

Теория и практика коррекционной педагогики

Предлагаемое учебное пособие представляет собой первый в республике опыт изложения наиболее важных проблем коррекционной педагогики и специального образования.

Здесь отражены современные взгляды на сущность патологии, меры профилактики и предотвращения инвалидности, на место человека-инвалида в обществе, представлены основные направления коррекционной работы, раскрыты особенности использования традиционных и альтернативных средств коррекции, освещены новые мировые достижения в этой области.

В книге достаточно внимания уделяется международному опыту в обучении, воспитании, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями.

Пособие в первую очередь предназначено для студентов дефектологических специальностей высших учебных заведений, слушателей курсов повышения квалификации, работников специальных образовательных учреждений. Оно может быть использовано на других педагогических факультетах, а также родителями, имеющими детей с особенностями психофизического развития.

Содержание.....	
Предисловие.....	
Раздел 1. состояние, проблемы и перспективы развития	
коррекционной педагогики.....	
1.1. Проблемное поле коррекционной педагогики.....	
1.2. Современные подходы в специальном образовании.....	
1.3. Проблемы и задачи коррекционной педагогики	
и специального образования	
1.4. Специальные научно-практические центры и организации.....	
1.5. Психолого-педагогическое наследие Л. С. Выготского	
как методологическая основа коррекционной педагогики.....	
1.6. Общая характеристика нарушений психофизического	
развития	
1.7. Система специального образования	
1.8. Интеграционные тенденции в образовании детей	
с особенностями психофизического развития	
Раздел 2. сущность и направления коррекционной работы	
2.1. Взаимообусловленность коррекции и компенсации.....	
2.2. Коррекция сенсорики	
2.3. Коррекция моторики	
2.4. Коррекция познавательных функций	
2.5. Коррекция эмоционально-волевой сферы	
2.6. Коррекция личности	
2.7. Воспитание ребенка с дизонтогенезом в семье	
Раздел 3. Дидактика специального образования	
3.1. Характеристика образовательного процесса детей	
с особенностями психофизического развития.....	
3.2. принципы и методы обучения в специальных	
учреждениях	
3.3. Проблема содержания специального образования	
3.4. Новые информационные технологии в специальном	
образовании	
3.5. Формы организации учебного процесса	
3.6. Контроль, самоконтроль и оценка деятельности учащихся	
с особенностями психофизического развития	
3.7. Особенности организации педагогического общения.....	
 Заключение.....	
 Литература.....	

Предисловие

Современная эпоха характеризуется сменой парадигм, пересмотром базовых представлений о человеке и обществе, которое рассматривает себя как совокупность различных микросоциумов и признает за их членами право на собственный стиль жизни.

На рубеже веков во всем мире открылись перспективы изменений в системе специального образования, связанные с новым отношением к детям с проблемами в развитии, с решением вопросов их социализации и интеграции. С развитием интеграционных процессов в обществе возрастает актуальность определения места и роли специального обучения в образовательном пространстве. Специальное образование в любой стране не развивается обособленно, оно является результатом взаимодействия исторического, культурного, социально-экономического факторов.

В прогрессивной педагогике конца XIX начала XX века идеи народности и культуросообразности воспитания определяли достоинства и недостатки образования в семье, школе, обществе. К. Д. Ушинский на основе непосредственного изучения педагогических систем многих европейских стран пришел к выводу, что при некотором сходстве каждая из национальных систем имеет свои коренные отличия и особенности, свою особую цель и средства достижения этой цели. Однако это не означает ее национальной замкнутости и ограниченности.

Сегодня необходим глубокий анализ современных проблем специального образования в разных странах для разработки подлинно научной теории обучения и воспитания, основанной на объективном подходе к определению потенциальных возможностей и потребностей ребенка с нарушениями в развитии. Особое значение в этом процессе приобретает международное сотрудничество в области специального образования. Белорусская специальная школа как часть национальной системы образования только начинает складываться. Важно, чтобы, приобретая свое лицо, она не отбрасывала, а учитывала достижения международного опыта в области коррекции, реабилитации, социализации и интеграции инвалидов и детей с особенностями психофизического развития.

Цель этого пособия состоит в формировании целостного подхода к коррекционно-воспитательной работе с ребенком, имеющим особенности психофизического развития. Как подчеркивал Л. С. Выгодский, надо воспитывать не слепого, но ребенка, прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого, значит воспитывать глухоту и слепоту.

Книга призвана помочь решению следующих задач:

- Овладение основными теоретическими понятиями и категориями.
- Осознание человеческого организма, как единого целого с присущими ему психофизиологическими особенностями.
- Формирование интегративного видения основных проблем коррекционного обучения, воспитания и развития.
- Первичное обобщение знаний и представлений об основных положениях дефектологии: соотношение биологического и социального,

интеллекта и аффекта; психофизиологические основы коррекционной работы с аномальными детьми; механизмы переработки знаково-цифровой и образной информации; влияние отдельных соматических и нервно-психических заболеваний на работоспособность, обучаемость, воспитуемость учащихся и др .

- Установление соотношения общего и специального в коррекционной педагогике.

Содержание пособия отражает современный уровень развития

коррекционной педагогики в странах СНГ и за рубежом, опирается на данные общей педагогики и психологии, предметов медико-биологического цикла, социологии и философии, специальных методик преподавания. Многие вопросы излагаются проблемно, в плане дискуссии, размышления. В целом ряде случаев для того, чтобы приблизиться к жизненному процессу, научное мышление пронизывается художественным взглядом.

На практике часто трудно отделить сферы исключительно специального обучения и коррекционного воздействия на развитие личности, поэтому разделение этих процессов проводится для объяснения их сущности. При изложении материала используется исторический, междисциплинарный (антропологический), международный (сравнительная педагогика феноменологическое; аналитико-синтетическое, критическое-направления) и системный интегрированный подходы.

Помимо списка литературы по теории и практике коррекционной педагогики, после каждой темы указывается литература для самообразования, а также предлагаются вопросы и задания для студентов. Эти источники могут быть использованы при написании курсовых и дипломных проектов по специальности.

Пособие предназначено, для студентов дефектологических специальностей высших учебных заведений и слушателей курсов повышения квалификации, работников специальных образовательных учреждений. Может быть использовано при подготовке специалистов другого педагогического, профиля, в частности, на факультетах социальной педагогики и психологии, а также родителями; имеющими детей с особенностями психофизического развития.

Раздел 1

СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Проблемное поле коррекционной педагогики

Мы часто клеймим чужие недостатки, но
редко, пользуясь их примером исправляем свои.

Ф. Ларошфуко

Коррекционную педагогику можно рассматривать как преемницу дефектологии в связи с заменой терминов, так и в качестве самостоятельной науки. Методология; и теоретические основы решения выдвигаемых проблем в отечественной дефектологии признаются зарубежными специалистами крупными достижениями в мировой специальной психологии и педагогике. Однако, как никогда, актуальным становится необходимость перехода от политики в области образования на макроуровне к практике микроуровне.

Слово «дефектология», на первый взгляд, не вызывает больших сомнений и трудностей в понимании: дефектология – изучение дефектов. Однако у несведущих людей может возникнуть ряд вопросов: «Каких дефектов? В чем? Где?» и т. д. Во всех областях производства в связи с наличием брака могут существовать свои «дефектологии». Тем не менее, в подавляющем большинстве стран мира этот термин не применим в педагогическом значении, так как в нем основной акцент делается на выявлении отклонений в развитии, а не на их устранении; на недостатках, а не позитивных сторонах личности. Данную область теоретико-практических знаний вместо дефектологии представляют коррекционная педагогика, специальная психология и специальная педагогика, лечебная педагогика, ортопедагогика, реабилитационная (восстановительная) педагогика, эрготерапия, или оккупационная терапия и др. Тем не менее, в каждой из них объект и предмет изучения имеет определенные отличия.

Словарь-справочник «Дефектология». (1996) дает следующую формулировку: *«дефектология - это наука о психофизических особенностях развития аномальных детей, закономерностях их обучения и воспитания».* *Объектом внимания дефектологии* являются. «аномальные дети». Термин этот сейчас бурно дискутируется. Вместо него используется много альтернативных названий: дети с особыми образовательными потребностями, с особенностями психофизического развития (наиболее распространенный в Беларуси), с отклонениями в развитии, с патологией развития, с дизонтогенезом (нарушение индивидуального хода развития - онтогенеза), с трудностями в обучении, с недостатками в умственном и физическом развитии, лица с ограниченными возможностями здоровья (русский вариант) и др.

Однако сам термин «аномальный» (от греч. *неправильный*) не содержит в себе ничего оскорбительного. Любое слово, в зависимости от того, кто и как его произносит, может и ранить, и подбодрить. В словаре мы найдем следующие определения: *«аномальные дети - это дети, имеющие значительные отклонения*

от нормального физического и психического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и вследствие этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания; *дети-инвалиды* - дети, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности». (В гуманистическом плане испанское слово инвалид вообще звучит жутко - человек, не имеющий цены; получается, что есть полноценные люди (товары), неполноценные и инвалиды).

Сейчас на территории бывшего Советского Союза прослеживаются две тенденции:

1) расширение как предмета (психофизические особенности и закономерности обучения и воспитания), так и объекта изучения науки (аномальные дети).

2) переименование дефектологии в коррекционную (специальную) педагогику и психологию.

Абсолютно ясно, что проблемы врожденных или приобретенных в раннем возрасте нарушений и последствий, вызванных ими, не исчезают в связи с завершением периода детства. В ряде случаев они даже усиливаются после окончания специальной школы. Следовательно, расширение объекта дефектологии (коррекционной педагогики) имеет место за счет увеличения возрастного диапазона охватываемого контингента: не только дети, но и подростки, взрослые. Расширение предмета детерминировано изменением условий их жизнедеятельности и увеличением количества используемых средств коррекции по сравнению с обучением и воспитанием в стенах специальной школы-интерната.

Предмет коррекционной педагогики (как самостоятельной науки) - виды, средства и способы коррекционного воздействия на отклонение в развитии (на дефект).

Объект изучения коррекционной педагогики (как самостоятельной науки) – психические и физические нарушения, а не их носители, однако в реальной практической работе несомненно учитываются все индивидуальные и типологические особенности.

Коррекционная педагогика, которая выросла не из классической дефектологии, а из современной социальной психологии и общей педагогики, в качестве предмета своего изучения рассматривает «процесс дифференциации обучения, воспитания и развития детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, определение наиболее результативных путей, способов и средств, направленных на своевременное выявление, предупреждение и преодоление отклонений в развитии и поведении у данных детей и подростков» (Гонеев А. Д. и др., 1999). Объектом коррекционной педагогики А. Д. Гонеев называет ребенка с 4-мя «Д»: наличие дефекта, перенесенная в детстве депривация, наличие школьной дезадаптации и проявление девиации в поведении.

По определению, данному Г.Ф. Кумариной (2001), коррекционная педагогика – это «область педагогического знания, предметом которой являются разработка и реализация в образовательной практике. Системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов,

трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей. При этом объектом выступают ситуации и состояния риска в развитии растущего человека, адаптационные нарушения, которые проявляются во взаимодействии индивида со средой и не обусловлены факторами, связанными с органической этиологией, явления социально-психологической, школьной дезадаптации».

И. П. Подласый в «Курсе лекций по коррекционной педагогике» (2002) еще больше увеличивает разрыв между коррекционной педагогикой и дефектологией в понимании и определении предмета и объекта изучения.

Специальную педагогику (альтернативное название дефектологии, коррекционной педагогики) Н. М. Назарова и др. (2000) определяют как теорию и практику специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно. Даже в обновленном варианте предмет и объект специальной педагогики наиболее близок дефектологии.

До возникновения педагогики специальной школы воспитание и обучение аномальных детей было предметом **лечебной педагогики**. Основные положения ее строились на теории и практике психической ортопедии и сенсомоторной культуры. Термин «лечебная педагогика» широко употреблялся в немецкой литературе XIX века, в начале XX века был распространен среди русских, а затем советских психиатров.

Существует несколько определений этого направления. Так, «Психолого-педагогический словарь характеризует лечебную педагогику как отрасль педагогической науки, разрабатывающую теорию и практику сочетания лечебных и педагогических средств воспитания и подготовки к жизни детей с отклонениями в развитии (автор-составитель В. А. Мижеринов, 1998). Здесь же указывается, что основная идея лечебной педагогики заключается в том, что при разумном сочетании физиотерапии, психотерапии, специального режима с обучением доступным знаниям и привитием навыков труда, культуры поведения и т. д. возможно развитие таких детей. В настоящее время название «лечебная педагогика» считается устаревшим, не отражающим сущности изучаемой предметной области в педагогической науке и малоупотребительным.

«Педагогика лечебная» иногда используется как синоним валеологии и обозначает интегрированную медико-педагогическую науку, которая занимается проблемой разработки щадящих педагогических технологий, системы здоровье сохраняющего обучения.

Состояние здоровья, функциональные возможности и качество жизни – три понятия, которые в последнее время чаще всего объединяются термином «здоровье». Определение границ здоровья (отрицательных в момент смерти, положительных в момент счастья, деятельного состояния) зависит от того, кто оценивает его: пациент, лечащий врач или посторонний наблюдатель. В современной зарубежной литературе подчеркивается влияние здоровья как физического, психологического, социального и материального благополучия на качество жизни. В понятие «здоровье» включается размер доходов,

позволяющий поддерживать определенный уровень жизни; свобода перемещения, которая зависит от состояния здоровья, и качество окружающей среды, которая может губительно или благотворно влиять на него.

Понятие «качество жизни», по данным разных авторов, включает: удовлетворенность человека своим физическим, психическим и социальным благополучием; способность индивидуума функционировать в обществе соответственно своему положению и получать удовлетворение от жизни во всех ее аспектах; оно определяется тем, насколько болезнь не позволяет пациенту жить так, как он хотел бы. Болезнь, по меткому определению Карла Маркса, - это стесненная в своей свободе жизнь. Из этого следует, что для того, чтобы выздороветь, надо жизнь выпустить на свободу. В таком случае значительную роль играет эрготерапия.

Эрготерапия, или окупационная терапия (названия происходят от понятий «работа», «занятость», «деятельность»), занимается развитием психофизических функций человека (как инвалидов, так и здоровых людей) посредством вовлечения в активную деятельность с целью восстановления и максимального использования его способностей и возможностей. Сущность эрготерапии - специфическое выполнение отобранных видов деятельности и соответствующих техник для того, чтобы анализировать и лечить последствия болезни и недееспособности. Так как и дефектолог, эрготерапевт имеет дело только со вторичными и третичными нарушениями, а не с первичным дефектом; с последствиями болезни, а не с ней самой.

В международной педагогической теории и практике общепринятыми являются понятия «специальная педагогика» и «специальное образование» (*Special Education*). Эти названия, как отмечает Н. М. Назарова и др., соотносятся с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректность, отсутствие унижающего личность ярлыка. Они подчеркивают личностную ориентированность этой области педагогики, ее способность решать сложные образовательные проблемы конкретного индивидуума. Специальная педагогика (в международном аспекте) охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Термин коррекционная педагогика не является общеизвестным и широко употребляемым среди зарубежных специалистов, однако и термин «специальный» у нас больше привязан к специальности, чем английскому значению – «особый», «индивидуальный». По-нашему мнению, обозначения «дефектология», «коррекционная педагогика», «специальная педагогика» на территории бывшего Советского Союза будут параллельно существовать еще относительно долго, и в ближайшее время их не удастся окончательно развести, хотя предпосылки для этого созрели.

Родственные науки используют одни и те же термины и понятия, порой вкладывая в них различный смысл. Так, например, «дефект» с латинского языка переводится как недостаток, нарушение, т. е. все эти три слова выступают по отношению друг к другу как синонимы, и замена одного другим означает лишь изменение формы, но не содержания. Однако даже в

разъяснении этих понятий обнаруживаются различия с отечественной и международной точек зрения, представленной в документах Организации Объединенных Наций.

Дефект - физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка (Дефектология: Словарь-справочник, 1996). По определению Всемирной организации здравоохранения, «дефект - постоянная или временная *утрата* психической, физиологической или анатомической структуры или функции, или *отклонение* от нее». В документах ООН **нарушение** относится к любой потере или аномалии психической, физиологической или анатомической функции, структуры (Права человека и инвалиды. ООН. Нью-Йорк, 1993).

Недостаток определяется как неблагоприятное состояние, вызванное инвалидностью, что рассматривается в учебно-воспитательном процессе как переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика такого человека. Под **инвалидностью** в мире понимается любое ограничение или отсутствие (в результате дефекта) способности выполнять какую-либо деятельность в соответствии с нормой, а **нетрудоспособностью** - ограничительные обстоятельства или недостатки, проявляющиеся на уровне социальных и экономических функций.

Закономерно возникает вопрос, что представляет собой норма? Как известно, **норма** (лат.) - это установленная мера, средняя величина чего-либо. По И.П. Павлову, это - физиологическая мера здоровья, при которой структура и функция соответствуют усилиям существования организма. Содержание нормы зависит от культуры и изменяется со временем. В связи с этим существует проблема нормы и ее вариантов (норма реакций, социально-возрастная норма, эмоциональная норма и др.). Понятие нормы весьма относительно. Так, по данным ряда авторов, от 5 до 15 % детей без признаков умственной отсталости функционально не готовы к школьному обучению вследствие несформированности структур головного мозга. Переход на более ранний срок начала обучения может впоследствии привести к снижению уровня интеллекта и, следовательно, к хронической неуспеваемости. Это объясняется тем, что если в первых классах ребенок не способен в должной мере усваивать требуемый объем знаний в силу объективных причин (несформированность структур головного мозга), то эти знания у него и не появятся, а будет формироваться страх перед школой, нежелание учиться.

Наряду с первичными нарушениями, обуславливающими недостаточность той или иной деятельности и недоразвитие тех или иных сторон, отмечается отягощенность современного ребенка многочисленными неблагоприятными социальными влияниями, соматическими заболеваниями, детерминирующими более поздние темпы его развития и личностное своеобразие. В результате стирается четкая грань между патологией и индивидуальными отклонениями в пределах условной нормы развития ребенка. В последние годы все большее беспокойство медиков вызывает *минимальная мозговая дисфункция*, которая, по данным Республиканского

института охраны материнства и детства, достигает 80%.

Понятие патологии существенно отличается от понятия нормы.

Патология - это прежде всего биологический процесс появления нового качества. Патологическое состояние детерминирует перестройку личности, ее социальные подструктуры, вплоть до полного распада, что имеет место при грубых формах слабоумия. При патологии нет как абсолютно локальных, так и

абсолютно общих процессов. Патология - это единство общего и локального. Понятие это настолько сложное, что невозможно ограничиться одной законченной формулировкой.

Отклонения в развитии нельзя рассматривать изолированно, их следует оценивать как выражение различных отдельных симптомов, связанных между собой. **Нормальным развитием** считается относительно гармоничное равновесие между многими возможными разнообразными отклонениями и неправильным формированием, что свойственно любому развитию (Томас Й. Вейс, 1992).

Согласно современному подходу, о недостатке, отклонении в развитии можно говорить там и тогда, где и когда возникает несоответствие возможностей человека (в том числе и ребенка) общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т. е. когда налицо ограничение социальных возможностей.

В международной практике постепенно формируется убеждение, что человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом его особенностей, в том числе и ограниченных возможностей жизнедеятельности. Общество обязано предложить такому человеку медицинскую, социальную, психологическую и педагогическую помощь, а не коррекцию.

Вопросы и задания

1. Составьте схему теоретико-практической области знаний, которая посвящена проблемам инвалидности и психофизических нарушений.
2. Проведите сравнительный анализ предмета и объекта коррекционной педагогики и родственных наук.
3. Что представляет собой нормальное развитие и варианты отклонений?
4. Какие общие термины используют смежные науки и в чем особенности их применения?

Литература для самообразования

Варенова Т. В. Коррекционно-реабилитационные возможности эрготерапии

// Дефектало́гия. 2001. М 3.

Вейс Т. Й. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхиллобщинах. М., 1992.

Гонеев А. Д., Лифинцева Н. Н., Ялтаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. М., 1999.

Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. М., 1996.

Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред.

Г. Ф. Кумариной. М., 2001.

Кумарина Г. Ф., Назарова Н. М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: Концептуальные основания дескрипторов / / Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, 1998.

Вып.3.

Права человека и инвалиды. Доклад Организации Объединенных Наций. Нью-Йорк, 1993.

Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000.

1.2. Современные подходы в специальном образовании

Быть современным - значит опережать свое время ровно настолько, чтобы оно могло с успехом тебя догнать.

Л. Вильморен

Всеобщая декларация прав человека, статья 1, провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к инвалидам, людям с ограниченными возможностями в развитии. Главная забота государства - обеспечение качества их жизни при помощи всех доступных научных и технических знаний. В истории оказания помощи таким людям можно выделить монастырский, медицинский и педагогический этапы. Долгое время действовал закон Аристотеля и Сенеки об уничтожении детей с дефектами в развитии. Проблема обстоятельно рассмотрена в исследованиях Н.Н. Малофеева, который характеризует пять периодов эволюции отношения населения и государства к лицам с физическими психическими недостатками: от нетерпимости и агрессии терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии.

В настоящее время **основной целью** всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является недопущение инвалидизации личности вследствие наличия у человека дефекта, повышение уровня его функционирования. А. Д. Гонеев и др. (1999) определяют цель как выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном усвоении картины мира и адекватной интеграции в социум. В число **важнейших задач** они включают создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции и компенсации нарушенных функций, социальной реабилитации и интеграции в общество.

Сегодня понятие специальное образование несколько изменилось: это уже не только дифференцированная сеть специальных учебно-воспитательных учреждений, а система комплексной коррекционной поддержки и помощи от рождения до глубокой старости. Специальное образование - это область, где необходим междисциплинарный подход, профилактика отклонений в развитии, раннее вмешательство, широкий обмен информацией на международном уровне.

Необходимость **междисциплинарного подхода** определяется все расширяющимся разрывом между наукой и практикой, слабым взаимодействием специалистов разных областей и профилей. Так, в книге «Современные подходы к болезни Дауна» (1991) приводятся примеры: «Кто расскажет учителю, что у многих таких детей имеются нарушения слуха и зрения?», «Кто расскажет врачам о том, «что совсем недавно и во сне не снилось, будто дети с болезнью Дауна способны обучаться?», «Кто сообщит социальным работникам, что многие из них способны трудиться и вести вполне самостоятельную жизнь» ?

Вариантом междисциплинарного подхода является **сопровождение**. Это - метод, обеспечиваемый единством усилий педагогической, психологической, социальной и медицинской работы. Сопровождение включает

диагностический, проблемный и субъектный компоненты. Специалисты разных профилей совместно ищут возможные пути решения проблемы, конструирования плана действий и первичной помощи в его осуществлении, составления образовательного маршрута ребенка.

Позиция сопровождения рассматривается как позиция на стороне ребенка.

Оправдывают себя организация работы командами и создание общественных объединений и ассоциаций по отдельным заболеваниям (например, ООО инвалидов-колясочников, ассоциация больных гемофилией), где основное внимание уделяется практическому использованию полученных научных данных для благополучия лиц с особенностями психофизического развития, повышению и использованию потенциала их человеческих возможностей.

Суть профилактического подхода состоит в предотвращении инвалидности у детей и в раннем вмешательстве специалистов. По данным Всемирной организации здравоохранения, «настоящее время в мире насчитывается 630 млн. инвалидов, что составляет 13 % населения планеты. 80 % инвалидов живет в странах «третьего мира». К осознанию этой проблемы обществом, к социальной ответственности и политической воле должна прибавиться еще и профессиональная компетентность.

Изменения, приобретенные в течение перинатального периода (с 28 недель беременности до 7 дней жизни), нарушения метаболизма представляют собой основные отклонения, которые сегодня можно обнаружить и предотвратить.

20 % изменений в развитии человека имеют генетическое происхождение (наследственность играет известную роль лишь при нормальных отклонениях от среднего уровня); хромосомные болезни - 3-5 %; отклонения, вызванные экологией - 10 %, из них радиацией 1 %, инфекцией (корь, сифилис, токсоплазмоз) - 2-3 %; нарушения обмена веществ у матери (диабет) - 1-2 %; отравление лекарствами и химическими веществами - 2-3 %. Причина 60 % предродовых изменений неизвестна.

Применение накопленных в разных странах знаний могло бы более чем на 50 % сократить инвалидность, возникающую на первых этапах послеродового развития вследствие врожденных или приобретенных нарушений. До 30 дней жизни (в перинатальный и постнатальный периоды) диагностируется до 100 заболеваний, которые могли бы успешно лечиться.

Профилактические мероприятия включают в себя широкий круг действий: от статей конституции и специальных законов до генетического обследования, прививок в предшествующий оплодотворению период и массового скрининга новорожденных, что имеет целью улучшение качества биологического субстрата. Чтобы предупреждать, надо знать, как. Многие не отдают себе отчет в огромных преимуществах научно-технических исследований до тех пор, пока не столкнутся с постфактом, а инвалидности порой можно было бы избежать, сделав вовремя прививку против полиомиелита или выяснив заранее свой резус-фактор.

Соблюдение правил дорожного движения и техники безопасности способно привести к сокращению количества инвалидов с физическими недостатками. В качестве причин непредвиденной потери трудоспособности остались бы

только стихийные бедствия, потому что прекращение военных действий находится во власти людей. Все усилия должны быть направлены на предупреждение инвалидности. Это позволит не только существенно сократить количество несчастных случаев, но и улучшить положение тех, с кем уже случилась беда. Первым правом всякого инвалида, человека с физическими и психическими недостатками, является право не быть таковым.

Необходимость **международного подхода** диктуется наличием общих проблем, но разным опытом их решения. Так, где-то больше добились успехов в реабилитации поздноослепших, где-то лучше научились развивать двигательные функции при ДЦП, у кого-то накоплен положительный опыт формирования познавательных навыков и пр. Уместно вспомнить, что первой областью сотрудничества между США и СССР в годы разрядки становилось воспитание, обучение и развитие лиц с ограниченными возможностями. Многочисленные грани столь сложной проблемы (профилактика, образование, реабилитация, интеграция и т. д.) требуют последовательных действий в соответствии с приоритетными критериями, установленными в зависимости от значимости, срочности и относительной необратимости различных случаев.

Вопросы и задания

1. Назовите основные этапы эволюции отношения общества и государства к людям с врожденными и приобретенными дефектами.
2. Какими особенностями и подходами характеризуется современное специальное образование?
3. Обоснуйте, используя примеры, необходимость междисциплинарного и международного подходов в специальном образовании.
4. Какие преимущества дает целенаправленное осуществление профилактики нарушений и раннего вмешательства.

Литература для самообразования

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

Малофеев Н. Н. Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. М 4

Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М., 1997.

Права человека и инвалиды: Доклад Организации Объединенных Наций. Нью-Йорк, 1993.

специальная педагогика 1 Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. ООН, 1994.

1.3. Проблемы и задачи коррекционной педагогики и специального образования

Большинство людей считают неразрешимыми те проблемы, решение которых мало их устраивает.

С.Довлатов

Социологический анализ и определение перспектив развития специального образования крайне необходимы для разработки всех основополагающих документов. В прежние времена статистика в этой области либо не велась, либо она была сугубо закрытой. Современный этап характеризуется тщательным сбором информации, формированием, пополнением и уточнением базы данных, которая используется для планирования построения и развития разветвленной, дифференцированной сети медицинских, психолого-педагогических, социальных и других учреждений, а также подготовки специалистов, работающих в них.

Ранняя реабилитация детей с дизонтогенезом - одна из наиболее важных проблем, от степени ее решения во многом будет - зависеть состояние других проблем. Чем больше будет вложено усилий и средств в раннюю коррекционную помощь новорожденному ребенку, тем меньше придется тратиться в будущем на его реабилитацию. Прежде раннее вмешательство (или ранняя интервенция), особенно в психолого-педагогическом смысле, практически не имело места в нашем обществе. Основная коррекционная работа начиналась только тогда, когда ребенок достигал школьного возраста, в лучшем случае в дошкольном периоде.

Создание широкого и разнообразного спектра специальных образовательных услуг. Специальное образование является частью системы общего (массового) образования, которая под воздействием новых социально-политических и социально-экономических причин претерпела за последние годы значительные изменения - от безвариативности к широкому разнообразию как по форме; так и по содержанию. В связи с этим по-особому встала проблема обоснования многоуровневой и дифференцированной системы специального обучения.

Поиск новых организационных форм обучения связан прежде всего с введением интегрированного (совместного) обучения, которое направлено не на сегрегацию (изоляцию) одной части общества от другой, а на консолидацию, создание единого общества людей с разными типами развития, особенностями и потребностями. В ряде стран этот процесс идет в рамках программы «Быть разными - это нормально».

Индивидуализация программ коррекционного воздействия (обучения, воспитания и развития). Решение этой проблемы осуществляется под девизом «Каждому ребенку - своя программа развития», и оно стало возможным только в условиях гуманизации системы образования. В прошлом индивидуальные программы также использовались, но они рассматривались скорее как исключение, а не как норма.

Разработка и внедрение новых информационных технологий - проблема, вызванная современным уровнем развития науки и техники. Компьютерные технологии, современные средства связи, создание аппаратуры на цифровой

основе и технологии *digital* не только активно входят в жизнь людей интеллектуальных профессий, но и эффективно работают в системе коррекционно-реабилитационного процесса. Новые информационные технологии успешно могут компенсировать утраченное зрение, слух, двигательные и другие функции.

Совершенствование системы профессионально-трудовой подготовки. Эта проблема может быть отнесена к разряду вечных, так как она существовала во все времена, но никогда она не была такой острой, как сейчас, в условиях роста конкуренции и появившейся безработицы. Тем не менее есть целый ряд позитивных примеров ее решения, когда акцент делается на интеллектуализацию рабочих профессий, уход от подготовки кадров для крупных предприятий и переориентацию на обучение ремеслам, народным промыслам, изучение рынка труда и сбыта.

Коррекционное обучение детей со сложной структурой дефекта хотя и имеет глубокие исторические корни, но прежде осуществлялось только в единичных случаях. До недавнего времени: большинство детей с резко ограниченными возможностями входило в так называемую «необучаемую» группу, включавшую примерно 2/3 всех детей с нарушениями развития. Когда от этой практики отказались, то увидели, что решение этой проблемы фактически следует начинать чуть ли не с нуля: разрабатывать содержание, формы, методы и приемы обучения и воспитания. В ряде случаев этот процесс ограничивается модификацией поведения с применением условно рефлекторного метода.

Лингвосемантическая проблема сводится к правильному использованию терминологии. Она имеет несколько аспектов: научный, практический, межнациональный, межведомственный и нравственный. Одним из препятствий во взаимопонимании специалистов одной области, но разных стран, либо специалистов разных областей внутри одной страны является различное толкование одних и тех же понятий и терминов. Многие термины из научной лексики перешли в бытовую и зачастую используются как оскорбления. В связи с этим, помимо разработки, совершенствования, пересмотра международных классификаций болезней и нарушений требуется колоссальная воспитательная работа называемой «здоровой» части общества.

Совокупность знаний отечественной дефектологии, которые накапливались на протяжении ряда десятилетий, отражает мировоззренческие противоречия. Как отмечает Н.М. Назарова, первоначально, при отсутствии собственной педагогической терминологии, использовалась общепринятая медицинская, обозначающая патологические анатомо-физиологические отличия лиц с отклонениями в развитии от остальных людей. Соответственно отправной точкой в построении понятийного аппарата стали этиология и симптоматика. Постепенно накопленные знания закреплялись в специфических языковых формах отражения - научных понятиях, заимствованных в медицине: «диагностика», «коррекция», «аномалия», «дефект», «слабоумный», «глухонемой», «тугоухий», «слепой» и др. С прогрессом психологии появляются понятия и термины, которые тоже часто по своей сути являются

«диагностными» - «дети с задержкой психического развития». При отсутствии собственно педагогических названий того или иного педагогического феномена медицинские и психологические термины приживались в понятийном поле специальной педагогики.

Профессионально педагогический словарь может отличаться в зависимости от аудитории общения. Так, сохраняется некоторая часть исконно медицинской, «диагностной» терминологии, однако она используется в узком профессиональном кругу и не может быть языком общения специалистов с воспитанниками или их родителями, тем более выливаться на страницы массовых периодических изданий. Таким образом, суть этой проблемы составляют перспективы развития и конвергенции понятийного аппарата данной теоретико-практической области знаний.

Создание системы непрерывного образования для «кадров в общих чертах осуществляется в рамках программы ЮНЕСКО «Образование для жизни, а не на всю жизнь».

Проблематика исследований определяет следующие **задачи «коррекционной педагогики»** на современном этапе:

- разработка концепций о сущности нарушений психофизического развития, путей его компенсации и коррекции; обоснование и создание системы специально организованной психолого-педагогической помощи (принципы, типы, структура);
- научно-методическая поддержка действующей системы учреждений обучения и воспитания (обновление содержания образования, создание коррекционно-развивающих программ);
- разработка методов педагогического изучения детей и установление оптимальных условий для их развития;
- разработка технологий, совокупности методов, приемов и средств, коррекционно-педагогического воздействия на личность;
- разработка форм и методов изучения, обобщения и внедрения в практику передового педагогического опыта.

Кроме перечисленных общих задач, есть еще ряд более частных.

Реформирование отечественного специального образования на современном этапе имеет исключительные особенности. Вообще проведение реформ - это естественный процесс, который происходит во всех странах при возникновении соответствующих условий и потребностей. Необходимость коренных перемен в специальном образовании обусловлена сложившейся в Советском Союзе кризисной ситуацией, которая характеризовалась следующими обстоятельствами: социальная маркировка детей с особыми потребностями как дефективных, искусственная их изоляция в особом социуме, жесткость и безвариативность форм получения образования и системы специальных учреждений, выделение группы «необучаемых», почти полное исключение; семьи из процесса воспитания и обучения и др.

Таким образом, институты образования никогда прежде не сталкивались с подобным объемом реформируемых объектов, изменение которых требует прежде всего изменения сознания, коренной ломки сложившихся

стереотипов. Любая реформа, даже незначительная, требует капиталовложений. Нынешняя реформа, несмотря на свой глобальный характер, проходит в условиях глубокого социально-экономического кризиса. Преодолению этих барьеров, выработке стратегии и тактики действий в направлении гуманизации и оптимизации системы специального образования активно помогают центры науки и практики.

Вопросы и задания

1. Какие проблемы можно отнести к «вечным», а какие к рожденным новыми социально-политическими и экономическими условиями общественного развития?
2. Какие проблемы, на ваш взгляд, требуют более весомых инвестиций? Аргументированно проранжируйте их с этой точки зрения.

Литература для самообразования

Концепция реформирования специального образования в Республике **Беларусь**. М., 2000.

Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. 1996. № 1.

1.4 Специальные научно-практические центры и организации

Достижения любого государства представляют ценность для всех.

На мировом уровне проблемами инвалидности и специального образования занимаются организации, созданные как специализированные учреждения при Организации Объединенных Наций: ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ (Детский фонд ООН), ВОЗ.

ЮНЕСКО — Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры была создана в ноябре 1945 года со штаб-квартирой в Париже. Занимается проблемами сотрудничества государств в области образования во всех его формах и на всех ступенях, начиная от дошкольного и кончая образованием взрослых, проблемами связи образования с производственной деятельностью. В сферу ее деятельности входят многочисленные аспекты международного научного сотрудничества, охватывающего широкий круг естественных и общественных наук. ЮНЕСКО играет важную роль в организации взаимодействия государств в области культуры на многосторонней, региональной и всемирной основе. Сейчас особый акцент в ее деятельности сделан на перестройке современных международных информационных отношений, выработке принципов нового международного порядка в области средств массовой информации.

ВОЗ — Всемирная организация здравоохранения — высший моральный авторитет в мире в этой области. Устав ВОЗ вступил в силу 7 апреля 1948 года, и с тех пор этот день ежегодно отмечается как Всемирный день здоровья. ВОЗ устанавливает этические нормы и научные стандарты в сфере здравоохранения. Ее деятельность базируется на гуманистических принципах, являющихся «основными для счастья, гармоничных отношений между всеми народами и для их безопасности». Вот их неполный перечень.

- Обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав всякого человека безразличия расы, религии, политических убеждений, экономического и социального положения.
- Здоровье всех народов является основным фактором в достижении мира и безопасности и зависит от самого полного сотрудничества отдельных лиц и государств.
- Достижения любого государства в области улучшения и охраны здоровья представляют ценность для всех.
- Неравномерное развитие в разных странах мер в области здравоохранения и борьбы с болезнями, в особенности с инфекционными болезнями, является общей опасностью.
- Здоровое развитие ребенка является фактором первостепенной важности; способность жить гармонично в меняющихся условиях среды является основным условием такого развития.
- Предоставление всем народам возможности пользования всеми достижениями медицины, психологии и родственных наук является необходимым условием достижения высшего уровня здоровья.

- Просвещенное общественное мнение и активное сотрудничество со стороны общества крайне важны для улучшения здоровья народа.
- Правительства несут ответственность за здоровье своих народов, и это ответственность принятия соответствующих мероприятий социального характера и в области здравоохранения.

Надо сказать, что множество подобных организаций функционирует как на международном, так и на региональном уровнях. В первом случае примером могут служить *Международный комитет Красного Креста*, *Международная организация инвалидов*, *Всемирная федерация психического здоровья*, *Международное движение АТД «четвертый мир»*, *Всемирная федерация глухих*; *Международный комитет по образованию лиц с нарушением зрения (ICEVI)*, имеющий несколько крупных отделений, в частности, европейское отделение располагается в Голландии); *Международная организация помощи слепоглухим*; «*Елена Келлер Интернэшнл*» (одна из самых крупных организаций, работающая со слепыми людьми); *Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости (МАНИУО)*; *Международная лига обществ содействия умственно отсталым (МЛОСУО)* и многие другие.

