

В. М. МОЗГОВОЙ, И. М. ЯКОВЛЕВА, А. А. ЕРЕМИНА

# ОСНОВЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

*Допущено*

*Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для студентов образовательных учреждений  
среднего профессионального образования*

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.3я73

М74

Авторы:

В. М. Мозговой — гл. 1 (1.5); гл. 2 (2.1, 2.3, 2.4, 2.5); гл. 3—10;

И. М. Яковлева — гл. 1 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6, 1.7); гл. 2 (2.2);

А. А. Еремина — гл. 11, 12

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики  
МПГУ *С. Д. Забрамная*;

кандидат психологических наук, преподаватель педагогического колледжа № 4  
*Е. В. Ушакова*

**Мозговой В. М.**

М74 Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 224 с., [8] вкл. л. — ISBN 5-7695-2207-0

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

Для студентов средних педагогических учебных заведений.

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.3я73

*Оригинал-макет издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А., 2006

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2006

ISBN 5-7695-2207-0

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2006

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
----------------	---

## **Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Глава 1. <b>Олигофренопедагогика как педагогическая наука</b> .....	4
---	---

1.1. Объект, предмет, субъект, задачи олигофренопедагогики .....	4
1.2. Связь олигофренопедагогики с другими науками .....	5
1.3. Методы исследования в олигофренопедагогике .....	6
1.4. Понятие «умственная отсталость» и ее классификация .....	7
1.5. История развития помощи детям с нарушениями интеллекта (умственно отсталым) в России .....	10
1.6. Особенности психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития .....	15
1.7. Специальные (коррекционные) учреждения для детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития .....	26

## **Раздел II. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА**

Глава 2. <b>Обучение учащихся с нарушениями интеллектуального развития</b> .....	34
--	----

2.1. Задачи обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития .....	34
2.2. Принципы обучения детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития .....	36
2.3. Содержание обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития .....	48
2.4. Базисный учебный план специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	50
2.5. Учебные программы, учебники, учебные пособия специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	55

Глава 3. <b>Методы обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида</b> .....	58
---	----

3.1. Выбор методов обучения в общей и специальной педагогике .....	58
--	----

3.2. Краткая характеристика методов обучения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	59
<b>Глава 4. Формы организации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида .....</b>	<b>66</b>
4.1. Формы организации процесса обучения и их классификация .....	66
4.2. Урок — основная форма организации обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида .....	67
4.2.1. Урок как целостная система .....	67
4.2.2. Типы и структура уроков .....	69
4.3. Подготовка учителя к уроку .....	71
<b>Глава 5. Контроль и оценка знаний учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида .....</b>	<b>75</b>
5.1. Контроль обучения как дидактическое понятие .....	75
5.2. Методы и формы контроля знаний .....	76
5.3. Оценка знаний учащихся .....	78
<b>Глава 6. Трудовое обучение детей с нарушениями интеллектуального развития .....</b>	<b>80</b>
6.1. Этапы трудового обучения .....	80
6.2. Содержание уроков трудового обучения .....	87
<b>Раздел III. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА</b>	
<b>Глава 7. Воспитание учащихся с нарушениями интеллекта .....</b>	<b>94</b>
7.1. Воспитание как педагогический процесс .....	94
7.2. Особенности воспитания учащихся с нарушениями интеллектуального развития .....	95
7.3. Основные закономерности воспитания .....	99
7.4. Принципы воспитания и их реализация .....	102
7.5. Методы воспитания, их реализация .....	105
7.6. Направления и содержание воспитательного процесса в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	107
7.7. Направления и содержание воспитательной работы в 5—7-х классах специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	113
7.8. Направления и содержание воспитательного процесса в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида .....	120
<b>Глава 8. Формы организации образовательно-воспитательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида .....</b>	<b>126</b>
8.1. Классификация форм организации образовательно-воспитательного процесса .....	126

8.2. Массовые формы организации образовательно-воспитательного процесса .....	127
8.3. Групповые формы организации образовательно-воспитательного процесса .....	128
8.4. Индивидуальные формы организации образовательно-воспитательного процесса .....	130
8.5. Коллективные формы организации учебно-воспитательного процесса .....	131
<b>Глава 9. Формирование детского ученического коллектива в специальной (коррекционной) школе VIII вида .....</b>	<b>146</b>
<b>Глава 10. Физическое воспитание учащихся с интеллектуальными нарушениями .....</b>	<b>155</b>
10.1. Использование средств физического воспитания в системе физического развития .....	155
10.2. Урок физической культуры .....	160
10.3. Управление деятельностью учащихся на уроке физической культуры .....	164
10.4. Ритмика, ее назначение .....	167
10.5. Физическая культура как средство адаптации и интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития в обществе .....	168
<b>Глава 11. Воспитание и обучение детей с выраженными интеллектуальными нарушениями .....</b>	<b>171</b>
11.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с выраженными интеллектуальными нарушениями .....	171
11.2. Развитие речи детей с выраженными интеллектуальными нарушениями .....	176
11.3. Помощь детям с выраженными интеллектуальными нарушениями за рубежом .....	178
11.4. Воспитание и обучение детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в России .....	183
<b>Глава 12. Работа с семьей, имеющей ребенка с интеллектуальными нарушениями .....</b>	<b>190</b>
Приложения .....	197
Краткий терминологический словарь .....	215

