует подробно останавливаться на ценах хлеба, так как с ними воспитанники детально познакомятся в ходе экскурсий и сюжетно-ролевых игр).

Второе занятие проводится как экскурсия в булочную. Перед тем как войти в магазин, воспитанники читают вывеску «Булочная», знакомятся с часами ее работы и временем обеденного перерыва. В булочной надо показать детям прилавок, кассу, назвать хлебобулочные изделия и их цену, остановиться на последовательности действий при покупке товара. Особое внимание следует обратить на работу продавца и кассира, объяснить, как связана деятельность того и другого.

Знания, полученные на экскурсии, закрепляются на уроке в беседе по картине и в ходе дидактических упражнений. Показывая детям картину, следует ставить им не только такие вопросы, как «Что делает мальчик?» или «Что делает продавец?», но и такие, как «Что делал мальчик раньше?» (заплатил деньги в кассу, взял чек, отдал продавцу — если на картине изображено, как мальчик получает покупку) и т.д. Отвечая на такого рода вопросы, дети используют не только тот материал, который непосредственно воспринимают, рассматривая рисунок, но и те знания, которые приобрели во время экскурсии.

На этом же уроке большое внимание уделяют заучиванию названий хлебобулочных изделий и их стоимости. Учитель показывает и называет натуральные хлебные изделия (муляжи), демонстрирует ценники. Затем учащиеся предлагают разнообразные задания по распознаванию хлебобулочных изделий, выполняемые как фронтально, так и индивидуально.

Задания, предназначенные для фронтального выполнения, могут заключаться в следующем:

- найти хлебобулочное изделие (называют, какое именно) среди других (демонстрируют несколько видов хлебных изделий);
- назвать хлебобулочное изделие (демонстрируют определенный вид хлеба);
- выбрать белый хлеб (называют вид изделия; аналогичное упражнение выполняют с черным хлебом);
- подобрать табличку с ценой к разным видам хлебных изделий (батон, булочка, бублик, буханка хлеба и т.д.).

Задания для индивидуального выполнения:

- рассмотреть расположенные на своих рабочих столах хлебо-булочные изделия и определить вид того или иного из них (ученики получают натуральные образцы хлебных изделий и полоски бумаги с их ценой);

- из группы хлебных изделий выбрать заданное и назвать примерную цену (детям раздают разнообразные хлебные изделия и полоски бумаги с их ценой).

Отдельный урок следует посвятить проведению игры «В булочной». Для ее проведения должны быть приготовлены: вывеска «Булочная», ценники, деньги, чеки, табличка со словом «касса». Сдвинутые столы образуют прилавок, на котором разложены всевозможные хлебные изделия с указанием цены. Из числа воспитанников выбирают продавца, кассира, покупателя, а учитель направляет весь ход игры.

До начала игровых действий педагог разъясняет детям обязанности кассира, продавца, напоминает последовательность действий покупателя. Затем воспитанникам предлагается рассказать, какие действия им предстоит выполнить. Каждый из них с помощью учителя поочередно излагает, что будет делать по ходу сюжета.

Затем проводится игра «В булочной». Учитель раздает детям кошельки с деньгами и, начиная игру, сообщает, что открывается новый магазин, где продается вкусный, свежий хлеб, и предлагает им пойти купить его. В магазине каждый ученик подходит к прилавку, выбирает то или иное хлебное изделие, находит на табличке его цену и спрашивает у продавца, свежий ли хлеб. Внимание учителя на данном игровом отрезке должно быть направлено на то, чтобы дети учились правильно называть вид хлеба и его примерную цену, умели вежливо обратиться к продавцу, используя слова речевого этикета («спасибо», «пожалуйста» и т.п.).

Выяснив у продавца цену нужного хлебного изделия, воспитанники направляются в кассу. Здесь они должны уметь соблюсти очередь, не толкаться, не мешать другим. За всем этим следит учитель, который объясняет детям правила поведения в магазине. Определенную трудность составляет подбор денег в соответствии с ценой товара. Для облегчения этой работы перед кассой вывешивается табличка, содержащая различные варианты составления суммы оплаты из монет различного достоинства. По мере усвоения счетных операций табличка убирается, и дети по возможности самостоятельно оперируют различными монетами.

Заплатив в кассу определенную сумму и взяв чек, покупатель отдает его продавцу и получает свою покупку.

В конце урока учитель выясняет у детей, какой хлеб купил каждый из них, сколько он стоит. Воспитанники не только называют цену, но и показывают соответствующее количество денег.

Заключительное занятие по этой теме проводится во время посещения булочной. При подготовке к посещению булочной еще раз повторяются цены хлебных изделий, последовательность действий при покупке товара. Учитель заранее готовит для каждого воспитанника монеты, желательнее без сдачи.

Если при проведении первой экскурсии дети только познакомились с работой булочной, не производя никаких действий, то теперь они делают покупки. Под наблюдением и с помощью учителя они узнают у продавца, есть ли нужный товар, сколько он стоит, платят в кассу и получают у продавца тот или иной вид хлебного изделия.

По возвращении в школу учитель проводит обсуждение посещения булочной. При этом оценивает практическую деятельность каждого ученика, его умение ориентироваться в магазине, соблюдать правила культурного поведения.