CEC (Council of Exceptional Children) — Совет по исключительным детям — крупнейшая международная профессиональная организация, призванная улучшать образовательные возможности как детей с трудностями в обучении, так и одаренных детей. Ее история началась еще в 1922 году, когда небольшая группа учителей собралась на летнюю сессию в педагогическом колледже университета Колумбия в США (<http://www.scs.sped.org/home.htm>).

BILD (The British Institute of Learning Disabilities — <http://www.bild.org.uk>) — Британский институт изучения расстройств обучения с 1972 года ведет разнообразную исследовательскую, практическую и издательскую деятельность, направленную на улучшение качества жизни людей с интеллектуальными нарушениями.

Шведская организация «*Рада Барнер*» (Спасите детей) имеет своей целью сделать образование в разных формах доступным для детей с дефектами. Организация использует этот термин как альтернативу термину «дефективные дети» для того, чтобы показать, что они видят ребенка с его неоспоримыми потребностями и правами. Организация поддерживает работу с нуждающимися в специальной помощи детьми в ряде стран: Афганистане, Беларуси, Вьетнаме, Судане, Румынии, Эфиопии и др. В основу деятельности положена программа реабилитации с участием в общественной жизни.

Lebenshilfe (*Жизненная помощь*) - немецкое федеральное объединение, цель которого - благополучие умственно отсталых людей и их семей, организовано в ноябре 1958 года. За это время благодаря активной деятельности объединения в Германии, а сейчас и в Беларуси, произошли значительные изменения в отношении к таким людям. «Жизненная помощь». Выступает за то, чтобы каждый инвалид мог жить настолько самостоятельно, насколько это возможно.

Бетель (Германия, Северная Рейн-Вестфалия) — самая большая благотворительная организация в Европе. Это единственное место на карте мира, где компактно проживает более 10 тыс. человек с психофизическими

нарушениями (своеобразный город в немецком городе Билефельд). Бетель был основан в 1867 году и в переводе обозначает Дом Господний. Авторитет Дома и тех, кто поддерживал его, был настолько высок, что во времена национал-шовинизма Гитлер не посмел даже и «пальцем тронуть» ни одного из обитателей Бетеля, не то чтобы отправить в газовую камеру. На его территории располагаются клиники, семейные дома, школы, детские сады, мастерские, магазины и центры досуга. Здесь действует один из крупнейших в мире научно-практических центров по изучению и лечению эпилепсии.

Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования (с 1929 г. по 1992 г. - Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук СССР.) является сегодня ведущим научным центром России - [http:// www.ise.iip.net](http://www.ise.iip.net). Во времена Советского Союза здесь располагался единственный на всю огромную страну специализированный Совет по защите кандидатских диссертаций. Более 70 лет Институт проводит фундаментальные и прикладные исследования, направленные на развитие системы специального образования. Научные разработки прошлых лет создали значительный задел для развития науки и практики в соответствии с установками и ценностями нового времени. Нынешняя комплексная программа научных исследований – «Дети с отклонениями в развитии и инвалиды: реабилитация через образование».

Задачи науки на ближайшее десятилетие представлены Институтом следующими положениями:

- поддерживать и развивать функционирующую государственную систему специального образования за счет введения инноваций на уровне вариативности форм организации; методов и средств обучения в рамках существующего содержания специального образования;
- целенаправленно проводить переподготовку кадров, поддерживая такой уровень профессиональной компетенции кадров в ведущих специальных образовательных учреждениях страны, которые могут обеспечить максимально возможное в рамках существующей системы качество обучения ребенка с отклонениями в развитии;
- обобщить результаты многолетних экспериментов по ранней (от 0 до 3 лет) психолого-педагогической коррекции детей с нарушениями слуха, интеллекта, речевыми нарушениями с целью создания государственной системы комплексной диагностики и коррекции нарушений различных категорий аномальных детей, начиная с первых месяцев жизни;
- определить систему показаний для интеграции ребенка с выраженными отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения; разработать содержание и формы специализированной поддержки интегрированных детей; разработать содержание и формы переподготовки специалистов массовых учреждений;
- переосмыслить цели, содержание, методы, средства и организационные формы специального образования в соответствии с новым социальным заказом;
- разработать концепцию нового содержания специального образования детей школьного возраста с различными отклонениями в развитии и соответствующую ей концепцию подготовки кадров нового поколения специалистов;

- обеспечить клиническое, нейрофизиологическое и психолого-педагогическое изучение детей со сложной структурой дефекта и определить содержание, методы, организационные формы их обучения;
- на основе изучения общего и специфического в развитии аномальных детей разных категорий построить максимально полные карты» (модели, шкалы) основных содержательных линий развития ребенка, указав на них все возможные обходные пути» в достижении этапных задач'.

В Санкт-Петербурге, помимо Российского государственного педагогического университета, действует несколько новых крупных центров: *Независимый институт лечебной педагогики, Международный университет семьи и ребенка имени Рауля Валленберга, Институт раннего вмешательства.*

Научно-исследовательский институт дефектологии АПН Украины образован в 1993 году (в составе 7 лабораторий) на базе отдела дефектологии Научно-исследовательского института педагогики Министерства просвещения Украины. Более тридцати лет этим отделом руководил доктор педагогических наук, профессор Иван Гаврилович Еременко, автор первого современного учебного пособия для студентов «Олигофренопедагогика».

Институт разрабатывает актуальные научно-практические проблемы реформирования системы специального образования: совершенствование содержания обучения; поиск более эффективных методов специального образования; мобилизация практической деятельности учащихся как способа овладения основами наук; создание дидактической системы коррекционного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, которая открывает перспективы для преодоления изолированности учащихся специальных школ-интернатов и включения их в широкие социальные связи.

В Институте поквартально издается на украинском языке журнал «Дефектология», ежегодно - научно-методический сборник «Дидактические и социально-психологические аспекты коррекционной работы в специальной школе». Действует специализированный ученый совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по коррекционной педагогике и специальной психологии.

В *Республике Беларусь* существует несколько центров, ведущих научные исследования и подготовку кадров, взявших на себя консультативную работу. Это – Государственный педагогический университет имени М. Танка, Национальный институт образования, Академия последипломного образования, Научно исследовательский институт медико-социальной экспертизы и реабилитации. Научно-методический центр учебной книги и средств обучения Министерства образования, созданный в 1993 году, организовал выпуск, научно методической литературы и средств обучения для всех типов специальных учреждений страны.

Общественное объединение Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам (БелАПДиМИ), образованное в 1994 году, активно ведет многоплановую работу не только среди родителей, но и специалистов. Регулярно проводит конференции и обучающие семинары с широким участием иностранных ученых, наладило на вновь

созданной полиграфической базе выпуск литературы по актуальным вопросам практики реабилитации и интеграции людей с ограниченными возможностями, издает газету «Вестник БелАПДИиМИ». В состав Ассоциации входят 48 организационных структур, многие из которых обладают статусом юридического лица и имеют свою программу развития. По инициативе организации открываются общественные реабилитационные и ресурсно-адаптационные центры.

Известно, что **научные исследования** в мировом опыте осуществляются по двум методологическим направлениям: *элементаризм и холизм*. Представители первого главенствующую роль в процессе исследования отводят элементам, которые представляют собой сумму целого, а при его членении они выстраиваются в линейной последовательности.

Представители второго рассматривают целое как результат интегрирования элементов, что придает ему такие качества, которые принципиально отличны от качеств целого, полученного путем суммирования элементов. Процесс интегрирования рассматривается как последовательное попарное скрещивание элементов, в результате которого каждая пара образует единство, т. е. третий элемент. Последний способен интегрироваться с аналогичным себе, но полученным в результате скрещивания других пар элементов, входящих в определенное их множество.

Таким образом, в основе внутренней взаимосвязи непрерывной и дискретной структур лежит триада - единица систем образования, представляющая собой открытую аналитико-синтетическую мини-систему, в качестве входа в которую выступает диада, а в качестве выхода - третий элемент, образованный в результате интегрирования элементов диады. В ряде современных публикаций (В. И. Бельтюков и др.) подчеркивается, что без использования понятия триада, невозможно представить проблему взаимосвязи социальных и биологических факторов; в педагогических и психологических исследованиях отношения «мать - дитя» следует рассматривать не как диаду, а как взаимодействие открытых систем, в основе которых лежит триада. Характерным примером является речезыковая система, в рамках которой в качестве аналитической структуры выступает язык, а в качестве синтетической - речь. С помощью языка человек принимает информацию, а с помощью речи посылает ее собеседнику.

В современной науке достаточно широко распространено : *моделирование* как прием изучения некоторых явлений. Моделирование - это исследование каких-либо объектов (конкретных или абстрактных) на моделях, т. е. условных схемах или образах, аналогичных исследуемому объекту, с применением методов аналогии и теории подобия при проведении и обработке данных эксперимента. Моделирование применяется тогда, когда по каким-либо причинам трудно или невозможно изучать объект в естественных условиях, или тогда, когда необходимо облегчить процесс исследования объекта. Моделирование - одна из основных категорий познания: на идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования, как теоретический, использующий различного рода

знаковые, абстрактные модели, так и экспериментальный, опирающийся на предметные модели.

В научных исследованиях последних лет практикуется построение трехуровневых моделей, каждая из которых характеризуется различной степенью влияний переменного характера. В качестве таких переменных рассматривается социокультурное окружение ребенка на различных этапах его развития, направленность воспитательного воздействия, наличие соматических заболеваний и степень их влияния на развитие ребенка, личностные особенности ребенка и характер их становления, влияние коррекционных мероприятий (медикаментозного лечения, педагогической коррекции, осуществляемой специалистами и родителями и др.).

Три уровня моделирования процессов онтогенеза и дизонтогенеза помогают разграничить уровни компетенции специалистов, четко представить объекты изучения на каждом из этих уровней, а также сформулировать цели и задачи научного, методического или технологического исследования.

Таким образом, «идеальная модель» призвана описывать дефект в чистом виде вне влияний личностного или социального плана. «Типичная модель» учитывает эти влияния в их наиболее частотном или характерном варианте. «Индивидуальная модель» включает все переменные в каждом конкретном случае (О. Е. Грибова, 2001).

Научное познание, в том числе и педагогическое, прогрессирует не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. Роль механизма связи между практической и познавательными сторонами выполняет *аксиологический* (или *ценностный*) подход, выступающий своеобразным мостом между теорией и практикой. Он позволяет с одной стороны изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества. Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир - это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет людей, но и характеризует каждого в отдельности. Рассматривать социальное развитие вне человека - значит отделить мышление от его гуманистического фундамента. Именно в таком контексте гуманизация представляет собой глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Успех работы с лицами, имеющими ограниченные возможности в развитии, во многом определяется уровнем подготовки специалистов. **Подготовка кадров** для такого вида деятельности в странах СНГ ведется на

дефектологических факультетах (в настоящее время некоторые из них переименованы в факультеты коррекционной педагогики и специальной психологии) педагогических институтов и университетов по четырем основным направлениям (или дополнительным специальностям): логопедия, олигофренопедагогика, сурдопедагогика и тифлопедагогика. Целью высшего дефектологического образования является профессиональная подготовка молодого специалиста, который может качественно оказывать комплекс коррекционно-образовательных услуг детям и подросткам с нарушениями умственного и физического развития, что позволит обеспечить их социализацию и интеграцию в общество.

В новом общегосударственном классификаторе Республики Беларусь «Специальности и квалификации» в разделе «Образование» указано направление «Специальное образование», которое включает 30 вариантов. В учебные планы всех педагогических специальностей вводится новый предмет «Введение в коррекционную педагогику». Современный выпускник педагогического вуза должен быть хорошо осведомлен об интегративной области человеческих знаний на стыке медицины, психологии и педагогики; иметь представление о норме и возможных нарушениях психофизического развития, об особенностях познавательной деятельности и потенциальных возможностях детей-инвалидов; знать формы, приемы и средства оказания специализированной психолого-педагогической помощи в условиях интегрированного обучения; владеть способами педагогического общения и индивидуального подхода.

Международный опыт высшего профессионального образования свидетельствует о том, что многие страны готовят специалистов на многоуровневой основе. Такая система позволяет обеспечить вариативность обучения, быстрое реагирование на изменения в социальных процессах, адаптацию специалистов к рыночным отношениям, способствует удовлетворению потребности личности в образовании как общечеловеческой ценности.

В Западной Европе и США кадры для специального образования проходят обучение в рамках общепедагогической и общепсихологической подготовки с приобретением необходимой квалификации. Специалистов для этой сферы выпускают также социальные, медицинские и лингвистические институты. Следует отметить, что на Западе понятия специальности не существует, у них есть профессия и квалификация.

Во многих странах большинство обучающих курсов организовано на модульной основе, которую ЮНЕСКО рекомендует как наиболее пригодную для непрерывного образования. Академическая область специального образования и педагогической психологии насчитывает до 60 модулей. В качестве примера можно привести такие модули: «Потребности в специальном образовании: поддержка в обучении»; «Проектирование успешного, опыта обучения»; «Оценка национальных программ»; «Рекомендации и консультации» в специальном образовании»; «Ранее обучение»; «Функциональные трудности общения и потребности в специальном образовании»; «Новые технологии и стили обучения»; «Создание и организация среды обучения»; «Охрана ребенка:

психологические и терапевтические перспективы для образовательных целей»; «Позитивное управление классом»; «Обучение на диагностической основе» и др.

Студенты могут выбирать специальный или общий курс. В каждом направлении (область, факультет) требуется взять для изучения определенное количество обязательных модулей и согласовать оставшуюся часть программы с методистом. Для получения сертификата ACE (*Advanced Certificate in Education*) требуется 2-летний опыт педагогической работы, продолжительность обучения на стационаре или на заочной основе от 1 до 3 лет. Обязательными являются 3 модуля. Для диплома 6 модулей, дополнительно 2 года учебы. Для получения степени бакалавра B Phil (Ed) - 6 обязательных модулей и диссертация из 12 000 слов; для магистерской степени - 7 модулей и диссертация объемом 20 000 слов.

Базовыми документами для построения новой образовательной политики в Европе в целях повышения качества и мобильности образования являются Сорбонская Декларация (1998) и Болонская Декларация (1999), подписанная представителями 29 стран. Оба документа направлены на создание европейского пространства для высшего образования. По ним в различных странах приводится в соответствие система уровней и научных степеней, устанавливается система кредитов ECTS (*European Credit Transfer System*) для оценки и контроля качества обучения, признания национальных дипломов в других странах, возможности свободно трудоустроиваться и перемещаться во время учебы. Как отмечалось в докладе представителя Ассоциации европейских университетов Гая Хауга, главная опасность на пути развития Болонских инициатив - это недооценка европейскими вузами уровня провозглашенных Декларацией изменений в высшей школе, когда даже небольшое опоздание может стать критическим.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. На каких трех уровнях функционируют различные специальные центры и организации?
2. Какой они могут иметь статус?
3. Подготовьте серию сообщений о научно-практических центрах и организациях, которые занимаются проблемами реабилитации.
4. В каких формах осуществляется научно-педагогическая подготовка кадров?

Литература для самообразования

- Бельтюков В.И.*. Триада как фактор системообразования / / Дефектология. 2000.;М 5.
- Бородько М. В.* ЮНЕСКО: история создания и современная структура / / Педагогика. 2000.;М 2.
- Грибова О. Е.* Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений / / Дефектология. 2001.№ 1.

1.5. Психолого-педагогическое наследие

Л.С. Выготского как методологическая основа коррекционной педагогики

Личность - неизменное в изменениях.

Н.Бердяев

Л. С. Выготский (1896-1934) - основоположник диалектико-материалистического подхода в психологии и дефектологии. Его характеризуют как тонкого психолога, эрудированного искусствоведа, талантливого педагога, большого знатока литературы, блестящего стилиста, наблюдательного дефектолога, изобретательного экспериментатора, вдумчивого теоретика.

Биография ученого географически не широкая: родился в Орше, вырос в Гомеле, учился и работал в Москве. Однако его психолого-педагогическое наследие распространилось по всему свету. Несмотря на то, что психологии он посвятил немногим более десяти лет своей жизни, нет почти ни одной области психологических знаний, в которую он не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая, специальная психология, пато- и нейропсихология - все эти области он обогатил новыми идеями.

В теории и практике обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии реализуются такие основные положения Л. Выготского, как единство законов развития нормального и аномального ребенка; соотношение биологического и социального; учение о высших психических функциях; взаимосвязь обучения и развития; актуальный уровень развития и зона ближайшего развития; сложная структура дефекта; соотношение интеллекта и аффекта и др. Эти положения стали программой действий на многие десятилетия и в области исследования аномальных детей, и в перестройке практической дефектологии.

Дефектологию Л. Выготский определял как отрасль знания о качественном многообразии развития аномальных детей. Интерес к «педагогике трудного детства» сложился еще в ранний период его научной деятельности в Гомеле. Решающую роль в перестройке специальной педагогики сыграла его идея возможностей психического развития, а не только усвоения знаний и навыков в процессе обучения. В основу исследования аномального детства ученый положил разрабатываемую им *теорию психического развития нормального ребенка*. Л. Выготский обнаружил, что существуют общие законы развития нормального и аномального ребенка. Установление единства психологических закономерностей в норме и патологии позволило обосновать общую идею развития личности аномального ребенка, при этом ученый показал, что развиваются не только отдельные стороны личности и сознания, но и сами отношения между ними, которые у аномального ребенка своеобразны: они развиваются с иными сроками, темпом и качеством. Своеобразие заключается также в расхождении биологического и культурного процессов развития. Он рассматривал дефект как «*социальный вывих*», вызванный изменением отношений ребенка со средой, что приводит к нарушению поведения. Общим и основным законом, по его убеждению,

выступает социальная обусловленность развития. Л. Выготский писал: «Вероятно, что человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически».

Его первоначальный план сводился к тому, чтобы объединить знание о поведении как системе рефлексов с зависимостью этого поведения, когда речь идет о человеке, от сознания, воплощенного в речевых реакциях. Именно эту идею он положил в основу своего первого программного доклада, с которым выступил в 1924 году в Петрограде на II съезде СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних).

По Л. Выготскому, чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой. Говорят, он любил повторять, что те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов. В связи с этим Л. Выготский называл свою психологию либо «исторической», поскольку она изучает процессы, возникшие в общественной истории человека, либо «инструментальной», так как единицей психологии, по его мнению, были орудия, бытовые предметы, либо же, наконец, «культурной», потому что эти вещи и явления рождаются и развиваются в культуре - в организме культуры, в теле ее, а не в органическом теле индивида.

Вместе с тем он считал, что процесс развития личности обусловлен *единством биологических и социальных факторов*. Причем оно не выступает в виде механического, статического сочетания наследственности и среды, а представляет собой сложную, динамическую и изменчивую общность как по отношению к отдельным психическим функциям, так и к возрасту человека, т. е. влияние этих факторов различно для разных сторон психики в разные годы жизни. Становление сложных психических процессов (произвольное внимание, активное запоминание, расчлененное восприятие, мыслительные операции), а также характера, поведения проходят длительный путь (дошкольный, школьный, подростковый, юношеский возраст) и намного больше зависят от окружающей среды (условия воспитания и обучения, культурно-бытовое окружение, характер общения, формы и способы деятельности), чем от наследственности. Здесь среда - это и условие, и источник развития.

Проблема социальной компенсации дефекта нашла отражение в большинстве работ ученого, посвященных вопросам дефектологии. Еще в «Психологии искусства» Л. Выготский ввел понятие эстетического знака как элемента культуры. Обращение к знаковым системам, которые создаются культурой народа и служат посредниками между тем, что обозначается системами знаков, и субъектом (личность, которая ими оперирует), изменило общий подход ученого к психическим функциям. Применительно к человеку, в отличие от животных, он рассматривает

знаковые системы как средства культурного развития психики. Это новаторское представление побудило его включить в круг психических функций человека знаково-опосредованный уровень их организации.

Он переносит на знаки марксистское учение об орудиях труда. Знаки культуры - это тоже орудия, но особые - психологические. Орудия труда изменяют вещество природы. Знаки же изменяют не внешний материальный мир, а психику человека. Сначала они используются в общении между людьми, во внешнем взаимодействии, а затем процесс из внешнего становится внутренним (переход извне внутрь был назван интериоризацией). Благодаря этому и происходит *развитие высших психических функций*.

Этому процессу Л. Выготский придавал особое значение. Его исследования показали возможность компенсации умственного и сенсорного дефекта за счет развития и совершенствования в первую очередь высших психических функций, а не простой тренировки элементарных. В то время коррекционное обучение сводилось к тренировке процессов памяти, внимания, наблюдательности, органов чувств и представляло собой систему формальных изолированных упражнений. Ученый ратовал за такой принцип коррекционно-воспитательной работы, при котором исправление недостатков познавательной деятельности растворял ось бы во всем процессе обучения и воспитания, осуществлялось в ходе игровой, учебной и трудовой деятельности.

Из единства законов развития нормального и аномального ребенка вытекало единство целей и содержания воспитания, но при ином способе, что выражалось в технике обучения, *создании обходных путей развития*. По мнению Л. Выготского, создание таких путей есть «альфа и омега» специальной педагогики.

Одним из важных достижений был анализ *соотношения процессов развития и обучения* в детском возрасте. Л. Выготский доказал ведущую, стимулирующую роль обучения и отсутствие между ними параллелизма. Обучение должно предшествовать, забегать вперед и подтягивать, вести за собой развитие. У ребенка имеются *сенситивные периоды*, когда он особенно чувствителен к влиянию обучения, к восприятию той или иной учебной дисциплины и когда у него наиболее эффективно формируются те или иные психические процессы.

Особенно ценным для понимания взаимосвязи обучения и развития явилось вычленение понятий «*актуальный уровень развития*» и «*зона ближайшего развития*». Л. Выготский утверждал, что в обучении нужно опираться не столько на уже достигнутое ребенком, сколько на развивающееся и еще не сформированное. Нельзя оценивать возможности ребенка только по тому, что он в состоянии сделать сам; главное, какие задачи он сможет решить в сотрудничестве со взрослыми. В дифференциации того, что доступно ребенку лишь во взаимодействии со взрослыми того, что в результате развития становится его личным достоянием, выражена одна из центральных идей ученого: истоки развития психических процессов всегда социальные. Лишь впоследствии они приобретут индивидуально-психологический характер.

Концепция уровня актуального и зоны ближайшего развития основана на представлении о расширении потенциальных возможностей ребенка. Введение этих понятий имеет огромное значение для определения состояния, темпа и перспектив умственного развития как нормального, так и аномального ребенка. Эта оценка стала основываться на двух показателях: восприимчивости к оказываемой помощи и способности решать в дальнейшем аналогичные задачи самостоятельно. Это привело к новому пониманию проблемы диагностики, компенсации и коррекции, поднятию дефектологии на уровень диалектико-материалистической науки. Л. Выготский подчеркивал: «Педология (наука о детях) может стать наукой только тогда, когда научится ставить диагноз, исходя не из суммы арифметических показателей выполненных тестов, не из перечня симптомов, а из анализа развития психических процессов ребенка».

В процессе развития аномальных детей под влиянием обучения и воспитания происходит особое, своеобразное для каждого случая *изменение структуры дефекта*. Рассматривая сущность процессов компенсации, ученый приходит к выводу о двустороннем характере последствий дефекта: с одной стороны, происходит недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, с другой - возникают приспособительные компенсаторные механизмы.

В трудах Л. Выготского не только раскрывается сложная структура дефекта, как следствие неравномерного развития психических функций и своеобразия межкомпенсаторных процессов, но и по-новому интерпретируется понятие первичных и вторичных симптомов, их соотношение принес вое временном или неправильном педагогическом воздействии. Структура дефекта, как установил ученый, не сводится к симптомам, непосредственно связанным с поврежденными биологическими системами (анализаторами или ЦНС), что он относил к первичным симптомам нарушений. Вторичными отклонениями, непосредственно не связанными с основным дефектом, но обусловленные им, Лев Семенович считал недоразвитие высших психических функций, например, речи и мышления у глухих, опосредованной культурной памяти у умственно отсталых, восприятия и пространственной ориентировки у слепых, а также нарушение поведения. Чем дальше отстоит нарушение от пораженного органа и связанного с ним первичного отклонения, тем легче оно поддается коррекции. Он показал, как соотношение первичных, вторичных и последующих наслаивающихся на них отклонений усложняет структуру дефекта и правильное его понимание. Им были проанализированы условия для предупреждения или преодоления этих отклонений. При этом центральной областью компенсации Л. Выготский считал культурное развитие - расширение сферы общения, усиление социально-трудовых коллективных отношений, развитие высших психических функций в разных видах деятельности.

Принципиально важное значение для понимания особенностей развития в целом имеет положение о *единстве интеллекта и аффекта* (эмоционально-волевой сферы). Если первоначально эмоции влияют на познавательные

процессы, то по мере развития высших психических функций они начинают оказывать обратное, организующее влияние на лежащие в их основе аффективные процессы.

В результате творческого подхода и особого интереса к дефектологии, развитию выдвинутых им теоретических положений и экспериментов, ученый пришел к выводу, что проблемы, изучаемые дефектологией, могут быть ключом и к решению ряда общепсихологических проблем. Он показал, что при аномальном развитии ребенка и его специальном обучении активизируются отдельные существенные звенья психической деятельности, которые в норме предстают в нерасчлененном виде. Некоторые стороны творчества Л. Выготского были удачно интерпретированы в новых условиях его учениками и последователями, что-то было не понято, но процесс реализации его идей продолжается.

Вопросы и задания

1. Что побудило Л. С. Выготского заняться проблемами патологии развития?
2. Какое значение для понимания психического развития нормального ребенка имело обращение к проблемам трудного детства?
3. Выделите наиболее продуктивные идеи ученого и проследите этапы их развития.

Литература для самообразования

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5.

Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.

Каламінскі Я., Панько Л. Вялікі гуманіст сучаснасці // Пралеска.
1996. м 7-9.

Леонтьев А. А., Л. С. Выготский. Сер. Люди науки. Кн. для уч-ся. М.:
Просвещение, 1990.

1.6. Общая характеристика нарушений психофизического развития

Не менее развитый, а иначе развитый.

Л. С. Выготский

Не снизойти до ребенка, а подняться до уровня его понимания.

Януш Корчак

В последней четверти XX века в демократическом, гуманистическом обществе утвердилась мысль: «Право быть другими, быть разными - это нормально». Как подчеркивается в одном из известных рекламных роликов, посвященных Джимми, который ходит в школу каждый день (мальчик с синдромом Дауна), предубеждение – худший из синдромов.

В качестве основной задачи специального образования выступает разработка четких критериев для определения оптимальных форм коррекционно-развивающего обучения и воспитания в адекватных для конкретного ребенка дошкольных или школьных учреждениях (обучение на диагностической основе). Диагностически важными показателями выявления детей, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении, являются признаки, устанавливаемые специалистами разных дисциплин: детской неврологии и психиатрии, психологии, коррекционной педагогики. Современные тенденции обследования детей характеризуются высвобождением этого процесса из-под жесткой регламентации и доминирования медиков. Более широкое признание получает совместное медицинское и психолого-педагогическое обследование, позволяющее объективно оценить уровень актуального развития и состояние нервно-психической сферы ребенка.

Нарушения в зависимости от времени возникновения подразделяются на *врожденные и приобретенные*. К причинам врожденных нарушений относят различные патогенные факторы, вызывающие заболевания матери в период беременности: токсикозы, интоксикации, нарушение обмена веществ, травмы, иммуно-патологические состояния, токсоплазмоз, многообразная акушерская патология, а также наследственные генетические поражения организма. К последствиям внутриутробных инфекций (среди разных видов особенно опасна краснуха) относят микроцефалию, гидроцефалию, сенсорные и двигательные нарушения. Возможны различные эмбриональные мозговые поражения вследствие резус-несовместимости крови матери и плода. В этом случае чаще всего страдают подкорковые образования, височные области коры и слуховые нервы. Существует отчетливая связь между временем патогенного воздействия на развивающийся организм и клиническими проявлениями - чем раньше в эмбриогенезе повреждается мозг плода, тем более выражены последствия вредоносных влияний. Приобретенные нарушения включают разнообразные отклонения в развитии, вызванные родовыми и послеродовыми поражениями организма ребенка (асфиксии, черепно-мозговые травмы, нейроинфекции).

По характеру расстройств выделяют *органические и функциональные нарушения*. При органических нарушениях отмечается поражение

материальной структуры мозга (клетки и волокна), что является следствием перинатального поражения, перенесенных нейроинфекций, черепно-мозговых травм или наследственных причин. К ним могут относиться различные парезы, параличи, нарушение функций черепно-мозговых нервов, мозжечковые или экстрапирамидные расстройства, нарушение функций сенсорных систем.

В основе функциональных расстройств лежит не результат какого-то патологического процесса (воспалительного, токсического и др.), а дезинтеграция различных мозговых структур. Клиническая картина таких нарушений весьма разнообразна, но структурных поражений при этом не обнаруживается. В то же время само разделение весьма условно (С. С. Ляпидевский, 1969), так как в основе функциональных расстройств лежат определенные нарушения материального субстрата, который современными методами исследования нельзя точно определить.

По степени распространенности патологического процесса различают *локальные и диффузные* нарушения. Первые затрагивают только отдельный участок, вторые носят разлитой характер, глубина проникновения которого различна.

По причине происхождения нарушения могут носить *биологический и социальный* характер. На отклонения в развитии оказывают влияние такие факторы, как загрязнение окружающей среды, недостаточное питание (например, нехватка аминокислот), наркомания и алкоголизм, неблагоприятные климатические условия, неправильный уход в раннем возрасте, психическая депривация (нехватка сенсорных и эмоциональных раздражителей), нищета, неграмотность и т. п.

По ряду причин экологического, морфофизиологического и социального характера, включая патологические особенности протекания беременности и раннего постнатального развития ребенка, в первую очередь страдает раннее моторное развитие, формирование базисных иерархических механизмов анализа пространства и пространственно-временных отношений, а также функций программирования, контроля и регуляции деятельности. В связи с этим все больше расходятся в сроках возрастные показатели уровня актуального развития и предъявляемые в настоящее время социально-психологические требования к ребенку.

К причинам патологии, известным прежде, добавились новые: научный и цивилизационный факторы. Успехи в развитии медицины привели к повышению степени выживаемости. Так, научно-технический прогресс сделал возможным выхаживание преждевременно родившихся младенцев с массой тела меньше 1000 г (500-999 г), а также находившихся в состоянии асфиксии больше 8 мин., т. е. тех, которые раньше не смогли бы остаться в живых. Однако медицина, научившись сохранять жизнь детям с грубым внутриутробным недоразвитием, не всегда может помочь им приобрести полноценное здоровье. К росту детской патологии зарубежные авторы относят также фактор развития цивилизации - повышение терпимости к инвалидам. Родители уже не стесняются, как прежде, иметь больного ребенка, решаясь на сохранение беременности, даже когда им заранее

сообщают о возможном неблагоприятном ее исходе.

В процессе исследования нарушений психофизического развития специалисты выделяют четыре аспекта.

Клинический аспект направлен на изучение этиопатогенеза и симптоматики, полученных на основе разнообразных методов обследования (клинический, цитогенетический, генеалогический, лабораторный, биохимические исследования, электороэнцефалография, эхоэнцефалография, компьютерная и ядерномагнитно-резонансная томография, рентгенологическое исследование черепа (крапиография), реография, доплерография, аудиография и др. Основная цель инструментальных и лабораторных методов исследования заключается в выявлении стойких отклонений в морфологии и физиологии отдельных органов, систем и организма в целом.

Психологический аспект связан с изучением состояния и развития психических процессов. Основная цель психологического исследования - выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их скомпенсировать в адекватных для него условиях, видах и формах обучения. Психологическое исследование может вестись с позиций различных концепций:

- *Интеллектуалистической* (все плюсы и минусы в развитии оцениваются только с позиции интеллекта).
- *Аффективной* (эмоционально-волевая сфера оказывает решающее влияние на состояние и развитие всех психических процессов). Сторонники этой концепции основной недостаток видят в расстройстве аффективной сферы, а интеллектуальную недостаточность представляют вторичной. Так, Эдуард Сеген, французский врач-педагог XIX века, создавший первую в мире систему воспитания умственно отсталых детей, сочетающую педагогические и медицинские средства воздействия на воспитанника, дал умственно отсталому следующую характеристику: «Физически он не может, умственно он не знает, психически он не желает. Он бы и мог бы, и знал, если бы только хотел, но вся беда в том, что он, прежде всего, не хочет», т. е. в основе умственной отсталости Сеген видел в первую очередь расстройство воли.
- *Психометрической* (измерение психики путем определения интеллектуального коэффициента IQ).
- *Концепции статического понимания* характера дефекта (теория потолка). В ней констатируется, что нарушенное развитие почти не поддается коррекции, для каждой категории аномалий устанавливаются свои «потолки». Так, по мнению сторонников концепции, при умственной отсталости развитие детей не идет дальше развития 12-14-летнего нормального ребенка, при глухоте - 15-16 лет.
- *Концепции динамического подхода* она отражает картину качественного своеобразия патологии развития, подчиняющуюся общим главным закономерностям становления человека и исходит из того, что нарушение при умственной отсталости носит диффузный характер. Это выражается в том, что патологическое развитие охватывает все стороны

психики, однако не в одинаковой мере. В отличие от концепции статического понимания характера дефекта данная концепция отражает оптимистический взгляд на проблему коррекции и компенсации, но работа должна напоминать действия гребца в лодке против течения: пока активно гребешь - есть продвижение, остановился - отбросило назад.

Педагогический аспект направлен на изучение уровня обучаемости и воспитуемости ребенка и включает следующие задачи:

- изучение познавательных возможностей, черт личности, выявление уровня актуального и зоны ближайшего развития;
- определение оптимальных условий для коррекции недостатков познавательной деятельности;
- разработка способов педагогического влияния на учащихся (своеобразная политика «кнута» и «пряника»);
- выявление готовности ребенка к обучению в школе, определение степени сформированности школьных навыков, а также причин, вызывающих различные трудности в усвоении программы и школьной адаптации.

Социологический аспект рассматривает место инвалида в обществе, его поведение в различных жизненных ситуациях. Это направление в исследовании нарушений психофизического развития является ведущим в странах Запада. Самое трудное, оказывается, не наличие физического или психического дефекта, а отношение к нему здорового общества.

Наименьшие различия в подходах разных стран обнаруживаются в клиническом и психологическом аспектах, где используются схожие критерии, а наибольшие расхождения наблюдаются в педагогическом и более всего в социологическом аспекте, что выражается в административных мерах, обусловленных разными социально-экономическими, политическими и демократическими условиями жизни.

Помимо исследований клинического, психологического и педагогического аспектов проводят *логопедическое обследование* ребенка.

Некоторые исследователи в изучении нарушений психофизического развития выделяют три подхода. *Биологический подход* связан с функционированием тела. В рамках этого подхода ведутся поиски вещества в крови или моче больного, отсутствующего в норме, проверяется, нет ли различий при микроскопическом обследовании клеток мозга, свидетельств наследственных расстройств (семейных накоплений) и пр. *Психодинамический подход* связан с поиском объяснений расстройств в жизненном опыте больного, его воспитании, отношении к нему в семье и т. п. *Комплексный подход* основывается на всестороннем изучении и анализе различных данных об отклонении в развитии.

Накануне первой мировой войны широкое распространение получили различные идеи и теории о происхождении дефективности: идея греховности, учение Бенедикта Мореля о дегенерациях в IV поколении, евгеническая теория Фрессиса Гальтона, в основу которой был положен наследственный фактор (врожденность этических установок, привычек, навыков, наличие «моральной дефективности»), а также эволюционно-

биологическая теория и динамическая теория слабоумия Курта Левина, подчеркивающая, что наряду с деструктивными изменениями мозга имеют место и приспособительные, защитные реакции организма.

Важное значение имеет выявление общих и специфических особенностей различных форм психического *дизонтогенеза*. Дизонтогении (*греч.* - расстройство индивидуального развития) - это различные формы нарушений онтогенеза, включая и постнатальный, преимущественно ранний, ограниченный теми сроками, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости. Общие закономерности психического дизонтогенеза были обоснованы В. И. Лубовским. Нарушения нервной системы могут быть вызваны как биологическими, так и социальными факторами. В зависимости от характера аномального развития проявления общих закономерностей имеют свою специфику. Диагностика отклонений основана на сравнении общих и специфических закономерностей психического развития как нормального ребенка, так и ребенка с нарушенным развитием (от изучения симптомов - к изучению синдромов и далее - к типу дизонтогенеза, по существу приравниваемому им к нозологической единице).

В. В. Лебединский определил характер *психического дизонтогенеза* на основе ряда патопсихологических параметров.

1. *Функциональная локализация нарушения*. Различают два вида дефекта: частный, обусловленный дефицитностью отдельных функций гнозиса, праксиса и речи и общий, связанный с нарушением регуляторных систем, как подкорковых, при дисфункции которых наблюдаются снижение уровня бодрствования, психической активности, патология влечений, эмоциональные расстройства, так и корковых, порождающих дефекты интеллектуальной деятельности, нарушения более сложных, специфически человеческих, эмоциональных образований.

2. *Время поражения*: чем раньше оно произошло, тем вероятнее недоразвитие. С параметром времени связана и другая вероятность поражения той или иной функции - это сенситивный период.

3. *Взаимоотношения между первичным и вторичным дефектом*: первичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения; вторичный является основным объектом в психологическом изучении и коррекции аномального развития.