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

- раскрыть особенности построения учебно-воспитательного процесса в условиях коррекционно-развивающегося обучения детей с нарушениями интеллекта;

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

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

Пособие состоит из четырех разделов, одиннадцати глав, приложения и общего списка литературных источников. В каждой главе представлен материал, раскрывающий общеметодические, психолого-педагогические и частные проблемы олигофренопедагогики.

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

---

### Глава 1

#### **ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА**

##### **1.1. Объект, предмет, субъект, задачи олигофренопедагогики**

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

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

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

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

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

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

Субъектом изучения является ребенок с умственной отсталостью.

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

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

Перед олигофренопедагогикой как наукой стоят следующие задачи.

1. Разработка целей, задач, принципов, содержания обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.

2. Определение организационных форм и условий обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.

3. Разработка эффективных методов, приемов и средств обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта с учетом особенностей их развития.

4. Разработка путей педагогической помощи молодежи и взрослым с нарушением интеллекта.

## **1.2. Связь олигофренопедагогики с другими науками**

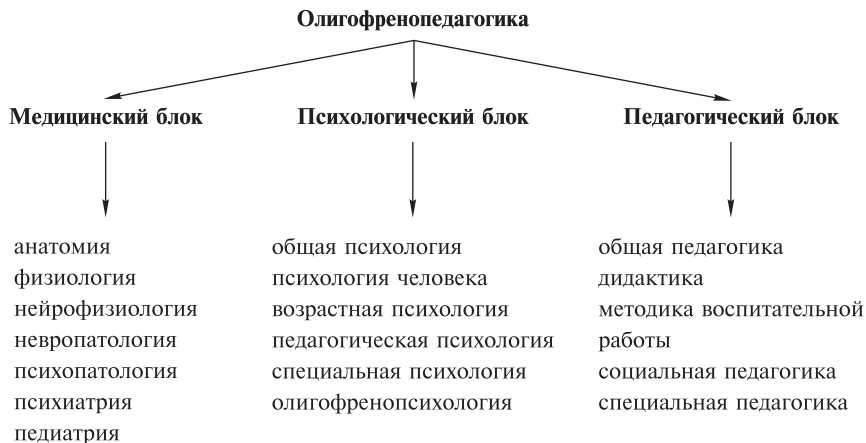
Олигофренопедагогика как наука развивается в тесной связи с рядом смежных наук, которые условно можно разделить на три блока: медицинские, психологические и педагогические науки (схема 1).

*Медицинские науки* помогают увидеть биологические причины возникновения умственной отсталости, понять сущность произошедших в организме изменений, понять особенности развития умственно отсталого ребенка, правильно выбрать его общеобразовательный маршрут. К этому блоку относятся анатомия, физиология, нейрофизиология, невропатология, психопатология, психиатрия, генетика, педиатрия.

*Психологические науки* позволяют выявить закономерности развития детей с нарушением интеллекта, особенности развития их психических процессов, дать научное обоснование используемым педагогическим методам и приемам. К этому блоку относятся общая психология, психология человека, возрастная психология, педагогическая психология, специальная психология, олигофренопсихология.



## Связь олигофренопедагогика с другими науками



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

### 1.3. Методы исследования в олигофренопедагогике

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **1.4. Понятие «умственная отсталость» и ее классификации**

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

Большинство среди умственно отсталых составляют лица, имеющие медицинский диагноз *олигофрения*. У них поражение нервных клеток головного мозга произошло в период внутриутробного развития, в период родов или в первые три года жизни. Многие из них практически здоровы. У них не отмечается психических заболеваний, но с ранних этапов их развитие протекает замедленно и своеобразно. Наиболее выражена задержка в развитии высших психических функций и ограничены возможности развития произвольного внимания, восприятия, памяти, словесно-логического

мышления, что существенно затрудняет познавательную деятельность таких детей и делает необходимым создание специальных условий для их обучения.

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

Особую группу составляют лица, у которых умственная отсталость сочетается с текущими заболеваниями центральной нервной системы: шизофренией, эпилепсией и др. При прогрессировании этих заболеваний происходит распад психических образований, умственная отсталость углубляется, достигает тяжелой степени. Появляются специфические особенности эмоционально-волевой сферы, деятельности и личности в целом. Своевременное лечение позволяет предотвратить или затормозить прогрессирование заболевания.