Связь (телефон, телефон-автомат, телефонные разговоры, почта и почтовые отправления)

Телефон

Работа над темой «Телефон» предусмотрена программой V класса. К этому времени многие ученики знают назначение телефона, видели его в школе (дома), на улице. Задача учителя состоит в том, чтобы познакомить детей с частями телефона, выработать у них умение пользоваться им. Воспитанники должны знать и уметь набирать номер домашнего телефона и служебного телефона родителей, а также номера телефонов школы и экстренного вызова.

На первом занятии кратко повторяется материал о назначении телефона; воспитанники рассказывают, у кого в квартире есть телефон; если могут, называют его номер. Далее учитель называет и показывает части телефона, четко произнося их названия. Затем на доске вывешиваются таблички с этими названиями (*рычаг, трубка, диск или кнопки с цифрами, шнур*) и проводится словарная работа.

После теоретических сведений начинается практическое изучение телефонного аппарата. Для этого учитель раздает каждому воспитаннику игрушечные телефонные аппараты и предлагает выполнить следующие задания:

- показать и назвать определенную часть телефонного аппарата;
- найти названные части телефона на табличке;
- прочитать табличку с названием части телефонного аппарата и показать эту часть на своем образце;
- найти и указать соответствующую часть телефона на картинке;

показать рычаг (трубку, диск или кнопки с цифрами, шнур) на натуральном образце и на картинке.

В ходе выполнения заданий воспитанники учатся правильно держать трубку, различать и называть цифры, правильно пользоваться телефоном.

На следующем занятии дети учатся вести телефонный диалог. Вначале обучение разговору по телефону (дидактическая игрушка) идет в кабинете социально-бытовой ориентировки. Диалог ведется между учителем и воспитанниками, затем между самими детьми (номер телефона педагога и домашние телефоны учащихся записываются на доске). Во всех случаях разговор должен быть кратким и отражать личный опыт учеников («Учебные дела», «Здоровье родных и близких», «Поздравления с праздником» и т. п.). На первых этапах обучения беседы по этим темам готовятся заранее и прорабатываются с учащимися.

Затем учитель приступает к практическому обучению телефонному разговору. Совместно с учителем воспитанники спускаются в канцелярию школы и звонят директору или врачу. Номер телефона диктует учитель или он записан в тетрадях детей. В зависимости от ситуации строится определенный диалог. Учитель следит за последовательностью изложения, напоминает о необходимости пользоваться словами речевого этикета: «спасибо», «пожалуйста», «извините» и т. п.

Один-два урока должны быть посвящены изучению номеров экстренного вызова (01, 02, 03, 04). Воспитанники учатся рассказывать о случившемся, сообщать необходимые данные.

В предварительной беседе учитель выясняет у детей, что они будут делать, если тяжело заболел человек, в случае пожара или серьезных нарушений правил поведения кем-то. Затем повторяются номера телефонов «скорой помощи», пожарной охраны, милиции. Вывешиваются на доске таблички с записью номеров телефонов. Ученики читают и показывают соответствующие картинки.

На следующем уроке отрабатывается одна из тем, например «Вызов "скорой помощи"». Учащиеся рассматривают иллюстрацию «Скорая помощь», учитель рассказывает о назначении службы «Скорая помощь». Сообщает, что эта служба есть в каждом городе. Затем сами ученики рассказывают, в каких случаях вызывается врач «Скорой помощи».

Далее ученикам предлагаются вопросы диспетчера, на которые дети должны дать ответ. (Вопросы написаны на доске или в виде схемы на специальной таблице.) Воспитанники должны рассказать о том, что случилось с человеком, назвать его фамилию, возраст и адрес. Каждый ученик со своего рабочего места набирает телефон «Скорой помощи» и согласно схеме строит диалог, указывая причины вызова врача (в качестве диспетчера «Скорой помощи» выступает учитель). Сначала таблица с планом ведения

диалога висит на доске, затем убирается, и воспитанники должны по памяти изложить последовательность разговора.

Аналогично строятся уроки, на которых дети учатся вызывать пожарную охрану, милицию.

На заключительном уроке по каждой теме обобщается изученный материал, ученики выполняют разнообразные задания. Им следует:

- написать по памяти в тетради (на доске) номера телефонов экстренного вызова;
- прочитать на доске номера телефонов (01, 02, 03, 04) и сказать, куда можно позвонить по этим телефонам;
- подчеркнуть на доске номер телефона «Скорой помощи» (милиции, пожарной охраны, службы газа) и показать соответствующую картинку;
- набрать предложенный номер телефона и построить диалог.

Отдельное занятие следует провести по теме «Телефон-автомат».

Предварительно учитель проводит с детьми беседу о назначении телефона-автомата, правилах пользования им.

На экскурсии учитель показывает и объясняет последовательность действий при пользовании телефоном-автоматом. Названия основных частей телефонного аппарата, практические действия воспитанники усваивают только после многократных упражнений.

Детям объясняют, как можно проверить исправность аппарата, как различать зуммеры «занято», «свободно».

При ознакомлении с аппаратом внимание воспитанников обращается на бесплатный вызов «скорой помощи», милиции, пожарной охраны и т.д.

Большая работа проводится по выработке практических умений пользоваться телефоном-автоматом. Учитель заранее договаривается с родителями или с кем-либо из педагогов о том, что дети будут звонить им по телефону-автомату. Детям объясняют, что разговор должен быть коротким, а содержание его должно быть заранее продумано.

Почта

Работа по этому разделу программы начинается с VI класса. В ходе занятий предусматривается сообщение учащимся определенных сведений, проведение экскурсий, организация сюжетно-ролевых и дидактических игр.