4. *Нарушение межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза*. В нормальном онтогенезе может быть выделено несколько типов межфункциональных отношений: явления временной независимости функций, ассоциативные, иерархические связи.

Перечисленные параметры по-разному выступают при различных вариантах дизонтогенеза интеллектуальной, моторной, сенсорной и эмоциональной сферы. Психический дизонтогенез может быть представлен следующими вариантами: психическое недоразвитие; задержанное развитие; поврежденное развитие; Дефицитарное развитие; искаженное развитие; дисгармоничное развитие (по В. В. Лебединскому).

Психическое недоразвитие типично проявляется при олигофрении (пример тотального психического недоразвития), два основных клинико-психологических «закона» которой сформулированы Г. Е. Сухаревой: тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность. Примером локального психического недоразвития является общее недоразвитие речи (ОНР).

Задержанное развитие характеризуется замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Задержка развития эмоциональной сферы проявляется в различных клинических вариантах инфантилизма.

Поврежденное развитие имеет ту же этиологию (наследственные заболевания, внутриутробные, родовые, послеродовые инфекции, интоксикации и травмы ЦНС), что и органическое недоразвитие психики либо задержанное. Основное отличие патогенеза связано с более поздним (после 2–3 лет) патологическим воздействием на мозг, когда большая часть мозговых систем уже сформировалась. Характерным примером поврежденного развития является органическая деменция.

Дефицитное развитие связано с тяжелыми нарушениями отдельных анализаторов. В этом случае развитие происходит в условиях дефицита получения информации посредством зрительного, слухового анализатора, недостаточной работы опорно-двигательной системы и т. п.

Искаженное развитие имеет место в случае сложного сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящего к ряду качественно новых патологических образований. Типичный пример - синдром раннего детского аутизма.

Дисгармоничное развитие напоминает искаженное развитие. Отличие состоит в том, что его основой является не текущий болезненный процесс, создающий на разных этапах различные виды искаженных межфункциональных связей, а врожденная, либо рано приобретенная диспропорциональность психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Наиболее ярко это проявляется в психопатиях различного вида.

Выделяется также **парциальная несформированность высших психических функций**, которая характеризуется неравномерностью развития тех или иных сторон психической деятельности и представлена следующими типами:

- с преимущественной несформированностью регуляторного компонента;
- с преимущественной несформированностью вербального и вербально-логического компонента;
- с несформированностью смешанного типа.

Как с диагностических, так и с коррекционных позиций, подобное разведение отражает специфику проблем детей и определяет приоритетное направление того или иного вида коррекционной работы и участия других специалистов в помощи ребенку. Ряд авторов придерживается мнения, что

традиционная дифференциация, основанная на медицинской диагностике, будет столь же мало полезна, как и социально-педагогические классификации, когда перед нами окажется конкретный ребенок. Э. Сеген в своей книге «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей» (1846) писал: «Сколько детей, столько аномалий. Для одного нужна лестница с очень низкими и широкими ступеньками, другому нужно давать в руки тела тяжелые, но тонкие, третьему нужны попеременные упражнения в схватывании и бросании ...»

В нашей стране в первые годы советской власти использовались термины *трудные дети* – «нервные, отставшие от ... самих себя, то есть своего возраста»; *мофективные* (морально дефективные), *дефективные* дети.

Последнее выражение введено в научную лексику в начале XX века В. П. Кащенко (1870-1943). Потом он предпочитал писать и говорить *исключительные дети*, подчеркивая, что врачи и педагоги имеют дело с аномалиями, обусловленными не только органическими недостатками, но и отклонениями при изначально нормальной психосоматической конституции, вызванными неправильным образом жизни, неблагоприятными социальными условиями. Кроме того, сложности в поведении, в отношениях с окружающей средой, в восприятии социальной информации могут быть связаны и с избыточностью проявления той или иной особенности организма или стороны личности. Писатель И. Эренбург в одном из томов «Люди, годы, жизнь» вспоминал, как в первые годы советской власти обсуждали, действуют ли на чрезмерно нервных детей чересчур яркие краски, влияет ли на коллективное сознание многоголосая декламация, и что может дать ритмическая гимнастика в борьбе с детской проституцией. В Москве существовал Музей исключительного детства (до 1926 г.), интересная коллекция которого, к сожалению, была уничтожена.

Термин «исключительные дети» (*exceptional children*) до сих пор широко распространен в США и некоторых других странах. Однако к этой категории у них относят всех, кто исключается из нормы, как ниже, так и выше ее, т. е. тех, к кому нельзя подходить со средними мерками, использовать стандартные методы обучения. Как отмечала Мария Монтессори, «путь усиления слабых такой же, как и путь совершенствования сильных». Педагоги, работающие с одаренными детьми, и педагоги, работающие с учащимися, имеющими значительные трудности в обучении, обнаруживают общие методологические проблемы, и учатся друг у друга решать возникающие методические вопросы. В этом им помогает специальный журнал Международного совета по исключительным детям *Exceptional Children*.

В англоязычных странах используются также термины: *learning disabilities*, *handicapped children*, *disabled people*, *mental and physical challenge* и др. Последние два появились недавно и подчеркивают значительную социально активную позицию человека, имеющего физические или психические (ментальные) нарушения, но бросающего при этом вызов (*challenge*) обществу: «я сделаю все возможное, чтобы доказать, что я достоин любви и уважения, и я найду свое место, свою нишу в

обществе».

В зарубежной специальной научной литературе в прежние годы широко встречался термин «субнормальность», в настоящее время происходит его постепенное вытеснение из литературы и практики. Понятие «субнормальное интеллектуальное функционирование» связано с результативностью выполнения тестов и определяется существующей ныне в научных кругах точкой зрения о том, какое количество стандартных отклонений ниже среднего (и соответственно баллов IQ) рассматривать относящимися к умственной отсталости. Концепция стандартной ошибки измерения оказала значительное влияние на развитие как этого понятия, так и сущности умственной отсталости.

Само понятие в разные годы трактовалось по-разному. Если в 60-е гг. XX века умственная отсталость включала результаты общего выполнения, соответствующие IQ 84-85 и ниже, то после 80-х гг. и до настоящего времени умственно отсталым считается индивид, уровень интеллектуального функционирования которого варьирует в пределах 55-70 до 75 баллов.

В различных странах, в том числе и на территории бывшего Советского Союза в последние годы, применительно к обучающимся, широкое распространение приобретает термин *«дети с особыми образовательными потребностями»*.

Эти потребности предполагают

- выявление первичного нарушения в развитии ребенка как можно раньше;
- начало специального обучения сразу после диагностики первичного нарушения, независимо от возраста ребенка.

Так, если нарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и специальное обучение должно начинаться в первые месяцы жизни, а не сводиться только к медицинскому лечению. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня развития ребенка;

- введение специальных разделов в содержание обучения, которые отсутствуют у нормально развивающихся сверстников, например, позднооглохшие дети нуждаются в специальных занятиях по обучению чтению с губ, обеспечивающему адекватное восприятие устной речи; дети с нарушением зрения, интеллекта, с комбинированными дефектами нуждаются в таком предмете, как социально-бытовая ориентировка ит.п.;
- построение «обходных путей» обучения, использование специфических средств и методов, которые не применяются в традиционном образовании; так, значительно более раннее, чем в норме, обучение глухих детей дошкольного возраста грамоте является одним из обходных путей формирования их словесной речи; для обучения чтению слепых детей применяется шрифт Брайля; одним из обходных путей развития письменной речи может стать обучение компьютерным технологиям работы с текстом в первые годы школьного обучения;

- регулярное осуществление контроля за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;
- соответствие образовательной среды возможностям ребенка (пространственная и временная организация), например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего и обеспечивающего возможность предсказывать ход событий, планировать свое поведение;
- подготовленность и реальное участие всех окружающих взрослых в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, скоординированность их усилий;
- ребенок с выраженными нарушениями в развитии нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться;
 - осуществление процесса реабилитации средствами образования квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения.

У всех детей с особенностями психофизического развития специфические трудности связаны непосредственно с характером и выраженностью первичных нарушений и с особенностями вторичных отклонений. Первичные нарушения вытекают непосредственно из биологического характера болезни, вторичные возникают как следствие первичных и в основном являются объектом психолого-педагогического изучения и коррекционного воздействия. Таким образом, в психолого-педагогических классификациях необходимо учитывать не только причины и характер нарушений, но и особые образовательные потребности лиц с особенностями психофизического развития, степень ограничения их возможностей. Именно на таких основаниях построена Классификация Варнока (Warnock, H.M. Special Educational Needs. London: The Stationary Office, 1978). Этим же автором предложена перекрестная классификация, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций человека, но и степень их поражения. Это позволяет более тонко дифференцировать различные категории лиц с ограниченными возможностями и точнее определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии.

На сегодняшний день, к сожалению, можно констатировать отсутствие общепринятой терминологии и психолого-педагогических классификаций нарушений психического и физического характера. Международная классификация болезней, 10-й пересмотр, в частности, раздел

«О психических и поведенческих нарушениях», внедряется в практику в нашей стране с немалым опозданием и большими трудностями.

Во всем мире сейчас стараются избегать прямого названия диагноза и указания на функциональные недостатки людей. В качестве универсального, собирательного, применяемого в широком смысле термина, обозначающего физический или психический недостаток, принят термин *ограничение* (возможностей). У нас же по-прежнему пользуются классификацией,

отражающей предметные области дефектологии.

По официальным данным, приведенным в Концепции обучения и воспитания, подготовки к жизни детей с недостатками умственного и физического развития в Республике Беларусь, в 1992 году насчитывалось 315,8 тысяч детей с недостатками психического и физического развития, что составляло 12,2 % от общего количества детей.

Среди них дети:

- с явными и стойкими нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие) - 15 тыс. человек;
- с тяжелыми нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие) - 106,2 тыс.;
- с умственной отсталостью - 26,7 тыс.;
- с тяжелыми нарушениями речи - 137,4 тыс.;
- с задержкой психического развития - 11,9 тыс.;
- с нарушением опорно-двигательного аппарата - 18,9 тыс.;
- с нарушением эмоционально-волевой сферы (аутизм, психопатоподобное поведение) - данные не указаны;
- с комбинированными дефектами - данные не указаны.

В 1996 году в республике был проведен единовременный учет детей (от 0 до 14 лет на 1.09.96) и подростков (от 15 до 17 лет на 1.12.1996) с недостатками умственного и физического развития по специально разработанным карточкам. С тех пор показатели ежегодно дополняются и уточняются.

В последние годы ускоренными темпами растет популяция детей с *синдромом дефицита внимания с гиперактивностью*. Данный диагноз устанавливается ребенку в возрасте до 7 лет в том случае, если на протяжении 6 месяцев у него отмечались непоседливость, постоянное ёрзание на стуле, беспокойные движения руками и ногами, многословие, привычка перебивать собеседника, вторжение в чужие игры и их дезорганизация, невозможность соблюдения тишины, очередности, неспособность довести начатое дело до конца, непонимание опасных ситуаций, постоянные поиски нужных вещей. В целом ряде случаев синдром не диагностируется как самостоятельная патология, потому что он очень часто встречается в рамках задержки психического развития. Посторонний наблюдатель может сделать вывод, что эти дети гораздо активнее обычных, однако эта активность ничем не мотивирована.

Выявлением детей с особенностями психофизического развития, проведением дифференциальной диагностики отклонений в развитии, определением условий, формы и программы специального образования занимаются специалисты центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. На протяжении дошкольного и школьного возраста они наблюдают за развитием ребенка, ведут работу по пересмотру и уточнению ранее поставленных диагнозов.

При изучении способности к адаптации, умственной и физической работоспособности у разных категорий детей важно помнить указание Л. Выготского о том, что исследование должно основываться главным

образом на качественном тесте, а не на количественном определении дефекта. И далее, задачей изучения является определение типа развития поведения, а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Составьте разветвленную схему нарушений по типу развития.
2. По каким параметрам оценивается психический дизонтогенез?
3. Составьте список терминов для характеристики объекта изучения дефектологии в целом и отдельных ее отраслей, отметив при этом устаревшие, новые, узкие и широко распространенные.
4. Какие наиболее вероятные нарушения могут возникнуть при поражении лобной, теменной, височной, затылочной доли головного мозга?
5. Какой отдел мозга вероятнее всего нарушен, если у ребенка резко ограничены движения, затруднено дыхание, сердечный ритм?
6. Подберите методики для изучения физической и умственной работоспособности и апробируйте их на практике.

Литература для самообразования

- Артемова Т. А., Ковалева А. В.* Психологические и физиологические причины сниженного уровня интеллекта детей в общеобразовательной начальной школе // Дефектология. 2000. М 1.
- Глезерман Т. В.* Мозговые дисфункции у детей. М.: Наука, 1983.
- Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ, 1989.
- Мамайчук Н. Н., Яковлев Н. М., Пятакова Г. В.* Психофизиологическая оценка адаптации к учебным нагрузкам у подростков с церебральным параличом / Дефектология. 1991. М 2.
- Певзнер М. С., Ростягайлова Л. Н., Мастюкова Е. М.* Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности (вариант гидроцефалии). М.: Педагогика, 1982.
- Романенко О. В.* Экспериментальное исследование работоспособности учащихся вспомогательной и массовой школы 11 Дефектология. 1990. М 1.
- Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.
- Спрингер С. И., Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Рос. пед. агентство, 1998.

1.7. Система специального образования

Даже наилучшие учреждения становятся дурными, когда нравственность перестает быть их основанием ...

Наполеон

I

Система учебно-образовательных учреждений для детей с особенностями психофизического развития существует и развивается в соответствии с Законом «Об образовании в Республике Беларусь», Концепцией реформирования специального образования в Республике Беларусь; Положением о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с особенностями психофизического развития (2002) и рядом других законодательных актов и документов.

Под специальным образованием в Республике Беларусь понимают процесс обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, осуществляемый в различных образовательных структурах И. обеспечивающий общее образование, коррекционные услуги, социальную адаптацию и интеграцию в общество (Из Концепции реформирования).

Принципы построения системы специального образования следующие:

- государственный характер;
- общедоступность образования;
- приоритет общечеловеческих ценностей;
- опора на наследие национальной культуры;
- адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся;
- коррекционно-компенсаторная направленность учебно-воспитательного процесса;
- личностно-ценностная ориентация в обучении и воспитании;
- преемственность в работе всех звеньев образования и другие.

Специальное образование представляет собой сложную дифференцированную систему, развитие которой шло весьма неравномерно. Первые шаги в формировании системы специального образования связаны с прогрессивными идеями Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Р. М. Боскис, М. С. Певзнер, Р. Е. Левиной, Ф. Ф. Рау и других, отстаивающих индивидуальный подход в обучении ребенка с особыми образовательными потребностями с позиции учета его комплексного психофизического развития (педологический подход). Цели гуманизации и наиболее полной социальной реабилитации этих детей были на долгие годы заменены педагогикой, идущей в своей деятельности не от ребенка, а от предмета, от методики его преподавания, пытающейся изолировать проблемного ребенка от общества, создавая значительное число закрытых специальных учреждений.

На пике своего расцвета (1990/91 учебный год) система специального образования охватывала около 1,5 % детского населения. Провозглашенный в начале 90-х годов переход к построению демократического, открытого гражданского общества, признанию самоценности каждого человека

закономерно повлек за собой изменение отношения государства к детям с отклонениями в развитии и их правам. Созданная прежде система, казавшаяся оптимальной, стала подвергаться резкой критике за ее закрытость, институализацию.

Система специального образования имеет как вертикальную, так и горизонтальную структуру.

Вертикальная структура основывается на возрастных особенностях учащихся и уровнях общеобразовательных программ и состоит из 5 уровней:

1. Период раннего младенчества (от 0 до 3 лет).
2. Дошкольный период (от 3 до 6-7 лет).
3. Период обязательного обучения (от 6-7 до 16 лет).
4. Период среднего образования и профессиональной подготовки (от 15 до 18 лет и вплоть до 21 года - для незрячих, глухих, с нарушением опорно-двигательного аппарата).
5. Период обучения взрослых-инвалидов.

Горизонтальная структура учитывает уровень психофизического развития ребенка, особенности его познавательной деятельности и характер нарушения. Варианты обучения в системе специального образования определяются степенью выраженности нарушения психофизического развития и познавательными возможностями учащегося.

Дети от рождения до 3-х лет воспитываются в учреждениях здравоохранения (детских яслях, домах ребенка), в возрасте от 3-х лет до совершеннолетия - в дошкольных и школьных учреждениях образования или социальной защиты, где оказывается помощь и поддержка детям-инвалидам. К категории детей-инвалидов относят тех, кто из-за значительных ограничений жизнедеятельности получает социальные пенсии.

Система оказания педагогической помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии начала складываться с конца 60-х годов и представлена специализированными детскими садами с круглосуточным и дневным пребыванием детей, специализированными детскими домами, а также сетью специальных групп при массовых детских садах и дошкольных групп при специальных школах-интернатах. Во все эти образовательно-коррекционные учреждения принимаются дети в возрасте от 3-х до 7-8-ми лет. Их комплектование, зачисление ребенка в специализированное дошкольное учреждение и вывод из него находится в компетенции психолого-медико-педагогической консультации.

Таким учреждениям дано право открывать по профилю так называемые группы кратковременного пребывания для детей, посещающих обычные детские сады или воспитывающихся дома. В России в таких группах дети могут получать необходимую им коррекционную помощь силами квалифицированных специалистов, начиная с первого года жизни ребенка.

Специальная школа выступает основным типом учреждений для детей с особенностями психофизического развития. Образовательный процесс в специальной школе носит коррекционно-развивающую направленность и способствует формированию компенсаторных способностей, развитию

личности учащихся, их социальной адаптации и интеграции в общество. Помимо обеспечения развития ребенка, формирования его первоначальных взглядов на природу, человека, общество, приобретения необходимых умений учебной деятельности, культуры речи и поведения, специальная школа осуществляет всестороннее психолого-медико-педагогическое изучение личности, выявление возможностей каждого учащегося с целью выработки необходимых форм и методов учебно-воспитательной работы с учетом индивидуальных его особенностей.

Здесь также осуществляется лечебно-восстановительный процесс (2 раза в год проводится углубленный медицинский осмотр, консультации у специалистов; выполнение лечебных рекомендаций; установление режима, качества питания школьников, дозировки физических и умственных нагрузок).

Структурно школа состоит из двух основных ступеней: начальной (4 года) и базовой (5 лет). Комплектование классов осуществляется областным, городским, районным отделами образования на основе заключения психолого-медико-педагогических консультаций (центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации). Наполняемость классов составляет от 8 до 10-12 человек, при комбинированных дефектах - 6 (См. Положение о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с особенностями психофизического развития). Каждая специальная школа разрабатывает свой устав, в котором определяются нормы и правила жизни коллектива с учетом его особенностей и перспектив развития.

В настоящее время школьная система включает 15 типов специального обучения, реализуемых в 8 (6) основных видах специальных школ с обеспечением содержания, методов и форм организации.

В российских нормативно-правовых и официальных документах введены коды для специальных школ, которые называются по их видовому порядковому номеру:

- специальное (коррекционное) образовательное учреждение 1 вида (школа-интернат для глухих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида (школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение III вида (школа-интернат для незрячих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение IV вида (школа-интернат для слабовидящих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида (школа - интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VI вида (школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида (школа или школа-интернат для детей с трудностями в обучении - задержкой психического развития); специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида (школа или школа-интернат для детей с умственной отсталостью).

В этих школах проходят обучение не только названные категории детей, но и дети с различными множественными нарушениями (например: нарушение слуха в сочетании с умственной отсталостью, нарушение зрения в сочетании с умственной отсталостью; нарушение опорно-двигательного аппарата в сочетании с задержкой психического развития и т. д.). Именно в связи с этим отмечается восемь видов специальных школ и 15–16 типов специального обучения. Для детей с эмоциональными нарушениями и девиантным поведением специальных учреждений в нашей стране не существует.

Все специальные школы (классы), кроме вспомогательных (для детей с умственной отсталостью), дают цензовое образование.

Цензовое образование:

1. Начальная школа (подготовительный, 1–3 классы), базовая (основная) школа (4–9 классы). Структура специального образования идентична структуре общего образования. В подготовительный класс принимаются дети в возрасте 6–7 лет.

Специальное образование обеспечивает формирование базового объема знаний, соответствующего государственному уровню обязательных требований и оказание коррекционной помощи и поддержки. Это достигается реализацией базового и коррекционного компонентов учебного плана и программ специальной или общеобразовательной школы, если доступно содержание обучения. Такой вариант приемлем для детей с нарушениями зрения, слуха (I отделение), с задержкой психического развития, речевыми нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими нетяжелыми отклонениями.

2. Цензовое образование с увеличением срока обучения. Начальная школа (подготовительный, 1–4 классы) и базовая (основная) школа (5–10 классы). Сроки обучения в этом случае по сравнению с обычной школой увеличены на один год. В подготовительный класс принимаются дети в возрасте 6–7 лет.

Специальное образование по этому варианту включает, помимо общеобразовательной подготовки, коррекционной помощи и поддержки, еще и трудовое (профессионально-трудовое) обучение. Этот вариант приемлем для детей с тяжелыми формами нарушения, слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Учащиеся, успешно окончившие базовую школу первого или второго варианта специального образования, имеют право получить общеразвивающую подготовку в лицейских 10–11 (11–12) классах или общеобразовательную и профессиональную подготовку в ПТУЗах, ССУЗах.

Нецензовое образование

3. Младшие классы (подготовительный, 1–4 классы), старшие (5.–9 классы), углубленная социальная и профессиональная подготовка (10–11 классы). В подготовительный класс принимаются дети в возрасте 7–8 лет в зависимости от когнитивной зрелости.

Образование обеспечивает адекватную познавательным возможностям общеобразовательную подготовку, коррекционную помощь и поддержку, профессионально-трудовое обучение. Достижение этих задач возможно на основе реализации базового и коррекционного компонентов учебного плана

и про грамм вспомогательной школы. Рекомендуются для детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости.

4. Нецензованное, абилитационное образование. Срок обучения определяется степенью выраженности нарушения и уровнем обучаемости. Специальное образование обеспечивает общее развитие, коррекцию и компенсацию нарушений, бытовую адаптацию и социализацию. Обучение осуществляется по специально разработанным учебным планам и типовым программам или индивидуальным образовательным программам различных вариантов в зависимости от характера нарушений и уровня обучаемости. Рекомендуются для детей с тяжелой и глубокой формой умственной отсталости, тяжелыми множественными нарушениями.

Противопоказания к приему в специальную школу:

1. Соматические заболевания (ревматизм в активной фазе, бронхиальная астма с частыми тяжелыми приступами, туберкулез, гемофилия, эндокринные нарушения и др.).

2. Неврологические заболевания (миопатия, тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата).

3. Хирургические заболевания (спинномозговая грыжа, недержание мочи, кала).

4. Кожные заболевания (все в стадии обострения).

5. Психоневрологические (тяжелые формы умственной отсталости с выраженной дезадаптацией, отсутствием навыков самообслуживания, явные психопатоподобные и психические расстройства, органические заболевания головного мозга с дневными или частыми ночными судорожными припадками, выраженные энцефалостенические состояния, синдром двигательной расторможенности).

В отечественной педагогике долгое время сохранялось понятие «необучаемые дети», которое отсутствовало как в теории, так и педагогической практике цивилизованных стран. Под необучаемостью у нас понималась неспособность ребенка освоить школьную программу, в то время как англичане, например, рассматривали это понятие как неспособность получить пользу от обучения. В этом случае на первый план выходят не интеллектуальные и эмоционально-волевые свойства учащегося, а уровень качества и сложности программных требований, осуществляется образование, имеющее смысл; образование для ребенка, а не ребенок для образования. Если ребенок не может освоить одну программу, предлагается другая, посильная для него.

Другие *формы получения образования* (помимо специального учебного заведения): индивидуальное обучение на дому; интегрированное обучение; обучение в условиях стационарного лечебного учреждения (для часто и длительно болеющих детей). Избранная форма и вариант специального образования могут изменяться в зависимости от познавательных возможностей и учебных успехов ребенка, его физической и психической работоспособности.

Для *взрослых людей* с ограниченными возможностями для получения или продолжения образования открыты вечерние школы, специальные

техникумы, специальные группы в техникумах и колледжах, отделения в вузах, реабилитационные центры, учебные и производственные мастерские от обществ слепых, глухих и инвалидов.

Проблема профессионального образования лиц с нарушениями психофизического развития стоит остро повсеместно. Данное звено - самое слабое в общей системе образования любой страны. Причины такого положения разные: ограниченные возможности здоровья, низкая физическая и умственная работоспособность, отсутствие преемственности между профессионально-трудовым обучением в школе и после ее окончания, слабая подготовка педагогических кадров и учебно-методической базы профессиональных учебных заведений.

Таким образом, в системе специального образования выделяются *три ступени* (звена): дошкольная, школьная (общее образование) и профессиональная.

В ведении Министерства образования республики насчитывается (данные за 2002/2003 год) 45 специальных дошкольных учреждений, в 330 массовых учреждениях - 1077 специальных дошкольных групп; 73 специальных школы-интерната и 19 спецшкол (из них для детей с интеллектуальной недостаточностью соответственно 40 и 8, для детей с нарушениями слуха - 12 и 3, с нарушениями зрения - 6 и 1, с тяжелыми нарушениями речи - 4 и 1, с трудностями в обучении (ЗПР) - 10 и 5), одна школа-интернат для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (вторая школа для таких детей находится в ведении Министерства труда и социальной защиты), 37 ПТУ различного профиля (ведут подготовку молодых людей с особенностями психофизического развития по 26 специальностям).

Развитие сети специальных учреждений в современных условиях.

Развитие специального образования в современных условиях идет двумя путями. Первый путь - это дифференциация и совершенствование существующей сети специальных учреждений, а также создание новых реабилитационных служб помощи детям с особенностями психофизического развития. Второй путь связан с интеграцией этих детей в общество и развитием моделей интегрированного обучения. За основу изменения системы специальной помощи необходимо принять воплощение идеи ориентации не на дефект, а на потенциальные возможности ребенка, как составной части социума.

Главную роль в построении и эволюции коррекционного обучения играют социальные потребности, на основе которых образовательные отношения регулирует государство. Средствами регуляции выступают финансирование, обеспечение материальной базы учебных заведений, введение стандартов, подготовка педагогических кадров, контроль и т. д. Для того чтобы не подавлять педагогическую инициативу и не препятствовать новаторским поискам, внешняя регуляция должна основываться на демократических принципах и соблюдать баланс между стандартизацией и дестандартизацией, единообразием и разнообразием, адаптацией и индивидуализацией. Вместе с тем эффективность коррекционного обучения зависит не только от внешних факторов, но и от меры его соответствия потребностям и интересам, идеалам

и ценностям человека с особенностями в развитии.

В наше время на первый план выходит задача формирования общественно-государственной системы специального образования, поскольку одно государство, без опоры на личность и общество, не в состоянии решить весь комплекс проблем обучения детей с ограниченными возможностями.

Реформирование специального образования в Республике Беларусь проходит по трем основным направлениям:

- организационно-структурные преобразования;
- обновление содержания специального образования;
- совершенствование образовательных технологий и методик обучения.

Структурные изменения предполагают получение специального образования с увеличением срока обучения на, один год; введение подготовительного класса; расширение сети учреждений интегрированного профиля; обеспечение оптимальных условий и возможностей для получения профессионального образования лицам с особенностями в развитии; создание инновационных коррекционно-реабилитационных учреждений; уменьшение числа интернатов и разукрупнение специальных школ-интернатов с целью возвращения учащихся в семью; создание службы коррекционной психолого-педагогической помощи, начиная с первых месяцев жизни ребенка и др.

Намечается создание специальных школ нового типа для незрячих и слабовидящих: гимназии и лицеи; полные средние школы для детей с нарушениями слуха (дневные и вечерние).

Н. Н. Малофеев (2001) называет прообразом специальных школ XXI века образовательные учреждения комбинированного типа (УКТ). Подобное заведение может быть как дошкольным, так и школьным, включая в себя подготовительные группы или классы для нормально развивающихся детей и для детей с определенным нарушением в развитии. Каждое подобное заведение, по мнению представителей НИИ коррекционной педагогики РАО, предположительно станет специализироваться на интегрированном обучении детей с определенным нарушением в развитии. Таким образом, даже в небольшом населенном пункте, где есть 2-3 школы (УКТ), можно будет организовать обучение всех детей с особыми образовательными потребностями

Одним из подходов к созданию системы помощи «проблемным» детям является дальнейшее развитие систем коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, которые нацелены на наиболее адекватные педагогические условия для детей «группы риска». Это потребует повышенного внимания к вопросам охраны здоровья обучающихся, личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе, активной дифференцированной помощи специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, медиков), комплексного психолого-педагогического и медико-социального изучения развития ребенка (С. Г. Шевченко).

В общеобразовательной школе для таких детей утверждаются в качестве формы дифференцированного обучения различные типы коррекционных классов: классы выравнивания, компенсирующего обучения, классы

адаптации, здоровья, интенсивного развития, педагогической поддержки, классы для детей «группы риска», педагогически запущенных, с трудностями в обучении, соматически ослабленных и т. п.

В Республике Беларусь с 1992 года широкое распространение получил новый тип учреждения - **центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации** (ЦКРОиР). Они предназначены для создания комплексной системы социально-педагогической, психологической, медицинской реабилитации детей с особенностями психофизического развития с целью интеграции их в общество.

Основными *целями* центра являются:

- реализация права детей с особенностями психофизического развития на получение своевременной планомерной квалифицированной коррекционно-реабилитационной помощи со стороны государства по месту жительства;
- улучшение психологического статуса и социального положения детей с особенностями развития в семье, коллективе, обществе;
- информационное обслуживание в области дефектологии, психологии.

Центр решает следующие **задачи**:

- своевременное выявление детей с особенностями психофизического развития, их ранняя диагностика;
- уточнение или изменение ранее установленного диагноза;
- направление детей при необходимости в научно-исследовательские и лечебно-профилактические учреждения для углубленного, динамичного их изучения;
- выбор образовательного маршрута для детей, нуждающихся в особых условиях обучения, в соответствии со структурой дефекта и их познавательными возможностями; .
- создание банка данных детей с особенностями психофизического развития;
- внесение в местные исполнительные и распорядительные органы предложений по созданию рациональной сети специальных классов, классов интегрированного обучения, пунктов коррекционно-педагогической помощи, специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания;
- осуществление коррекционной и реабилитационной работы;
- организация учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития;
- прослеживание динамики развития ребенка с особыми потребностями на протяжении дошкольного и школьного; возраста; го типа (УКТ). Подобное заведение может быть как дошкольным, так и школьным, включая в себя подготовительные группы или классы для нормально развивающихся детей и для детей с определенным нарушением в развитии. Каждое подобное заведение, по мнению представителей НИИ коррекционной педагогики РАО, предположительно станет специализироваться на интегрированном обучении детей с определенным нарушением в развитии. Таким образом, даже в небольшом населенном пункте, где есть 2-3 школы (УКТ), можно будет организовать обучение всех детей с особыми образовательными

потребностями

Одним из подходов к созданию системы помощи «проблемным» детям является дальнейшее развитие систем коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, которые нацелены на наиболее адекватные педагогические условия для детей «группы риска». Это потребует повышенного внимания к вопросам охраны здоровья обучающихся, личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе, активной дифференцированной помощи специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, медиков), комплексного психолого-педагогического и медико-социального изучения развития ребенка (С.Г. Шевченко).

В общеобразовательной школе для таких детей утверждаются в качестве формы дифференцированного обучения различные типы коррекционных классов: классы выравнивания, компенсирующего обучения, классы адаптации, здоровья, интенсивного развития, педагогической поддержки, классы для детей «группы риска», педагогически запущенных, с трудностями в обучении, соматически ослабленных и т. п.

В Республике Беларусь с 1992 года широкое распространение получил новый тип учреждения – **центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации** (ЦКРОиР). Они предназначены для создания комплексной системы социально-педагогической, психологической, медицинской реабилитации детей с особенностями психофизического развития с целью интеграции их в общество.

Основными целями центра являются:

- реализация права детей с особенностями психофизического развития на получение своевременной планомерной квалификационной коррекционно-реабилитационной помощи со стороны государства по месту жительства;
- улучшение психологического статуса и социального положения детей с особенностями развития в семье, коллективе, обществе;
- информационное обслуживание в области дефектологии, психологии.

Центр решает следующие **задачи**:

- своевременное выявление детей с особенностями психофизического развития, их ранняя диагностика;
- уточнение или изменение ранее установленного диагноза;
- направление детей при необходимости в научно-исследовательские и лечебно-профилактические учреждения для углубленного, динамичного их изучения;
- выбор образовательного маршрута для детей, нуждающихся в особых условиях обучения, в соответствии со структурой дефекта и их познавательными возможностями;
- создание банка данных детей с особенностями психофизического развития;
- внесение в местные исполнительные и распорядительные органы предложений по созданию рациональной сети специальных классов, классов интегрированного обучения, пунктов коррекционно-педагогической помощи, специальных групп, групп интегрированного

- обучения и воспитания;
- осуществление коррекционной и реабилитационной работы;
- организация учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития;
- прослеживание динамики развития ребенка с особыми потребностями на протяжении дошкольного и школьного возраста;
- координация и методическое руководство деятельностью учителей-дефектологов, учителей, ведущих обучение на дому, психологов и других специалистов системы образования по осуществлению мер, содействующих полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе;
- проведение консультативной работы среди педагогов, родителей (лиц, которые их заменяют) по вопросам развития, обучения и воспитания ребенка.

Направления деятельности центра: диагностическое, коррекционно-педагогическое, реабилитационное, учебно-воспитательной работы, консультативное, методическое, социально-психологическое, информационно-аналитическое.

Центр выявляет детей и подростков с особенностями в развитии, занимается их ранней диагностикой, уточняет или изменяет ранее установленный диагноз, изучает способности, склонности детей с целью выявления талантов, определяет адекватные условия их обучения и воспитания, оказывает коррекционную помощь, направляет детей в научно-исследовательские центры и лечебно-профилактические учреждения, проводит консультативную работу среди педагогов, родителей и др. Центр может организовывать коррекционно-реабилитационные занятия (индивидуальные и групповые) с одной или с разными категориями детей, которые имеют отклонения в умственном и физическом развитии. На начало 2003 года в Беларуси действовало около 100 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Пункт коррекционно-педагогической помощи может создаваться в структуре школьных и дошкольных учреждений:

Главными **задачами** пункта являются:

- оказание квалифицированной дефектологической помощи детям с особенностями психофизического развития посредством осуществления коррекции нарушений развития в процессе специальных занятий, что содействует достижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся;
- помощь центрам коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в своевременном выявлении, учете и ранней диагностике детей с особенностями психофизического развития;
- проведение консультативной работы среди учителей, воспитателей, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам индивидуализации обучения и воспитания.

В зависимости от характера нарушения развития на пункте могут быть

сформированы группы для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, с задержкой психического развития, с трудностями в обучении (диагностико-коррекционные группы), с умственной отсталостью, с комбинированными нарушениями, с другими особенностями психофизического развития.

В первую очередь пункт принимает детей, у которых нарушения психофизического развития препятствуют их успешному обучению. В исключительных случаях, при отсутствии на территории района (города) возможности организации специального или интегрированного обучения, могут приниматься дети с более тяжелой патологией. Количество детей с артикуляционно-фонетической дислалией должно составлять не более 25 процентов от количества детей с нарушениями речи, которые одновременно получают коррекционно-педагогическую помощь на пункте. Наполняемость групп детей с неглубокими нарушениями речи, слуха, зрения, задержки психического развития -5-6 человек; глухих, незрячих, умственно отсталых, с комбинированными нарушениями, с тяжелыми нарушениями речи -2-4 человека.

Принимаются дети дошкольного и школьного возраста, которые прошли обследование в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и имеют потребность в коррекции (компенсации) отклонений. Дети, у которых имеется дислалия, принимаются на занятия по заключению учителя-дефектолога пункта.

В ряде случаев при специальных школах-интернатах для выпускников могут создаваться *группы постинтернатной реабилитации и адаптации подростков.*

Ориентирами будущего для людей с психическими и физическими недостатками могли бы быть **общины**, существующие во многих странах мира как форма социализации личности инвалида. В организации общин проявляется тенденция к самоизоляции в самостоятельном мире обособленных поселений во имя самовыражения, стремления быть самим собой, а не подстраиваться под нормальное большинство (субкультура глухих и некоторых других категорий). Все общины в мире можно рассматривать, как своеобразную форму изоляции с элементами интеграции и в океане, и в озере, и в бассейне - вода, но мы не везде чувствуем себя одинаково безопасно.

Интересный опыт лечебной педагогики можно наблюдать в **кэмпхилл-общинах**. «Вместе жить, учиться, работать!» - под таким лозунгом создавалась система таких лагерей. Первый из них был основан в 1940 году австрийским доктором Карлом Кёнингом (1902-1966) во время его эмиграции в Шотландии (поместье Кэмпхилл в Абердине). В Австрии и в Германии подобные общины стали создаваться с 1959 года. Основной их девиз - «С верой в других людей, в мир с Богом!». Позднее этот опыт был распространен по просьбе родителей детей с ограниченными возможностями по всему миру. Это движение (Camphill movement), объединяющее более 70 таких поселений в 22 странах мира, ориентировано на оказание специальной социально-педагогической поддержки лицам с отклонениями в развитии, для которых жизнь и обучение в обычных условиях затруднительна. На идеях К. Кёнинга возникло 80

олигофренопедагогических и социотерапевтических направлений.