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

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

Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую (IQ — 40—69), умеренную (IQ — 35—49), тяжелую (IQ — 20—34) и глубокую (IQ ниже 20)<sup>1</sup>.

В отечественной олигофренопедагогике до настоящего времени была широко распространена другая классификация (МКБ-9), согласно которой выделяли три степени умственной отсталости: дебильность, имбецильность, идиотию. Так как ссылки на нее часто

---

<sup>1</sup> См.: Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. — СПб., 1999.

встречаются в специальной литературе, считаем целесообразным соотнести ее с современной классификацией.

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

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

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

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

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

ной отсталостью прекрасно справляются с сельскохозяйственным трудом, который доставляет им радость, давая возможность само-реализоваться.

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

У таких детей снижены пороги чувствительности, наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, праксиса, пространственной ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают лиц с идиотией к лежачему образу жизни. Многие из них не в состоянии овладеть элементарными навыками самообслуживания, хотя некоторые все-таки могут научиться частично обслуживать себя.

Лицам с глубокой степенью умственной отсталости даже во взрослом возрасте не доступно осмысление окружающего. Речь развивается крайне медленно и ограниченно и часто остается на уровне звукоподражаний, отдельных слов. Однако такие люди все же способны к развитию. Их можно обучить навыкам общения (речевым или безречевым), расширить их представления об окружающем мире. Чаще всего они определяются в интернатные учреждения Министерства здравоохранения и социального развития и труда, где за ними осуществляется уход.

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

История оказания помощи детям с нарушениями интеллектуального развития, их воспитания и обучения распадается на три больших периода: до Октябрьской революции, в СССР и в настоящее время. Каждый из выделенных периодов отличается конкретными подходами и направлениями. До Октябрьской революции общественность в лице передовых мыслителей, философов, педагогов и медиков высказывалась за осуществление мероприятий по призрению, лечению и воспитанию слабоумных. Особо значимыми были взгляды А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова. Именно Н. А. Добролюбов раскрыл положение «малоспособных», призывал проявлять терпимость к ним. В статье «Учение с медленным пониманием», опубликованной в 1858 г. в «Журнале для воспитателей», он писал: «Ни одному разряду учеников не приходится в наших школах так плохо, как тем вялым тугопонимающим мальчишкам, которых учителя называют бездарными, бестолковыми. ... А между тем они-то заслуживают самого тщательного внимания и попечения со стороны воспитателя»<sup>1</sup>. Мож-

---

<sup>1</sup> Добролюбов Н. А. Избранные педагогические произведения. — М., 1952. — С. 232.

но считать, что данная статья одна из первых в истории отечественной олигофренопедагогики.

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

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

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

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

Следует отметить деятельность супругов И. В. и Е. Х. Маляревских. Это они в Петербурге в 1882 г. открыли учреждение для аномальных детей, именовавшееся «Врачебно-воспитательное заведение доктора И. В. Маляревского». Учреждение было частным, платным, обслуживались дети с различными формами аномалий: умственно отсталые, эпилептики, психически больные, с нарушениями поведения, социально опасные и др.

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

Важную роль в истории воспитания и обучения умственно отсталых в России сыграл Второй съезд русских деятелей по техни-

ческому и профессиональному образованию (С.-Петербург, 1895—1986, декабрь-январь)<sup>1</sup>. Это был первый съезд дефектологов (так считают многие). Именно программа XII секции этого съезда была проектом системы обучения слабоумных. Выступали многие деятели медицины — Я. А. Боткин, А. В. Кожевников, С. А. Корсаков, Г. И. Россолимо и др. Для современной дефектологии большой интерес представляет выступление Г. И. Россолимо. Он предложил решить следующие задачи:

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

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

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

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

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

Благотворительная деятельность имела большое значение в возникновении учреждений для умственно отсталых детей. Именно Е. К. Грачевой принадлежат начинания в этой благородной миссии. Привлекая многих видных деятелей к участию в благотворительной деятельности, Е. К. Грачевой удалось создать первые в России приюты для детей — идиотов и эпилептиков (1895 г. — в Пе-

---

<sup>1</sup> См.: *Замский Х. С.* Умственно отсталые дети, история их изучения, воспитания и обучения. — М., 1995.

тербурге, на Белозерской; 1902 г. — в Курской губернии; 1905 г. — в Москве; 1907 г. — в Вятке). Книга «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей — инвалидов и эпилептиков» явилась первым учебным пособием о воспитании детей с нарушениями интеллектуального развития.