На первом уроке в ходе беседы выявляются имеющиеся у воспитанников знания о том, как узнать почтальона, чем он занимается, почему полезна и интересна эта профессия. Учитель рассказывает о значении почтовой связи, дети на наглядных пособиях показывают атрибуты почтальона, корреспонденцию, которую он разносит. В итоговой части урока, предлагая детям такие вопросы,

как «Нужна ли профессия почтальона?», «Почему она уважаема?» и т.п., учитель обобщает изученный материал.

На втором занятии проводят экскурсию на почту, где знакомят воспитанников с ее работой. Они наблюдают, как продают бумагу, конверты, открытки, марки, принимают посылки. Ознакомление воспитанников с помещением почты, видам почтовых отправлений и трудовыми процессами работников почты целесообразно проводить по следующему плану:

- 1) название отделения связи;
- 2) виды почтовой корреспонденции;
- 3) оборудование помещения;
- 4) трудовые процессы работников почты и действия посетителей.

Во время экскурсии воспитанников учат правильно читать и называть слово «почта», знакомят с оборудованием и устройством помещения. При этом учитель объясняет назначение тех или иных предметов, сообщает их названия и обращает внимание на соответствие оборудования помещения его назначению.

При ознакомлении с почтовыми отправлениями отмечаются наиболее характерные особенности их внешнего вида. Обращают внимание на их размеры, художественность исполнения (поздравительные телеграммы, открытки), расположение марок.

После знакомства с помещением почты и видами почтовых отправлений изучают трудовые процессы работников почты и действия посетителей. Для этого организуют наблюдения учащихся за деятельностью работников связи при выемке корреспонденции из почтового ящика, приеме и выдаче телеграмм, посылок и т.п.

Особое внимание обращают на действия посетителей при оформлении почтовых отправлений.

По результатам наблюдений проводится беседа, в ходе которой выясняются основные моменты работы почты: что делают работники почты; сколько раз в день осуществляется выемка корреспонденции; какие действия выполняют посетители, совершая почтовые отправления.

На третьем занятии в кабине социально-бытовой ориентировки закрепляют знания, полученные на экскурсии. С воспитанниками проводят беседу о значении почты, видах почтовых отправлений и их назначении. Дети тренируются в распознавании конвертов, почтовых карточек, открыток, телеграмм.

Учащиеся выполняют следующие задания.

Им следует:

- найти тот или иной вид почтового отправления (называют, какой именно) среди других;
- назвать вид почтовой корреспонденции (демонстрируют один из них);

- рассмотреть почтовые отправления и определить каждое из них (воспитанникам раздают полоски бумаги с соответствующими названиями).

Большое внимание при этом уделяют словарной работе, добиваясь безошибочного произнесения названий различных видов корреспонденции.

На следующем занятии воспитанникам объясняют назначение марки на почтовом отправлении.

Здесь можно рекомендовать следующие задания:

- найти на почтовом отправлении марку, определить, где она расположена (в правом верхнем углу);

- составить из разрезной азбуки, прочитать и записать слово «марка»; наклеить марку на конверт.

Во время выполнения этих заданий учитель объясняет, что марка — это знак почтовой оплаты, без марки письмо не дойдет до адресата. Дети рассматривают марки, определяют их цену, отмечают, что на конвертах, почтовых карточках и открытках марки, как правило, напечатаны.

Затем проводится игра «Чего не хватает?». На доске вывешивается картина следующего содержания: мальчик опускает письмо в почтовый ящик, но на нем нет марки. Дети должны сказать, что надо мальчику сделать, чтобы письмо дошло до адресата.

На следующем уроке, прежде чем приступить к теме «Написание адреса на конверте», с учениками повторяют пройденный материал. Дети называют и показывают виды почтовых отправлений, сравнивают их, рассказывают об их назначении. Затем переходят к новой теме. В ходе ее изучения ученики должны усвоить значение слова «адрес». Учитель вывешивает на доске табличку со словом «адрес», дети читают ее, им объясняется смысл этого слова. Дети учатся писать по памяти или списывают домашний и школьный адрес.

Потом к доске прикрепляется большой почтовый конверт, а на столе у каждого ученика находится обычный конверт. Дети читают на конверте слова «куда», «кому», учитель объясняет их значение. Воспитанники повторяют свой домашний и школьный адрес. Далее с помощью букв разрезной азбуки и цифр они составляют соответствующие надписи, читают их. Затем дети тренируются в написании адреса и фамилии адресата на своих конвертах.

На уроках большое внимание уделяется составлению поздравительных открыток, писем. Учитель объясняет, с какой целью они пишутся, дает их образцы. Учащиеся согласно этим образцам тренируются в их написании, учатся последовательному изложению событий.

Заключительное занятие по этой теме проводится в виде сюжетно-ролевой игры «Доставь письмо». Выбирается почтальон. Кабинет социально-бытовой ориентировки — это город, ряды сто-

лов — улицы, столы — дома. Вывешиваются таблички с названием улицы, номера дома. Почтальону дается сумка с корреспонденцией, которую он должен доставить по адресам. (В качестве корреспонденции используются конверты, содержащие письменные задания для воспитанников.) «Почтальон» читает вслух адрес на конверте, находит адресата. Воспитанник, получивший письмо-задание, готовит ответы. Инструкции могут быть такими: «Назови домашний адрес», «Назови адрес школы» и т.п.