Социальная концепция интегративной формы жилищного объединения выражается в помощи детям, молодым и пожилым людям с ограниченными возможностями. Главную задачу общины доктор Кёнинг видел в организации совместной жизни, где каждый живет и работает для других. Общины создаются и в отдаленной сельской местности, и в небольших городах, и в промышленных регионах.

Цели и задачи этого движения находят отражение:

- в христианской направленности жизни общин;
- в своеобразии отношений «персонал - клиент» (нет четкого деления на две категории);
- в финансировании деятельности общины, когда работа и оплата за нее не связаны между собой, заработной платы нет, но материальные потребности каждого человека удовлетворяются.

Обслуживание, воспитание и обучение основано на антропософии (греч. - мудрость и человек, здесь - любовь к человеку). Эта система взглядов стала философской основой вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера (1861-1925). В антропософии человек рассматривается не как конкретное историческое существо и не как «совокупность общественных отношений», а как внеисторическое, вневременное и вечно постоянное явление. Человек, с точки зрения антропософии, - совокупность трех составляющих: тела (опорно-двигательная система, обмен веществ, действенно-волевая сфера), души (сердце, дыхательная система, область эмоций) и духа (мозг и нервная система, интеллектуальная сфера). Ритм учебного времени в вальдорфской школе основан на трех сферах внутренней деятельности человека: мышлении, чувствах, воле. Если обучение воздействует только на интеллект, у учащихся ослабевает сознание, грубеют чувства, утрачивается воля. Человек только тогда гармонично развивается, когда воспитываются все эти сферы одновременно и равномерно. Здесь, в практическом человековедении, выработана методика развития человека как единого телесно-душевнодуховного целого, возрождается внимание к отдельной личности, к ее внутренней и внешней жизни, сходятся в гармонии общечеловеческие идеалы и ценности отдельного «я». Главное свойство педагогики Р. Штайнера - отрицание прямого воздействия на учащегося. Девиз вальдорфской педагогики «Принимай ребенка с благоговением, воспитывай с любовью, выпускай свободным» действует и в кемпхилл-общинах.

Воспитание поставлено так, чтобы избежать вмешательства в свободное естественное развитие ребенка, еще погруженного в мечту, и не нарушить его равновесия и сознания. При этом ребенка предоставляют самому себе, а берут на себя заботливое руководство им с подходящими для этого средствами примера и подражания.

Как альтернативные вальдорфские школы функционируют и в интегрированных формах, и дифференцированно, т. е. существуют для разных категорий детей: с интеллектуальной недостаточностью, замедленным темпом развития, с сенсорными нарушениями и др. В них

обучению письму и чтению не придается принципиального значения. Ценностью более высокого порядка

является утверждение чувства неограниченного доверия к миру и чувство самоуважения.

На Рождество, Пасху, Троицу и некоторые другие праздники выходит газета. «Мост».

Большую роль в жизнестойкости общин играет благотворительная деятельность. Объединения кемпхиллов активно собирают пожертвования. Спонсорские деньги в первую очередь расходуются на строительство и развитие деревенских общин.

Кемпхилл предлагает населению следующие виды обучения, признанные государством и дающие документы установленного образца:

- курсы по антропософии, олигофренопедагогике и социальной педагогике;
- курс по подготовке воспитателя душевнобольных.

В каждой общине люди живут по принципу семьи. Олигофренопедагоги заменяют родителей, под их руководством работают и студенты, заканчивающие специальные курсы кемпхилл-семинаров, которым дают небольшие группы по 2-3 ребенка или подростка. Кроме воспитанников, студентов и воспитателей, в каждом доме есть еще учитель и терапевт. Они находятся там постоянно, т. е. живут, работают, Занимаются с детьми. Вахтовый метод не применяется. При поступлении сначала проводится индивидуальное знакомство, затем 2-4-недельное пребывание в качестве гостя. Это дает возможность обоим сторонам лучше познакомиться и проверить готовность к дальнейшей работе. За указанный срок новичок должен решить, хочет он остаться здесь или нет.

Детские сады и школы интегрированного типа. Здесь дети с особенностями психофизического развития находятся вместе с братьями и сестрами, детьми сотрудников, где каждый получает должный уход и внимание. Индивидуальная психолого-педагогическая работа и дополнительные лечебные мероприятия рассчитаны на все категории.

Для детей с двигательными и психомоторными нарушениями проводится психотерапия, иппотерапия, массаж, плавание; со специфическими формами умственной отсталости игротерапия, музыкотерапия, цвето- и арттерапия; для детей с речевыми нарушениями - логопедические занятия, ролевая игра. После 9 класса (обучение 12 лет) дети переходят в профессиональные классы и начинают трудиться в мастерских. По окончании школы учащиеся получают «постоянную прописку» в деревне. Работая не для выгоды, а для самовыражения и удовлетворения, человек с ограниченными возможностями находит новый существенный смысл своей жизни. Труд позволяет ему открыть для себя нечто новое, развить свои способности и умения. Учебный смысл работы состоит в том, что область применения своих знаний, умений и навыков не зависит от слабостей человека. Значительную роль при этом играет ее практическая направленность. Большая часть трудовой деятельности связана с природой: садоводство, лесоводство и его охрана, обработка древесины, производство свечей, плетение корзин, ткачество,

домоводство. Жители общины сами пекут хлеб, ткут и шьют одежду из натуральных тканей, вяжут, делают тетради, изготавливают простую мебель.

Большую известность в мире приобрели и **общины Жана Ванье**, в которых находятся люди с умственной отсталостью. В них возвращают осознание ценности человека в глазах людей и Бога.

В общине нет строгого деления на «персонал» и «подопечных», главный принцип - жить вместе и на равных.

Вскоре община разрослась, потом такие же дома стали появляться в других местах Франции, Европы, Америки, а сейчас они есть на всех материках - всего 109 ковчегов. Случайного посетителя может привести в недоумение дух праздника, игры, радости, пронизывающий их жизнь на фоне материальной скромности. При всем трагизме инвалидности, умственно отсталые люди здесь - в центре внимания. Они чувствуют, что действительно могут стать источником радости для окружающих.

В общине на первое место ставится духовное общение, в коммуне - равное распределение неких материальных благ. Вот почему, находясь в общине в Тролли Брель (название деревни, где возник первый ковчег) да и в других подобных местах, ощущаешь необыкновенную душевную радость, покой и гармонию с окружающей природой.

Детские деревни SOS. Цель деревни SOS - помочь осиротевшим и покинутым детям независимо от их национальности и веры, постараться вернуть им семью, постоянное жилище, заложить фундамент будущей самостоятельной жизни.

Основателем этого движения является Герман Гмайнер, который организовал первую SOS -деревню в 1949 году в Австрии.

Сейчас насчитывается 343 такие деревни в 125 странах, в том числе в Беларуси и других бывших советских республиках, а также более 1000 связанных с ними заведений типа SOS-детских садов, молодежных, социальных и медицинских центров имени Германа Гмайнера.

Идея SOS -детской деревни основана на четырех принципах:

1. Каждый ребенок имеет в деревне мать, братьев и сестер.
2. Родные братья и сестры не разлучаются.
3. SOS -семья проживает в своем отдельном доме, который в свою очередь является частью SOS -общины.
4. Дети обретают чувство принадлежности к семье и осознание того, что у них есть дом.

Дети проживают в деревне до тех пор, пока не обретают самостоятельность, т. е. достигают того уровня, когда могут поддерживать себя в материальном плане.

В Европе и Северной Америке действует 18 ассоциаций, спонсирующих и поддерживающих это движение.

Хоспис - это лечебно-воспитательное учреждение для безнадежно больных людей, где им помогают без боли и лишних страданий оставить этот мир, наполнить каждый уходящий день радостью.

Современный детский хоспис - это прежде всего особая система взглядов, мировосприятия, иная философия общества, заключающаяся в осознании

того, что если в силу обстоятельств (онкология, миопатия) дальнейшая жизнь ребенка невозможна и его неминуемо ждет смерть, нужно сделать все, чтобы оставшееся время он прожил по возможности полноценно, в нормальных условиях и отошел в мир иной достойно и без лишних мук. По мнению

А. Г. Горчаковой, основателя детского хосписа в Беларуси, он необходим не только для тех, кто умирает, но и тем, кто остается жить. Это своеобразный спасательный круг, который может помочь очень многим, потому что дает возможность посмотреть на себя и свои проблемы со стороны.

Происходит своеобразная взаимотерапия: тому, кто умирает, легче, потому что он не один, а тот, кто помогает, ощущает, что он кому-нибудь нужен и жизнь его приобретает новый смысл.

В целом по всем материалам, изложенным в этой главе, можно сделать следующие заключения:

- специальное образование находится в постоянном развитии;
- оно занимает приоритетную позицию в государственной образовательной политике;
- наиболее актуальной проблемой выступает повышение качества специального образования с ориентацией на индивидуальный подход, развитие ученика как личности, его профессиональное обучение;
- создаются новые рычаги взаимодействия массовой и специальной школ;
- разрабатываются основные направления и программы развития специального образования, которые строятся на базе или с учетом национальных интересов, экономических возможностей и культурных традиций стран.

Таким образом, под системой специального образования в настоящее время следует понимать не только сеть учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями психического и физического развития, но и систему коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями в целом на разных возрастных этапах.

Вопросы и задания

1. Какими звеньями представлена система специальных образовательных учреждений? Какое звено пока самое слабое?
2. Какие характеристики имеет направленность процесса обучения в специальной школе?
3. Что такое цензовое / нецензовое образование?
4. Что лежит в основе реформы специального образования?
5. Какой новый смысл вкладывается в понятие «специальное образование»?
6. На альтернативной основе заполните таблицу и определите оптимальные варианты образования для перечисленных диагнозов по ней. Добавьте к списку пять диагнозов.

Литература для самообразования

- Варенова Т. В.* Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании // Дэфекталогія. 1996. Вып. 3.
- Инструкция по организации индивидуального обучения на дому больных детей, детей с особенностями психофизического развития и детей-инвалидов // Дэфекталогія. 1996. Вып. 2 .
- Коноплева А. Н.* Актуальные проблемы повышения качества специального образования // Дэфекталогія. 2002. Вып. 3.
- Концепция реформирования специального образования в Республике Беларусь / / Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 2000 . № 1.
- Линьков В. В.* Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования / / Дефектология. 1999. № 1.
- Малофеев Н. Н.* Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / / Дефектология. 2001. № 5.
- Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. М., 1999.

1.8. Интеграционные тенденции в образовании детей с особенностями психофизического развития

Ты, я, она - вместе целая страна

Эволюция отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями во многих странах сейчас проходит период от изоляции к интеграции. Интеграция основывается на концепции «нормализацию», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближены к условиям и стилю, жизни всего общества. Принципы «нормализации» закреплены рядом современных международных правовых актов: Декларация ООН прав умственно отсталых (1971), Декларация о правах инвалидов (1975), Конвенция о правах ребенка (1989).

В соответствии с этими документами человеку с ограниченными возможностями даны те же права и привилегии, что и всем остальным членам общества: право жить, учиться, работать в своей местности, иметь свой дом, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все. Однако следует заметить, что *равные условия не обозначают равное качество и не гарантируют равные результаты.*

Интеграция (лат.) обозначает объединение частей в целом. И все же интеграция - это не механическое соединение двух частей. Она предполагает объединение нескольких социальных реальностей с целью создания качественно новой, в которой происходит равноправное взаимодействие. При таком понимании процесса интеграция приобретает более широкий смысл - не только совместное обучение как объединение здоровых и детей с особенностями психофизического развития в одном классе или образовательном учреждении, а совместная жизнь. Во многих странах более широкое признание по сравнению с образовательной интеграцией получает социальная интеграция. Недаром в западной педагогике в последние годы произошла замена терминов, обозначающих интеграцию: вместо *mainstreaming* (главный, общий поток используется *inclusion* (включение). Интеграцию следует рассматривать как встречный, двусторонний процесс, который предусматривает совместные усилия как со стороны ребенка, так и среды, в которую он входит, что является характерным для эволюционного пути развития интеграции в отличие от революционного.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л. С. Выготский. Он указывал, что при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь.

Основная идея интегративной педагогики: от интеграции в школе - к интеграции в обществе. Совместное обучение не только призвано гарантировать

право ребенка с дизонтогенезом не быть изолированным от основной массы (Закон о правах ребенка РФ, статья 27), но и обеспечить ему возможность посещать ту школу, которую он посещал бы, если бы был здоров. *Основной принцип* интегративной педагогики - как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации. Существует мнение, что интеграции нет при формуле 2х4х6х20, где 2 - переплет одной книги, 4 - стены в одной комнате, 6 - количество уроков в день, 20 - наполняемость класса.

Основные виды интеграции: социальная и образовательная.

Некоторые ученые выделяют еще и физическую интеграцию, функциональную (деятельностную) и соинтеграцию (включенную). Физическая интеграция заключается в нахождении детей в одном помещении - это начальный этап сокращения дистанции между детскими мирами. Для функциональной и социальной интеграции характерно предметно-пространственное объединение. Соинтеграция означает полное снятие социальной дистанции, равноправное партнерство в совместной деятельности.

Формы интеграции: интернальная и экстернальная. Интернальная интеграция имеет место внутри системы специального образования. Экстернальная предполагает взаимодействие специального и массового образования. Примером интернальной интеграции может служить совместное обучение глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих, детей с задержкой психического развития и с тяжелыми речевыми нарушениями и др.

Интегрированное обучение имеет свои *достоинства и недостатки*. Сторонники совместного обучения выделяют такие его положительные моменты:

- стимулирующее воздействие более способных одноклассников;
- наличие широкого диапазона ознакомления с жизнью;
- развитие навыков общения и нестандартного мышления (у обеих сторон);
- возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что является эффективным средством нравственного воспитания.

Также отмечается снижение опасности возникновения снобизма, у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности, исчезновение страха у здоровых, нормально развивающихся школьников перед возможной инвалидностью.

На практике, конечно, не всегда все обстоит так гладко. Часть здоровых детей показывает свое негативное восприятие больных, другая - «безразличное приятие». Одним из факторов, затрудняющих социальную интеграцию, полноценное общение, является слишком широкая география обслуживания специальными школами. Нормально развивающиеся дети посещают, как правило, ту же школу, что и их соседи по дому; т. е. у них есть возможность встречаться, вместе проводить время и после занятий. Учащиеся из специальных школ такой возможности не имеют.

В 40-х гг. XX века был проведен ряд экспериментов с различными структурами взаимодействия в классе, воспроизводящими демократическую, авторитарную и анархическую модель (К. Левин и др.). Результаты исследования показали, что демократические ценности необходимо прививать заново каждому новому поколению, целенаправленно создавая в школах необходимые - для этого

условия, ибо они усваиваются значительно труднее, чем авторитарные установки.

Противники идеи интеграции выдвигают следующие аргументы:

- неоднородность состава класса наносит ущерб хорошо успевающим учащимся, лишая их возможности продвигаться в обучении более быстрыми темпами, замедляя рост способных учеников;
- дети с трудностями в обучении находятся в невыгодных и несправедливых условиях конкуренции, они не получают необходимого внимания;
- учителя стоят перед неразрешимой нравственной проблемой: кого обделить вниманием, заботой и временем;
- стране нужны граждане, обладающие интеллектуальным потенциалом.

Приоритет моральных принципов перед экономическими имеет свое обоснование у представителей разных политических ориентаций. Так, на примере Англии, у социалистов - это осуществление политики равных возможностей, у консерваторов - реализация принципа индивидуального самоутверждения.

Таким образом, процесс интеграции имеет следующие *аспекты*: нормативно-правовой, психолого-педагогический, программно-содержательный, социально-психологический.

Первые частные инициативы по интеграции отмечались в США в начале XX века. В 1975 году был принят закон 94-142 «mainstreaming», согласно которому каждый особый ребенок от 3 до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы школьного обучения и благоприятной среды, т. е. специальное обучение идет в том же русле, что и массовое. В рамках концепции интеграции изменилось отношение к самому понятию «ущербности». Если раньше предполагалось выявление и отделение от общего потока «особой группы» учащихся, то после принятия закона была поставлена задача определения дополнительных потребностей некоторых детей в образовании, которые необходимо учитывать при составлении учебных планов. В США разработка индивидуальных программ для такой категории детей включает выбор модели интеграции, постановку краткосрочных и перспективных учебных целей, а также определение средств и методов их достижения. Помимо учителей, психологов и терапевтов, в этой работе участвуют родители, а к реализации программ дополнительно привлекаются советники по воспитанию, студенты педагогических вузов, малые референтные группы из среды учащихся.

В Великобритании официально процесс интеграции начался с принятия в 1983 году Положения о специальных образовательных потребностях - Statement of Special Educational Needs. В этой стране интеграция носит двусторонний характер и осуществляется различными путями, однако, как правило, не объединением детей в единый постоянный школьный класс. Типично, что специальная школа - это «близнец» соседней массовой школы. При интеграции учащихся учитывается возрастной принцип: дети-инвалиды до 12 лет общаются с учащимися начальной школы, от 12 до 19 лет - с учащимися средней школы. Широко практикуются так называемые интегративные уроки, которые поочередно проводятся то в специальной, то в массовой школе.

Это музыка, танцы, домоводство, различные виды ремесел, физические,

творческие, общественные виды деятельности, т. е. такие занятия, где ребенок с психическими или физическими нарушениями может чувствовать себе вполне уверенно среди нормально развивающихся сверстников. Дети из двух типов школ вместе плавают в бассейне, отправляются на экскурсии, празднуют дни рождения. При этом учитывается моральная готовность обеих сторон.

В Швеции интегрированное обучение преимущественно приняло форму интеграции учебной базы. (физическая интеграция), при которой специальным школам отводятся классные комнаты в помещениях обычных школ, в противоположность «индивидуальной интеграции», предусматривающей обучение отдельных учащихся с ограниченными возможностями в классах - для нормально развивающихся детей.

В Германии интегрированное обучение представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперированный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя - фектолога. Все названные модели в основном действуют в начальной школе, наиболее распространенными являются первая и четвертая модель. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В стимулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами. При четвертой модели процесс обучения интегрированного - ребенка строго индивидуализирован.

В целом для всего мира характерны четыре *варианта интеграции в обучение*: комбинированная, частичная, временная, полная. При комбинированной интеграции дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога. Частичная интеграция – дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладевать образованием, вливаются в массовые группы / классы на часть дня. Временная интеграция - все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого, развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1–2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера. Название «полная интеграция» говорит само за себя.

Некоторые отечественные педагоги считают возникновение интегрированного обучения в нашем обществе «дитом социального кризиса и разочарования в ценностях традиционной педагогики». Ряд дефектологов весьма скептически настроен по отношению к совместному обучению, не отрицая необходимости интеграции в целом. По их мнению, ребенок с особенностями психофизического развития находится в специальной школе, как равный среди равных, и его подготовка к интеграции в общество здесь может быть осуществлена наиболее успешно. Это определяется тем, что в специальной школе весь процесс обучения и воспитания осуществляется специально подготовленными квалифицированными кадрами, с применением специальных средств и методик, в

таким темпе и с таким распределением учебного материала, которые соответствуют познавательным возможностям каждой категории детей. Обучение, помимо коррекционно-компенсаторной направленности, носит также лечебно-реабилитационную, что оказывается невозможным в полной мере в условиях массовой школы. В специальных школах есть мастерские для профессионально-трудового, обучения, которое в массовых школах вообще не практикуется. Содержание ребенка в специальной школе обходится государству в 3–5 раз дороже, чем в массовой, но издержки, по мнению их сторонников, оправдывают себя.

Трудности в переходе к интеграции, как отмечают российские авторы, связаны с финансово-экономическими проблемами; с несоответствием государственных стандартов высшего специального образования требованиям современной специальной (коррекционной) школы и интегрированному обучению детей с проблемами в развитии; с отсутствием необходимой нормативно-правовой базы; с ограниченностью учебной, учебно-методической и научной литературы по теоретическим и практическим проблемам современного специального образования и др.

Нередко на практике имеет место стихийная, или вынужденная, псевдоинтеграция как неосознанный выбор или отсутствие такового вместо целенаправленной интеграции и осознанного выбора на альтернативной основе.

Для целенаправленного развития данного процесса необходимо научно-организационного обеспечения процесса интеграции;

- психологической готовности всех его участников;
- дефектологической грамотности учителей массовых «школ»;
- учебно-методической обеспеченности моделей интеграции;
- разработки технологий взаимодействия двух учителей в одном классе.

Так, в основу работы школы-центра интегрированного обучения и диагностики как нового типа педагогического заведения (Санкт-Петербург, 1992) положена идея реализации ранней диагностики отклонений психического развития, комплексного психолого-медико-педагогического подхода, гибкого динамичного подбора разноуровневых и разнотемповых учебных программ для каждого ребенка с учетом его личностных особенностей потенциала. Предусматривается возможность плавного перехода одного содержания образования на другое. Школа-центр работает по четырем основным программам: для нормы, для ЗПР, детей с легкой и тяжелой формой умственной отсталости. Система включает три блока: учебно-воспитательный, диагностико-реабилитационный, коррекционно-оздоровительный (лечебный и общеукрепляющий массаж, психотренинг, электросон и т. п.). В коррекционной работе преобладает студийная форма (студия мелкой пластики, сенсорного развития, речевидигательной моторики и др.) Занятия в студиях играют большую роль в развитии у детей элементов творчества. Много внимания уделяется формированию умения придумывать, проектировать поделки, сочинять диалоги и сценарии для кукол, изготавливать некоторые игрушки, делать художественную роспись. Школа работает в режиме полного дня и представляет собой пример интернальной интеграции.

Идея интеграции в Беларуси реализуется на основе Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития

(Дефекталогія, вып. 1, 1995) по следующим организационным формам:

Классы интегрированного обучения с наполняемостью до 20 человек. В классе может быть не более 3 учащихся с тяжелой патологией однородного характера или не больше 6 человек с родными неглубокими нарушениями. Максимальное количество детей с неоднородными нарушениями - 2-4 человека (2 с тяжелой патологией или 4 с неглубокой, но не больше двух типов нарушений). В классе работают два учителя: основной и учитель-дефектолог. При этом обучение может осуществляться по двум моделям: полный класс, в котором интегрируется от 3 до 6 учащихся в зависимости от тяжести патологии, и неполный, меньше указанной нормы.

Специальные классы в общеобразовательной школе в соответствии с установленной для каждой категории наполняемостью — от 6 до 12 человек в зависимости от характера и степени выраженности нарушения с организацией внеклассной работы на интегрированной основе.

Коррекционно-педагогическое консультирование, как специально организованная форма обучения, охватывает детей с особенностями психофизического развития, которые обучаются в разных общеобразовательных школах сельской местности, и учащихся, неуспевающих и нуждающихся во временной помощи (от 4 до 8 часов в неделю в зависимости от степени выраженности нарушения) вследствие перенесенной продолжительной болезни, которая обусловила устойчивые функциональные изменения.

Интегрированное обучение в Республике Беларусь рассматривается как альтернативная форма образования, и данный процесс носит эволюционный характер.

За 8 лет работы (1995/96-2002/03 уч. годы) было открыто 3838 классов интегрированного обучения и 405 специальных классов. Общее количество детей с нарушениями в развитии, интегрированных в общеобразовательную среду, равняется 40,1%.

Обоснованный отбор «проблемных» детей для совместного обучения — одно из главных условий эффективности интеграции. Она обеспечивает этим детям возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования. Решение об интегрированном обучении должно приниматься на добровольных началах, при гарантированном соблюдении прав ребенка, активном участии родителей на всех этапах принятия решения, реализации индивидуального подхода при определении образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом особенностей его развития. Ребенок направляется в интегрированный класс по заключению Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и по заявлению родителей.

При интеграции ребенка с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показаний, которые можно условно разделить на внешние и внутренние.

Внешние показатели:

- раннее выявление нарушений и проведение коррекции развития с первых лет жизни;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать ему в процессе обучения;
- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;
- создание условий для реализации вариантов моделей интегрированного обучения.

Внутренние показатели:

- уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность к интегрированному обучению.

Введение инновационных образовательных структур требует пересмотра традиционных подходов к диагностике нарушений развития и комплектованию учебных заведений. Основой для принятия решения об интегрированном обучении должен служить не столько медицинский диагноз, сколько психологический («В одну телегу впрячь нельзя коня и трепетную лань»).

В результате тщательного психолого-педагогического обследования устанавливается не только уровень актуального развития, но и его особенности, зона ближайшего и перспективного развития, степень обучаемости и воспитуемости, определяются способы педагогического влияния на ребенка, а также оптимальные условия для коррекции недостатков познавательной деятельности.

Важным аргументом при решении вопроса об интегрированном обучении выступает социальная ситуация. Среда, в которой Ребенок находится вне образовательного учреждения, может ^вносить как положительные, так и отрицательные коррективы ^в его развитие. В первую очередь следует учитывать социальный статус семьи интегрируемого учащегося, готовность и способность родителей взаимодействовать со специалистами в обсуждении и решении проблем своего ребенка.

Диссертационное исследование А. И. Коноплевой (2001), направленное на разработку целостной модели образовательной интеграции, убедительно подчеркнуло, что особенностью коррекционной работы в условиях интеграции является коррекция девиации взаимоотношений. Это достигается гармонизацией ученических взаимодействий; преднамеренным созданием ситуаций для идентификации себя со сверстником, имеющим психофизические нарушения, что позволяет ощутить всю меру возникающих у него трудностей; включением учащихся в совместную деятельность, создающую благоприятные условия для самореализации; коррекцией девиации поведения и формированием правильных взаимоотношений в условиях семьи и в ученическом коллективе.

Таким образом, работа, направленная на формирование у нормально развивающихся учащихся адекватных представлений о сверстниках с психофизическими нарушениями, моделирующая личностно ориентированное взаимодействие учащихся, нацеленная на сглаживание последствий познавательной, социальной и эмоциональной депривации, выступает одним из важнейших условий эффективности образовательной интеграции.

Структурно-содержательными особенностями интегрированного обучения являются: использование адекватных и специфических форм организации образовательной интеграции, обеспечение средовой и событийной общности, усиление дифференциации и индивидуализации содержания обучения и его направленности на формирование социально-бытовой компетенции учащихся и гармонизацию отношений в детском коллективе.

Другой не менее значимый фактор — обеспечение специализированных условий жизнедеятельности в структуре массовых учреждений для детей с проблемами развития. К ним относятся адаптированная коррекционно-развивающая среда обучения, наличие специального оборудования и приспособлений и др. В частности, необходима реконструкция и строительство массовых школ со специальной планировкой для обеспечения потребностей в передвижении детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата.

В дошкольном образовании также начинает складываться нормативно-правовая и методическая база для интеграционных процессов. В 2002 году Министерство образования Республики Беларусь утвердило Положение об интегрированном воспитании и обучении детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

В нем подчеркивается, что этот процесс строится на основе:

- открытости дошкольного образования и приоритета в нем семьи;
- гуманизации воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения;
- демократизации системы дошкольного образования;
- комплексности консультационной, коррекционно-развивающей помощи детям и их родителям;

повсеместного охвата детей с нарушениями психофизического развития с раннего возраста системой коррекционно-реабилитационных услуг в воспитательно-образовательных учреждениях и в семье.

В Положении определяются основные задачи и функции интегрированного воспитания, указываются организационные формы, раскрываются вопросы комплектования групп, организации коррекционных занятий с детьми с особенностями психофизического развития, учебной нагрузки учителя-дефектолога и др. К важнейшим методам интегрированного воспитания относятся подражание, конфликтные ситуации, соблюдение правил совместной жизни, которые обеспечивают безопасность детей, определяют режим дня и пр.

Теория и практика интегрированных дошкольных групп, учреждений предполагает междисциплинарный — медико-педагогический и социально-психологический — подход к организации жизни детей. Реализация программы

воспитания невозможна без тесного сотрудничества врачей, логопеда, инструктора по лечебной физкультуре, психотерапевта с воспитателем. Последний должен не только быть осведомлен о характере терапевтических процедур, но и сам быть в состоянии использовать возможности повседневных бытовых ситуаций для коррекции развития. Усилия воспитателей направляются на то, чтобы

- научить детей воспринимать и оценивать себя как личность, т.е. осознавать собственные способности, качества характера, чувства, слабости, потребности, границы своих возможностей, а также половую принадлежность;
- развивать положительную Я-концепцию;
- осознавать и выражать собственные чувства и желания;
- формировать у детей умение воспринимать другого человека, сочувствовать и помогать ему;
- видеть свое место в группе, считать себя ее членом и испытывать чувство общности;
- конструктивно реагировать на разочарования и неудачи;
- принимать решения, предполагающие возможность заключения компромисса;
- ориентироваться и соблюдать правила совместной жизни, иногда за счет ущемления собственных интересов;
- различать негативные и положительные пути решений конфликта, уметь использовать последние;
- видеть других детей и уметь сотрудничать с ними;
- понимать, что такое предрассудки, и подвергать их сомнению. (Из опыта одного из немецких лечебно-педагогических садов).

Необходимость интеграции уже ни у кого не вызывает сомнений. Социальные преобразования, демократизация и гуманизация образования, идеи достоинства и самооценности личности имеющей все права на реализацию своих интересов и потребностей, признание равных прав в области образования лиц с психологическими и физическими нарушениями делают объективно необходимой реструктуризацию отечественной системы специального образования на основе развития различных организационных форм и модулей интеграции в общую систему образования. Тем не менее, проблемными вопросами в реализации стратегии интегрированного обучения остаются учебно-методическое оснащение) учебного процесса; психолого-педагогические основы интенсификации социального развития учащихся с психофизическими! нарушениями; особенности коррекционного процесса в условиях совместного обучения.

Вопросы и задания

1. Отдифференцируйте понятия: «виды», «формы», «варианты», «модели интеграции».
2. На основе изучения литературы и педагогического опыта покажите, какие дети лучше интегрируются, а для каких интегрированное обучение менее эффективно.

3. Какие дополнительные условия должны быть созданы в массовой школе для интегрированного обучения?
4. Гарантирует ли интегрированное обучение оптимальное общение? Насколько вероятны ситуации типа «Одиночество в лесу» и «Одиночество в большом городе»?
5. Докажите на примерах, что в условиях интегрированного обучения у нормально развивающихся детей больше возможностей для формирования нестандартного мышления.

Литература для самообразования

Гудонис В. П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением // Дефектология. 1996. № 2.

Коноплева А. Н. Проблемы интегрированного обучения // Дефекталогия. 1998. № 1.

Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефекталогия. 2001. № 2.

Солнцева Л. И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения // Дефектология. 1997. № 2.

Фурьева Т. В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) // Дефектология. 1999. № 1.

Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. №№ 1,2.

Шипицина Л. Интегрированное обучение «за» и «против» // Народное образование. 1998. № 6.

Раздел 2

СУЩНОСТЬ И НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

2.1. Взаимообусловленность коррекции и компенсации

Ключ к своеобразию дает закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации.

Л. С. Выготский

Ведущим принципом работы в специальных учреждениях является коррекционно-реабилитационная направленность учебно-воспитательного процесса. Коррекция (от лат. *correctio* — улучшение, исправление) — это центральное понятие дефектологии. Оно включает в себя систему психолого-педагогических мероприятий в сочетании с медицинской помощью, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития человека (минимизация дефекта — сведение последствий нарушений к минимуму).

Вся история специальной педагогики может быть представлена как история развития теории и практики коррекционной работы. Широко известны коррекционные системы и концепции Эдуарда Сегена (1812-1880), Марии Монтессори (1870-1952), Овида Декроли (1871 — 1933), Л. С. Выготского (1896-1934), А. Н. Граборова (1885-1949) и др. Помимо этих общих систем в каждой отрасли дефектологии могут быть приведены свои примеры.

Коррекция может быть прямой и косвенной. Прямая коррекция заключается в проведении тренинга с использованием учителем специальных дидактических материалов и приемов воздействия, планирования содержания и прогнозирования результатов коррекционной работы во времени. На рубеже XIX и XX веков были широко распространены уроки сенсомоторной культуры и психической ортопедии.

При косвенной коррекции предполагается, что уже в процессе обучения наступает продвижение в развитии ребенка, корригируется его психомоторная и мыслительная деятельность. Пути коррекции при этом выступают обогащение, уточнение, исправление имеющегося опыта и формирование нового.

В употреблении понятия «коррекция» возможны некоторые ошибки. Правильнее всегда вести речь о коррекции нарушенного развития, а не дефекта, так как скорректировать дефект можно лишь в отдельных случаях, например, при дислалии (нарушение звукопроизношения). Необходимо также различать понятия «педагогическая коррекция» и «коррекционная педагогика». В первом случае имеется в виду работа с неглубокими нарушениями (чаще всего поведенческие отклонения), которые отмечаются у учащихся массовой школы, во втором случае — глубокими, т.е. теми, которыми занимается непосредственно сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия.

Биологическим обоснованием возможности коррекции являются процессы компенсации (от лат. *compensatio* — возмещение, уравнивание). Сущность процесса компенсации заключается в возмещении в той или иной мере нарушенных функций и состояний: в мозг поступают сигналы с поврежденных участков (своеобразные сигналы SOS), в ответ на которые он мобилизует защитные механизмы, «запасы надежности живого организма» и противодействуют патологическому процессу. Одновременно с этим в высший отдел центральной нервной системы непрерывно идут «доклады» о достигнутых результатах и на основе этого вносятся определенные коррективы в процесс компенсации: мобилизуются новые и демобилизуются прежние, оказавшиеся малоэффективными механизмы и приспособления. По достижении оптимальных результатов мобилизация защитных механизмов прекращается. Состояние скомпенсированности функций становится относительно устойчивым. В организме возникает тенденция к сохранению этой устойчивости.

Основные принципы компенсации были сформулированы, физиологически обоснованы и клинически апробированы П. К. Анохиным (1959). Это принцип сигнализации дефекта, прогрессивной мобилизации компенсаторных механизмов, непрерывного обратного афферентирования компенсаторных приспособлений, санкционирующей афферентации, относительной устойчивости компенсаторных приспособлений.

Известно, что человек активно использует лишь десять процентов клеток головного мозга. Следовательно, лишь ничтожно малая часть мозга участвует в сознательной деятельности, остальная — действует неосознанно. Американский ученый-философ Б. Фуллер утверждает, что 99,9% умственной деятельности у человека определяется подсознанием. Ход его рассуждений базируется на ряде примеров. В частности, каждый из миллионов волосков на голове у человека вырастает сам по себе, приобретая определенную форму и цвет, без всякого вмешательства нашего сознания и понимания того, почему у нас вообще растут волосы. Когда мы едим, наше сознание не заботится о том, какая часть калорий и витаминов пойдет на укрепление кожи, а какая отправится в кровь. В мозгу человека отточено и согласованно действуют миллиарды и миллиарды атомов, но это никак не фиксируется в нашем сознании, не говоря уже о сознательном руководстве этим процессом.

Компенсация бывает двух видов: органическая (внутрисистемная) и функциональная (межсистемная).

Внутрисистемная компенсация достигается при замещении поврежденных нервных элементов активностью сохранных нейронов в результате перестройки деятельности нейронных структур в анализаторах под влиянием адекватной стимуляции и специального перцептивного (т. е. с помощью восприятия) обучения. Базовый исходный уровень компенсации устанавливает адекватная сенсорная стимуляция, которая активизирует восстановительные процессы не только в проекционном отделе анализатора, но также в ассоциативных и неспецифических образованиях мозга, механизм деятельности которых связан с восприятием. В качестве примера можно привести коррекционную работу со слабослышащими и слабовидящими учащимися по развитию остаточной слуховой и зрительной функций.

Межсистемная компенсация связана с перестройкой деятельности или формированием новых функциональных систем, включающих проекционные и ассоциативные области коры головного мозга. При формировании новых функциональных систем решающее значение имеет психофизиологический фактор активации обратных связей анализатора, являющийся важным механизмом обработки поступающей из внешнего мира информации.

Процесс компенсации элементарных физиологических функций не требует обучения и происходит за счет автоматической перестройки, в которой важную роль играет оценка успешности приспособительных реакций, осуществляемая в ЦНС. Коррекция высших психических функций возможна лишь в результате специально организованного обучения. При аномалиях развития, связанных с врожденными или рано приобретенными дефектами анализаторов, активное обучение приобретает решающую роль. Так, в результате специального педагогического воздействия с целью развития осязательного восприятия достигается значительная компенсация утраченной зрительной функции у слепого ребенка. Применяемые в настоящее время методы компенсации нарушенных функций основаны на использовании почти неограниченной возможности образования ассоциативных нервных связей в коре головного мозга.

В последние годы многими исследователями установлена важная роль правого полушария в осуществлении психических функций и особая значимость для прикладной нейропсихологии вопроса о функциональной специализации полушарий. В связи с этим проблема доминантности полушарий (по речи и ведущей руке), оставаясь актуальной для решения конкретных задач топической диагностики, рассматривается как составная часть более общей проблемы интегративной деятельности мозга. Известные со времен Х. Джексона и В. М. Бехтерева различия в функционировании правого и левого полушария (у праворуких) в настоящее время являются предметом обширных и разносторонних исследований, которые объединяет общая проблема — функциональная асимметрия полушарий. Проблемы функциональной неравнозначности и функционального взаимодействия полушарий, фундаментальные для нейрофизиологии и нейропсихологии, весьма актуальны также и для коррекционной работы.