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

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

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

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

Новые подходы к воспитанию аномальных детей, принципы заботы о них рассматривались на Первом Всероссийском съезде деятелей по охране детства (февраль 1919 г.). Тематика съезда была в основном направлена на социальное обеспечение охраны дет-



ства. Интерес вызвали доклады А. Н. Граборова и А. С. Грибоедова. Они касались проблемы семейного и общественного воспитания, врачебно-педагогической работы в детских домах. Не всегда отделы образования выполняли решения съездов. Но работники вспомогательных школ по большей части ответственно относились к выполнению своих обязанностей. Москва становится центром дальнейшего преобразования системы вспомогательного обучения.

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

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

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

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

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

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

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

Теоретически обосновал науку об особенностях развития аномального ребенка, закономерностях его обучения и воспитания Л. С. Выготский. В дальнейшем выдвинутые им положения развивались, уточнялись и углублялись в многочисленных исследованиях психологов, физиологов, медиков, дефектологов (Т. А. Власова, М. Ф. Гнездилов, И. И. Данюшевский, Г. М. Дульнев, М. И. Кузьмицкая, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Е. М. Мастюкова, Н. Г. Морозова, М. С. Певзнер, Б. И. Пинский, Г. Е. Сухарева, Ж. И. Шиф). Ряд ученых и сегодня продолжают свою плодотворную деятельность. Среди них В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, М. Н. Перова, С. Д. Забрамная.

Начиная с 1966 г. в олигофренопедагогике значительно активизировалась работа по разработке методик преподавания в специальных школах отдельных учебных предметов (А. К. Аксенова, И. М. Бгажнокова, В. В. Воронкова, И. А. Грошенков, А. А. Дмитриев, Е. А. Ковалев, Т. М. Лифанова, С. Л. Мирский, В. М. Мозговой, Н. П. Павлова, Б. П. Пузанов, Е. А. Стребелева, В. В. Эк и др.).

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

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

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

## **1.6. Особенности психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития**

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

**В младенчестве** у них в иные сроки, чем у нормально развивающихся детей, формируются навыки прямохождения: они позже начинают держать головку, переворачиваться, стоять с опорой, сидеть, ползать, ходить. Значительно задерживается социально-эмоциональное развитие, которое характеризуется бедными эмоциональными реакциями на появление близкого взрослого, его улыбку, ласковые слова. Улыбка у малыша с нарушением интеллекта появляется к 5—6 месяцам и позже (при нормальном развитии — к 2—3 месяцам). Она кратковременна. Сроки появления «комплекса оживления» также значительно запаздывают (после шести месяцев, в то время как в норме — в три месяца), он характеризуется бедностью эмоциональных реакций, слабой вока-

лизацией, более слабыми, чем в норме, двигательными реакциями, кратковременностью, быстрым угасанием. Малыш с нарушением интеллекта не стремится к активному общению со взрослым.

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

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

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

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

**Ранний возраст** характеризуется овладением детьми ходьбой, речью, предметной деятельностью, возникновением личностного образования «Я сам».

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

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

картинках известные им предметы, так как у них в этом возрасте не развивается знаково-символическая функция сознания.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальными проблемами, не получающими специальную коррекционную помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач»<sup>1</sup>.

К началу школьного возраста у детей с нарушением интеллекта не формируется новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. «Если ребенок в конце раннего возраста говорит “Я большой”, то дошкольник к семи годам начинает считать себя маленьким... Ребенок понимает, что для того,

---

<sup>1</sup> Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. — М., 2001. — С. 36.

чтобы включиться в мир взрослых, необходимо много учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, т.е. пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность — учебную»<sup>1</sup>.

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. — М., 1997. — С. 37.

вать вопросы, выявляющие, следят ли школьники за ходом его мысли, или предлагать повторять только что сказанное.

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

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

Восприятие у детей с нарушением интеллекта характеризуется недифференцированностью: в окружающем пространстве они выделяют значительно меньше объектов, чем нормально развивающиеся дети, видят их глобально, нередко форма предметов видится им упрощенной (М. М. Нудельман). Дети с нарушением интеллекта легче узнают простые объекты, которые воспринимаются ими без тонкого анализа частей и свойств, сложные предметы воспринимаются ими упрощенно и узнаются неправильно, как менее сложные. Например, дети не различают зубцов пилы и видят ее «беззубой», ровной (Е. М. Кудрявцева).

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

Большие трудности представляет для них восприятие картин (К. И. Вересотская, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко). Они, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п.