В конце игры учитель проводит заключительную беседу примерно следующего содержания:

- Какое новое слово вы узнали?
- Слово «адрес».
- Что такое адрес?
- Название города, улицы, номера дома и квартиры.
- Что я назвал(а): город Москва, улица Донская, дом 3.
- Вы назвали адрес школы.
- Какой ваш домашний адрес?

(Дети называют свои адреса.)

Дается задание на дом: записать в тетрадях свой домашний адрес, слово «адрес» составить из букв разрезной азбуки.

Отдельный урок следует посвятить изучению телеграмм. Учитель рассказывает воспитанникам об их назначении (телеграммы поздравительные и деловые), показывает специальные бланки. Дети тренируются в составлении телеграмм. Темы называет учитель, вместе с учащимися он составляет короткий текст, который записывается на доске. После его прочтения воспитанники соответствующим образом заполняют телеграфные бланки.

Несколько занятий следует организовать в форме экскурсий к почтовому ящику и на почту.

В момент выемки корреспонденции из почтового ящика дети наблюдают, как подъезжает к нему машина, почтовый работник забирает письма и открытки, которые отвозит на почту, откуда их рассылают по адресам. Затем сами учащиеся опускают корреспонденцию в почтовый ящик.

В ходе повторной экскурсии на почту воспитанники под руководством учителя выполняют следующие задания:

- покупают конверт, вкладывают в него письмо (написанное заранее на уроке), заклеивают и надписывают конверт, опускают в почтовый ящик;
- покупают открытки, марки и др.;
- отдают почтовому работнику заполненный ранее на уроке телеграфный бланк.

Закрепление знаний по теме «Почта» можно провести в виде дидактической игры. Дети получают различные предметы: конверт с адресом, но без марки; письмо без конверта; конверт с маркой и адресом, но без письма и т.д.

Дается задание подобрать все недостающее, чтобы письмо можно было отправить адресату (на столах детей имеются марки, готовые письма, конверты). Каждый ученик должен выполнить как можно больше различных заданий и объяснить свои действия.

Профессии

Работа по этой теме проводится в VIII классе. Перед учителем стоят следующие задачи: дать воспитанникам представление о труде людей, о содержании и результатах работы, научить замечать добросовестное отношение взрослых к своей работе, их желание выполнить ее лучше, быстрее.

К старшему школьному возрасту многие воспитанники знакомы в общих чертах с профессией и местом работы родителей. Однако было бы ошибкой начать работу по этой теме, не расширив знаний воспитанников о труде их близких. Поэтому на одном из занятий ученикам дается задание узнать у родителей место и характер их работы (родители осведомлены о таком задании).

На следующем уроке проводится дидактическая игра «Наши мамы, наши папы», во время которой выявляются и уточняются представления о труде взрослых. Детей учат правильно называть трудовые действия и некоторые орудия труда, уточняются названия профессий. Названия наиболее часто встречающихся профессий записываются на доске, проводится словарная работа.

На уроках социально-бытовой ориентировки учитель рассказывает воспитанникам о различных профессиях, сопровождая свое изложение демонстрацией видеофильма или иллюстрациями. Педагог подводит учеников к пониманию того, что различные виды труда могут быть взаимосвязанны, что труд направлен на пользу всех людей. Затем воспитанникам раздаются картинки и дается задание выбрать те из них, которые соответствуют профессии их родителей.

Здесь же целесообразно провести беседу о домашнем труде мамы, бабушки. По вопросам учителя дети рассказывают, какую работу выполняют взрослые дома.

Далее учащиеся следует познакомиться с работой тех людей, чей труд они могли непосредственно наблюдать (врача, медицинской сестры, повара, уборщицы, рабочего по двору, шофера).

Ознакомление детей с трудом взрослых, работающих в их учреждении, дает возможность показать главное в содержании трудовой деятельности. Следует подчеркнуть, что к старшему школьному возрасту воспитанники достаточно хорошо ориентируются в том, какую пользу приносит, например, труд уборщицы и рабочего по двору, какие орудия и материалы необходимы для их труда. Поэтому темы этого раздела программы надо проходить выборочно, в зависимости от состава класса.

Например, проводится работа над темой «Труд медсестры». Учитель организует наблюдение за действиями медсестры, которая делает перевязку. После перевязки медсестра показывает и называет наиболее часто встречающиеся перевязочные материалы и медикаменты (йод, бинт, вату, зеленку и т.п.), объясняет их назначение, дает детям возможность выполнить с ними определенные действия.

На следующем занятии учитель проводит игру «Медсестра». Дети поочередно играют роль медсестры. Они отбирают и называют нужные для перевязки предметы, мажут йодом (зеленкой) небольшие ссадины, ранки и перевязывают их. В заключение дети еще раз повторяют, какие предметы нужны медсестре для работы.

Педагог учит воспитанников рассказывать о том или ином виде труда в определенной последовательности. Для этого на доске вывешивается таблица с планом рассказа:

- название профессии;
- необходимые для работы предметы;
- трудовые операции;
- результат труда.

В связи с каждым пунктом плана проводится словарная работа. Знакомя учащихся с той или иной профессией, обязательно используют разные виды наглядности (картинки, фотографии, диафильмы).

Заключительное занятие по теме «Трудовая деятельность родителей и сотрудников школы» проходит в виде дидактических игр «Узнай и назови», «Кому что нужно для работы» и др. Дети упражняются в узнавании по некоторым признакам и назывании профессии, орудий труда и трудовых действий.