Представления о доминировании полушарий в восприятии определенного стимульного материала (речевого для левого полушария и наглядно-образного — для правого) в скором времени должны быть существенно дополнены и уточнены. Результаты клинических и экспериментальных исследований показывают, что различия зависят не только и не столько от особенностей предъявляемого материала, сколько от характера конкретных задач, стоящих перед испытуемыми. При этом с левым полушарием преимущественно связываются задачи категоризации (классификации) путем выделения существенных признаков речевом или зрительном стимулах, а с правым — задачи идентификации (сличения) сложных, малознакомых невербализуемых объектов (в условиях высокой помехоустойчивости). Левое полушарие доминирует в задачах, связанных с категоризацией хорошо знакомых, относительно несложных, легко вербализуемых объектов. Оно, как показывают экспериментальные данные, теряет в скорости переработки информации, менее

устойчиво к повреждениям, но обладает способностью к аналитическим, ценным описаниям объектов на основе системных связей и тел самым к произвольному управлению психологическими функциями. Доминантность левого полушария по речи рассматривается в настоящее время как относительная, ибо она превалирует только в наиболее сложных видах произвольной речевой деятельности, тогда как правое полушарие доминирует в непроизвольных, автоматизированных речевых процессах, таких как эмоциональная, интонационная окраска и другие компоненты речи.

В ряде исследований установлена зависимость развития компенсаторных приспособлений от характера дефекта, времени и степени нарушения функций, а также таких психологических факторов, как осознание дефекта, установка на компенсацию, социальная позиция индивида и т. д.

Таким образом, компенсация выступает как условие и как результат коррекции: без способности высшей нервной деятельности мобилизовать свои НЗ (неприкосновенные запасы) невозможной была бы эффективная педагогическая работа и чем эффективнее коррекционно-развивающая деятельность, тем стабильнее закрепляются новые условные связи в ЦНС. Единство и взаимообусловленность процессов коррекции (внешнего) и компенсации (внутреннего) Л. С. Выготский выразил в законе превращения минуса дефекта в плюс компенсации («Не было бы счастья, да несчастье помогло»), подчеркнув необходимость создания и использования обходных путей.

Сложившиеся компенсаторные процессы не носят абсолютного (устойчивого) характера, поэтому при неблагоприятных условиях (чрезмерные нагрузки, стрессы, болезни, сезонные ухудшения состояния организма, резкое прекращение учебно-тренировочных занятий и др.) они могут распадаться. В таких случаях наблюдается *декомпенсация*, т.е. рецидив функциональных нарушений. При явлениях декомпенсации отмечаются серьезные нарушения умственной работоспособности, снижение темпа развития, изменение отношений к деятельности, людям. В таких случаях необходимо соблюдение ряда специальных мер, направленных на нормализацию процесса развития.

От явлений компенсации следует отличать *псевдокомпенсацию*, т.е. мнимые, ложные приспособления, вредные образования, возникающие в результате реакции человека на те или иные нежелательные проявления к нему со стороны окружающих людей. Л. С. Выготский к числу таких псевдокомпенсаторных образований относил различные невротические черты поведения у умственно отсталых детей, формирующиеся вследствие низких оценок их личности. Нарушения поведения у детей часто связаны с желанием привлечь к себе внимание окружающих, когда не удастся это сделать другими, положительными средствами (такое явление определяется как вызывающее поведение).

Учение о компенсации открывает творческий характер развития, направленного по этому пути. Ряд ученых строили на нем происхождение одаренности. Так, В. Штерн выступил с тезисом: «То, что меня не губит, делает меня сильнее; благодаря компенсации из слабости возникает сила, из недостатков — способности» (1923). А. Адлер, чье психологическое творчество оказало огромное влияние на Л. С. Выготского, выдвинул идею *сверхкомпенсации*: «Он (ребенок) будет хотеть все видеть, если он близорук; все слышать, если у него

аномалия слуха; все будет хотеть говорить, если у него есть на лицо затруднение в речи или есть заикание... Желание летать будет выше всего выражено у тех детей, которые уже при прыгании испытывают большие затруднения. Противоположность органической недостаточности и желаний, фантазий, снов, т.е. психических стремлений к компенсации, столь всеобъемлюща, что можно на основании ее вывести основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» (1927).

Понятия коррекции и компенсации тесно связаны с *реабилитацией* (восстановление), которая включает меры по обеспечению и/или восстановлению функций, компенсации их утраты или отсутствия, снятию функциональных ограничений. Процесс реабилитации не предполагает лишь оказание медицинской помощи. Он включает в себя широкий круг мер, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью, например, восстановлением профессиональной трудоспособности. (В медицинских учреждениях выделяют три этапа реабилитации: медико-реабилитационный, медико-реабилитационный, этап профессиональной реабилитации). В документах ООН термин «реабилитация» означает процесс, имеющий целью помочь инвалидам достигнуть оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддерживать его, предоставив тем самым средства для изменения их жизни и расширения рамок независимости.

Как показывают исследования, сформировавшаяся в онтогенетический период дефектная структура мозга, хотя и существенно влияет на образование новых функций в онтогенезе, однако, находясь в определенной зависимости от структуры мозга, вновь образовавшиеся функции в свою очередь заметно влияют на нее и на обусловленные ею, ранее сформировавшиеся функции. Это указывает на вполне реальную возможность опоры на сознательную деятельность воспитуемых в процессе педагогической коррекции. Отсюда вытекает, что одной из характерных черт педагогической коррекции является свойственная ей воспитующая функция, что нашло отражение в понятии «коррекционно-воспитательная работа». Термин употребляется с конца XIX века, первоначально только применительно к умственно отсталым детям, в настоящее время трактуется значительно шире. Коррекция в процессе воспитания не сводится лишь к технике исправления уже сложившихся отклонений в развитии, а одновременно направлена на формирование качественно новых образований личности.

В последние десятилетия сложился *принцип коррекционно-развивающего обучения*, который предполагает слияние коррекционной работы с учебным процессом. В учебных планах всех типов специальных школ, кроме базового и школьного компонента, выделяются коррекционные блоки предметов. Это может быть развитие слухового восприятия, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, логопедические занятия и др. Современные авторы нередко представляют коррекцию как совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности, а реабилитацию как

своего рода итог всех коррекционно-педагогических усилий.

Основные направления коррекционной работы: коррекция сенсорики (деятельность анализаторов);

- коррекция моторики (физическое развитие);
- коррекция познавательных функций (мышление, память, речь и др.);
- коррекция эмоционально-волевой сферы;
- коррекция личности.

Средства коррекции условно можно разделить на традиционные и нетрадиционные (альтернативные). Наиболее распространенные (традиционные) – это игра, учеба, труд, внеклассная работа, общественно-полезная деятельность, режим, лечебно-профилактические мероприятия (сбалансированное питание, витаминизация, закаливание, медикаментозное и физиотерапевтическое лечение) и др. При этих средствах коррекция в основном достигается косвенным образом.

В последнее время приобретают популярность такие средства коррекции, как сенсорный и психомоторный тренинг, леготека (лего — игры конструктивного содержания), ароматерапия, иппотерапия (от греч. слова «иппо» — лошадь), арттерапия, музыкотерапия и др. Мощным средством коррекции и стимуляции психической активности остается создание ситуации выбора и поиск выхода из нее.

Присутствие во многих названиях слова «терапия» подчеркивает лечебный, но не медикаментозный эффект. В современной отечественной практике перечисленные средства выступают как нетрадиционные. Очень важно при выборе средств коррекции делать опору на социально значимое содержание материала. При этом, подчеркивает Н. М. Назарова, целесообразно учитывать взаимосвязь норм индивидуального уровня и норм социокультурной жизни. Специальное образование приобщает детей с отклонениями к многообразным нормам, выработанным в процессе исторического развития общества, но эти нормы в каждом ребенке индивидуализируются, становятся конкретными нормами индивидуального поведения.

Большинство традиционных средств имеет широкое значение¹¹ предполагает коррекцию личности в целом. Альтернативные средства, как правило, направлены на развитие и коррекцию отдельных функций и применяются в комплексе с другими мероприятиями. Практические работники специальных школ не раз отмечали более высокую результативность на контрольных работах учащихся, которые перед уроком умылись холодной водой (на 25% выше по сравнению с «неумытыми»). Некоторые ученые, конечно же, не бесспорно, видят будущее общей и специальной педагогики в развитии телепатии. Подмечено, что суггестопедия (внушение) дает лучшие результаты в специальных учреждениях, особенно для детей с интеллектуальной недостаточностью, чем в обычных заведениях.

Значение **ранней коррекции** в формировании и развитии личности ребенка с дизонтогенезом огромно. Чем раньше будет начата коррекционная работа, тем с меньшими затруднениями будет идти двигательное, речевое и интеллектуальное развитие. Осознанию роли раннего вмешательства помогает гипотеза Никитиных НУВЭРС (необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей), тесно связанная с понятием, «сенситивный период».

Оказание ранней комплексной помощи позволяет более эффективно компенсировать отклонения в психическом развитии ребенка группы риска, тем самым смягчить вторичные отклонения. В результате коррекции в раннем возрасте до 30% детей и 6 месяцам достигают показателей нормы, у 90% детей наблюдается стойкий положительный эффект. Это помогает сократить число детей, которые по достижении школьного возраста будут нуждаться в специальном образовании в условиях специализированных учреждений. Своевременная помощь и коррекция дают исключительную возможность «сгладить» недостатки проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценную жизнь ребенка.

По данным экспериментальных педагогических исследований сотрудников НИИ коррекционной педагогики РАО, 25% дет с глубокими нарушениями слуха, квалифицирующиеся по первичному нарушению как глухие или слабослышащие 4-й степ ни, пройдя раннюю комплексную коррекцию, поступают в массовую школу и успешно там обучаются, живут и воспитываются в кругу слышащих людей. Уровень общего и речевого их развития соответствует или близок возрастной норме. 50% глух детей, прошедших раннюю коррекцию, к семилетнему возрасту способны поступать в школу для слабослышащих, так как общее и речевое развитие оказывается близким или равным уровню развития детей с менее глубокими нарушениями слуха. 27% воспитанников дома ребенка с функциональными и органическими поражениями центральной нервной системы удается, благодаря ранней помощи, нормализовать ход и темп психического развития настолько, что он становится близким или равным возрастной норме. Для 32% детей с изначально тяжелым прогнозом могут стать доступными образовательные маршруты, приспособленные для детей со значительно менее глубокими нарушениями психического развития. Успешности этого процесса способствует составление специальных коррекционных карт развития, в которых учитывается соответствие фактического и психического возраста ребенка.

Во многих странах мира получила широкое распространение система педагогического патронажа детей раннего возраста (от 0 до 3 лет). Это движение зародилось в 1970 году в США и получило название *Potage* (Потэдж) в честь местечка в штате Висконсин, где впервые началось педагогическое обслуживание на дому столь юных детей.

В основе системы Потэдж лежит признание родителей ключевыми фигурами в развитии собственных детей, вера в их потенциальные возможности быть наилучшими учителями для своего ребенка в раннем возрасте. Как это делается? Квалифицированный педагог один раз в неделю посещает семью, составляет программу педагогической деятельности родителей на 7 предстоящих дней, обучает их всем основным действиям, показывает, как организовывать наблюдения, фиксировать результаты в специальных печатных формах. Он контролирует выполнение ранее предложенного плана работы, обеспечивает дидактическими пособиями и развивающими игрушками из игротеки центра Потэдж, организованной по принципу работы библиотек.

По всем направлениям развития ребенка созданы специальные каталоги из цветных фотографий игрушек с кратким описанием их коррекционно-

развивающего назначения. Дети из семей, взятых на учет, 1-2 раза в неделю могут посещать игровые площадки в самом центре. На каждого ребенка заводится индивидуальная карта развития, в которой отражается уровень сформированности действий в различных областях: физическое развитие, социальное, координация «глаз — рука», игра, речь. В отдельных случаях предпринятая в рамках системы Потэдж Ранняя коррекция развития детей группы риска дает стопроцентный результат, во всех остальных отмечается значительный прогресс.

Результаты зарубежных и отечественных научных исследований, практический опыт (лаборатория Института коррекционной педагогики РАО, Е. А. Стребелева; Институт раннего вмешательства, Москва, Ю. А. Разенкова; Программа реабилитации Младенцев, г. Санкт-Петербург; Центр раннего вмешательства, г. Николаев и др.) со всей очевидностью показывают, что раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии с первых дней жизни позволяет предупредить появление дальнейших нарушений вторичной и третичной природы, скорректировать уже выявленные недостатки и в результате значительно снизить степень социальной недостаточности детей-инвалидов и детей с отклонениями, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество. В связи с этим получает распространение новая форма коррекционной работы с детьми раннего возраста — коррекционно-консультативное занятие.

Согласно современным взглядам, ребенок с дизонтогенезом: рассматривается как системно развивающийся индивидуум, имеющий свою субъективно выраженную направленность и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого — это динамический мотивообразующий процесс для обоих участников общения.

Принципиально значимыми положениями в программе коррекционно-развивающего обучения и воспитания являются следующие:

- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- анализ социальной ситуации развития ребенка и его семьи;
- включение родителей и лиц, их заменяющих, в коррекционно-педагогический процесс;
- расширение традиционных видов детской деятельности и обогащение их новым содержанием;
- формирование и коррекция высших психических функций в процессе специальных занятий с детьми;
- реализация личностно ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
- активизация эмоционального реагирования и эмоциональных проявлений и использование их для развития практической деятельности, общения детей и формирования адекватного поведения;
- расширение форм взаимодействия взрослых с детьми и создание условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- определение базовых достижений в каждом возрастном периоде.

Реализация принципа коррекционной направленности деятельности в

специальном учреждении возможна при следующих **педагогических условиях**:

1. Целостное воздействие педагогического процесса на личность ребенка.
2. Адаптация средств педагогического процесса к особенностям познавательной деятельности и направленность этих средств на максимально возможную мобилизацию способностей учащихся на овладение элементами социальной культуры в не адаптированном виде.
3. Ориентация на формирование высших психических функций с акцентом на их осознанность и произвольность.
4. Опора на предметно-практическую деятельность учащихся с обеспечением ее интеллектуализации и вербализации на уровне внешней и внутренней речи.
5. Использование специальных коррекционных приемов в процессе обучения.
6. Выполнение учащимися заданий, соответствующих по уровню трудности зоне их ближайшего развития.
7. Специально организованный процесс познания ребенком своих слабых и сильных сторон.

Таким образом, коррекция достигается посредством адаптации содержания обучения к особенностям познавательной деятельности учащихся, учета актуального уровня и зоны ближайшего развития, использования наглядности, порой доводимой до очевидности, замедленности процесса обучения, повторения и тренировочных упражнений, структурной простоты материала, индивидуального подхода.

В качестве основы интегративной психологической коррекции Н. Я. Семаго и М. М. Семаго предлагают коррекционные программы, которые в методологическом плане базируются на следующих теоретических положениях:

- принцип «замещающего» развития как основа интегративной коррекционной работы;
- значимость последовательности прохождения этапов и сроков нормативного психомоторного, речевого и эмоционального развития ребенка;
- определяющая роль базовых предпосылок, в том числе; пространственно-временных представлений, в становлении высших психических функций;
- использование законов и закономерностей развития и совершенствования двигательных произвольных актов;
- учет актуального уровня психоречевого и эмоционально-волевого развития ребенка в интегративном понимании;
- учет ведущего типа мотивации деятельности и сформированности базальных уровней эмоциональной регуляции деятельности ребенка;
- поэтапность в формировании новых видов деятельности.

К практическим задачам, решаемым в рамках предлагаемых программ психологической коррекции, можно отнести следующие:

- формирование произвольных компонентов деятельности ребенка;
- формирование схемы собственного тела и соматогнозиса;
- формирование пространственных представлений;
- становление вербального анализа и вербально-логического мышления;
- работа над расширением словарного запаса и общей осведомленности

ребенка;

- закрепление навыков самостоятельной творческой работы!
- формирование адекватных механизмов эмоциональной регуляции деятельности и процессов межличностного общения в соответствии с актуальным уровневым строением эмоционально-аффективной сферы.

Как мы видим, коррекционно-реабилитационная направленность деятельности в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, представляет собой достаточно сложную систему связей и отношений на разных уровнях: физиологическом, педагогическом, психологическом и социальном.

Вопросы и задания

1. Установите взаимосвязь между понятиями «коррекция» и «компенсация».
2. Приведите примеры внутри- и межсистемной компенсации, иллюстрации закона «превращения минуса дефекта в плюс компенсации».
3. Охарактеризуйте традиционные и нетрадиционные средства коррекции. В чем их существенное различие?
4. Подготовьте реферативные сообщения об известных коррекционных системах.
5. Определите педагогические и психологические условия коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса.

Литература для самообразования

- Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М.: Мир, 1988.
- Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб., 1997.
- Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) // Дефектология. 1999. № 2.
- Гуровец Г. В., Ленюк Я. Я. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике // Дефектология. 1996. № 2.
- Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития /■/ Дефектология. 1994. № 1.
- Проект Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии // Дефектология. 2000. № 6.
- Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. № 1.
- Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
- Фишман Н. А. Интегративная деятельность мозга в норме и патологии. М.: Педагогика, 1989.

2.2. Коррекция сенсорики

Имеющий уши, да услышит!

Имеющий глаза, да увидит!

Из Библии

Цель процесса коррекции сенсорики состоит в том, чтобы научить ребенка воспринимать окружающий мир во всем богатстве его красок, запахов, звуков, помочь ему овладеть множеством практических действий, которые пригодятся в повседневной жизни.

Сенсорное развитие — это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предмета.

К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал мысль о том, что дитя мыслит красками, звуками, образами. Вот почему так важно для становления полноценной личности дарить детям богатство впечатлений, избегать сенсорного голода и депривации (обедненности) чувств. Известный швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, выдвинувший идею саморазвития, писал, что глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить, рука — хватать..., но нельзя оставлять без помощи усилия, делаемые природой для развития: «час рождения ребенка — есть первый час его обучения».

В раннем развитии эмоционально-чувственного опыта ребенка можно условно выделить три периода: первый — внутриутробный, второй — доречевой (первый год жизни) и третий — речевой. Беременным женщинам, для того чтобы выносить и родить здорового ребенка, мудрые люди советуют любоваться прекрасным пейзажем, ежедневно хотя бы один раз взглянуть на красивое полотно художника, послушать приятную музыку понюхать цветок, прочитать мудрое изречение. Как правило новорожденные в первые месяцы жизни имеют те же «эстетические вкусы», что и их матери, затем они начинают постепенно автономизироваться.

Примерно 87% информации поступает в мозг через зрительные рецепторы, 9% — через слуховые, 4% — через другие органы чувств.

Сенсорное воспитание — это последовательное планомерно, ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества. Понятие «*сенсорная культура*» как результат усвоения общепринятых представлений о цвете, форме и других свойствах предметов было введено Марией Монтессори. Опирается на усвоение *сенсорных эталонов*, которые выделены для всех пяти органов, чувств (эталон = образец = мерка, термин введен А. В. Запорожцем). Усвоение сенсорного эталона — это далеко не только правильное его название, но и использование в качестве мерки для оценки свойств других предметов, т.е. допускается его знание пассивном словаре и активное использование в предметно-практических действиях.

Формирование сенсорных эталонов может осуществляться по трем основным стратегиям.

1. Организация поиска эталона, идентичного заданному образцу. Ребенок ищет нужный элемент в системе эталонов по образцу, находящемуся в поле зрения (или в пределах досягаемости) Педагог учит ребенка двигаться по системе сенсорных эталон, представленных в ряду или матрице.

2. Организация поиска эталона по представлению (мнемическому образу). Педагог показывает ребенку образец, просит его запомнить, а затем убирает из поля зрения. От ребенка требуется найти заданный эталон, опираясь на мнемический образ.

3. Формирование устойчивой связи между эталоном и словом. Подготовительный этап — называние объектов и их свойств. Затем организуется поиск эталона по его названию, по словесному описанию.

Этапы формирования различных сенсорных представлений.

1. Привлечение внимания к признаку предмета (цвет, форма, звук и т. д.).

2. Соотнесение признака с сенсорным эталоном.

3. Соединение полученного представления со словом.

4. Формирование образа восприятия признака. Выделение его в окружающей обстановке.

5. Включение сформированного образа в детскую деятельность (рисование, аппликация, лепка, конструирование и т. п.).

Сенсорные действия разнообразны и многочисленны. Это рассматривание, ощупывание, выстукивание, обнюхивание, прокатывание и т. п. Крайне важно, чтобы в дошкольном возрасте и первые годы школьного обучения были сформированы основные перцептивные действия. Детей следует обучать узнавать объекты по особым характеристикам, так называемым сигнальным меткам, по отдельным признакам, в различных положениях и ситуациях. Одновременно с развитием перцептивных действий формируются и основные умственные операции: анализ объектов, сравнение (по форме, размеру, величине, цвету) — обнаружение одинаковых свойств у разных объектов и нахождение разных качеств у родственных объектов, формирование обобщенных способов обследования посредством перцептивных действий (увидел, услышал, потрогал, попробовал — узнал). *Обследование* предметов выступает как один из *основных методов сенсорного воспитания*.

Различают два типа сенсорных расстройств:

1. Элементарные сенсорные расстройства, отражающие нарушения различных видов ощущений (светоощущение, цветоощущение, ощущение высоты, громкости, длительности звука и др.).

2. Сложные гностические расстройства, отражающие нарушения разных видов восприятия (восприятие формы предмета, символов, пространственных отношений, звуков речи и т. д.).

Первый тип расстройств связан с поражением периферического и подкорковых уровней анализаторной системы. Второй обусловлен, прежде всего, поражением корковых полей. Гностические расстройства носят название *агнозий*. В зависимости от пораженного анализатора различают зрительные, слуховые и тактильные агнозии. Сенсорные дисфункции часто связаны со стереогностическим восприятием. Оценка их состояния может иметь важные последствия для дальнейшего образования ребенка, поскольку они определяют

способность детей к познанию окружающего. Как показывают многие исследования, сохранные органы чувств у детей с нарушениями анализаторов не всегда используются самостоятельно для познания окружающего мира. 50-60% условно нормально развивающихся дошкольников нуждаются в стимуляции сенсорного развития. В связи с этим огромное значение приобретает проведение сенсорного и психомоторного тренинга, а также использование *полисенсорного подхода*, — когда опираются на максимально возможное количество анализаторов при знакомстве с новым объектом или явлением.

Сенсорный тренинг предназначен для развития активности восприятия и воображения. Это комплекс игр, направленных на стимуляцию зрительного, слухового, тактильного, обонятельного, вкусового, кинестетического анализаторов. Тренинг включает дидактические манипулятивные игры и проблемные ситуации творческого характера.

Психомоторный тренинг рассчитан на интенсивную стимуляцию мышечной системы и двигательную ловкость пальцев, развитие аналитико-синтетической деятельности при имитации графического узора, элементов письма, рисунка. Это комплекс игр и упражнений, который включает в себя пальчиковую и артикуляционную гимнастику, переключивание, нанизывание, раскатывание, обведение, штриховку, наматывание, вязание и др.

Сенсорные способности и двигательные навыки могут колебаться в зависимости от условий и ситуации. Так, зрение может быть наилучшим в определенных секторах или на конкретном расстоянии от глаза, слух обостренным в определенном диапазоне частоты, осязание может быть лучше на щеке, чем на руке.

Сенсорика выполняет три главных функции:

- 1) стимуляцию психической активности;
- 2) релаксацию, снятие напряженности, стресса;
- 3) создание основы для развития высших психических процессов.

На протяжении всей жизни наш мозг нуждается в стимуляции. Если эта потребность не удовлетворяется нормальным, естественным путем посредством зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений, то вступает в силу другой источник — через гнев, агрессию, самоагрессию, т.е. отмечается вызывающее поведение. Стимуляция посредством низших ощущений (без участия интеллекта) — очень важный способ расслабления, появления наслаждения, удовольствия, удовлетворения. Для психологической разгрузки очень полезным бывает достижение состояния «безмыслия».

В процессе коррекционного обучения крайне необходимо организовать познание своих потребностей, умение выбирать раздражители, вырабатывать привязанности, воздействовать на восприятие — «Я знаю, чего я хочу и чего мне не хочется»; «Если будет шумно, то я заткну себе уши, приглушу музыку, радио, телевизор и т. п.»; «Если будет темно, я могу зажечь свет»; «Если будет холодно, надену свитер» и т. д.

В процессе сенсорного развития и воспитания все большее распространение приобретает направление ***Snoezelen*** — создание и обустройство специальных сенсорных комнат, которые играют как стимулирующую, так и расслабляющую роль. ***Snoezelen*** (от голл. осознание жизни, стимуляция красотой) — это целая стратегия, слагаемая из множества педагогических и клинических проявлений,

которая стартовала 20 лет назад в Нидерландах, а сейчас успешно реализуется по всему миру, и во всех языках используется именно этот термин. Данная стратегия эффективна для клиентов всех возрастов различных нозологических групп.

В последние десятилетия во всех передовых странах прочное место в коррекционной работе завоевала **сенсорная интеграция**, метод американки Джин Айрис (Jean Ayres, 1923-1988), направленный на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств. Если полисенсорный подход условно можно рассматривать как развитие органов чувств в статике, то этот метод — динамический: зрительные, слуховые, тактильные ощущения и представления возникают в процессе Движения, когда ребенок раскачивается на качелях или в гамаке, лазает по канату или гимнастической стенке, катается на роликах или скейтборде. При этом перед ним ставится определенная цель: собрать разбросанные предметы в одну (две) корзины или найти буквы, необходимые для составления заданного слова, которые распределены по всей площади комнаты; составить упорядоченный ряд, нарисовать что-либо, подать звуковой сигнал в условный момент. На основе этого метода можно создавать разные варианты увлекательных игр в достаточно интенсивном темпе движения, которые требуют от ребенка значительного зрительного и слухового внимания, высокой концентрации и координации всех функций. Сенсорная интеграция особенно эффективна при гиперактивности, различных трудностях в обучении, она зарекомендовала себя как эффективное профилактическое средство дисграфий и подобных нарушений в школьные годы обучения, находит применение в лечении неврологических и дементных больных преклонного возраста. В 1998 году Джин Айрис была удостоена звания Гранд-дамы эрготерапии.

Вопросы и задания

1. Какие функции выполняет сенсорика?
2. Разведите понятия «сенсорное развитие», «сенсорная культура», «сенсорное воспитание».
3. Покажите все возможные пути осуществления полисенсорного подхода при формировании обобщающих понятий.
4. В чем состоит принципиальное отличие полисенсорного подхода от метода сенсорной интеграции?
5. Разработайте примерные задания и упражнения на основе метода сенсорной интеграции.
6. В чем состоит основная причина сенсорных дисфункций?
7. По специальным каталогам (ROMPA и др.) выделите оборудование для стимуляции зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической и других функций.

Литература для самообразования

- Варэнава Т. В.* Віды карэкцыйнай работы в дзецямі. малодшага ўзросту // Пачатковая школа. 1997. №№ 5, 6.
- Венгер Л. А. и др.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение, 1988.
- Григорьева Л. П.* Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями // Дефектология. 1996. № 3.
- Катаева А. А, Стребелева Е. А.* Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М., 2001.
- Медведева Е. А. и др.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.
- Новикова Л. А.* Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. М., 1966.
- Эльнебю И.* Право детей на развитие. Мн., 1997.

Коррекция зрительного восприятия

Познавательные возможности органа зрения: выделение в предмете формы, цвета, величины, материала, фактуры, конструкции, степени привлекательности и др.

Сенсорные эталоны в зрительном восприятии для цвета представляют 7 красок спектра и их оттенки по светлоте (близость к белому) и насыщенности (степень чистоты); для формы — геометрические фигуры: круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник; для величины — метрическая система мер.

Основные задачи по развитию и коррекции зрительного восприятия:

- формирование умения всматриваться;
- распознавание и называние цвета, формы и т. д.;
- сравнение и группировка по внешним признакам;
- развитие визуального выборочного восприятия (интерпретация того, что мы видим, в том числе посредством понимания таких элементов, как сходство — различие, изображение — фон, способность к визуальному дополнению части до целого).

В качестве учебно-тренировочного материала используются образцы цветной бумаги, пластика, ткани, цветные дощечки, геометрический комод (набор плоскостных и объемных геометрических фигур), мозаика, цветной конструктор и прочее. Для коррекции зрительного восприятия применяются разрезные картинки, картинки предметов с ошибками в размерах, предъявление предметов в перевернутом виде, узнавание целого по фрагменту, складывание сборно-разборных игрушек, зрительно-двигательное моделирование формы (обведение по контуру, ощупывание с целью определения формы и размера). В последнее время распространение приобретает разглядывание в коррекционных целях так называемых магических стереокартинок. Палитры цветов весьма уместно использовать для организации сенсорных пауз (1-3 мин) на всех занятиях, а не только во время специального тренинга.

Для развития зрительного восприятия и логического мышления используется комплект геометрических фигур, разработанных на основе идеи венгерского психолога и математика Дьенеша. Комплект состоит из четырех форм: круга, равностороннего треугольника, прямоугольника и квадрата; трех цветов: желтого, голубого и красного; двух размеров: маленьких и больших; двух видов толщины: тонких и толстых. Каждая геометрическая фигура характеризуется четырьмя признаками: одной из четырех форм, одним из трех цветов, одним из двух размеров, одним из двух видов толщины. Для каждой из них в игровой форме можно находить соответствующий «этаж» и «подъезд» в «особом доме», где живут разные фигуры: желтые, толстые, маленькие, треугольной формы и пр.

Наиболее типичные задания и упражнения:

1. Разложи... (например, от самого темного до самого светлого).
2. Подбери по форме (цвету, величине...)
3. Найди такой же по цвету, размеру и т. п.
4. Узнай предмет по его части, контуру.

Нарисуй что-нибудь желтое квадратное, зеленое круглое.

В процессе предметно-практической деятельности дети знакомятся с

хроматическими (цветные) цветами и ахроматическими (не цветные: черный, белый, серый) и их оттенками, учатся выделять теплые и холодные краски, адекватно раскрашивать предметы, распознавать и получать на бумаге мягкие пастельные и резкие контрастные сочетания цветов, представлять цветонасыщенность и цветоконтрастность. Исключение при ознакомлении | составляет голубой цвет как трудный для первоначального восприятия (в английском языке даже существует одно название «blue» для обозначения синего и голубого цветов).

Японские дети различают до 200 цветов, наши даже после специальной художественной подготовки в среднем — 70 цветов. Основная причина кроется в методике обучения изобразительности. В Японии широко практикуется психологическое погружение в цвет: «Нарисуй радость, любовь к маме» в отличие от изображения солнышка, елочки, домика и т. п. В последнем варианте цвет уже заранее известен ребенку или задается учителем: «Возьмите красный карандаш и нарисуйте кружок». В другом случае ребенку приходится активно искать цвет, создавать его самому.

Дети с отклонениями в развитии (в первую очередь умственно отсталые), имея все необходимые цвета (краски, карандаши, фломастеры, мелки), часто пользуются только одним-двумя. Складывается ситуация, подобная той, о которой поется в песенке «Оранжевое небо»: «Много красок у меня, выбирай любую...» но девочка все раскрасила оранжевой — и небо, и людей, и мороженное, и верблюда и т. д. Во время занятий рисованием или живописью можно ставить задачи, пробуждающие сознание (особенно это рекомендуется в период смены зубов): «Смотри, ты нарисовал много красного, а вокруг него зеленый и желтый. Теперь хотелось бы посмотреть, как будет, если ты начнешь голубым».

Коррекционные приемы:

- Цветовая унификация — предметная направленность цвета.
- Варьирование цвета одного и того же предмета. Например, лист — весной, летом и осенью, плод — зеленый и созревший.
- Выделение оттенков. Например, сравнение зеленых листьев разных пород деревьев. При этом можно организовать фенологические наблюдения.
- Классификация предметов. К примеру, разложить пуговицы трех цветов (разные оттенки, форма, размер) в соответствующие коробки по их основному цвету (зеленый, красный, желтый).

Визуальное восприятие обеспечивается механизмами взаимосвязанных зрительных функций (световая и контрастная чувствительность, цветоразличение, разрешающая способность и т. д.). При патологии зрительной системы, нарушающей ее структуру и функции, имеют место изменение и рассогласование сенсорно-перцептивных механизмов, что затрудняет формирование основных качеств восприятия (Л. П. Григорьева, 1983, 1985). Кроме того, уровень общего психического развития влияет на формирование качеств восприятия. У детей с умственной отсталостью или задержкой психического развития формирование ряда качеств восприятия (обобщенность, категориальность, апперцепция, антиципация) нарушено существенным образом. Интеллектуализация перцепции при низком зрении в определенной степени компенсирует нарушения восприятия.

Формирование и опознание зрительных образов осуществляются на основе активной ориентации в наглядном материале, определенных мыслительных операций и способности к предвосхищению перцептивного результата. Ребенок с тяжелым нарушением зрения Должен научиться «ощупывать глазом» объекты, анализировать осмысливать ту ограниченную информацию, которую он может получить посредством поврежденного органа. Такого ребенка надо учить аналитическому и целостному восприятию мира.

Знание детей о том, что их глаза плохо видят, не приводит к активизации бисенсорных и полисенсорных процессов для ориентации в окружающем мире. Следовательно, необходимо комплексное развитие остаточной функции и сохраненных органов, чувств. Нарушения зрения у детей могут быть выражены по-разному, в зависимости от силы болезнетворных влияний на разные отделы зрительного анализатора: периферический (глаз), проводниковый (зрительный нерв, зрительные и подкорковые нервные образования), центральный (мозговые клетки в зрительных зонах коры головного мозга). С учетом того, в какой мере нарушена функция зрительного анализатора, среди детей со стойкими дефектами зрения различают слепых (незрячих) и слабовидящих. У первых зрительные ощущения либо полностью отсутствуют, в силу чего оба глаза утрачивают способность к светоощущению и цветоразличению (тотальная слепота), либо сохраняются светоощущения или незначительное остаточное зрение, недостаточное для обычной жизнедеятельности (максимальная острота — 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией, сужение поля зрения до 30 градусов). Слабовидящие дети обладают остротой зрения на лучше видящем глазу при коррекции обычными средствами (очки) от 0,05 до 0,4 (новая тенденция от 0,09 до 0,2).

Способность «видеть» у новорожденного проявляется в том, что сначала ребенок различает контрасты: яркое и темное. Затем он начинает замечать движения, после этого — очертания и форму. И самый последний этап развития — умение различать цвета. Таким образом, способность отличить контрасты является самым древним видом зрения. Умение различать цвета, определять и называть их — так же, как и воспринимать их с точки зрения эстетики, — все это функции коры головного мозга и скорее результат развития человека, чем его инстинктивные реакции. Если смотреть на серое пятно, окруженное ярко-зеленым кольцом, то серый цвет начинает приобретать красноватый оттенок. Если некоторое время фиксировать взором ярко-красный предмет, а потом закрыть глаза, то возникает так называемый последовательный образ этого предмета, окрашенный в зеленый цвет (у дальтоникиков такое восприятие стабильно). Хроматический эффект последовательного контраста и есть источник так называемого «зеленого свечения», которое можно увидеть, если пристально смотреть на заходящее солнце. Последовательный образ синего цвета окрашен в желтый цвет (это легче увидеть, если синий предмет находится на черном фоне).

До XIX века было известно ограниченное количество красителей и в основном они были органического происхождения. Изменения произошли благодаря появлению анилиновых красителей, производных каменного угля и окисей металлов. В настоящее время очень немногие вещи мы видим в их первоначальной окраске. Это уже не только голубизна неба, пурпур заката, зелень

травы и другие краски природы, к ним прибавились различные предметы, произведенные человеком. Цвета природы оказывают огромное влияние (хотим мы этого или нет) на наше психологическое и физиологическое состояние. Голубой цвет физиологически воспринимается как сладость, зеленый — как горечь, темно-синий (ночь) — цвет покоя и пассивности, ярко-желтый (день) позволяет человеку быть активным, но не принуждает его к этому, красный цвет стимулирующе действует на нервную систему — у человека поднимается кровяное давление, учащаются дыхание и пульс. Физиолог Геринг, разработавший «теорию контраста», заметил, что особое вещество, находящееся в сетчатке глаза, обесцвечивается под влиянием ярких цветов и восстанавливает свой первоначальный цвет под воздействием темных цветов.

Теория Геринга больше всего соотносится с Широко применяемым цветовым тестом Макса Люшера. Существует полный тест Люшера с семью различными наборами цветов (всего 73 цветные карточки, в которых отражены 25 различных цветов и оттенков) и сокращенный. Цветовой тест направлен на выяснение процессов, происходящих на сознательном и бессознательном уровнях, дает информацию о зонах психологического и физиологического напряжения (например, работа желез внутренней секреции, сердечная недостаточность, спазмы сосудов головного мозга, нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта).

Тест Люшера исходит из объективного значения цвета, которое одинаково для всех людей, хотя воздействие конкретного цвета на человека является субъективным, сугубо индивидуальным: одному он нравится, другому кажется скучным, третьего оставляет равнодушным, а четвертый считает его отвратительным, т.е. «на вкус и цвет — товарищей нет».

Объективные значения цветов следующие:

Синий цвет означает глубину чувства. Он олицетворяет сосредоточенное внимание к своим делам, пассивность, увлеченность, чувствительность, восприимчивость, стремление достичь цельности. Его психологические проявления: спокойствие, удовлетворенность, нежность, любовь, привязанность. Шеллинг в своей «Философии искусств» использовал символизм синего цвета, сказав, что «молчание — это истинное состояние безмятежного моря». Синий цвет ассоциируется со сладким вкусом.