В исследованиях Л. В. Занкова, Х. С. Замского, Б. И. Пинского, И. М. Соловьева и других ученых выявлены качественные особенности памяти детей с нарушением интеллекта. Отмечается, что у данной категории детей страдают как произвольное, так и непроизвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и непроизвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к IX классу все же не знают табличного умножения и деления

(М. Н. Перова, И. М. Яковлева). Школьники с проблемами в интеллектуальном развитии самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления детей с нарушением интеллекта значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники с нарушением интеллекта испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий (Л. В. Занков, М. И. Кузьмицкая, М. П. Феофанов, И. М. Финкельштейн, Ж. И. Шиф и др.), особенно исторических событий в их хронологической последовательности (В. М. Мозговой, В. Н. Синев).

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

К началу школьного обучения они имеют скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы (В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко и др.). Кроме того, по данным В. Г. Петровой, первоклассники с нарушением интеллекта могут не знать названий часто встречающихся им предметов (будильник, перчатки, кружка), особенно частей предметов (обложка, страница, рама, подлокотник), в их речи отсутствуют обобщающие слова (дети, посуда, фрукты). Младшие школьники не понимают и не используют в речи приставочные глаголы (например, ушел, пришел, перешел, вышел), не употребляют прилагательные (кроме большой — маленький, хороший — плохой и названий основных цветов), затрудняются в понимании и использовании наречий. В речи детей часто встречается неточное употребление слов. Пассивный словарь значительно превышает активный.

Нарушения грамматического строя речи у младших школьников с нарушением интеллекта проявляются во фрагментарности, структурной неформальности предложений, пропусках главных членов предложения (М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Е. Ф. Собонович, А. П. Федченко, М. П. Феофанов). Учащиеся не всегда правильно согласовывают существительные с глаголами и прилагательными. Характерной ошибкой детей с нарушением интеллекта является неумение согласовывать числительные с существительными («пять матрешки»). Учащиеся испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов.

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определен-



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

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

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

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

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

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

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов — анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети с нарушением интеллекта затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в “рабочую модель” с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого» (А.А. Брудный). Несформированность операции абстрагирования выражается у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие школьники с нарушением интеллектуального развития часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. Например, сравнивая изображения двух детей, одна ученица сказала: «Они не похожи. У этого майка зеленая, а у этого штанишки коричневые. Этот в носках, а этот в туфельках» (В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф). В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности — переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты (В. Г. Петрова).

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

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

Б. И. Пинский выявил у школьников с проблемами в интеллектуальном развитии нарушение строения и мотивации деятельности. Так, им отмечается нарушение соотношения цели и действия, вследствие чего процесс выполнения действий становится формальным, не рассчитанным на получение

ние реально значимых результатов. Часто дети с нарушением интеллекта подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Например, школьник с нарушением интеллекта задачу в два действия решает в одно, ответ примера в три действия записывает, выполнив только два действия. При этом происходит приспособление заданий к возможностям учащихся, «соскальзывание» с правильного пути решения. Одной из существенных особенностей является, как уже было сказано выше, нарушение ориентировочной основы действия. Как правило, поставленную задачу школьники с нарушением интеллекта выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований. Например, многие ученики с нарушением интеллекта приступают к выполнению задания, не дослушав его до конца, а потом у них возникают вопросы по условиям, которые они не дослушали.

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

При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

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

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

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

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

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

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

В настоящее время в России действует широкая сеть специальных (коррекционных) учреждений для детей и подростков с проблемами в интеллектуальном развитии. Большинство из них государственные (см. Постановление № 288 от 12 марта 1997 г. и дополнение № 212 к Типовому положению от 10 марта 2000 г. (Приложение № 1). Все государственные учреждения для детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития находятся в различных ведомственных государственных структурах (см. табл. 1). Помощь детям и подросткам с нарушением интеллекта оказывается с учетом возраста, степени снижения интеллекта и всегда носит комплексный характер, т.е. вопросы диагностики, развития, коррекции, образования и воспитания рассматриваются специалистами: олигофренопедагогами, логопедами, специальными психологами, психоневрологами и другими врачами — по мере необходимости.

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

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

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

Коррекционная работа с малышами, воспитывающимися в семье, осуществляется через родителей, так как в младенческом и раннем возрасте для ребенка важен эмоциональный контакт с близким взрослым. Задача олигофренопедагога состоит в том, чтобы

Типы государственных учреждений для детей и подростков с нарушением интеллекта

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

научить родителей взаимодействовать со своим малышом и шаг за шагом продвигать вперед его развитие (Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина).

Для дошкольников с нарушением интеллекта открыты дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) компенсирующего вида с круглосуточным пребыванием детей, коррекционные детские дома, специализированные психоневрологические санатории, компенсирующие группы детских садов комбинированного вида, дошкольные группы в коррекционных школах VIII вида, дошкольные образовательные учреждения интегрированного типа. Новой формой помощи дошкольникам с нарушением интеллекта являются группы кратковременного пребывания при дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида.

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

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

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

пускников и подготовка рекомендаций о выборе типа школы для каждого ребенка.