Например, учитель предъявляет картинку и предлагает определить, кто на ней нарисован, что он делает. С большой охотой воспитанники выполняют задания, где нужно отобрать предметы (или их изображения), используемые людьми различных профессий. Возможен и обратный вариант, когда дети должны по набору орудий труда определить профессию человека.

Во всех этих заданиях широко используется демонстрационный и раздаточный материал (натуральные образцы, маленькие и большие картинки, изображающие трудовые действия людей и орудия труда, приспособления, облегчающие работу).

Познакомившись с профессией людей ближайшего окружения, воспитанники переходят к изучению труда взрослых на различных предприятиях и стройках. Подробно ученики знакомятся с трудом рабочих в швейном производстве и строительстве.

Для ознакомления с трудом швеи учитель может организовать экскурсию в швейную мастерскую, в ходе которой воспитанники получают общее представление о данном производстве. Учитель показывает основные участки работы, обращает внимание на коллективный характер труда. Воспитанникам рассказывают, что швеи

шьют одежду (белье) на швейных машинах, мастер следит за исправностью оборудования.

На следующем уроке воспитанники сами рассказывают о работе швеи, используя картинки или натуральные предметы. Ученик находит картинку, называет, кто на ней изображен, отбирает карточку со словом «шьет» и предметы — результат труда (косынки, фартуки, простыни и т.п.). Воспитанники должны также найти орудия и предметы труда, используемые в швейном производстве. Лучше, если они будут натуральными (швейная машина, ножницы, иголки, нитки).

В ходе занятий на повторение, в процессе рассматривания картин, дидактических игр («Что нужно для работы швеи?», «Без чего нельзя фартук сшить?») знания о работе швеи уточняются и закрепляются. Воспитанники выполняют задания, в которых требуется подобрать предметы, необходимые для шитья. Еще раз закрепляются слова «швея», «шить», «швейная машина», «нитки» и т.п. Если есть фильм по этой теме, в целях закрепления материала полезно организовать его просмотр.

Работа по теме «Труд строителей» начинается с экскурсии, которую учитель предваряет краткой беседой. В ходе беседы педагог выясняет знания воспитанников о строительных профессиях, рассказывает им о различных машинах и механизмах, используемых в строительстве.

Экскурсии к строительной площадке организуются таким образом, чтобы воспитанники могли наблюдать трудовые процессы, работу машин и механизмов (при соблюдении мер предосторожности). Воспитанники следят за работой каменщика, монтажника, крановщика, учатся определять, кто чем занят. В ходе экскурсии учитель подчеркивает, что строители работают дружно, слаженно.

На следующем занятии после обсуждения с учащимися увиденного на экскурсии проводится игра «На стройке». На доске вывешивается картина строящегося дома, на столах воспитанников находятся иллюстрации, изображающие людей различных строительных профессий, а также различную технику (подъемный кран, бетономешалку, грузовик, самосвал). С помощью учителя школьники рассказывают, какие операции выполняет строитель той или иной профессии.

В ходе этой игры большое внимание уделяется словарной работе. Воспитанники учатся понимать и правильно произносить слова «маляр», «плотник», «столяр» и пр.

Для этого можно рекомендовать такие задания: найти табличку с названием профессии, прочитать ее, подобрать соответствующую картинку и с помощью учителя описать ее.

На заключительном занятии по разделу «Профессии людей» можно составить альбом из карточек (фотографий), изображающих людей различных профессий.

ДИНАМИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕБЕНКОМ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ДОРЕЧЕВОЙ ПЕРИОД*

1. Умение внимательно слушать и реагировать

Умения ребенка	Да	Нет
Задерживает ли малыш на мгновение взгляд на вашем лице, когда вы с ним разговариваете?		
Наблюдает ли малыш за вашими глазами и ртом хотя бы половину той минуты, в течение которой вы с ним разговариваете?		
Смотрит ли малыш на предмет, который вы держите примерно в 30 см от его лица?		
Показывает ли ребенок изменением движений своего тела, что знает, что должно произойти, когда вы наклоняетесь, чтобы взять его на руки, или когда вы показываете ему игрушку?		
Следит ли малыш глазами, поворачивает ли головку, ища вас, когда вы зовете его?		
Сидит ли ребенок спокойно (будучи устроенным удобно и надежно) и удерживает ли свое внимание, по меньшей мере, в течение минуты на вас или на предмете, который вы ему показываете?		
Смотрит ли малыш на предмет (или картинку) вместе с вами, по меньшей мере, 2 минуты, т.е. переводит ли он свой взгляд с вас на предмет (или картинку) и обратно, показывая, что держит в сознании и то и другое?		
Выполняет ли ваш ребенок простые указания, когда они сопровождаются соответствующими жестами? Например, дает ли он вам вещь, к которой вы протягиваете руку и говорите «дай»?		
Машет ли малыш на прощание ручкой, хлопает ли в ладоши, делает ли другие простые жесты в ответ на вашу просьбу, если вы сами не демонстрируете их и не помогаете ему?		

* Питерси М., Трилор Р. и др. Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. — М., 1998.