Зеленый цвет означает гибкость ума. Он олицетворяет сосредоточенное внимание к своим делам, умение защищаться, цепкость, независимость, оригинальность суждений. Психологические проявления: упорство, самоуверенность, упрямство, самоуважение. Поклонник зеленого цвета старается обеспечить себе материальную устойчивость и приобрести благосостояние, он обожает чувствовать себя солидным и респектабельным. По своей натуре он эстет, ценит красоту, и это позволяет ему достичь как духовного, так и материального богатства при счастливом стечении обстоятельств. Зеленый цвет символически соответствует величественной секвойе с глубокими корнями, гордой и неизменной, возвышающейся над малыми деревьями, отождествляется с суровым и авторитарным характером, напряженной тетивой лука. Этот цвет имеет терпкий, вяжущий вкус.

Красный цвет означает силу воли. Он олицетворяет интерес к окружающему миру, активность, агрессивность, и, стремление к постоянному движению,

соревнованию. Психологические проявления: жизнелюбие, возбудимость, стремление к господству, сексуальность. Красный цвет символизирует кровь, пролитую в борьбе, огонь, воспламеняющий человеческий дух, сангвинический темперамент, мужское начало. Время красного цвета — настоящее. «Красный» человек обожает быть лидером, любит командовать. Ему это удастся в том случае, когда его не захлестывают ненужные эмоции или он не впадает в излишние амбиции. Он редко страдает от угрызений совести, взрывной, но при этом отходчивый.

Желтый цвет означает самопроизвольность, непосредственность. Он олицетворяет интерес к окружающему миру, активность, прожектерство, экспансивность, целеустремленность, любознательность. Психологические проявления: непостоянство, оптимизм, оригинальность характера, веселая натура. Символически желтый — это солнечное тепло, вызывающее радость, бодрость духа и счастье. Он острый на вкус. Желтый цвет — это движение вперед, к новому, современному, развивающемуся # неоформленному. Поклонник желтого цвета — человек с сильным характером, это, в сущности, победитель с рождения, который умеет концентрировать силу воли и направлять туда, где она наиболее эффективна. При желании такой человек может преуспеть как в науке, так и на сцене или в кино. Он умеет много работать, но при этом уверен, что и отдыхать надо по полной программе, что нередко вызывает зависть у окружающих.

Перечисленные четыре цвета отражают основные психологические потребности человека: удовлетворенность чем-либо, привязанность к чему-либо, самоутверждение, активность, стремление к цели, оптимизм, потребность в успехе. В сокращенном варианте теста Люшера присутствуют также четыре вспомогательных цвета.

фиолетовый цвет — это смесь красного и синего, импульсивной победоносности и уступчивости. Интеллектуально зрелые люди его обычно не выбирают, то, что дети отдают ему предпочтение, показывает, что для них мир — это все еще волшебный край. «Фиолетовое» поведение взрослого может быть намеком на инфантилизм, либо высокой степени чувственной интимности. Тот, кто любит фиолетовый цвет, — человек очень необычный. Он стремится к свободе, независимости и от рождения умеет получать удовольствие от одиночества. В общении он предпочитает интеллектуальное и духовное, что не всегда ценится собеседниками, поэтому стремится к себе подобным. Часто испытывает склонность ко всему таинственному, необъяснимому и всегда пытается найти ему разгадку. Любит высокую скорость.

Коричневый — это затемненный желто-красный. Импульсивность красного здесь «сломлена». Коричневый цвет показывает, что для человека особенно важно ощущение своих «корней»: очаг, дом, семья, родня. Это цвет «стадного» чувства, семейного уюта и безопасности. Поклонник коричневого цвета обладает очень уравновешенным характером. Он обстоятельный и старается совершать только обдуманнные поступки. Предпочитает не шумную компанию, а одиночество и тишину. Любит власть и стремится к ней. Для него самое главное — крепко и твердо стоять на земле.

Черный — это та граница, за которой прекращается жизнь, и поэтому он олицетворяет идею уничтожения, это отрицание по своей природе, это «нет»,

противостоящее белому «да». *Белый Цвет* — чистый лист бумаги, на котором история еще будет написана, черный — ее конец. Это цвет бунта, стихии, но не добровольное чувство, а внушенное как обстоятельствами, так и другими людьми. Любитель черного не всегда может правильно оценить ситуацию, отчего проигрывает и сильно страдает. Черный оказывает сильное воздействие на любой цвет, который находится в той же группе, усиливая его черты.

Прекрасным не считался черный цвет,
Когда на свете красоту ценили.

Но, видно, изменился белый свет —

Прекрасное позором очернили.

С тех пор как все природные цвета
Искусно подменяет цвет заемный,
Последних прав лишилась красота,
Слывет она безродной и бездомной.

Но так идет им черная фата,
Что красотою стала чернота.

Уильям Шекспир, сонет 127

Серый — защитное прикрытие, период восстановления сил? Серый цвет характеризует его любителя как человека, который умудряется легко разрешать самые сложные проблемы. Однако следует иметь в виду, что «серый цвет бывает ярким только на фоне черного».

Белый — у человека, которому этот цвет нравится больше все: остальных, очень богатое воображение. Он может иногда совсем забыть об окружающем его мире и делах, просто-напросто сочинив себе красивую сказку.

При лечении различных заболеваний используется цветотерапия, или хромотерапия. В ней рекомендуется применять цвет как можно более разнообразно, т.е. облучаться этим цветом, ее пищу похожей окраски и носить одежду таких же тонов. Воздействие цвета усиливается в эмоциональной, ментальной и духовной сферах. Основным цветом для лечения кожных болезней считают оранжевый. Он пробуждает радость к жизни, особенно когда в основе болезни лежат эмоциональные «зажимы». Для снятия зуда применяется синий цвет, который сильно воздействует не только на кожу, но и на более глубокие слои тела. А облучение области сердца розовым или зеленым быстро дает ощутимое облегчение. «Поглаживание» живота при запоре желтым в течение короткого

времени приводит к желанному результату. При сотрясении мозга облучение головы синим светом уменьшает распухание и бледность. Цвет тарелки влияет на аппетит: желтый цвет усиливает чувство сытости, благодаря чему мы съедаем меньше, чем обычно. Белая посуда нейтральна.

В лечебной практике неоднократно отмечалось, что у лежащих больных появление в палате мрачно одетых людей не вызывает радостного оживления, а чаще приводит к резкому раздражению. Визуальный ряд может влиять на поведение ребенка: радовать, печалить, успокаивать, раздражать.

При цветотерапии можно использовать такие задания и коррекционные приемы:

- Найди любимые цвета среди предложенных.
- Выбери одежду по настроению: «Я хочу одеться ярко!»
- Работа с лечебными цветными квадратами в качестве «скорой помощи».

Вышеизложенные материалы показывают, какую важную роль в жизни человека играет полноценное зрительное восприятие и как много явных или скрытых дисфункций может при этом отмечаться. В связи с этим развитие и коррекция зрительного восприятия необходимы детям не только с нарушенным зрением, но и тем, у кого оно номинально равно единице.

Вопросы и задания

1. Какие сенсорные эталоны существуют в зрительном восприятии?
2. Какие коррекционные приемы можно использовать при обучении цвету, форме, величине?
3. Разработайте перечень нетрадиционных вопросов и заданий с палитрой цветов (ткани, пластик, отделочные материалы).
4. «Откройте» для себя новые цвета. Например: агатовый, охра, кармина, кукушка, ультрамарин и др.).
5. Практическим способом получите серо-буро-малиновый цвет.

Литература для самообразования

- Григорьева Л. П., Сташевский С. В.* Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990.
- Григорьева Л. П.* Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей // Дефектология. 2000. № 3.
- Гришвина А. В. и др.* Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. М.: Просвещение, 1988.

Коррекция слухового восприятия

Познавательные возможности органа слуха: характеристика звука, соотнесение предмета со звуковым сигналом, определение удаленности объекта, материала, из которого изготовлен предмет и его содержимое, узнавание действий, совершаемых с предметом и др. В старые времена слух играл важную ориентировочную роль — по характеру звона колоколов различали события — приглашение к церковной молитве, пожар, военная опасность, радостная весть и др. Нередко звуки соотносились с цветом, например, малиновый звон.

В слуховом восприятии в качестве *сенсорных эталонов* приняты звуковысотный ряд (шкала музыкальных звуков) и фонемы родного языка. Первый эталон имеет общечеловеческий характер, второй ограничен национальными рамками.

Звуки характеризуют четыре параметра:

1. Частота. Этому параметру соответствует физиологическое качество, которое определяет высоту звука. Человеческое ухо способно воспринимать звуки в диапазоне от 16-20 герц до 16000-20000 гц. Речевое общение проходит в диапазоне 1000 - 3000 гц.
2. Интенсивность обозначает громкость звука.
3. Длительность.
4. Звуковой спектр (набор тонов и обертонов) характеризует тембр.

Древние греки говорили, что природа дала человеку один язык и два уха для того, чтобы мы меньше говорили, а больше слушали. Слух играет очень важную роль в развитии человека. Ребенок, лишенный слуха, не имеет возможности воспринимать те звуковые сигналы, которые столь важны для познания окружающего мира, для создания полных и всесторонних представлений о многих предметах и явлениях действительности (шум водопада и журчание ручья, завывание вьюги и шелест листвы, пение птиц и звучание оркестра).

При тяжелых нарушениях слуха человек не может пользоваться многими источниками информации, рассчитанными на слышащего человека (радиопередачи, лекции, телефон и пр.), полноценно воспринимать содержание телепередач, кинофильмов, театральных спектаклей. Серьезные ограничения вносит отсутствие слуха в эстетическое воспитание личности, поскольку человек лишается возможности нормально воспринимать все, что связано с музыкальной культурой общества.

Особенно важна роль слуха в овладении человеком речью. При отсутствии слуха или его значительном снижении ребенок не может самостоятельно без специального обучения овладеть устной речью, так как лишен возможности воспринимать речь окружающих в качестве образца для подражания, а также контролировать свое собственное произношение. В силу этого резко ограничиваются возможности общения с другими людьми, а следовательно, и познания. Отсутствие или недоразвитие речи ведет в свою очередь к нарушениям в развитии других познавательных процессов и, главным образом, словесно-логического мышления.

Слуховой анализатор, как и зрительный, состоит из периферического отдела (наружное, среднее и внутреннее ухо), проводящих нервных путей и центрального отдела анализатора (мозговых клеток в височной области коры больших полушарий головного мозга).

Людей с нарушением слухового анализатора, в зависимости от степени выраженности дефекта функции и от времени потери (или резкого снижения) слуха, делят на три группы: глухие, или неслышащие (потеря слуха свыше 85 дБ как среднее арифметическое значение показателей на трех речевых частотах: 500, 100 и 2000 Гц), позднооглохшие, слабослышащие (потеря слуха до 85 дБ). В литературе можно встретить название «тугоухие». По глубине поражения функции выделяют различные степени тугоухости. При *легкой степени* речь разговорной громкости воспринимается на расстоянии от 6 до 8 м, шепот — от 3 до 6 м от Ушной раковины. *Умеренная* степень тугоухости позволяет слышать Речь разговорной громкости на расстоянии от 4 до 6 м, шепот — на расстоянии от 1 до 3 м от ушной раковины. При *значительной* степени тугоухости громкая речь воспринимается на слух на расстоянии от 2 до 4 м, шепот — не далее чем 1 м от ушной раковины. *Тяжелая* степень тугоухости еще более ограничит слуховое восприятие речи: речь разговорной громкости слышится на расстоянии не более 2 м, а шепот — лишь до 0,5 м от ушной раковины.

В массовой практике сенсорное воспитание ограничивается, как правило, определением формы, цвета и величины, т.е. зрительным восприятием, что крайне недостаточно в специальной практике. Развитие слухового восприятия для слышащих детей не выделяется в самостоятельное направление, оно является составной частью работы по развитию речи, обучению грамоте и музыкальному восприятию. Однако процесс обучения строится в основном на слуховом восприятии, он требует от учащихся умения слушать учителя на уроке больше, чем смотреть, что у многих вызывает серьезные проблемы. Исходя из этого, следует уделять значительное внимание развитию и коррекции слухового восприятия. Недоразвитие слуха влечет за собой недоразвитие речи, словесно-логического мышления, социализации личности.

Основные задачи по развитию и коррекции слухового восприятия:

- формирование умения вслушиваться;
- узнавание знакомых звуков и голосов;
- различение шумов, звуков и голосов по громкости, высоте, звонкости, протяжности;
- развитие фонематического слуха.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно. Так, Е. Л. Черкасова (2001) называет четыре этапа: подготовительной, дофонемный, фонемный и интегративный.

Цель **подготовительного** этапа заключается в подготовке слухового анализатора к восприятию разнообразных невербальных и вербальных звуков, активизации речевой деятельности и модально-специфических функций — слухового внимания и слуховой памяти. На этом этапе определяется расстояние, на котором ребенок со сниженным слухом безошибочно распознает односложные

и двухсложные слова, наличие или отсутствие различий при восприятии слов правым и левым ухом.

По результатам этапа вырабатываются индивидуальные рекомендации по организации окружающей среды, т.е. определяются и создаются условия, максимально благоприятные для слухового восприятия. К этим условиям относятся:

- отсутствие шума во время занятий, так как восприятие различных звуков и речи в шумном помещении затруднено. Это связано с тем, что более слабый по интенсивности звук маскируется шумом. Маскировка («понижение громкости»), как считают А. И. Соловьев, С. А. Гельфанд и другие исследователи проблемы слухового восприятия, затрудняет процесс выделения отдельных звуков из массы других. В результате воздействия маскирующих факторов: шума, писка, звона, шуршания, гудения и т. д. — у ребенка притупляется слуховая чувствительность, т.е. наступает слуховая усталость, и на восстановление порога чувствительности требуется не менее 2 минут по окончании действия утомляющего стимула;
- уменьшение реверберации, т.е. многократного отражения звуков от стен, потолка и пола помещения (эффект «эхо»). «Эхо» подобно маскирующему шуму уменьшает разборчивость речи. Поэтому в помещении для занятий рекомендуется на пол положить ковер, мебель расставить вдоль стен, на которых развесить панно из ткани или плоские съемные игрушки, украсить комнату мягкими игрушками и т. п.;
- индивидуализация размещения детей в группе (классе): ребенка, имеющего двустороннее минимальное снижение слуха, следует посадить в среднем ряду, по центру, на расстоянии не более 2 м от педагога, так как по данным Л. В. Неймана, дети с потерей слуха до 20-25 дБ испытывают заметные затруднения в восприятии согласных звуков уже на самом близком расстоянии (около уха), а на расстоянии 2 м они различают не более 2-3 согласных. Возможность одинакового восприятия речи двумя ушами (бинаурально) при размещении ребенка по средней линии от педагога повышает эффективность слухового процесса по сравнению с возможностями моноаурального слуха в 2 раза;
- бисенсорное (слухо-зрительное) восприятие устной речи особенное значение имеет при восприятии речи в затрудненных условиях (плохая дикция, шумная обстановка и т. д.). При этом зрительное восприятие речи, т.е. считывание некоторых ее элементов с губ говорящего, возможность видеть выражение лица, его мимику, оказывает определенную помощь акустическому восприятию устной речи;
- правильная громкая речь педагога слегка замедленного темпа, так как у детей, имеющих речевые нарушения, выявлены трудности при узнавании быстро сменяющихся вербальных и невербальных элементов.

Наиболее типичные задания, игры и упражнения: «Минутки тишины», «Кто услышит то, что не услышат другие?», «Морская раковина», «Спрятанный звук» (ориентировка в пространстве по звуковому сигналу). Звукоподражание птицам, животным, людям. Имитация и дифференциация голосов: грубый - тонкий,

высокий — низкий, мужской, женский, детский; определение настроения человека по его голосу. Игра «Кто позвал?», модуляция голоса: крик — очень громко, нормальный разговор — громко и шепот — тихо (целенаправленное использование шепота как эффективного средства повышения внимания). Игры в догадки — возможные звуки: постукивание пальцами, карандашом по столу, позвякивание монетами, ключами. Игра «Что упало?» (звон упавшей монеты, жетона, стук башмака, линейки и прочих предметов, которые в начале игры выставляются перед глазами ребенка).

Дофонемный этап ставит целью формирование у детей акустических образов неречевых звучаний на сенсорно-перцептивном уровне, включающем развитие слуховых ощущений и процесс а восприятия. Для достижения хорошего результата проводятся мероприятия лечебно-профилактического (по назначению врача отоларинголога) и коррекционно-педагогического характера (логопедические занятия).

При их проведении следует учитывать такие моменты:

- соответствие звукового материала (частотного диапазона неречевых звучаний и уровней интенсивности звуковой активности) слуховым возможностям детей. Вначале отбираются более громкие, низкочастотные звучания (например, барабан), а затем — тихие, высокочастотные (например, шарманка);
- значимость звукового материала, т.е. соотнесенность с конкретным предметом, действием или их изображением, значимым для ребенка;
- последовательность ознакомления с акустическими невербальными стимулами — от знакомых к малоизвестным; постепенность нарастания сложности предъявляемых на слух неречевых звучаний — от контрастных акустических сигналов к близким, сходным;
- разнообразие видов работ (выполнение инструкций, ответы на вопросы, подвижные и дидактические игры и т. д.) и наглядных средств обучения, повышающих познавательные интересы детей (натуральные звучащие предметы, иллюстративный материал технические устройства в виде магнитофонов, диктофонов для воспроизведения различных неречевых звучаний: голосов животных, птиц, звуков неживой природы, музыки).

Неречевой слух развивают с помощью различных упражнений направленных на активизацию слуховых ощущений, слухового внимания путем выработки двигательной и вербальной реакции на слышимый звук (стук, звон, писк и т. п.); дифференциацию слуховых ощущений (обнаружение одинаковых и различных акустических сигналов); развитие слухового внимания и слуховой памяти; формирование невербального слухового восприятия (первичных слуховых образов); слухового внимания, слуховой памяти и слухового контроля.

Это реализуется в процессе работы над ритмом, темпом движений (без музыкального сопровождения и под музыку), слухо-двигательным контролем, а также путем узнавания и дифференциации неречевых звуков, а именно:

- по характеру звучания (используются шумы: бытовые, городские, эмоциональные проявления человека, голоса животных и птиц, музыкальные звуки);
- по акустическим свойствам (громкости, длительности, высоте);
- по количеству звучаний и звучащих предметов (количеству последовательных однородных сигналов; последовательных контрастных сигналов; предметов, последовательно или одновременно воспроизводящих контрастные звучания);
- по направлению звучания (при расположении источника звучания спереди или / и сзади, справа или / и слева);
- по тембру звучаний при прослушивании аудиозаписи (на пример, грохота грома, мяуканья кошки, громкого стука, пения жаворонка) определяется эмоциональная окрашенность услышанного.

Умения воспринимать, дифференцировать, запоминать неречевые звучания, а также выполнять темпо-ритмические движения под музыку являются базовыми для становления речевого слуха и выразительной устной речи.

На третьем, **фонемном** этапе дети должны практически усвоить фонетическую и фонематическую системы языка. Овладение фонетикой происходит в ходе развития психических процесса слуховой модальности, фонетического слуха (узнавание и различение звуков речи по их акустическим и интонационным признакам) и Формирования нормативного звукопроизношения, слухо-моторного контроля. Формирование фонетического слуха проводится одновременно с постановкой звукопроизношения и включает различение слогов, звукокомплексов по акустическим характеристикам (громкость, высота, длительность). развитие интонационного слуха заключается в различении и воспроизведении речевого темпа, слогового ритма, тембра речевых звучаний.

На четвертом, **интеграционном** этапе целью работы является развитие связной речи на основе соединения фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, формирования самоконтроля речи. В этом случае слуховое восприятие речи происходит в сложных условиях: шумовые помехи, музыкальное сопровождение, смежные помещения, многоканальная коммуникация (восприятие двух, одновременно следующих сообщений, одновременного слушания и говорения).

Даже если у ребенка абсолютно нормальный слух, он может сталкиваться с проблемами восприятия более тонких нюансов устной речи, разговорного языка. Это, в свою очередь, влияет на способность правильно сочетать звуки и буквы. Интересно можно организовать занятия по составлению ритмического рисунка фразы, развитию интонационных характеристик речи как в учебной, так и внеклассной работе. Для этого частично используется методика проведения музыкальных и логопедических занятий с акцентом на просодику (основные типы интонаций). Вначале желательно произносить только гласные с разнообразными модуляциями (тише — громче, ниже — выше, имитируя интонации вопроса, ответа, восклицания и т. п.). Такая тренировка часто включается в игровую ситуацию, что способствует более яркому проявлению эмоций, следовательно, и интонационной выразительности. Затем эта тренировка проходит с

использованием слогов, слов и фраз. Подобный подход весьма эффективен при работе с заикающимися детьми.

При усвоении грамоты большую роль играет развитие фонематического слуха — дифференцирование речевых звуков и зрительного восприятия написанных букв. Уровень воспитанности музыкального слуха облегчает восприятие модели звучащего слова и на родном, и на иностранном языке.

В процессе развития слухового восприятия речи можно использовать специфические приемы:

- воспроизведение фраз, сказанных в условиях шумовых помех;
- воспроизведение фраз, сказанных в смежных помещениях (двое детей размещаются в смежных комнатах, при этом один из них составляет предложения по сюжетным картинкам и произносит их голосом нормальной громкости в среднем темпе, а другой воспроизводит услышанное);
- запоминание и воспроизведение (моментальное и отсроченное) слов и фраз, воспринятых через наушники магнитофона;
- пересказ текста, воспринятого через магнитофон, диктофон (тексты проговариваются различными голосами: мужским, женским, детским);
- декламацию стихотворений и небольших текстов под музыкальное сопровождение;
- последовательное воспроизведение двух слов или фраз, сказанных одновременно двумя людьми третьему, который сидит между ними и должен повторить сказанное каждым из своих товарищей;
- ответы на два вопроса, одновременно заданные двумя детьми (трое детей становятся на расстоянии 3-4 м друг от друга; двое по команде педагога одновременно задают по одному вопросу, продуманному заранее; третий ребенок должен последовательно ответить (не вербально или вербально) на каждый вопрос;
- вербальное «музыкорисование» на основе прослушанных музыкальных фрагментов (дети прослушивают с закрытыми глазами музыкальный отрывок, представляя различные образы и сюжетные картины, рисуя их в воздухе; по окончании прослушивания рассказывают, что они нарисовали);
- составление рассказов по слуховым образам проводится после предварительной лексико-грамматической работы по определенной теме: после составления рассказа по опорным картинкам данной тематики и после прослушивания отдельных невербальных звуков, соотносимых с изучаемой темой.

Указанные упражнения подаются в игровой форме, что способствует дальнейшему развитию эмоциональных потребностей ребенка, осознанию им конкретных целей: запомнить, вспомнить речевой материал.

Это обуславливает закрепление процесса саморегуляции, при котором внешний контроль исполнения постепенно переходит в самоконтроль, регулирующий отдельные виды речевой деятельности детей и всю ее в целом.

Результативность работы по формированию слухового восприятия и обучению произношению детей с нарушением слуха находится в прямой зависимости от

правильности подобранного режима усиления индивидуальных слуховых аппаратов, слуховых тренажеров, аппаратуры коллективного пользования.

Методика подбора режима звукоусиления зависит от уровня развития речи и состояния слуха. При правильно подобранном режиме человек длительное время пользуется индивидуальными слуховыми аппаратами или стационарной аппаратурой и не испытывает дискомфорта. Современные технические средства позволили в ряде стран, в том числе и в Польше, практически победить глухоту: все глухие перешли в категорию слабослышащих. Индивидуальные слуховые аппараты, изготовленные на основе новейших технологий (*Philips Advanced Digital Technology*), позволяют не только повысить порог восприятия, но дают возможность настроиться только на голос учителя (или собеседника) в классе, гасят все посторонние шумы и звуки, способствуют концентрации внимания. Кроме этого, они имеют миниатюрный размер, эстетический внешний вид и очень просты в эксплуатации.

В качестве одного из перспективных направлений реабилитации людей с нарушениями слуха (прежде всего детей с большими потерями слуха), и их интеграции в среду слышащих можно рассматривать *кохлеарную имплантацию*. Суть операции в том, что во внутреннее ухо пациента вводится система электродов, обеспечивающих восприятие звука посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. Кохлеарная имплантация по существу является разновидностью слухопротезирования, однако, в отличие от обычного слухового аппарата, который усиливает акустические сигналы, кохлеарный имплант преобразует их в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв. Использование импланта основано на том, что при сенсоневральной тугоухости наиболее часто поражены рецепторы улитки (волосковые клетки), в то время как волокна слухового нерва долгое время остаются сохранными. Поврежденные волосковые клетки не могут обеспечить преобразование акустического сигнала в электрические импульсы, необходимые для возникновения слуховых ощущений. Эту функцию и выполняет кохлеарный имплант.

В странах СНГ такие операции осуществляют в Москве, Киеве, Санкт-Петербурге, Минске. Отношение к ним у нас и за рубежом неоднозначное. Причины негативного отношения разные, некоторые вызваны тем, что не все операции дают ожидаемые результаты. Однако международные сообщества глухих отвергают такие операции на том основании, что глухие не хотят стать слышащими, и расценивают такого рода медицинское вмешательство как культурный геноцид, выступая за их запрет.

По материалам исследования, проведенного английскими специалистами, в Великобритании, Германии, Голландии, Швейцарии в основном положительно относятся к кохлеарной имплантации; во Франции, Италии, Испании, Швеции — преимущественно отрицательно; в Австрии, Бельгии, Греции, Норвегии — нейтрально (Arghbolb, Robinson, 1997).

Глухие люди часто идентифицируют себя как культурно-лингвистическое меньшинство и не считают свою глухоту болезнью. Акцент с оценки глухоты как патологии на восприятие глухих как культурного и лингвистического

меньшинства начал переноситься с конца 70-х годов XX века. Эта тенденция особенно ярко проявилась в США, когда на смену идеологии «правильного котла» пришла идея «мозаики культур». У глухих как общественного меньшинства существует своя культура. Определенным своеобразием отличаются нормы их поведения, этикет. У них есть свой фольклор, бытуют свои истории, рассказы, анекдоты. Достаточно вспомнить художественный фильм Валерия Тодоровского «Страна глухих». Противники имплантов убеждены, что родители не вправе принимать решение, которое способно изменить всю дальнейшую судьбу ребенка. Этот выбор должен сделать только сам неслышащий. Социально-этическая проблема — одна из главных, встающих перед наукой и всем обществом в связи с новыми достижениями молекулярной биологии и генной инженерии.

Вопросы и задания

1. Какие сенсорные эталоны характеризуют слуховое восприятие?
2. На основе противоречия между ведущей ролью зрительного восприятия и вербальным характером обучения докажите, почему нужно больше уделять внимания развитию дифференцированного слухового восприятия у всех детей?
1. Какое оборудование (учебно-тренировочный материал) можно использовать для развития и коррекции слухового восприятия?
4. Какова роль звукоусиливающей аппаратуры на общеобразовательном уровне?

Литература для самообразования

Гельфанд С. А. Слух. Введение в психологическую акустику: Пер. с англ. М., 1984.

Королева И. В., Пудов В. И., Жукова О. С. Кохлеарная имплантация новое направление реабилитации глухих детей // Дефектология. 2001. № 1.

Методика обучения глухих устной речи / Под ред. Ф. Ф. Рау. М., 1976.
Методика музыкального воспитания в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1982.

Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха. М., 2001.

Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. 1996. № 2.

Современные проблемы реабилитации детей с нарушениями слуха // Дефектология. 1999. № 5.

Черкасова Е. Д. Стратегия логопедического воздействия при сочетании недоразвития речи и минимальных нарушений слуха у детей дошкольного возраста // Дефектология. 2001. № 4.

Ярмаченко Н. Д. Проблема компенсации глухоты. Киев: Рад. школа, 1976.

Коррекция осязания

Познавательные возможности осязания: характеристика формы, величины, фактуры материала, качества поверхности, определение температуры, веса тактильным способом. Первые впечатления ребенок получает через ощущения от прикосновений, которые сообщают ему о том, что происходит вокруг. Тактильную информацию об окружающем мире малыш воспринимает через физический контакт, например, когда его пеленают, баюкают, поглаживают, целуют. Он выражает свое удовлетворение (или неудовлетворение) физическим действием. Идет процесс познания, который рождает сознание. Ощущения от прикосновений дополняются визуальными и слуховыми впечатлениями.

К осязанию относятся тактильные, температурные, барические, болевые ощущения, т.е. те, что воспринимаются кожей, площадь которой у человека в среднем 2 кв. м. (некоторые к осязанию относят также вибрационные ощущения, чувство препятствия у незрячих). Природная потребность в тактильных ощущениях велика: как кошки точат когти, так и маленькие дети любят царапаться, кусаться. Взрослые этому всячески препятствуют, тем самым «душат природу». Выход из этой ситуации состоит в замене объектов. Например, кольца для зубов — «прорезыватели» сейчас изготавливают с разной твердостью поверхности, с различными фруктово-ягодными ароматами и приятными звуками, которые они издают при кусании.

Основные задачи развития и коррекции осязания:

- различение структуры и качества поверхностей (на уровне пассивного словаря);
- усвоение характеристик: гладкий — шероховатый; мягкий — твердый, жесткий; пушистый — колючий (использование в активной речи).

В качестве оборудования для проведения сенсорного тренинга можно использовать «клавишную доску» Монтессори (образцы различных поверхностей, наклеенные на доску и напоминающие клавиши пианино), кусочки разных видов бумаги, ткани (фланель, ситец, шерсть, атлас, шелк, мех и т. д.); образцы различной древесины, металла, пластика и других материалов; рельефные изображения объектов, тактильные мешочки, весовые наборы для развития кинестической чувствительности, мускульных ощущений и т. п.

Наиболее типичные задания, игры и упражнения: «Найди такую же поверхность», «Подбери пару», «Что напоминает эта поверхность на ощупь?», «Волшебный мешочек» и др. Большой интерес у детей вызывает подбор по структуре поверхностей крыш к домикам, шляпок к ножкам грибов и т. п.; посчитать пальчиками на ощупь количество мелких предметов, расположенных в линейном порядке и вразброс (например, наклеенные на картон бусинки, ракушки или обломки спичек); прочесть пальчиками одно- и двухсложные слова, составленные рельефным шрифтом. Можно также предлагать объемные аппликации из толстого картона, сплошные и контурные изображения хорошо и малознакомых предметов, выложенные конструкции из палочек, спичек, проволоки, а также узоры из тесьмы, веревки, гута и пр. Учащиеся тактильно запоминают предложенный образец, а затем зрительно находят ему пару, либо

делают его зарисовку, или конструируют аналогичную фигуру из имеющихся материалов (проволока, спички, вощеные нити и пр.). Таким не образом осуществляют соотнесение плоскостного с объемным.

Коррекционные приемы и методические указания: переходить от мягкого к твердому, используя контрасты между грубо структурой материала и гладкой. Зрячие дети выполняют упражнения с закрытыми или завязанными глазами. Осязанием, как средством самокомпенсации, активно пользуются не только люди с нарушением зрения, но и слуха, речи, интеллекта, познавательные движения руки следует целенаправленно использовать в лепке, рисовании, конструировании, при знакомстве с новыми предметами, сравнении различных объектов. Особо важное значение имеет организация осязательной деятельности при восприятии и изучении формы предмета, букв, цифр, геометрических фигур, которые в целом ряде случаев легче усваиваются посредством ощупывания, чем зрительно.

В 1963 году А. С. Новомейский установил, что при ощупывании цветной поверхности бумаги одинаковой фактуры у испытуемых появляются разные ощущения. Одни цветовые тона описывались как гладкие, другие — как шероховатые, третьи — как вязкие. Исследования других авторов уточнили данные А. С. Новомейского. Так, в Харьковской школе-гимназии для слепых детей было выявлено, что в этой классификации не хватает еще одного класса тактильных ощущений, являющихся недостающим звеном для формирования целостного образа восприятия цвета. Этим звеном стали ощущения мягкости — твердости, ясно осознаваемые испытуемыми у одних цветовых тонов, и слабо — у других. В итоге оказалось, что полная информация о цвете передается не одним, а минимум двумя ощущениями — тактильными признаками цвета. Все светлые тона объединяются понятием скользкие, а темные — тормозящими. В результате была получена новая, более полная и точная классификация при знаков цвета в тактильном отражении и разработана методика *кожно-оптического восприятия* пигментных цветовых тонов контактным (на ощупь) и дистантным (не дотрагиваясь да поверхности) способами. Физиологическая природа феномена до сих пор точно не установлена: либо это фоторецепция кончиков пальцев, температурная рецепция, или нечто иное? Вопрос пока остается без ответа.

Все больший авторитет в коррекционной работе со всеми категориями детей завоевывает *тактильная стимуляция*, которая способствует оживлению аутичного ребенка и установлению с ним контакта. Раздражение правой стороны туловища приводит к активизации левого полушария, и наоборот. Левое полушарие контролирует сенсорные и двигательные функции правой половины тела, перерабатывает информацию аналитически и последовательно, отвечает за развитие речи. Правое полушарие держит под контролем левую половину тела, анализирует информацию одновременно и целостно, обеспечивает зрительный и пространственный праксис, оно связано с интуицией и творческими способностями. Каждое полушарие имеет сильные и слабые стороны, каждое вносит свой вклад в формирование и развитие мышления и сознания.

Тактильная стимуляция не только повышает чувствительность отдельных участков тела, которые передают сигналы в кору головного мозга, «будят»

дремлющие клетки, но и позволяет ребенку уютнее почувствовать себя в своей «шкуре» (коже). Тактильную стимуляцию, кроме разнообразных массажных движений рук — поглаживание, растирание, постукивание, пощипывание, похлопывание — можно проводить с помощью меха, кисточки, щетки, перышка, губки, ваты и т. п., а также использовать фен, вызывая холодный, теплый, горячий потоки воздуха, втирать крем, расчесывать, щекотать, покалывать. Много приятных эмоций может доставить прохождение через своеобразный «душ чувств» в виде штор из легких газовых шарфов, лент, шариков, пробок, бамбука и др. Такие реакции, как улыбка, моргание, вздрагивание, поворот и пр. (особенно при детском церебральном параличе, моторной алалии, раннем детском аутизме), не являются самоцелью, но по ним можно контролировать ощущения ребенка.

Для развития (нормализации) чувствительности кожи хорошо подходят сухие шариковые бассейны. Частично их могут заменить ванны, ящики, заполненные песком, стружкой, листвой, семенами, каштанами, желудями, в которые укладывается ребенок, или только погружаются его руки, ноги поочередно. Благодаря этим погружениям и спонтанным манипуляциям в них, у ребенка развиваются психомоторные навыки. В этих условиях имеет смысл организовать целенаправленный поиск: в наполнителе прячется какой-либо объект или несколько, которые надо обнаружить (на ощупь руками или ногами) и достать.

Посредством осязания человек дополняет, расширяет и уточняет информацию, полученную при помощи других анализаторов. Развитое осязание очень значимо для многих видов профессионального труда, предметно-практической, художественной, музыкальной деятельности.

Коррекция обоняния и вкуса

Познавательные возможности органов обоняния и вкуса: узнавание предмета по запаху и вкусу; установление степени приятности пищи; степени свежести (испорченности) продукта, зрелости плодов; определение качества запаха и Вкуса, температуры и качества поверхности съедаемого; дифференцирование предметов на съедобные и несъедобные; Использование запаха при ориентировке в пространстве, в качестве сигнала о происходящих событиях и др.

С эволюционной точки зрения органы обоняния являются самыми древними органами чувств. Они обеспечивают самую короткую и надежную связь между окружающим миром и мозгом, несмотря на передачу 2% информации. Если зрительные и слуховые раздражители предварительно преобразуются, прежде чем дойдут до мозга, то рецепторная клетка, которая уловила в носу молекулу ароматического вещества, посылает сигнал без промежуточных «станций» прямо в обонятельный центр мозга. Он находится в теснейшем контакте с центрами, отвечающими за память и обеспечивающими сексуальное и эмоциональное возбуждение. Именно этим объясняются ситуации, Когда, казалось бы, случайный аромат вдруг вызывает у человека необыкновенно сильные чувства и переживания. Это обстоятельство используется при работе с афазиками, дементными больными. Подбирая соответствующие сочетания запахов, можно вернуть ощущения, которыми они наслаждались прежде, и тем самым актуализировать прошлый опыт.

Сила этого сенсорного анализатора в том, что он непосредственно влияет на подсознание. Буддийская мудрость гласит: «Приятный запах наполняет энергией, озаряет лицо улыбкой и удлиняет жизнь». Мы можем закрыть глаза, заткнуть уши, но не дышать не можем. Общая площадь рецепторов, реагирующих на запахи, у человека составляет 5 кв. см, у собаки — 65 кв. см, а у акулы — 155 кв. см (у многих других животных этот анализатор является ведущим). Человек вооружен 30 млн. «обонятельных» клеток, которые обновляются каждый месяц. Его нос способен различать более 10 тысяч запахов, хотя Многие люди об этом даже не догадываются. Специалисты выяснили, что ребенок обладает обонянием еще до рождения (зародыш может «чувствовать», если мать курит или ест острую пищу). В некоторых западных клиниках в детских инкубаторах оставляют одежду матери, чтобы создать иллюзию ее присутствия. Дети с особенностями психофизического развития часто воспринимают вкусовые и обонятельные раздражители пассивно и не могут дифференцировать. Гиперчувствительность же свойственна эгоцентрикам. Мы подразделяем запахи на «плохие» и «хорошие», определяем их в соответствии с нашими собственными ассоциациями. Последние разработки «изобретателей ароматов» призваны дать ощущение покоя — они источают свежий запах чистого белья и аромат уютного дома, где тебя любят и ждут.