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

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

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

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

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

**Дошкольные группы при специальных (коррекционных) школах VIII вида** создаются для дошкольников шести-семи лет с нарушениями интеллекта, не посещавших ранее специальные дошкольные



образовательные учреждения. Основные задачи обучения в этих группах — формирование системы знаний и представлений, необходимых для усвоения программы специальной (коррекционной) школы VIII вида, формирование элементарных учебных умений, адаптация в условиях школы.

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

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

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

Другой проблемой, с которой сталкиваются выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида, являются недостаточные практические умения и навыки для самостоятельной жизни. Юноши и девушки, оставшиеся без попечения родителей,

выйдя из стен школы, не умеют правильно распорядиться своим имуществом, поэтому часто становятся жертвами обмана. Необходимо более длительное сопровождение выпускников специальных школ социальным педагогом.

Дети с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости воспитываются в **специальных домах-интернатах для инвалидов детства**, эти учреждения, как правило, работают по режиму пятидневки. Основные задачи этих учреждений — развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция этих недостатков, формирование привычек правильного поведения, эмоциональное и коммуникативное развитие, привитие навыков самообслуживания, подготовка к посильным видам труда, бытовая и социальная ориентировка.

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

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

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

В настоящее время для людей с нарушениями в развитии созданы общины (деревня «Светлана» в Волховском районе Ленинградской области, деревня «Надежда» в Черемшанском районе Республики Татарстан, деревни «Семейная усадьба» и «Талисман» в Иркутской области, «Крестьянская община» в г. Могоча Читинской области). Общины являются уникальным образцом интегрирован-

ного обучения, воспитания, помощи и поддержки лиц с проблемами в развитии. Они являются шансом полноценной жизни для многих людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

### **Вопросы и задания**

1. Что изучает олигофренопедагогика?
2. Охарактеризуйте понятия «умственная отсталость», «олигофрения», «деменция».
3. Охарактеризуйте современную классификацию умственной отсталости по степени снижения интеллекта.
4. Какие задачи стоят перед олигофренопедагогикой как наукой?
5. Охарактеризуйте методы исследования в олигофренопедагогике.
6. Кто из деятелей русской общественности принимал активное участие в выработке отношения к детям с нарушениями интеллекта?
7. Назовите основных деятелей медицины, педагогики, принимавших активное участие в создании учреждений для умственно отсталых детей.
8. Перечислите основные мероприятия по организации обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта.
9. Кто из ученых занимался обучением и воспитанием детей с нарушениями интеллекта?
10. Какие концепции легли в основу обучения детей с нарушениями интеллекта?
11. Охарактеризуйте развитие ребенка с нарушением интеллекта в младенческом и раннем возрасте.
12. Перечислите особенности развития различных видов деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта.
13. Охарактеризуйте развитие познавательных процессов у школьника с нарушением интеллекта.
14. Назовите особенности деятельности у школьников с нарушениями интеллекта.
15. Раскройте особенности развития личности у школьников с нарушениями интеллекта.
16. Раскройте принцип комплексного подхода в оказании помощи детям и подросткам с нарушениями интеллекта.
17. В каких учреждениях оказывается помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы?
18. Перечислите учреждения для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.
19. Какие задачи решаются в ДОУ компенсирующего вида?
20. Назовите учреждения, осуществляющие помощь детям школьного возраста с нарушениями интеллекта.

### **Литература**

Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. институтов / под ред. В. В. Воронковой — М., 1994.

*Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1983. — Т. 5.

*Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: учеб. пособие для учителей / Г. М. Дульнев; под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. — М., 1981.

*Екжанова Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М., 2003.

*Замский Х. С.* Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения / Х. С. Замский. — М., 1999.

*Катаева А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М., 1998.

*Маллер А. Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М., 2003.

*Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. — М., 1999. — Ч. 2.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б. П. Пузанова. — М., 2000.

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. — М., 1965.

*Петрова В. Г.* Психология умственно отсталого школьника: Олигофренопсихология / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М., 1996.

Программы для 5—9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — Сб. 1. — М., 2000.

*Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — М., 1979.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ)  
ШКОЛЕ VIII ВИДА**

---

Глава 2

**ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**2.1. Задачи обучения учащихся с нарушениями  
интеллектуального развития**

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

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

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

---

<sup>1</sup> Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. — Киев, 1985. — С. 6.

ко, пар; страх, ужас, волнение. Вербализация осуществляется без трансформации наглядных образов.

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

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

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

- адаптация содержания обучения к познавательным возможностям детей с нарушениями интеллекта;
- обеспечение наглядности обучения, которая должна быть доведена «до полной очевидности» (А. Н. Граборов);
- организация процесса обучения в замедленном темпе;
- организация систематического повторения в обучении;
- последовательное включение ученика в учебную деятельность с использованием разнообразных видов упражнений;
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- использование игры как дидактического подхода к овладению знаниями;
- соблюдение охранительного, педагогического и щадящего режимов деятельности;
- использование труда как средства коррекции (социально-бытовой, общественный, производительный).