2. Умение соблюдать очередность

Умения ребенка	Да	Нет
<p><i>Время купания</i></p> <p>Поплещите водой в детской ванночке. Сделайте это несколько раз, выдерживая паузы. Плещет ли малыш, когда условно наступает его очередь?</p> <p>Помойте ручку ребенка, затем свою руку, затем снова его. Комментируйте все свои действия. Смотрит ли малыш на вашу руку (пытается ли сам помыть ее), когда приходит его очередь?</p>		
<p><i>Время кормления</i></p> <p>Одну ложку дайте малышу, а другую возьмите сами. Постучите своей ложкой по столу. Постучит ли малыш своей и посмотрит ли выжидательно на вас — постучите ли вы снова?</p> <p>Одну ложечку с едой — в рот малышу, другую — маме, теперь снова — малышу. Понимает ли он, что затем ваша очередь? (Возможно, вам придется помочь ребенку обхватить ручкой ложку; при этом вы почувствуете, пытается ли он поднести ложку к вашему рту)</p>		
<p><i>Время ложиться спать</i></p> <p>Покачайте мишку, потом дайте его малышу. Покачает ли он мишку и даст ли затем его вам, чтобы и вы его покачали? (Здесь допускаются два варианта: 1 — ребенок делает это сам; 2 — после того, как вы его попросите об этом)</p> <p>Погладьте любимого плюшевого зверя малыша. Скажите: «Ты мой хороший!» Погладит ли малыш зверя и посмотрит ли выжидательно на вас — сделаете ли вы это опять?</p>		
<p><i>Игровое время</i></p> <p>Бейте в барабан, затем дайте бить в барабан малышу. Кончит ли он бить, когда предположительно закончится его время, вернет ли палочку вам? (Здесь допускаются два варианта: 1 — ребенок делает это сам; 2 — после того, как вы попросите об этом)</p> <p>Сядьте напротив малыша и подкатите к нему мяч. Покатит ли он мяч в вашу сторону? (Если ребенку еще трудно точно направить мяч, положительную оценку можно поставить и за попытку)</p>		
<p><i>Любое время</i></p> <p>Поддерживает ли малыш с вами «разговор» — вы произносите какой-нибудь звук, затем звук произносит малыш, вы произносите другой звук и т.д.</p>		

3. Подражание

Умения ребенка	Да	Не-
<p><i>Подражание действиям</i></p> <p>Подражает ли ребенок следующему: Стучит ли ребенок по столу ладошкой? Хлопает ли в ладоши? Машет ли рукой на прощанье?</p>		
<p><i>Подражание мимике</i></p> <p>Подражает ли ребенок следующему: Дует ли ребенок, надувая губы и подражая звуку «мотора»? Причмокивает ли губами? Произносит ли «ш-ш», прижимая к губам палец? Облизывает ли губы языком?</p>		
<p><i>Отказ от помощи</i></p> <p>Оттолкнет ли ребенок ваши руки, если вы захотите взять его на ручки во время игры, которой он увлечен? Качает ли ребенок головой, цепляется ли за вас, когда вы пытаетесь уложить его в постель, а он еще не хочет спать?</p>		
<p><i>Несогласие с высказанным суждением</i></p> <p>Качает ли малыш головой (или протестует), когда вы неправильно называете знакомый ему предмет? Протестует ли он против вашего утверждения, что пора идти домой, если ему интересно гулять на улице?</p>		
<p><i>Игра со звуками</i></p> <p>«Подпевает» ли малыш, издавая какие-нибудь звуки, песенкам, когда вы смотрите по телевизору детскую музыкальную передачу или слушаете запись? Издает ли ребенок звук типа «брмм-брмм», когда возит по полу свою игрушечную машинку?</p>		
<p><i>Самостоятельная практика</i></p> <p>Замечаете ли вы, что ваш ребенок, лежа в кроватке или играя в одиночестве в своем уголке, практикуется в произнесении звуков? Разговаривает ли он сам с собой, когда долго сидит за рулем своего игрушечного автомобиля?</p>		

4. Общение ребенка со взрослым в доречевой период

Умения ребенка	Да	Нет
<p><i>Умение здороваться</i> Производит ли малыш определенный звук или жест, когда в поле зрения оказывается знакомый человек?</p>		
<p><i>Умение прощаться</i> Машет ли рукой на прощанье?</p>		
<p><i>Умение делиться информацией</i> Когда вы вместе рассматриваете книжку с картинками, указывает ли малыш на заинтересовавшую его картинку (может быть, похлопывает по ней), взглядывая на вас, чтобы вы тоже посмотрели? Когда на улице к вам приближается, например, большая собака, смотрит ли ребенок на вас вопросительно, как бы желая удостовериться, что вы не дадите его в обиду?</p>		
<p><i>Умение давать предметы другим людям</i> Протягивает ли ваш малыш кому-нибудь за завтраком кусочек хлеба, предлагая откусить? Приносит ли он вам игрушки?</p>		
<p><i>Умение оказывать услуги другим</i> Гладит ли он вас, когда у вас что-либо болит? Приносит ли ребенок вам свое полотенце или как-нибудь иначе заботится о вас, когда вы собираетесь, например, принять ванну?</p>		
<p><i>Умение просить (требовать) нужные ему вещи</i> Смотрит ли малыш на вас, призывая помочь ему достать игрушку, которая находится вне пределов его досягаемости? Смотрит ли он на ваш бутерброд, а потом на вас и издает ли он такой звук, что вы ясно понимаете его желание сказать: «Я хочу!»</p>		
<p><i>Умение просить (требовать) помощи</i> Сидит (или стоит) ли ребенок, издавая громкие крики, например, возле своей лошадки-качалки, велосипеда, до тех пор, пока вы не посадите его на нее? (на него?) Тянет ли малыш вас за ногу или подол, глядя на вас снизу вверх, пока вы не возьмете его руки?</p>		
<p><i>Отказ от предметов</i> Отталкивает ли малыш вашу руку, когда вы предлагаете ему нелюбимую или нежеланную пищу? Качает ли он головой, когда ему предлагают игрушку, которая ему не нужна?</p>		

Примечание. В конце определенного срока (3—5 месяцев) подсчитывается количество положительных реакций ребенка, составляется план работы на следующий период.