Обоняние, конечно, не играет сейчас той роли, которую оно выполняло в древности. Древние египтяне «записывали», опредмечивали ароматами наиболее важные события, собирая их в мешочки. Полинезийцы, эскимосы и лапландцы трутся друг о друга носами в знак приветствия и расположения, что позволяет им

уловить запах кожи и таким образом отличить «друга от врага». Среди племен Новой Гвинеи до сих пор сохранился подобный обычай. Европейские люди с такой практикой не знакомы, тем не менее нам известен запах Нового года, Дня Святого Валентина (корица) и некоторых других праздников. Герой Оскара Уальда в «Портрете Дориана Грея» изучает технику изготовления духов, чтобы «открыть истинные связи ароматов, постичь тайны, скрытые в этих смолах, вобравших в себя мистические силы природы — амбры, замешанной на страсти, фиалки, вызывающей воспоминания об умершей любви, мускуса, возбуждающего мозг».

Правая ноздря связана с активизирующими структурами, левая — с расслабляющими. Когда проходимость обоих ходов одинакова (нет полипов, значительных искривлений носовой перегородки или других аномалий) — у человека гармоничное Дыхание. Если проходимость левой ноздри хуже (активнее дышит правая) — человек склонен к перевозбуждению. Если же хуже дышит правая — не избежать вялости, подавленности.

В последнее время все шире и шире распространяется *ароматерапия* — использование различных запахов, чаще всего в виде эфирных масел, в лечебных целях. Некоторые оптимисты заявляют, что ароматами «можно лечить все, кроме аппендицита». Приведем некоторые примеры: *эвкалипт* — стимулирует дыхание, очищает воздух; *розмарин* — естественный энергетик, расслабляет мышцы, способствует пищеварению; *сосна* — дезинфицирует, рекомендуется при бессоннице и утомлении; *апельсин* укрепляет, способствует накоплению энергетики; *лимон* — освежает, тонизирует, укрепляет; *майоран* — успокаивающий, болеутоляющий, освежающий, действует против храпа; *вербен* — способствует общению, пищеварению, пробуждает ум; *жасмин* — расслабляет, уравнивает, нейтрализует плохие запахи; *мята* — тонизирует, укрепляет; *мелисса* — помогает преодолеть усталость; *базилик* — способствует сосредоточенности, стимулирует память, улучшает пищеварение. Ароматы всех цитрусовых стимулируют психическую и физическую активность. ПРИ уникальной функциональности запаха лаванды все же выделяют ее успокаивающее действие. Ароматерапия на фоне музыки снимает спастичность у детей с ДЦП. во многих странах мира успешно практикуется обучение незрячих людей ориентировке в пространстве по специально высаженным пахучим растениям.

Для стимуляции и коррекции обоняния и вкуса используются продуктовые и парфюмерные наборы, масла, эссенции, наборы трав, «вкусовые баночки», деодиски, освежители воздуха, нюхательная соль, ароматические свечи, блокноты, карандаши и пр.

Коррекционные приемы и методические указания: предлагать контрастную пищу (сладкое-горькое, приятное-неприятное), проводить нейтрализацию предыдущего вкуса глотком воды. При развитии вкусовых и обонятельных способностей необходимо следовать примеру князя из сказки Гауфа «Карлик Нос», который в поисках в пироге королевы травы чихай на здоровье и утешение желудка» осторожно откусил крохотный кусочек, хорошенько прожевал его и растер языком.

Голова младенца, непомерно большая, в процессе роста ребенка приходит в гармоничное соотношение с остальным организмом, как у взрослого человека. Но этот процесс протекает весьма различно. Еще в давние времена было замечено, что одни дети быстро вырастают из головы», другие — медленно. В первом случае отмечали, что нервная система («образующие силы» головы) еще не стала органом сознания, источником представлений и мыслей, как у взрослого, а остается пока органом обмена веществ. у такого ребенка при ходьбе и беге голова как будто тянет своим весом к земле. «Большеголовые» дети, подчеркивалось, равнодушны к заботам учителя школьный день — для них тяжелая нагрузка. Однако указывалось, что можно помочь нервной системе правильно взаимодействовать с системой обмена веществ если следить, чтобы дети с большой головой получали с пищей достаточно соли и по утрам умывались холодной водой.

Дети, у которых верх взяла нервная система, становятся взрослее, чем те, у которых преобладает обмен веществ, но они часто выглядят бледными, уставшими, так как обменные процессы недостаточно активны, чтобы нормально питать нервную систему. Поэтому они нуждаются в большом количестве сахара, в пище, спелых фруктов, меда, сахарозы, но не конфет, которые разрушают зубы и портят желудок. В исключительных случаях врачи советуют делать ребенку с маленькой головой перед сном теплый компресс на живот. (По материалам книги Каролины фон Гейдебрандт «О душевной сущности ребенка»).

В XVIII веке обильная еда на ночь стала первым коррекционным средством, регулирующим поведение психически больных людей в лечебнице Бедлам близ Лондона (именно туда поместили Гулливера после его возвращения в Англию из дальних странствий, так как не поверили его рассказам и приняли за сумасшедшего).

Одной из проблем питания, актуальной для населения современной Беларуси, остается дефицит витаминов, который, как известно, особенно опасен в период роста и развития организма. Между тем данные статистики свидетельствуют о том, что большинство наших дошкольников и школьников не получают необходимого количества витаминов С, группы В, фолиевой кислоты, А и Е. Это оказывает негативное влияние на показатели их физического развития, повышает риск возникновения хронических заболеваний, снижает иммунитет.

Зябкость, частые простуды, сонливость или нарушение сна, Десны, кровоточащие при чистке зубов, указывают на нехватку витамина С. При недостаточном содержании витамина А могут возникнуть сухость кожи и мелкая сыпь на ней, выпадение волос, ухудшение зрения, слезотечение, светобоязнь, куриная слепота, а при нехватке витамина В₁ — головная боль, ухудшение памяти, плаксивость, слабость, быстрая утомляемость, одышка и учащенное сердцебиение.

Витамин В₂ называют кожным витамином. Он нужен для того, чтобы кожа была гладкой, упругой, эластичной. Если его мало, то кожа имеет нездоровый вид. О недостатке витамина В₆ свидетельствует депрессия и воспаление кожи — чаще всего в области носогубных складок и под бровями. Желтоватый цвет лица,

ранняя седина, выпадение и блеклость волос, головокружение, онемение и покалывание в руках и ногах — признаки недостатка в организме витамина В12, а слабость, понос, извращение вкуса сухость и жжение во рту, болезненность языка, бледность губ, нарушение психического равновесия — признаки недостатка витамина Р.

Витамин Е необходим для воспроизводства потомства. Кроме того, он обеспечивает нормальное функционирование сердечно мышцы, эффективно способствует лечению диабета и астмы. О также препятствует образованию тромбов в кровеносных сосудах, очищая вены и артерии от кровяных сгустков. К тревожным сигналам о его недостатке относятся нарастающая мышечная слабость, нарушение половой функции. Следствием нехватки, витамина D могут быть мучительные боли костей и мышц, зубов, а также частое потение головы. Недостаток этого витамина особенно опасен для детей, так как в этом случае у них может развиваться рахит.

В одной известной рекламе говорится: еда — это наслаждение вкусом. Однако это также и стимуляция деятельности мозга, где непрерывно работают свыше 100 миллиардов нервных клеток, причем каждая связана с еще 10000 других. Для того чтобы этот самый сложный механизм функционировал без сбоев, клеткам серого вещества необходимо большое количество энергии. Хотя масса человеческого мозга составляет всего 2-3% от массы тела, он ежедневно забирает не менее 20% всей энергии, получаемой из пищи. Таким образом, то, что мы едим, решающим образом сказывается на работоспособности центральной нервной системы. *Для улучшения памяти* специалисты рекомендуют потреблять тертую морковь с растительным маслом. Это блюдо стимулирует обмен веществ в мозге, за счет чего облегчается процесс заучивания наизусть. Тот, кому необходимо удерживать в памяти большой объем текста или нотных знаков, нуждается в большом количестве витамина С (лимон, ананас, крыжовник). Для развития кратковременной памяти предлагается авокадо как источник энергии за счет высокого содержания жирных кислот. *Для усиления концентрации внимания* следует побольше есть креветок, орехов, репчатого лука, которые помогают при умственном переутомлении и психической усталости, способствуют разжижению крови, улучшают снабжение мозга кислородом.

Для *творческого озарения* советуют есть инжир, который освобождает голову для новых идей; тмин — эфирные масла, содержащиеся в нем, стимулируют всю нервную систему. Тому, кто нуждается в творческой активности, следует пить чай из тмина (сна чашку 2 чайные ложки измельченного тмина). Капуста снижает нервозность, так как снижает активность щитовидной железы, что позволяет спокойно готовиться и сдавать экзамены. Лимон, черника освежают мысли и облегчают восприятие информации. На положительные и отрицательные эмоции тоже можно повлиять при помощи пищи. Так, паприка, чем острее, тем лучше. Ее ароматические вещества, так же как и серотонин, содержащийся в бананах, способствуют выделению «гормонов счастья» — эндорфинов. Клубника быстро нейтрализует отрицательные эмоции. Депрессию хорошо снимает шоколад и абрикосы.

Обоняние и вкус, несмотря на незначительный процент воспринимаемой информации извне, дают широкие, эмоционально насыщенные возможности для совершенствования и коррекции психофизического развития человека.

Вопросы и задания

1. Проведите сенсорные тренинги по развитию зрительного, слухового восприятия, осязания, обоняния и вкуса.
2. Пользуясь таблицей «Ароматерапия», определите лечебные масла для коррекции нарушений нервной системы.
3. Как может сказаться на формировании характера ребенка повышенная чувствительность к запахам и вкусовым качествам пищи? Ее отсутствие?
4. Определите для себя стимулирующие и расслабляющие раздражители.

Литература для самообразования

Баумгартнер М. и др. Карточки с играми для специальной и лечебной педагогики. Мн., 1996.

Джелдарт Ф. Кожные системы связи. Теория связи в сенсорных системах. М.: Наука, 1964.

Каффеманас Р. Б. Сравнительное исследование осязания у аномальных Детей разных категорий // Дефектология. 1991. № 5.

Перслени Л. И. Особенности восприятия сложных тактильных сигналов у глухих. Дефектология. 1970. № 5. *Эдфорд Джоан.* Семейная ароматерапия. Мн., 1996.

Селезнева Е. В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира // Дефектология. 1996. № 1.

Эльнебю Ильва. Без твоего прикосновения я умру... Мн., 1999.

2.3. Коррекция моторики

Хорошее здоровье, ощущение полноты,
неистощимости физических сил — важнейший
источник жизнерадостного восприятия,
оптимизма, готовности преодолеть любые трудности.

В. А. Сухомлинский

Основная цель коррекции моторики состоит в преодолении недостатков физического статуса. К таким недостаткам относятся общая ослабленность организма, сниженный иммунитет (индекс здоровья у «проблемных» детей, как правило, ниже по сравнению со здоровыми сверстниками). Многим детям-инвалидам свойственна гипокинезия, или гиподинамия (малоподвижный образ жизни), что зачастую вызвано «охранительным режимом» страхом родителей и воспитателей перед возможными травмами;

Развитие моторики тесно связано с нервно-психической деятельностью, мышечной, сердечно-сосудистой и дыхательной системами. Особый акцент следует делать на формирование и развитие произвольных движений, которые стимулируют работу высшей нервной деятельности. Физическое состояние и двигательная способность во многом определяют общую дееспособность в обучении и труде, а также компенсаторные возможности организма в преодолении нарушений развития.

Физкультурно-оздоровительная работа в специальных учреждениях направлена на улучшение общего состояния здоровья!»! закаливание организма, повышение жизненного тонуса, улучшение физической и умственной работоспособности, освоение основных двигательных умений (ходьба, бег, прыжки) и основных физических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость), обучение рациональному дыханию, воспитание правильной осанки и походки.

Основные принципы физического воспитания сложились давно, но до сих пор не теряют своей актуальности. Это

- неразрывное единство физического и умственного развития
- (П. Ф. Лесгафт);
- последовательность развития изолированных движений (Л. А. Орбели).

Направления коррекции моторики:

1. Общая моторика.
2. Мелкая моторика.
- 3 Артикуляционная моторика.

В каждом направлении существуют разные требования: от общего уровня развития до профессионального (почти все умеют ходить на цыпочках, но мало кто может двигаться так, как балерина).

Состояние *общей моторики* характеризуется правильным телосложением, пропорциями, осанкой, положением стопы, координацией движений, умением

держат равновесие. *Средства коррекции общей моторики* весьма разнообразны. Перечислим их.

- Лечебная физкультура направлена на предотвращение осложнений после соматических заболеваний, нормализацию мышечного тонуса, исправление контрактур (фиброзная неподвижность суставов), неправильных поз, вызванных параличами и парезами. Фиброзная неподвижность суставов при ДЦП существенно затрудняет процесс реабилитации. Основная причина этой патологии — мышечный дисбаланс: если мышцы, служащие для разгибания колена и подъема стопы, очень слабые, а мышцы, отвечающие за сгибание колена и опускание стопы, сильные, вполне вероятно появление контрактур. Возникновение их можно предупредить благодаря подбору правильных поз в положении «сидя», «лежа», а также физическими упражнениями на амплитуду движения (например, потягивание подобно кошке или собаке). В качестве контроля за изменением величины угла контрактуры можно использовать сгибание листа бумаги или транспортир. В большинстве случаев контрактуры необходимо скорректировать так, чтобы ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата мог ходить и обслуживать себя самостоятельно.
- Утренняя гимнастика для разминки суставов, мышц, усиления кровообращения. Помимо комплексов утренней зарядки, это могут быть несложные упражнения в постели, а также виброгимнастика, занимающие от 1 до 2 минут.
- Уроки физкультуры для овладения основными двигательными умениями и качествами.
- Физкультминутки для снятия усталости и психофизического напряжения на уроках включают упражнения, способствующие выработке правильной осанки, восстановлению отделов позвоночника.

Упражнения для шейного отдела позвоночника:

1. Плавные повороты головы влево и вправо (выполняются сидя, 10-12 раз по 2-3 подхода).
2. Наклон головы влево и вправо (5-20 с по 3-4 подхода).
3. Движения с опущенной головой на грудь к правому и левому плечу (10-12 с по 2-3 подхода).
4. Движения с высоко поднятой головой, положенной на спину, к правому и левому плечу (10-12 с по 2-3 подхода).
5. Движения головой вперед — назад (10-12 с).
6. Вытягивание шеи вперед (5-10 с в быстром темпе, 2-3 подхода).
7. Втягивание шеи в плечи и выпрямление вверх («Боюсь - не боюсь»), 8-10 раз, 1-2 подхода).

Упражнения для снятия нервно-психического напряжения:

1. «Морозко» — растирание ладоней, вначале внутренней, а затем наружной их части (30-45 с).
2. «Глазок» — движение поочередно каждым пальцем по кругу (25-30 с).

3. «Кошечка» — поочередное сгибание фалангов пальцев, за тем всех вместе со сжатием кистей в кулак (30-45 с).
4. «Ушки» — движение поочередно каждым пальцем вверх|- вниз (20-25 с).
5. Вращение кистями рук в лучезапястном суставе, отдельно каждой и взятыми в замок (25-30 с).

- Спортивные игры, эстафеты для развития духа состязательности, повышения эмоционального тонуса. В прежние годы, несмотря на стихийный характер и дворовый вари игра в квача, догонялки, классики, скакалки, резинки они были неотъемлемой частью детства.
- Ритмика как учебный предмет и как внеклассное занятие, помогающее выполнять разнообразные произвольный движения, научиться красиво двигаться под музыку. Сюда входит работа над выразительностью движений при музыкальной поддержке, элементы хореографии.
- Кинезотерапия и позиционная гимнастика направлены на развитие основных движений с помощью специальных приспособлений, в частности, укладок, которые используются как фиксирующие. При этом порядок формирования движений сохраняется таким же, как и при нормальном естественном развитии: подъем головы, повороты, присаживание, вставание, перешагивание, ходьба.
- Мануальная терапия, массаж.
- Гидротерапия — система коррекционных упражнений в воде, что далеко не однозначно обычному плаванию в бассейне. Это средство коррекции моторики особенно показано при ДЦП: в воде улучшается кровообращение, уменьшается вес конечностей, снижается мышечный тонус, увеличивается объем движений.
- Иппотерапия — реабилитация посредством верховой езды. Тепло лошади способствует расслаблению спастических движений, мышц, наполняет ребенка жизненной энергией по принципу «сообщающихся сосудов». Все упражнения, традиционные для зала, в том числе с мячом, с гимнастической палкой, с флажками становятся более интересными, привлекательными для ребенка, сидящего на лошади. Например, протянуть, вытянуть руки вперед — «возьми лошадку за ухо». Ребенок учится держать равновесие, у него вырабатывается условный рефлекс ходьбы, так как шаг лошади совпадает с шагом человека. Общество иппотерапии создано в Беларуси всего несколько лет назад, в Польше действует уже три десятилетия, а наиболее давние традиции в реабилитации посредством верховой езды имеют Англия и Франция.

К «экзотическим» средствам коррекции моторики и эмоционально-волевой сферы можно отнести *дельфинотерапию*. Дельфины — своеобразное живое УЗИ. На здорового человека он не реагирует (эхолокация требует значительных затрат энергии, и дельфин не всегда ее «включает»), но каким-то образом чувствует тех, у кого не ладит со здоровьем. Большой опыт дельфинотерапии накоплен в Севастопольском океанариуме. Особенно она показана при аутизме. Сначала ребенок преодолевает чувство страха перед большой рыбой. Потом, поплавав с

дельфином, Учится концентрировать внимание и в конце концов раскрывается, у него появляется потребность выразить словом свои чувства.

В Одессе на базе специальных учреждений существует реабилитационный театр физического воспитания под девизом: «Через движения рук — к лучшей жизни».

В коррекции общей моторики большое значение имеет специальное оборудование. Это разнообразные тренажеры, мягкие

спортивные модули, лечебные мячи, средства для тренировки вестибулярного аппарата и для умения держать равновесие (гамак, карусель, качели, вращающийся стул, горка, трамплин, батут, скейтборд) и др.

Подвижные игры, особенно в младшем школьном возрасте направлены на развитие творческих способностей, воображения, внимания, на воспитание инициативы, самостоятельности действий, выработку умения соблюдать установленные правила. Многообразие движений, совершаемых во время подвижных игр оказывает комплексное воздействие на улучшение координат и ускорение реакции, ориентировки в пространстве и времени скоростных и скоростно-силовых способностей, выносливости других так называемых кондиционных параметров.

Во время игры закладываются основы естественных движений (ходьба, бег, прыжки, метания), элементарных игровых умений (ловля, передачи, броски мяча) и технико-тактических действий (выбор места, взаимодействие с партнером, командой и соперником), необходимых при овладении спортивными играми в более старшем возрасте. Большинство подвижных игр и эстафет (прежде всего с мячами) проводится лишь после того, необходимые двигательные действия уже освоены.

Участие в международном физкультурно-спортивном движении *Special Olympics* перевернуло наши представления о физических возможностях детей-инвалидов и подтолкнуло к корню: ному пересмотру содержания программ по физическому воспитанию в специальных школах. Движение было основано в 1968 году Юнис Кеннеди Шрайвер, и в настоящее время является самой крупной в мире программой спортивных тренировок и соревнований по 23 зимним, летним и демонстрационным олимпийским видам спорта для детей и взрослых с интеллектуальной недостаточностью. В программах Специал Олимпикс ежегодно принимают участие более 1 млн. спортсменов из 120 стран мира от 8 лет и старше с любым диапазоном возможностей и уровней интеллекта ниже 80 IQ. Девиз игр: «Дай мне победить, а если не смогу, то пусть я буду смелым в этой попытке!»

Официальные летние виды спорта: плавание (водные упражнения), легкая атлетика, баскетбол, кегли, велоспорт, конный спорт, футбол, гимнастика, роликовые коньки, софтбол, теннис, волейбол.

Официальные зимние виды спорта: равнинные и горные лыжи, бег на коньках, фигурное катание, хоккей на полу, **хоккей** с мячом.

Демонстрационные виды спорта: бадминтон, гольф, тяжелая атлетика, настольный теннис, гандбол.

Белорусский комитет Специал Олимпикс как общественная организация существует с 21 августа 1992 года. Круглогодично проводит тренировки и спортивные соревнования по 16 олимпийским видам спорта.

Современным направлением в развитии психофизических возможностей человека является *образовательная кинесиология* - учение о возможностях использования естественных физических движений для организации деятельности мозга и тела, обретения самоструктурированного опыта и творческой самореализации личности. Это направление основано на исследованиях психологов и педагогов гуманистического направления (А. Гезелл, К. Роджерс, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Л. Кларк, Дж. Канфильд и др.).

Методика «оживления» и активизации природных механизмов работы мозга Пола и Гейл Деннисон строится на двух принципиальных типах движения:

- движения, пересекающие некую центральную зону тела, которые интегрируют движение и мысль;
 - односторонние движения тела, ведущие к разъединению мысли и движения.
- Упражнения собраны в 4 группы,*

1. Движения, пересекающие среднюю линию тела, стимулируют работу как общей, так и мелкой моторики, способствуют интеграции деятельности левого и правого полушарий головного мозга, полноценному восприятию материала как на аналитическом уровне, так и на уровне обобщения.

2. Упражнения, растягивающие мышцы тела, главным образом снимают негативное влияние различных рефлексов, в первую очередь, охранительного. Когда мышцы растягиваются и принимают нормальное, естественное состояние и длину, они посылают сигнал в мозг, что система находится в расслабленном, спокойном состоянии и, следовательно, готова к познавательной

Деятельности. На уровне работы мозга это означает, что информация из задних отделов мозга (зон выживания) может свободно переходить в передние, причинно-обуславливающие отделы, через лимбическую систему, которая является своеобразными воротами, пропускающими учебную информацию в высшие отделы мозга.

3. Упражнения, энергетизирующие тело, обеспечивают необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов между клетками и группами клеток мозга. Эти упражнения основаны на точном знании зон рефлекторного и «психологического» функционирования тела.

4. Позовые упражнения, способствуют углублению позитивного отношения, так как влияют на эмоциональную — лимбическую систему, взаимодействующую с центрами восприятия собственного «я» личности. Они стабилизируют и отлаживают ритм нервных процессов системы, способствуя успешному учению.

Мелкая моторика — это тонкие, дифференцированные движения пальцев. Уровень развития мелкой моторики — один из показателей готовности к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий достаточно развитые

дифференцированные движения пальцев рук, умеет логически рассуждать, у него отмечается устойчивое внимание, хорошая память и связная речь. В связи с этим уместно напомнить слова В. А. Сухомлинского: «Ум находится на кончиках пальцев». По возможности следует максимально развивать обе руки: и правую, и левую, что будет способствовать полноценному развитию обоих полушарий головного мозга. Существует специальный термин *амбидекстрия* — одинаковое развитие функций обеих рук, которое может быть врожденным или сформироваться в процессе тренировки.

Мелкая моторика развивается в процессе таких видов деятельности, как сжатие, откручивание, закручивание, комкание бумаги, протягивание, нанизывание, лепка из пластилина и глины, конструирование и занятия с мозаикой, выкладывание фигур из спичек, освоение ремесел (вышивание, плетение, вязание, выжигание, работа с бисером), прокалывание, склеивание, вырезание по контуру, раскрашивание и штриховка, изобразительная деятельность и др. Широко применяются игры и действия с игрушками и предметами: сборка пирамидки, раскладывание палочек, пуговиц, зерен, фасолек и т. п., изготовление бус из различных предметов (готовые бусинки, ракушки, рябина и т. п.), волчки, эспандеры, весовые дощечки и цилиндры, рамки Монтессори (разнообразные виды застежек, которые используются в одежде и обуви). Эффективным приемом для развития функций кисти руки является смятие, комкание бумаги, салфеток, газет и заталкивание их в банку, бутылку. Ребенку можно также предложить порвать их на мелкие кусочки, чтобы «приготовить подстилку для попугая или морской свинки».

Большое значение в развитии мелкой моторики имеют игры с пальчиками, сопровождающиеся стишками и потешками; специальные упражнения без речевого сопровождения, объединение в комплекс гимнастики для рук, так называемая *пальчиковая гимнастика*.

Йогу пальцев, или мудры, можно использовать не только для улучшения мелкой моторики, но и как лечебно-оздоровительное средство. На санскрите «мудрой» называется ритуальное положение рук в индубуддийской религии. Большинство мудр не имеют противопоказаний и обеспечивают лечебный эффект. Так, мудра «Знание» снимает эмоциональное напряжение, улучшает мыслительные процессы, активизирует память, способствует концентрации внимания. Методика исполнения: указательный палец легко соединяется с подушечкой большого пальца. Оставшиеся три пальца выпрямлены, не напряжены.

Мудра «Небо» оказывает значительное влияние на улучшение слуховой функции. Методика исполнения: средний палец сгибаем так, чтобы подушечкой он прикасался к основанию большого пальца, а большим прижимаем согнутый средний. Мудра «Жизнь» выравнивает энергетический потенциал всего организма, благотворно влияет на зрительную функцию. Методика исполнения: подушечки среднего, мизинца и большого пальцев соединяются вместе, а оставшиеся свободно выпрямлены. «Окно мудрости» используется при нарушениях мозгового кровообращения, склерозе сосудов головного мозга, открывает жизненно важные центры, активизирует умственную деятельность — безымянный палец прижимается первой фалангой большого пальца. Существуют

позы пальцев для снятия почти всех распространенных болезненных состояний («Спасаящая жизнь», «Морской гребешок», «Голова Дракона» и др.). Важно помнить, что все мудры выполняются одновременно на двух руках до 30 мин. в день.

Во всех случаях совершенствование мелкой моторики не должно превращаться в самоцель. Зачастую это неотъемлемая часть работы по формированию навыков самообслуживания и обучения ремеслам.

Коррекция моторики лица и артикуляторного аппарата направлена на снятие паретичности, вялости, установление фиксированных положений органов артикуляции, выработку устойчивой воздушной струи. Средства развития: артикуляционная гимнастика, комплекс упражнений на дутье, логопедический массаж, логоритмика.

Артикуляционная гимнастика — это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе. Артикуляция связана с работой многочисленных мышц жевательных, глотательных, мимических; процесс голосообразования происходит при участии органов дыхания (гортань, трахея, бронхи, легкие, диафрагма, межреберные мышцы). В связи с этим следует проводить упражнения различных органов и мышц лица, ротовой полости, шеи, плечевого пояса, грудной клетки. Метод воспитания звукопроизношения путем специфической гимнастики признан целым рядом известных теоретиков и практиков, специализирующихся на расстройствах речи (М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, М. В. Фомичева и др.) — Звуки речи образуются в результате сложного комплекса движений артикуляционных органов — кинем. Закрепление той или иной кинемы открывает возможность освоения тех речевых звуков, которые не могли быть произнесены из-за ее отсутствия. Цель артикуляционной гимнастики — выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков.

При выборе методики логопедической гимнастики важен учет особенностей возрастной моторики. Для еще не говорящего ребенка применим принцип развития и упорядочения ритмических движений на базе автоматических кинем, с которыми физиологически связана речевая функция. Эти неречевые движения, сформированные из безусловных реакций, превращаются в речевые, условные.

Занятия ведутся по схеме: вначале воспитываются грубые, диффузные движения упражняемых органов. По мере их усвоения переходят к выработке более дифференцированных движений. Торможения неправильных движений используют зрительный контроль, а также вводят ритм: отдельные движения губ, языка, мягкого неба, глотки, голосовых связок, дыхательных мышц ограничиваются определенной длительностью и прерываются паузами такой же длительности согласно отбиваемому рукой такту.

Артикуляционные упражнения подбираются в соответствии с характером дефекта произношения и целесообразности рекомендуемых движений для правильного произнесения звука. Упражнять надо лишь те движения, которые нуждаются в исправлении, и необходимы для конкретного звука. Упражнения должны быть целенаправленными: важно не их количество, а правильный подбор и качество выполнения. Недостаточно только отобрать требующие коррекции движения, нужно научить ребенка правильно применять их, выработать точность, чистоту, плавность, силу, темп, устойчивость перехода от одного движения к другому.

В сочетании с массажем органов артикуляции и традиционной артикуляционной гимнастикой можно использовать следующие комплексы упражнений.

- Упражнения для развития жевательных и мимических мышц лица, используемые при коррекции дизартрии.
- Элементы миогимнастики, разработанной в ортодонтии в целях формирования и нормализации функции лицевых мышц при коррекции прикуса. Миогимнастика с использованием специальных приспособлений рекомендуется в логопедии для развития лабиализации губ при произнесении гласных и согласных звуков.
- Упражнения с активаторами для тренировки круговой мышцы рта. Активаторы изготовлены из специальной жесткой проволоки, на концах которой прикреплены пластмассовые площадки для губ. Ребенок смыкает зубы и удерживает активатор губами, сопротивление проволоки усиливает сжатие губ. В ряде стран, в частности, в Польше, маленьким детям еще до появления зубов по медицинским показаниям изготавливают ортодонтические пластинки (основные причины связаны с неумением закрывать рот, убирать язык, что может вызывать саливацию (обильное слюнотечение), а также со временем усугубить дислалию и затруднить ее устранение).
- Использование пластинки из пластмассы и резины. Упражнения с вестибулярной пластинкой, с межгубным кольцом из жесткой резины, с металлическим диском.

При построении логопедической работы с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения, осложненные дефектами артикуляционных органов, необходимо учитывать следующие факторы:

1. Среди аномалий органов артикуляции, предрасполагающих к нарушению произношения звуков, намного чаще встречаются дефекты зубочелюстной системы.
2. Чем раньше проявилась такая аномалия, тем больше риск появления устойчивых дефектов звукопроизношения.
3. Патологии молочного прикуса провоцируют более грубые и стойкие нарушения звуковой стороны речи, нежели зубочелюстные аномалии, проявившиеся только в постоянном прикусе.
4. У детей школьного возраста, имеющих патологии постоянного прикуса, дефекты звукопроизношения встречаются в два-три раза реже, чем у дошкольников с выраженными аномалиями молочного прикуса.

5. Чем раньше была выявлена патология языка, губ или зубочелюстной системы и начато устранение дефектов артикуляционных органов, исправление нарушений звукопроизношения и развитие фонематического восприятия, тем быстрее и эффективнее можно добиться положительных результатов в коррекции органической дислалии.
6. В коррекционной работе с детьми, страдающими этим недугом, рекомендуется использовать комплексную артикуляционную гимнастику, основанную на логопедических приемах и элементах миотерапии, применяемой в ортодонтическом лечении.

Конкретный методический материал для развития мелкой и артикуляционной моторики можно найти в справочниках и пособиях.

Вопросы и задания

1. Покажите влияние состояния двигательной сферы на различные системы организма, работу ВНД, развитие перцептивных и познавательных функций, уровень умственной и физической работоспособности.
2. Какие параметры характеризуют общую моторику, мелкую и артикуляционную?
3. Подберите задания, игры и упражнения для развития общей, мелкой и артикуляционной моторики усложненного уровня.
4. Подберите все возможные приемы обучения шнуровке ботинок. Какой способ шнуровки ботинок, с открытыми глазами или завязанными, быстрее приведет к автоматизации действий у слабовидящего ребенка?

Литература для самообразования

Белая А. С., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи до* школьников: Пособие для родителей и педагогов. М.: ООО Изд-во АСТ, 2000.

Буденная Т. В. Логопедическая гимнастика. Методическое пособие. СПб: Детство-Пресс, 1999.

Гуровец Г. В., Гуровец Д. С. Методика реабилитации психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК // Дефектология. 1999. № 1.

Дедюхина Г. В. и др. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. М.: Гном-Пресс, 1999.

Золотарев Ю. Г. Целительные мудры. СПб.: Диля, 2000.

Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973.

Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. М., 1998.

Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. 1987. № 3.

Самыличев А. С, Олейник В. М. Физическое воспитание и умственная работоспособность учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1992. № 1.

Ульянова Р. К. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Дефектология. 1988. №4.

Уэстрайх Натали Г. Основные методы физической реабилитации больных с двигательными нарушениями. Мн., 1998.

Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1998.

2.4. Коррекция познавательных функций

Никакой человек в мире не родится готовым, то есть вполне сформировавшимся, но всякая жизнь его есть не что иное, как беспрерывно движущееся развитие, беспрестанное формирование.

В. Г. Белинский

В различных аспектах воспитания успех в значительной мере обусловлен проведением целенаправленной работы по коррекции интеллектуального развития. Под *интеллектом* подразумевают совокупность всех сторон познавательной деятельности. В широком значении интеллект охватывает все психические функции, в узком — только высшие (произвольное внимание, активное запоминание, расчлененное восприятие, мышление, речь).

Интеллектом также часто обозначают способность пользоваться формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями.

В настоящее время все больше и больше детей не только специальных, но и массовых школ нуждаются в дополнительных стимулирующих занятиях по коррекции познавательных функций. Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению. Возникновение интеллектуальной деятельности ребенка обуславливается обогащением его опыта, развитием познавательных функций. До тех пор пока умственные операции не сформируются, человек не сможет понять окружающей его среды. При этом следует иметь в виду, что область того, что мыслится, гораздо шире того, что воспринимается. Уже в старшем дошкольном возрасте ребенок оказывается способным преодолеть влияние восприятия и овладеть умением применять разные виды (уровни) мышления — от наглядно-действенного до логического — к конкретным ситуациям.

Познание — функция не только интеллекта, но и личности. Ряд авторов определяют познавательную активность как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели. Поэтому под развитием познавательной деятельности следует понимать качественные изменения в личности. Развитие мышления не является самоцелью. Учить мыслить необходимо не для того, чтобы ребенок умел это делать, а для того, чтобы он мог лучше ориентироваться в окружающем его мире, организовывать свою жизнь, становиться все более самостоятельным.

Детское мышление в целом, и в частности ребенка с отклонениями, имеет определенные границы. Они обусловлены тем, что ребенок может давать правильные ответы, которые ему по сути дела непонятны; его слова могут быть просто повторением услышанного и лишены какого бы то ни было личного смысла; ребенок, как правило, сосредотачивает внимание на несущественных признаках, внешних, порой случайных, ситуативных. Древнеримский педагог Марк Квинтилиан сравнивал ум детей с небольшими сосудами с узким горлышком, которые не могут принять на себя сразу жидкость, а наполняются ниспадающими каплями.

Характерными недостатками когнитивного развития у детей являются низкая познавательная активность, обусловленная апологической инертностью нервных процессов; неустойчивость обобщений вследствие широкой генерализации раздражителей и других факторов; трудности усвоения нового в связи со слабостью замыкательной функции коры головного мозга; узость, фрагментарность восприятия, нарушение его константности; уподобление представлений, недоразвитие опосредования опыта речью и др.

Мышление детей зависит от качества и количества непосредственных переживаний, и оно ограничено физическими действиями ребенка. Отсюда следуют два вывода. *Первый* — необходимо формировать не только определенный запас знаний, умений и навыков, но и заботиться о богатстве впечатлений, создании ярких образов и представлений, которые в процессе обучения вступают во взаимодействия по законам *ассоциации* (ответное возникновение одного или нескольких психических процессов на появление другого, с ним связанного) и *апперцепции* (обусловленность содержания новых представлений запасом уже имеющихся).

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания — запоминание, мышление, воображение — строятся на основе образов восприятия и являются результатом их переработки. Бедность зрительных и слуховых представлений, ограниченный игровой опыт, недостаточное ознакомление с предметными действиями, недоразвитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на которой полноценно развивается мышление. Восприятие само по себе - деятельность, но деятельность психическая, которая направлена на обслуживание практических, игровых, учебных и трудовых действий.

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: глаза, уши, нос, рот, кожа. Однако это только предпосылки для восприятия окружающего мира. Ребенка необходимо научить рассматривать, вслушиваться, ощупывать, вдыхать запахи, а главное — научить определять отношение воспринимаемых характеристик с сенсорными эталонами. Дети с особенностями в развитии далеко не всегда используют те возможности восприятия, которые в них заложены. Мышление ребенка от 4 до 7 лет в значительной степени определяется его восприятием. Ребенок, как правило, фиксирует внимание на одном аспекте или изменении какого-либо одного предмета и не замечает другие. После 7-8 лет ребенок все больше и больше оказывается способным преодолевать влияние восприятия и применять логическое мышление, к конкретным ситуациям. Именно

от того, как дети пройдут первую чувственную ступень познания, будет зависеть усвоение логических понятий.

Второй вывод относительно предпосылок становления мышления заключается в необходимости расширения круга моторного развития ребенка, который составляют как тонкие дифференцированные движения пальцев рук, так объем и координация движений тела в целом. Как известно, произвольные движения активно стимулируют работу высшей нервной деятельности. Кроме того, наличие или недостаток физкультурно-спортивных умений и навыков сказывается на полноценности личности, повышении или понижении жизненного тонуса, содержательности досуга, умении пользоваться свободным временем для активного отдыха и укрепления здоровья.

Известные трудности обучения в средних и старших классах обусловлены не сложностью программного материала, а тем, что в начальной школе мышление учащихся не было подготовлено к его восприятию, переходу с наглядно-действенного и наглядно-образного уровней мышления на словесно-логический (конкретно-понятийный и абстрактно-понятийный), на котором в основном строится содержание образования на последующих ступенях.

Одной из важнейших задач психологии и педагогики остается исследование резервов умственного развития детей. При этом многие ученые в качестве основного пути видят формирование понятийного мышления. Мышление как обобщение и опосредованное словом познание мира дает возможность осознать сущность предметов и явлений, предвидеть результаты тех или иных действий, чтобы поступать целенаправленно.