Коррекционно-развивающие задачи целиком и полностью связаны с общедидактической. Эти задачи дополняют, взаимодействуют и обеспечивают единство всех компонентов обучения детей с нарушениями интеллекта. Содержание образования, особенности процесса обучения, дидактические принципы, методы

и формы организации педагогического процесса находят отражение в учебных программах, учебниках.

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

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

## **2.2. Принципы обучения детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития**

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

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

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

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

Выделяются также специфические дидактические принципы, которые используются только в обучении детей и подростков с нарушением интеллекта. К ним можно отнести принцип коррек-

ционной направленности обучения, профессионального характера трудового обучения, взаимосвязи общеобразовательной и трудовой подготовки, опоры на сохранные анализаторы.

Рассмотрим сначала **общие принципы обучения.**

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

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

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

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

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

Для детей с нарушением интеллекта очень важной является мотивация, понимание того, зачем нужны те или иные знания и как они могут использовать их в жизни. Мышление учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида конкретное, и учебный материал, который не связан с их личной практикой, не вызывает у них интереса, в то время как то, что связано с их деятельностью в повседневной жизни, усваивается значительно лучше. В связи с этим при изучении новой темы школьникам с нарушением интеллекта целесообразно объяснить, как они смо-



гут применить полученные знания в жизни. Например, перед изучением темы «Проценты» в курсе математики IX класса учащимся важно показать, что умение вычислять проценты от числа понадобится им для того, чтобы высчитать зарплату, чтобы узнать денежную сумму, которая накопится на их счете в банке через 1 год, и т. д. Полученные в школе знания и умения должны быть закреплены на практике, в новых условиях, перенесены в реальную жизнь.

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

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

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

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

Несмотря на то что в специальной (коррекционной) школе VIII вида содержание учебного материала адаптируется к познавательным возможностям учащихся, преподаваемые им знания сохраняют научный характер. Как писал Г. М. Дульнев, «... как ни элементарны по своему содержанию знания, сообщаемые учащимся вспомогательной школы, они должны быть научными»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — М., 1981. — С. 33.

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида в начальных классах, как правило, не готовы к усвоению системы научных знаний по предмету. Они в силу недостаточно сформированного восприятия, слабости анализа, синтеза и других мыслительных операций часто имеют недостаточные, искаженные и неправильные представления об объектах и явлениях окружающей действительности. «Вместо понимания сущности вещей и явлений у умственно отсталого нередко формируются ложные представления об окружающем по чисто внешним, случайным связям, по несуществующему сходству»<sup>1</sup>. Необходимо также отметить, что круг представлений детей с нарушением интеллекта очень ограничен.

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

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

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

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

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

Разобшенное изучение школьных дисциплин не может обеспечить формирование в сознании школьников целостной картины мира. Для того чтобы преодолеть такую разобшенность в содержа-

---

<sup>1</sup> Дутьнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — С. 33.

нии программ и учебников, предусматриваются внутривидовые и межпредметные связи, а в учебный план включаются предметы интегративного характера. Например, на уроках математики решаются задачи, содержание которых связано с уроками трудового обучения, географии, биологии. На уроках русского языка учащиеся учатся заполнять деловые бумаги (заявления, бланки и т. п.), закрепляют написание слов, значение которых они изучают на уроках труда, математики, географии и т. д. На одних уроках используются знания и умения, которые получены на других. Например, после того как учащиеся на уроках математики научились чертить геометрические фигуры, это умение закрепляется на уроках ручного труда, где школьники уже не используют готовые шаблоны, а самостоятельно их изготавливают. Поэтому для каждого олигофренопедагога важно знание учебного материала в соотношении с возможностями школьников с нарушением интеллекта не только по своему предмету, но и по другим. В этой связи особо важное значение имеет взаимопосещение педагогами уроков.

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

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

Важное значение для систематизации знаний учащихся приобретают уроки обобщающего повторения.

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

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

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

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

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

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

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

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

*Принцип наглядности в обучении.* Наглядность всеми педагогами признается исходным началом обучения, так как, во-первых, наглядность выступает как важное средство познания окружающего мира, во-вторых, использование наглядности основано на особенностях мышления детей, которое развивается от кон-

кретного к абстрактному, и, в-третьих, она повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более интересным.

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

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

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

Используя наглядность в обучении школьников с нарушением интеллекта, необходимо помнить о правильном соотношении наглядных и словесных методов. «Если в младших классах чувственный, непосредственный опыт ребенка должен занимать главную роль в процессе обучения, то в старших классах все более и более должны углубляться опосредованные, словесно-логические пути усвоения учебного материала»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — С. 33.