ЛЬГОТЫ ИНВАЛИДАМ ДЕТСТВА И ИХ СЕМЬЯМ

Пенсия детям-инвалидам устанавливается в размере минимальной пенсии по старости и не подлежит налогообложению.

Мать ребенка-инвалида, воспитавшая его до 8 лет, имеет право на пенсию по достижении 50 лет и при общем трудовом стаже не менее 15 лет. В общий трудовой стаж включается период, в течение которого мать ухаживает за ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет (Закон РСФСР «О государственных пенсиях в РСФСР» от 20.11.90 г., ст. 11 и 92*; Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 г. № 181-ФЗ (Закон «О внесении изменений и дополнений в Федеральный Закон о социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в ред. от 17.07.99 г. № 172-ФЗ).

На период, когда мать из-за болезни не может осуществлять уход за ребенком, лечащий врач дает больничный лист работающему лицу, занятому уходом за ребенком-инвалидом.

За матерью сохраняется непрерывный трудовой стаж при начислении пособий по временной нетрудоспособности в случае расторжения трудового договора в связи с уходом за ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет при условии поступления ее на работу по достижении ребенком указанного возраста (постановление Верховного Совета СССР от 10.04.90 г. № 1420-1).

Одному из родителей (опекуну или попечителю), воспитывающему ребенка-инвалида, выдается лист по временной нетрудоспособности на весь период санитарного лечения (с учетом времени проезда) ребенка-инвалида в возрасте до 18 лет при наличии медицинского заключения о необходимости индивидуального ухода за ребенком.

Одному из родителей (опекуну, попечителю), воспитывающему ребенка-инвалида, предоставляется четыре дополнительных выходных дня в месяц с оплатой их в размере дневного заработка за счет средств социального страхования (КЗоТ РФ, ст. 163).

Женщины, имеющие детей-инвалидов до 18 лет, не могут привлекаться к сверхурочным работам или направляться в командировки без их согласия (КЗоТ РФ, ст. 163).

Дети-инвалиды имеют право на бесплатный проезд городским пассажирским транспортом (кроме такси), железнодорожным и водным транспортом пригородного сообщения, автобусами пригородных маршрутов по территории РФ. Льгота предоставляется также родителю, опекуну, попечителю или социальному работ-

* Законы и постановления РСФСР и СССР действуют на территории России до принятия соответствующих российских документов.

нику, осуществляющему уход за ребенком (Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 г. № 181-ФЗ, ст. 30).

Ребенок-инвалид и сопровождающее его лицо имеют право с 1 октября по 15 мая на 50 %-ную скидку со стоимости проезда на междугородных линиях воздушного, железнодорожного и автомобильного транспорта один раз в год (проезд туда и обратно) (Закон РФ № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 г., ст. 30; письма Минтруда России от 03.09.97 г. № 1543-17 «О некоторых вопросах, связанных с реализацией статьи 30 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»).

Дети-инвалиды в возрасте от 3 до 18 лет включительно и сопровождающие их лица (один из родителей, опекун, попечитель) при направлении в санаторно-курортное учреждение имеют право на бесплатный проезд один раз в год к месту лечения и обратно. Сопровождающее лицо, кроме того, обеспечивается бесплатной путевкой (Закон РФ № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 г., ст. 29, 30).

Лекарства детям-инвалидам до 18 лет по рецептам врачей отпускаются бесплатно (постановление Правительства Российской Федерации от 11 декабря 1992 г. № 970 «О порядке формирования цен на лекарственные средства и изделия медицинского назначения и обеспечения мер по социальной защите населения»).

Семьи, воспитывающие детей-инвалидов, имеют право на первоочередное получение жилой площади (Жилищное законодательство РСФСР с изменениями и дополнениями от 7 июля 1991 г.).

Дети-инвалиды и члены семьи, проживающие совместно, имеют право на снижение размера оплаты жилья и коммунальных услуг на 50 % в домах государственного, муниципального и общественного жилищных фондов (Закон РФ № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г., ст. 17).

Дополнительная жилая площадь, занимаемая инвалидом, в том числе в виде отдельной комнаты, не считается излишней и подлежит оплате в одинарном размере с учетом предоставляемых льгот (постановление Правительства Российской Федерации от 27 июля 1996 г. №901).

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Современное состояние и тенденции развития, воспитания и обучения детей с тяжелой умственной отсталостью	7
1.1. Помощь детям с тяжелой интеллектуальной недостаточностью за рубежом.....	7
1.2. Воспитание и обучение детей с тяжелой умственной отсталостью в России.....	15
Глава 2. Психолого-педагогическая характеристика тяжело умственно отсталых детей	25
2.1. Характеристика различных сторон психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.....	25
2.2. Психологические особенности тяжело умственно отсталых детей разных клинических групп.....	33
Глава 3. Цели и задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения интеллекта	39
Глава 4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта и их изучение в процессе обучения	49
4.1. Индивидуальное первичное обследование ребенка.....	50
4.2. Динамическое изучение детей в процессе коррекционного воспитания и обучения.....	60
Глава 5. Принципы, содержание и методы обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью	67
5.1. Дидактические принципы коррекционной работы.....	67
5.2. Содержание образования учащихся с тяжелой умственной отсталостью.....	75
5.3. Методы обучения.....	79
Глава 6. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями умственного развития	83
6.1. Современный подход к ранней коррекции развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.....	83
6.2. Дети с тяжелыми нарушениями умственного развития в раннем и дошкольном возрасте.....	86
6.3. Задачи коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями развития в раннем и дошкольном возрасте и психолого-педагогическое изучение таких детей.....	88