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

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

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

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

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

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

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

К третьей группе относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал и нуждаются в помощи учителя. Для учащихся характерно недостаточное понимание вновь изучаемого материала. Они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесен-

ных ко второй группе. Значительно снижены у школьников данной группы способности к обобщению.

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

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

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

Индивидуальный подход состоит в учете индивидуальных особенностей каждого ученика и выборе оптимальных путей его обучения и развития. В процессе индивидуального подхода к учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида решаются задачи индивидуальной коррекции. В связи с этим на первый план выходит требование тщательного изучения школьников. Оно проводится на основе анализа медицинской (медицинская карта) и психолого-педагогической документации (характеристики, дневники наблюдений, школьный журнал, личное дело), изучения письменных работ учащихся, бесед с учениками, педагогами, родителями, наблюдений за учащимися. На каждого ребенка, поступившего в специальную (коррекционную) школу VIII вида, заводится дневник наблюдений, где фиксируются все его успехи и неудачи, изменения в поведении. Так как дневник ведется в течение нескольких лет, с его помощью бывает легко проследить динамику развития ребенка. В дневнике наблюдений ставятся коррекционные задачи, указываются способы их достижения и результаты.

Проиллюстрируем осуществление индивидуального подхода на конкретном примере.

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

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

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

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

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

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

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

Для того чтобы знания и умения были прочно усвоены, детям с нарушением интеллекта необходимо большее количество уп-



ражнений и заданий для закрепления, чем их нормально развивающимся сверстникам.

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

Перейдем к характеристике **специфических принципов обучения**.

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

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

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

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

Проиллюстрируем решение коррекционных задач на уроках математики.

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

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

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

7	1	3
2	5	8
9	4	6

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

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

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

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

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

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

### **2.3. Содержание обучения учащихся с нарушениями интеллектуального развития**

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

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

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

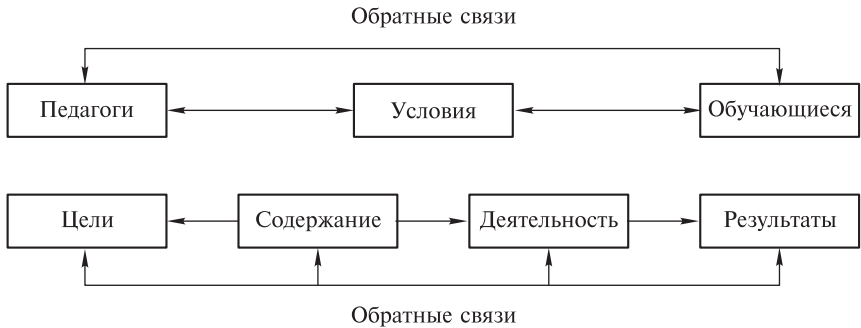
Дидактика специальной (коррекционной) школы VIII вида — это теория обучения и образования умственно отсталых детей, которая определяет задачи и содержание, принципы, методы и формы учебной деятельности. Она разрабатывает способы вооружения учащихся знаниями, умениями, навыками, подготовки выпускников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

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

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

К внутренним условиям относится сам учебный процесс с направлениями, его составляющими; обеспечение программами, учебными планами, учебниками; знание учителем возможностей

## Система педагогического процесса



учеников с нарушениями интеллекта, зон их актуального развития и ближайшего развития. Результат процесса обучения находится в прямой зависимости от характера взаимодействия педагога и учащихся, применяемой технологии.

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

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

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

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

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

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

- качественное своеобразие структуры дефекта, его количественных проявлений у разных детей;

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

В силу этих причин весь процесс обучения учащихся с нарушениями интеллекта должен нести коррекционную направленность.

Процесс обучения, где в качестве воздействия на личность учащегося применяются специальные педагогические приемы, стимулирующие у них компенсаторные процессы развития познавательных возможностей, называется коррекционным.

Однако важно, по словам Л. С. Выготского, помнить о том, что строить процесс обучения умственно отсталых только с позиций учета и коррекции их недостатков мало. Характеристика ученика как неразвитого в физическом и психическом развитии верна только наполовину, у умственно отсталых детей обнаруживается не только нарушение отдельных психофизических функций, но и относительная сохранность других функций. Следовательно, обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида осуществляется с учетом не только особенностей учащихся, но и их возможностей. Каждый умственно отсталый подросток — это особая личность со своими учебными, двигательными возможностями, характером и поступками.

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

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

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

- определяет состав учебных предметов;
- устанавливает порядок и последовательность их прохождения;
- указывает количество времени на каждый предмет;
- является основанием для определения режима деятельности школы;