6.4.	Особенности содержания коррекционно-воспитательной работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития.....	90
6.5.	Комплектование групп обучения и воспитания. Организация занятий по группам, подгруппам и индивидуально.....	92
6.6.	Коррекционно-воспитательная работа с детьми младенческого и раннего возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта.....	94
6.7.	Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта.....	100
Глава 7.	Обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в младшем школьном возрасте.....	117
7.1.	Особенности детей с тяжелой умственной отсталостью младшего школьного возраста и специфика работы с ними.....	117
7.2.	Содержание и организация коррекционно-воспитательного процесса в начальных классах для детей с тяжелыми нарушениями развития.....	123
7.3.	Методические рекомендации к проведению занятия.....	126
7.4.	Учебно-воспитательная работа в начальных классах и ее результаты.....	128
Глава 8.	Учебно-воспитательная работа с тяжело умственно отсталыми детьми старшего школьного возраста и пути их дальнейшей социально-трудовой адаптации.....	143
8.1.	Состояние знаний тяжело умственно отсталых учащихся к старшему школьному возрасту.....	143
8.2.	Трудовое обучение.....	144
8.3.	Социально-бытовая ориентировка и развитие коммуникативной функции речи тяжело умственно отсталых детей.....	150
8.4.	Социально-трудовая адаптация лиц с тяжелой умственной отсталостью.....	156
Глава 9.	Педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида.....	162
9.1.	Психологический климат в семье ребенка с отклонениями в развитии.....	162
9.2.	Педагогическая этика в работе с семьей ребенка-инвалида.....	163
9.3.	Работа с родителями ребенка, имеющего проблемы в развитии.....	167
9.4.	Педагогическое и правовое просвещение родителей.....	172
Приложение 1.....		177
Приложение 2.....		196
Приложение 3.....		200

Учебное издание

**Маллер Александр Рувимович
Цикото Галина Викторовна**

**Воспитание и обучение детей с тяжелой
интеллектуальной недостаточностью**

Учебное пособие

Редактор *У.Г.Макухина*

Ответственный редактор *С. А. Шаренкова*

Технический редактор *Н. И. Горбачева*

Компьютерная верстка: *Н.А.Пехова*

Корректоры *Н. Н. Кривкина, Е. В. Кудряшова*

Диaposитивы предоставлены издательством

Изд. № А-777-1/1. Подписано в печать 21.06.2003. Формат 60х90/16.
Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 13,0.
Тираж 20 000 экз. (1-й завод 1 — 8000 экз.). Заказ № 12144.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д003903.06.03 от 05.06.2003.
117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092.

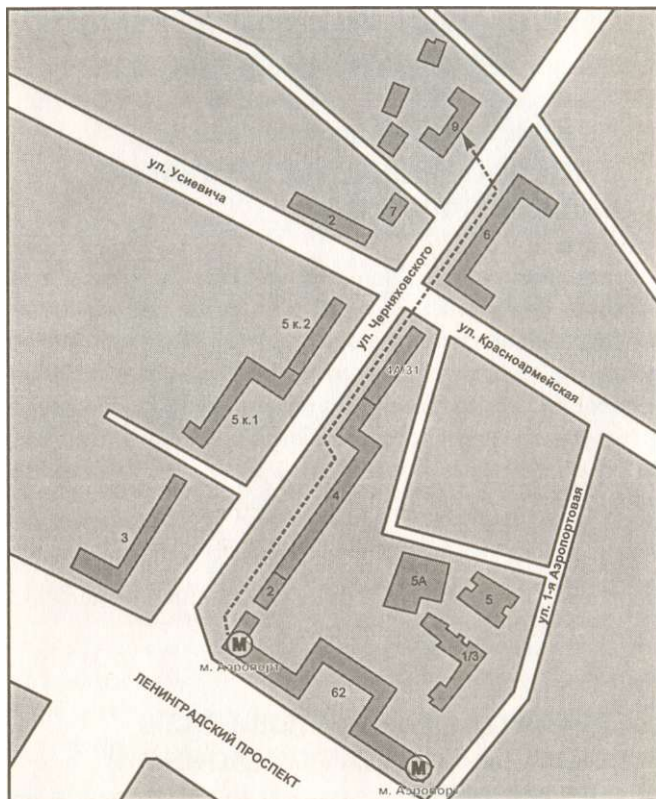
Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

**Книги издательства в розницу можно приобрести в магазине
по адресу:**

Москва, ул. Черняховского, 9 (в здании Института развития профессионального образования).

Часы работы: понедельник — пятница с 10.00 до 19.00.

Тел.: (095)152-2271, факс: 152-1878.



Отдел оптовой торговли:

1. Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223.
Тел./факс: (095)330-1092, 334-8337.
E-mail: academph@online.ru
2. Москва, ул. 2-я Фрезерная, 14, к. 402.
Тел./факс: (095)234-0855, 273-1608.
E-mail: academia@rol.ru

Издательство имеет возможность отправлять заказанную литературу железнодорожными контейнерами, почтово-багажными вагонами и почтовыми отправлениями.