В онтогенезе понятийному мышлению предшествует наглядно-действенное и наглядно-образное. Они составляют фундамент для становления словесно-логических связей и отношений. Вот почему так важно для овладения многими учебными предметами обеспечить высокий уровень развития наглядных видов мышления в предметно-практической и игровой деятельности.

Наглядно-действенное мышление — это мышление в действии. Оно возникает в младшем дошкольном возрасте в процессе манипуляций с разными предметами и игрушками. Однако существует определенная сложность: ежедневно пользуясь вспомогательными средствами, имеющими общественно фиксированное назначение (едят ложкой, копают совком), дети не всегда обобщают свой опыт. Если ребенок осознает необходимость применения вспомогательных средств в привычной ситуации, он достаточно легко поймет, что и в новой, а затем и в проблемной ситуации, нужно искать подходящее орудие.

В недрах наглядно-действенного мышления создаются предпосылки для возникновения *наглядно-образного мышления*, что представляет собой важный этап в умственном развитии ребенка. На этом уровне задачи решаются не практически, а в уме. В мыслительном плане уже невозможно следовать методом проб и ошибок, характерным для наглядно-действенного мышления. Необходимо представлять правильный ход решения, а для этого должны быть сформированы четкие и точные образы, а также умение ориентироваться в задании. Однако это невозможно до тех пор, пока ребенок не зафиксирует все этапы действия, что

происходит лишь с включением речи в процесс решения наглядно-действенных задач.

Существенным моментом развития наглядно-образного мышления является формирование у детей определенной техники оперирования образами, сложными представлениями о предметах, их свойствах и отношениях. Так, в этом возрасте дети способны заранее представить себе целое, которое можно составить из частей (например, башню возвести из деталей конструктора, какой предмет получится из частей разрезной картинки и др.). Совершенствование этого умения стимулирует использование моделей, схем, опираясь на словесно зафиксированные образы свойств, связей и отношений между объектами действия.

Большую роль в развитии логического мышления играет *предметная классификация*: посуда, одежда, мебель, транспорт и т. п. На практике широко применяется методика «Четвертый лишний», когда ребенок должен определить 3 предмета в одну группу, а один — в другую, самостоятельно выделив основание для их объединения. При этом внешний вид предмета не помогает ему правильно отнести его к той или иной группе. Необходимо мысленно выделить то общее, что объединяет предметы, — их назначение, функции, которые они выполняют в жизни человека. Характерной трудностью обобщения является опора на несущественные признаки, например, размер, цвет и т. п. Педагогу важно соблюдать последовательность усложнения, например: три цветка и корова, домашние птицы и рыба, ягоды и помидор, овощи и гриб, домашние животные и индюк. После того, как ребенок проделал мысленную работу, объединив предметы, 3 полученные группы нужно обязательно назвать обобщающим словом.

Другие виды работы — *классификация по обобщающим словам*, т.е. подведение под понятие и группировка предметов без, образца и без обобщающего слова. Все виды заданий по группировке и классификации должны выполняться параллельно, что | обеспечивает развитие обобщения, сравнения и абстрагирования, т.е. элементов логического мышления. Недостаточность логического мышления проявляется в слабой способности к обобщению, в трудности понимания смысла любого явления. Для проверки сообразительности, формирования умения видеть связь между событиями и выстраивать умозаключения вначале используются последовательные картинки с явным смыслом сюжетом, затем со скрытым и наконец с незавершенным действием.

Чтобы стимулировать логическое мышление детей дошкольного возраста, их учат выделять существенные признаки; сравнивать, классифицировать предметы; знакомят с противоположными понятиями, с родо-видовыми отношениями; формируют умение устанавливать последовательность событий, выявлять нелогичные ситуации (в качестве рабочего материала используются небылицы), учат понимать переносный смысл пословиц, давать определение понятиям.

Развитие логического мышления у детей в ходе усвоения понятий вовсе не означает, что их наглядно-действенное и наглядно-образное мышление притупляется или вообще исчезает. Наоборот, эти первичные формы по-прежнему продолжают изменяться и прогрессируют вместе с логическими.

Обучение математике предоставляет самые широкие возможности для формирования и становления понятийного мышления. Усвоение математических знаний и представлений находится в зависимости от уровня развития детей и способствует совершенствованию познавательной деятельности ребенка, как в целом, так и отдельных ее сторон и процессов.

В период подготовки к школе и в начальных классах большое внимание уделяется овладению числом, количеством, цифрами, сравнению множеств, однако основное содержание так называемой *до математической деятельности* должно быть посвящено формированию операций классификации, сериации (составление упорядоченного ряда), сохранению количества, систематизации предметов по степени выраженности их признаков, обучение сравнению объемов по числу мерок.

Классификация и сериация — логические операции, необходимые для овладения числом, они должны формироваться раньше, чем понятие о числе. Число — это абстракция от качества. Однако не только понятие о числе, но и другие научные представления учащихся о физическом мире формируются на основе овладения логическими операциями. Существует весьма спорная точка зрения о стихийности возникновения сериации и классификации. Однако значительный педагогический опыт подтверждает широкие возможности для обучения этим процессам. Сама способность к обобщению и абстрагированию развивается на основе практики, выявления свойств реальных предметов, составления и группировки их по выделенным свойствам. Чем богаче будут у детей представления о количественных и пространственных свойствах и отношениях реальных предметов, тем легче им будет в дальнейшем путем обобщения перейти от этих представлений к математическим понятиям.

Сравнение — одна из важнейших мыслительных операций — лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению объектов и их частей и другим признакам, внешне хорошо воспринимаемым. Количество является тем особым признаком, который надо выделить, абстрагировать от других. Процесс сравнения базируется на умении устанавливать сходство и различия между теми или иными предметами. При изучении количественных и качественных отношений сравнение предметов и предметных множеств сводится прежде всего к выявлению и называнию признаков, по которым можно логически разложить предметные множества. Формирование у ребенка навыков разложения множеств на непересекающиеся подмножества способствует развитию и закреплению умения классифицировать и обобщать.

Классификация сравниваемых предметов по противоположным признакам, характеризующим качество и количество, способствует формированию основных понятий о величине, массе, объеме, что находит свое отражение в параметрах: большой — Маленький, тяжелый — легкий, толстый — тонкий и т. п. При этом надо добиваться понимания того, какие именно качественные признаки несовместимы (поскольку, например, длинный не может быть одновременно и коротким).

Большим подспорьем в развитии логического мышления, в частности причинно-следственных зависимостей, могут стать задания и упражнения на соотнесение величинных и количественных характеристик.

Приведем примеры: «В длинном поезде много вагонов, в котором — несколько»; «На укладку широкой дорожки потребуется больше плиток, чем на укладку узкой такой же длины»; «Из длинной ленты можно завязать большой бант, из короткой — маленький»; «Большой клубок сматывается медленно (долго), маленький — быстро»; «Две одинаковые грузовые машины везут разное количество кирпичей. Какая из них едет быстрее, а какая медленнее?»; «Вставьте пропущенные слова «много», «мало»: На высокий дом потребуется... панелей, а на низкий —...» и т. п. Однако при выполнении подобных упражнений следует обратить внимание на относительность оценки массы на глаз. Так, толстый поролоновый коврик будет легче, чем тонкий резиновый; килограмм ваты занимает намного больший объем, чем килограмм муки и т. д.

Цели и способы осуществления *эмпирического и теоретического мышления* различны, отличаются и результаты их функционирования — представления и понятия. Основные различия сводятся к следующему:

- Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические показывают их внутренние отношения и связи, тем самым выходя за пределы чувственных представлений.
- Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические возникают путем анализа роли и функции особенных отношений внутри целостной системы, которые вместе с тем служат генетически исходным основанием всех ее проявлений.
- Сравнение выделяет формально общее свойство некой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны они между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.
- Формальное общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.
- Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций и примеров; теоретических — в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.
- Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются словатермины. Теоретические знания выражаются прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах.

Важным элементом в развитии логических структур мышления выступает осознание понятия *инвариантности*, что с французского буквально означает

«неизменяющийся». Инвариант — это остающееся неизменным при определенном преобразовании переменных. С инвариантностью понятия либо определения, правила и т. п. ученики сталкиваются почти на каждом шагу своей учебной деятельности. Учитель произносит фразу, заключающую в себе определенный смысл, с определенной интонацией и порядком слов, которая в дальнейшем его объяснении может варьировать, так как учителю приходится повторять свои слова не один раз, расставляя дидактические и смысловые акценты различным образом. Все это — инвариантность одной и той же мысли, которую ученик должен удерживать во время объяснения учителем. Не освоение этого качества имеет неприятные последствия не только для школьников, но и студентов вуза (например, во время конспектирования лекций).

Наиболее тесно с инвариантностью ученик сталкивается при усвоении математического материала. Не имея представлений об инвариантности количества, множества, он вынужден выучивать наизусть порядковый счет, различные таблицы состава чисел, таблицы сложения и вычитания на каждое число в пределах первого десятка. Фактически рекомендуемый методикой переход от изучения отношений между предметами или их свойствами на наглядно-действенном уровне к уровню наглядно-образному и словесно-логическому осуществляется не построением формально-логической системы знаний, а трудоемким и часто безрезультатным натаскиванием.

Вначале формируется стереотип в применении какого-либо правила, определения, понятия, а затем приступают к изучению его инвариантности. Сформированные же сперва представления об инвариантности количества исключают необходимость рутинных и нетворческих методов работы, не говоря уже о том, что качество знаний улучшается и на их усвоение требуется меньше учебного времени. Все учащиеся в конце концов могут спонтанно подойти к мысли о сохранении, однако это, как правило, происходит уже после изучения нумерации чисел и освоения цифр а иногда даже после обучения арифметическим действиям. Большинство учеников, владеющих принципом сохранения количества, имеют по математике отличные оценки. Однако для тех, кто не совсем уверенно владеет им, каждое новое столкновение с необходимостью установления этого принципа сопряжено с ошибками. Оно обуславливает возвращение к чисто перцептивной оценке количества и ведет к многочисленным сомнениям. Тем не менее такие учащиеся намного сильнее выглядят по сравнению с теми, кто вовсе не владеет инвариантностью числа.

Известный швейцарский психолог Жан Пиаже считал инвариантность одним из главных критериев перехода ребенка к более высокому уровню мышления — становлению формально-логических операций, от созерцательного познания мира к познанию рациональному, логическому, вникающему в суть явления с отвлечением от его внешней стороны. Путь, который ребенок проходит от элементарных операций с множеством до понимания сохранения количества элементов этого множества, очень велик. Однако, предоставив ученику помощь в виде эталонного множества, с которым сравнивается деформируемое, можно существенно облегчить его мыслительные операции, связав оба уровня: наглядно-действенный и наглядно-образный, синтезируя их до элементарно-логического.

С психологической стороны для понимания принципа сохранения количества у ребенка в достаточно высокой степени должны быть сформированы наглядно-действенные операции с множествами, навыки их сравнения, выделения отдельных элементов этого множества и другие операции, которые характеризуют развитый уровень наглядно-действенного мышления. С педагогической стороны ребенок должен вплотную подойти к способу оценки множеств и понятию меры и измерения.

Жан Пиаже, изучая связь между детской мыслью и реальностью, которая познается субъектом, выделил этапы овладения реальностью. По его мнению, важнейшим является этап становления логического мышления. Одним из критериев возникновения логических операций выступает понимание *принципа сохранения количества*, массы вещества при изменении его формы. В глазах ребенка два пластилиновых шарика, равных по виду, перестают быть таковыми, как только одному из них придадут новую форму. Одно и то же количество воды в двух одинаковых сосудах перестает восприниматься равным, как только всю воду из одного переливают в третий сосуд, уже и выше первоначальных, следовательно, уровень воды в нем будет отличаться от эталонного. На ранних этапах развития мышления понимание этого принципа отсутствует. Становление же его избавляет представления ребенка от многих противоречий, вызванных чисто эмпирическим познанием реальности. Стирание противоречий и появление равновесия в представлениях связано с усвоением адекватных причинно-следственных отношений, объясняющих суть явления в той мере, насколько они удовлетворяют познавательный интерес ребенка.

Таким образом, следует как можно раньше и больше тренировать детей в подобных упражнениях, акцентируя их внимание на факте, что если мы ничего не добавляли и ничего не убавляли от вещества, то его количество, масса, объем остаются неизменными. Уяснение этого положения составляет одну из основных задач доматематической деятельности, которая не должна ограничиваться только работой над фундаментальными понятиями: «множество», «число», «отношение», «величина».

Критерием устойчивого равновесия Жан Пиаже считал появление *обратимости мысли*. Под этим понимается умственное действие, когда, опираясь на предыдущие результаты, ребенок выполняет действия, симметрично противоположные, приводящие к исходному состоянию объекта, не видоизменяя его. В реальном мире обратимость отсутствует, только интеллектуальные операции делают его обратимым. Поэтому обратимость мысли и, следовательно, освобождение от противоречия не могут возникнуть из осознания самих мыслительных операций, которые происходят благодаря логическому опыту. Причем, по мнению Пиаже, речь нельзя рассматривать в качестве источника логики, напротив, интеллектуальные операции ведут к лингвистическому развитию. С этой целью можно предложить упражнения на составление антонимического и синонимического ряда слов, принадлежащих к различным частям речи. Например, найди противоположную пару: много —..., здесь —..., спелый —..., кривой —..., увеличить —..., жадный —..., голодный —..., спереди —

..., активный —..., дешевый —..., умный —..., ласковый —..., ловкий —..., близко —..., бежать —.....

В процессе формирования мышления выделяют три основных компонента: а) содержательный компонент сознания (о чем думаем?); б) операционный — развитие интеллекта как деятельности (как думаем?); в) личностный — воспитание таких параметров умственной деятельности, как мотивация, критичность, самостоятельность (зачем думаем?). Первый компонент достаточно хорошо раскрыт в школьных программах и учебниках. Второму и третьему часто не уделяется достаточного внимания.

В массовой практике для развития творческого мышления получают распространение приемы *теории решения изобретательских задач* (ТРИЗ), создателем которой является Г. С. Альт-шуллер. Обучаясь в рамках этой системы, учащиеся овладевают основными методами ТРИЗа: методом выявления противоречий, методом фокальных объектов (работа на аналогиях) и методом вепольного анализа (построение технической модели). Они позволяют разрушать житейскую логику, логику формального, нетворческого, неизобретательского мышления; учат находить принципиально новые, изобретательские идеи, не избегать противоречий, а наоборот, смело идти им навстречу, часто даже умышленно их обостряя (чем острее, непримиримее противоречие, тем ближе время его разрешения и, как правило, тем легче его удастся разрешить).

Коррекция мышления должна осуществляться по четырем параметрам:

- сформированность мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, классификация, абстрагирование);
- гибкость — применение знаний в различных ситуациях, решение задач нестандартным способом, отсутствие штампов, стереотипов (в свое время автоматизм, т.е. стереотипность мышления считалось признаком мещанства);
- динамичность — темп, подвижность мыслительных процессов;
- мотивация деятельности (планирование, целенаправленность, контроль, критичность), мотивация в данном случае не исчерпывается потребностью в новой информации, т.е. познавательным интересом, здесь подчеркивается потребность в обучении, активности, преодолении трудностей, самосовершенствовании, творчестве, желании получить удовлетворение от открытия, «ощутить внутреннее поощрение» (Джером Брунер).

В свое время А. Эйнштейн высказал мысль, что в момент крика важнее знания бывает только воображение. Воображение (фантазия) — это психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Различает произвольное (активное) и произвольное (пассивное) воображение. Крайнее проявление произвольного воображения — сновидения. В бодрствующем состоянии оно может иметь различные степени произвольности. На высокой ступени творческой деятельности воображение — произвольный процесс, направленный на решение определенной творческой задачи.

Различают также воссоздающее и творческое воображение. Первое представляет собой процесс создания образа предмета по его описанию, рисунку или чертежу; второе — самостоятельное создание новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа в соответствии с собственным замыслом.

Особая форма воображения — мечта. Как и творческое воображение, это самостоятельное создание новых образов, но мечта представляет собой создание образа желаемого и более или менее отдаленного, т.е. не дает непосредственного и немедленного объективного продукта. Детей необходимо учить мечтать, как и всем другим действиям, а также направлять и развивать этот процесс («Твое желание посмотреть телевизор замечательное, но давай помечтаем о чем-нибудь более высоком»).

Некоторые средства развития детской фантазии: нахождение в форме облаков различных фигур, предметов; придумывание историй; рисование сказочных цветов, птиц, животных; выполнение шуточных заданий (например, перейти через комнату по листу бумаги, не поставив ни разу ноги на пол). Все это ведет к развитию нестандартного мышления.

Учебные цели по развитию и коррекции познавательных Функций:

1. Развитие сенсомоторных интеллектуальных реакций (визуально-двигательная координация «глаз — рука», артикуляционно-слуховая и др.).
2. Формирование и использование понятий и концепций (обобщающие понятия типа «овощи», «мебель», «транспорт», а также время: продолжительность, ритм, скорость, интенсивность; Пространство: размер, форма, расстояние, направленность, место локализации; количество, энергия и др.).
3. Обучение решению проблем.
4. Воспитание творческого отношения к жизни, способности удивляться и познавать, нацеленности на открытие нового.
5. Развитие опережающего мышления (планирование будущего, выбор и постановка краткосрочных и долгосрочных целей), формирование метода экстраполяции.
6. Формирование оценочных навыков посредством показа их относительности (в соответствии с образцом, на фоне себя и других).
7. Осознание мышления как функции, присущей только человеку (*homo sapiens* — человек разумный, мыслящий). Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. В основе всякой проблемы, задачи лежит противоречие между тем, что есть, и тем, чего человек хочет добиться. Это противоречие и движет мысль вперед. (Формула одного из известнейших философов нового времени Рене Декарта: «Я мыслю, значит, я существую». Принцип радикального сомнения Декарта предполагает подвергать сомнению все, в чем сколько-нибудь можно усомниться. Это право сомневаться у него равнозначно духовной свободе, или свободе выбора).

Для реализации указанных учебных целей наиболее важными являются следующие методические условия.

- Необходимость постановки конкретных коррекционно развивающих целей. Например, развитие аналитико-синтетической деятельности при работе с конструктором, формирование приема сравнения путем приложения, выработка умения устанавливать причинно-следственные связи, овладение приемами логического запоминания, активизация пассивного словаря учащихся и пр. Формулировки типа «коррекция мышления», «развитие речи, памяти» — не корректны, расплывчаты. Они являются целями всего процесса обучения, а не отдельно взятого урока. При таком подходе к целеполаганию велика вероятность весьма низкой продуктивности коррекционной работы.
- Создание эмоционально положительного настроения. Жизнерадостность облегчает процесс мышления, удрученность - тормозит. Эмоции дают толчок к размышлению.
- Степень развития восприятия как основа для обучения продуктивному мышлению.
- Углубляя познавательные функции, необходимо отталкиваться от актуального уровня развития и переводить ребенка в зону ближайшего развития, определяя также зону его перспектив.
- Организация предметно-практических действий с реальными объектами и их изображениями.
- Развитие регулирующей функции речи.
- Создание мотивации: сильное влияние оказывает то, насколько предмет значим для ученика. Отмечено, что дети особенно охотно решают те задачи, которые «задевают их за живое», задачи, связанные с их деятельностью, необходимые им для достижения какой-то желанной цели. Опираясь на жизненно важные для ученика объекты, следует расширять их круг.
- Использование педагогом различных возможностей для организации самостоятельного действия и мышления учащихся, а также создания ситуаций типа «Вызов самому себе», «Слабо?» Поощрение самостоятельных решений, признание права на эксперимент.
- Обучение составлению стратегий и тактики разрешения проблем с развитием творческого мышления. Творческое мышление представлено дивергентным, когда возможен выбор большого числа решений, и конвергентным — когда выбирается оптимальное решение из ряда возможных. Обучение решению проблем осуществляется поэтапно: 1) ощущение затруднения, 2) обнаружение и определение проблемы, 3) поиск возможных решений, 4) выявление путем умозаключений следствий из вероятного способа решения (в целях избежания ситуации «Хотели, как лучше, а вышло, как всегда»). Однако и после этого следует продолжить наблюдения и эксперименты, ведущие к принятию или отказу от принятого решения, т.е. к выводу, содержащему положительное или отрицательное суждение (пятый этап).

Примерный вариант памятки-инструкции для учащегося:

1. Поставь значимую цель.
2. Распиши шаги для ее достижения.
3. Установи необходимый для этого срок.
4. Не бросай цели, пока ее не достигнешь.
5. Проверь, оцени свой прогресс.
6. Похвали себя сам, сделай себе комплимент.

Соотношение между формированием привычек и развитием гибкого, динамичного мышления для каждого ученика определяется индивидуально, так как привычки могут, как облегчать, так и затруднять процесс мышления. Здесь эффективны будут задания на «децентрацию», направленные на формирование умения принимать во внимание точку зрения другого человека как в буквальном значении т.е. способность представить себе, что увидит другой человек, если будет смотреть на ту же вещь, но из иного положения, так и в переносном смысле.

Мыслительный процесс должен доставлять ученику радость. Ученик должен быть уверен в собственных мыслительных способностях. Неудач желательно избегать. В школе детей обычно сравнивают с лучшими, а в жизни чаще всего — наоборот. Повсеместно следует широко использовать методы стимулирования. Здесь кстати напомнить о правилах поощрения и наказания: сравнение ребенка с самим собой, учет мотива действий, приоритет малых мер положительной оценки, использование внешних достоинств в целях проявления внутренних, интерпретация негативных проявлений как позитивных. Отмечается целый ряд причин, исключающих наказание: неумение, страх, раскаяние, оплошность, аффект, добрый мотив.

Типы учебно-познавательных задач:

- Анализ воспринимаемой информации в целях выделения в ней главного.
- Сравнение объектов по сходству и различию.
 - Выделение в изучаемых объектах основных признаков.
- Обобщение существенных признаков и выведение определенных понятий и закономерностей путем построения индуктивных умозаключений.
- Конкретизация обобщений путем построения дедуктивных умозаключений.
- Соотнесение наглядно-образных, наглядно-символических, понятийно-вербальных форм отражения познаваемого.
- Выявление причинно-следственных связей с осознанием двусторонности их отношений.
- Доказательство и опровержение.
- Выборочное абстрагирование.
- Составление плана учебного текста и воспроизведение по нему содержания.
- Монологическое высказывание.
- Критическая оценка воспринимаемой информации.
- Воссоздание образов воображения.
- Перенос знаний, их практическое применение в новых условиях, отличных от тех, в которых они формировались.

В исследовании В. Н. Синева (1988) описаны подходы к проектированию специфических коррекционных целей педагогических мероприятий, проводимых с умственно отсталыми; обоснованы различные классификации методов обучения (по использованию информации и по психическим особенностям учебно-познавательной деятельности учащихся) и предложена бинарная классификация методов обучения и коррекции; высказаны предложения по усилению коррекционных возможностей содержания обучения; охарактеризованы коррекционные приемы педагогического управления познавательной деятельностью (ее стимулирование, осознание и произвольность выполнения, предупреждение и активное исправление ошибок, подведение к самостоятельным выводам, перевод от предметно-практического к умственному плану осуществления и соотнесения внешнего и внутреннего планов деятельности, повышение критичности и самокритичности); рассмотрены требования к профессиональным качествам педагога-дефектолога, необходимым в работе по коррекции интеллектуального развития учащихся вспомогательной школы.

В соответствии с различным уровнем мыслительных усилий существует четыре уровня усвоения знаний учащимися.

Репродуктивный уровень предполагает выполнение заданий, требующих воспроизведения знаний без существенных изменений: факты, понятия, правила, законы, готовые выводы. Как правило, большинство учащихся без особых затруднений воспроизводят подобный материал.

Уровень стандартных операций предполагает оперирование знаниями в стандартных условиях (по образцу, правилу, указаниям, стандартам). В среднем более половины учащихся легко справляются с заданиями этого уровня. По данным ряда исследователей, снижение показателей по сравнению с первым уровнем обусловлено тем, что для перехода от воспроизведения к применению знаний в определенной системе (хоть и по стандарту) необходима соответствующая натренированность учащихся, что, к сожалению, не всегда достигается в практике обучения.

Применение знаний — не только наиболее эффективное средство, выявляющее, действительно ли усвоен тот или иной учебный материал, но также и способ более глубокого раскрытия содержания знания. Успешность процесса зависит от трех составляющих: 1) наличия непосредственных знаний о предмете или явлении; 2) навыков анализа поставленной задачи и 3) оперирования приемами умственной деятельности, направленными на перенос прошлого опыта.

Аналитико-синтетический уровень предполагает наличие умений анализировать, синтезировать и обобщать. Для выполнения заданий на таком уровне необходимы существенные преобразования в структуре приобретенных школьниками знаний, умения логически обрабатывать материал (объяснение внутренней сути изучаемого, выделение главного, умение давать оценку, сравнивать, доказывать, обобщать и конкретизировать). Выполнение этих действий требует уже более высокого уровня мышления, что представляет значительную трудность для многих школьников. Следовательно, учителю необходимо целенаправленно обучать школьников приемам умственной деятельности. Среди наиболее важных таких приемов можно выделить создание

образа предмета, сопоставление наличного опыта с приобретаемым и прием обобщения.

Формирование приема создания образа предмета достигается при выполнении следующих заданий:

- на узнавание предмета, представленного в натуральном виде, по образцу, техническому рисунку, чертежу, словесному описанию;
- на выделение составных частей предмета (мысленное и практическое разложение на части);
- на составление предмета из нескольких частей;
- на узнавание предмета по его части;
- на дополнение части до целого.

Важная роль в создании образа предмета и развитии операций анализа и синтеза отводится заданиям на составление объекта из нескольких частей (аппликация, мозаика и т. п.). Выделение составных частей предмета осуществляется как в практической, так и устной форме.

Прием сопоставления наличного опыта с приобретаемым может формироваться посредством напоминания, ориентирования на воспроизведение прошлого опыта, выделения известного и неизвестного, сравнения заданий по форме, содержанию, ситуации и способу выполнения.

Формирование приема обобщения опыта возможно такими путями: группировка материала, постановка вопросов, требующих привлечения знаний из смежных дисциплин, вариативность материала, выполнение комплексных заданий, проведение обобщающей беседы.

Творческий уровень предполагает умение применять знания в значительно измененных условиях. В практике встречаются случаи, когда лишь один из десяти учащихся справляется с творческим заданием на должном уровне. Правда, по языку и литературе эти показатели несколько выше, чем по предметам естественно-математического цикла. Среди средств активизации познавательной деятельности учащихся на уроке известны такие, как показ значимости и ценности содержания изучаемого, использование занимательного сюжета, установление межпредметных и внутрипредметных связей, наличие проблемных ситуаций. В настоящее время наблюдается тяга к интеллектуальным играм в детском возрасте, увлечение компьютером, что также надо целенаправленно использовать в учебно-воспитательной работе.

Вопросы и задания

1. Приведите все возможные определения интеллекта.
2. Чем обусловлены недостатки когнитивного развития у детей?
3. Каким компонентам мышления в процессе школьного обучения больше уделяют внимания, каким меньше?
4. Подберите к типам учебно-познавательных задач соответствующее содержание.

Литература для самообразования

Брёзе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. с нем. М., 1981.

Варэнава Т. В. Карэкцыя пазнавальных функцый вучняў // Пачатковая школа. 1999. № 4.

Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 1986.

Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М., 1978.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1986.

Тигранова Л. И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха. М., 1991.

2.5. Коррекция эмоционально-волевой сферы

Я думаю чувством, а чувствую мыслью.

М. Унамуну

Есть люди, которые умом создают себе сердце,
другие — сердцем создают себе ум;
последние успевают больше первых,
потому что в чувстве гораздо больше разума,
чем в разуме чувств.

П. Я. Чаадаев

Эмоциональная сфера личности, подобно сфере интеллектуальной, формируется на протяжении детства. С эмоциональным развитием ребенка неразрывно связано все формирование его личности, поведения, общения.

По образному выражению К. Д. Ушинского, эмоции — это содержание души человеческой. Глубинная сущность воспитания состоит в переводе разнообразных влияний в фактор индивидуального личностного развития. Ни одно воспитательное воздействие на ребенка не дает желаемого результата, если оно не пробуждает в нем внутренних стимулов к совершенствованию. Под эмоциональным воспитанием нередко понимается «культивирование чувств» (Майснер). *Педагогический вывод:* в работе с детьми основной упор делать на эмоциональную сферу.

Содержание эмоциональной сферы составляют эмоции, чувства и настроения.

Эмоция — относительно кратковременное, средней силы переживание, связанное с восприятием предметов (одушевленных и неодушевленных) и социальных событий. Установлено, что вся разнообразная гамма эмоций у человека строится из шести стандартных масок: удивление, страх, злость, отвращение, печаль, радость. Однако с их помощью можно зафиксировать на лице до 700 различных эмоциональных оттенков. Предположение Ч. Дарвина о наследственном характере мимики человека (работа «Выражение эмоций у людей

и у животных», 1872) в дальнейшем было подтверждено рядом зарубежных исследований для шести универсальных категорий эмоций на материале пяти культур (Новая Гвинея, Борнео, США, Бразилия, Япония). Однако наследственный характер мимики не распространяется на все ее богатство (в литературе отмечается более 20 000 выражений лица), которое социально обусловлено, национально специфично, и, следовательно, не является врожденным.

Чувство — устойчивое эмоциональное отношение к различным сторонам окружающей действительности. Чувства очень разнообразны. Это может быть и любовь к родителям, и дружеские отношения с товарищами, и уважение к учителю, и презрение к труду. На фоне устойчивого чувства, например, любви к близкому человеку, в зависимости от обстоятельств могут испытываться разные эмоции: тревога за него, горе при разлуке, радость при встрече (Якобсон П. М.). Интеллектуальные чувства составляют удивление, удовлетворение, восторг; к социально-нравственным относятся совесть, долг, патриотизм.

В эмоциональном воспитании нужно учитывать общие закономерности развития чувств. Чувства отличаются от эмоций своей устойчивостью, связью с определенным объектом.

Настроение — длительное эмоциональное состояние, сложившееся из суммы различных эмоций и обычно не связанное в сознании людей с определенными объектами или событиями. Настроения (положительные и отрицательные, радостные и печальные, оптимистические и пессимистические) влияют на разные стороны психической деятельности человека. Длительно плохое, угнетенное настроение ребенка должно быть сигналом для взрослого: если ребенок долгое время находится в угнетенном состоянии, то это негативно сказывается на его характере, проявлениях чувств, на степени его обучаемости и поведении в целом.

Древнегреческий философ Платон одним из первых обратил внимание на роль эмоциональной сферы в формировании человека: «То, что ощутимо для чувства, является отражением того, что понятно для ума». Первыми ощущениями младенца он называл наслаждение и страдание, которые зависят от того, как взрослые ухаживают за новорожденным. Именно эти ощущения окрашивают детские представления о добродетели и благе.

В. А. Сухомлинский писал, что ребенок не может жить без смеха. Если его не научили смеяться, радостно удивляясь, сочувствуя, желая добра, если не сумели вызвать у него мудрую и добрую улыбку, он будет смеяться злобно, смех его будет насмешкой. Французский писатель Поль Гонкур подчеркивал, что смех — это физиономия ума.

В процессе воспитания необходимо учитывать действие механизмов саморегуляции. Следует помнить, что слезы нужны ребенку так же, как и смех. Античный афоризм гласит: «Лучше плакать в детстве, чем в старости»; все «невыплаканные» слезы в детстве — это невроты в будущем. Особенно это важно для мальчиков, которые как «будущие солдаты, мужчины» боятся насмешек и оскорблений за минутную «слабость» или страх.

Основные **цели эмоционального развития** заключаются в изменении соотношения интеллектуальных и аффективных побуждений, формировании навыков социального взаимодействия, развитии способности сопереживания. Несмотря на то, что эмоциональная палитра детства ярче и шире, в юном возрасте отмечается незрелость, неустойчивость эмоций. Специальные исследования показывают, что для детей с особенностями психофизического развития характерны бедность, неадекватность эмоциональных реакций реальным раздражителям как в количественном, так и в качественном отношении, трудности в формировании так называемых высших чувств. Эти сложности во многом объясняются слабостью регуляции чувств интеллектом. Эмоциональные переживания дают толчок к размышлению. (На этом основании построена информационная теория эмоций П. В. Симонова).

Своеобразие в развитии структуры эмоциональной сферы детей может существенно влиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункции отдельных уровней меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к различного вида дезадаптации ребенка. Одним из способов изучения эмоциональной сферы ребенка является тест рисуночных ассоциаций С. Розенцвейга, позволяющий прогнозировать эмоциональные реакции личности во фрустрационных ситуациях и устанавливать показатель, характеризующий степень социальной адаптации личности.

Среди нарушений эмоционального развития в детском и подростковом возрасте первое место занимают тревожность, страх, агрессия, повышенная эмоциональная истощаемость, трудности общения, депрессия, дистресс.

При жалобах на эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенная возбудимость, частая смена настроения, страхи, раздражительность, безволие и т. п.) рекомендуются следующие направления сбора анамнеза:

1. Типичные ситуации, вызывающие те или иные негативные проявления.
2. Ситуации, способствующие улучшению состояния.
3. Реакция ребенка на разные жизненные ситуации: школа (накануне предстоящей ответственной контрольной работы); выполнение домашних заданий; общение с родителями; самостоятельная деятельность; общение с детьми; развлечения; каникулы.

Возникновение эмоциональных проблем следует предупреждать, заниматься их профилактикой. В основе отрицательных эмоций — неудовлетворение потребностей: органических (в пище, безопасности), духовных (в любви, ласке, внимании, признании, уважении) и как результат — нарушение поведения («Собака бывает кусачей только от жизни собачей»). Удовлетворение потребностей связано с эмоциями, последние рождают переживания, положительные или отрицательные, длительные или быстро проходящие.

Задачи развития и коррекции эмоционально-волевой сферы следующие:

- развитие понимания эмоционального смысла происходящего;
- развитие формы эмоционального поведения;

- знакомство со способами и приемами проявления и понимания эмоций, чувств в тех формах, которые приняты в обществе, этически и эстетически ценны в различных социальных ситуациях, обучение им;
- привлечение внимания ребенка к самому себе и окружающим;
- формирование умения различать и воспроизводить экспрессию эмоций, проявлять эмпатию;
- обучение пониманию причин переживания и возможных последствий эмоциональных состояний; вычленению эмоционально окрашенной детали или ситуации в целом; описанию эмоциональных проявлений;
- расширение запаса слов, употребляемых для характеристики чувств.

А теперь о средствах и приемах развития и коррекции эмоциональной сферы.

Широкие возможности для коррекции эмоций предоставляют *игры* (манипулятивные, дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые). Динамика эмоциональных состояний в реальной действительности и в условиях игры различна. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. На это свойство игровой ситуации указывал еще Л. С. Выготский, говоря о том, что именно в условиях «мнимой» ситуации ребенку легче принять на себя роль другого.

Игра создает особые условия для изучения и перестройки эмоциональной сферы детей с нарушениями в развитии. Содержательная сторона коррекции посредством игры включает ознакомление с игровыми сюжетами, ролевыми предписаниями и эталонами, а инструментальная — отработку индивидуальных и групповых действий. Она помогает преодолеть страх, неуверенность, беспокойство, навязчивые состояния. Как показали исследования Н. Л. Белопольской, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития игра по правилам состоит из отдельных, мало связанных между собой фрагментов. Усложнение правил, их интеллектуализация часто приводит к ее распаду. Учебная ситуация инфантильно воспринимается этими детьми главным образом оценочной.

К приемам коррекции можно отнести *анализ и разыгрывание ситуаций, драматизацию*. Различные формы игровой терапии, в частности психодрама (совместное чтение, совместное рисование, присвоение роли того, кто тебя пугал) помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства, почувствовать себя выше того, что пугает. Известная роль в коррекции психического состояния ребенка принадлежит мягким игрушкам, в частности плюшевому мишке.

При рассматривании рисунков, фотографий, схематических изображений лица, выражающих различные эмоции, желательно иметь ориентировочный используемый словарь. Например, выражение глаз: насмешливое, хитрое, озорное, печальное, обиженное, испуганное, жалкое, просящее, жалостливое; выражение лица: веселое, сердитое, хорошее, плохое, радостное, печальное, спокойное, недовольное. При этом полезно составление синонимических рядов из слов и выражений, описывающих различные состояния.

Важно не только называть, но и научиться воспроизводить эмоциональные состояния голосом, мимикой, жестами, пантомимой. Имитация их детьми имеет психопрофилактический характер. Активные мимические и пантомимические проявления чувств помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию. Благодаря работе мышц лица и тела обеспечивается активная разрядка. Это очень важно, так как дети часто не осознают своих «психических заносов» по причине юного возраста.; Произвольное воспроизведение выразительных движений оживляет соответствующие эмоции, возвращает яркие воспоминания о незамеченных ранее переживаниях, что имеет значение для нахождения первопричины напряжения у некоторых детей. Осознанию собственных ощущений, влияющих на поведение и самочувствие, помогут ответы на следующие вопросы: Как вы узнаете свои эмоции? Чувствуете ли вы что-нибудь, подмечаете какие-либо изменения внутри себя, в своем теле, когда испытываете радость? Раздражение? Гнев? Страх? Какие это ощущения? В чем они заключаются? Можете ли вы сделать так, чтобы вместо неприятных эмоций почувствовать приятные? Может быть, вы почувствуете себя лучше, если дадите выход своим эмоциям? Что вы думаете о других людях, если вы счастливы, или раздражены, или испуганы? Как вы чувствуете себя сегодня? При этом можно предложить указать на один из рисунков, изображающих различные состояния. Другое задание — «Нарисуй человечку лицо» (под общими заготовками указано: сердится, думает, радуется, удивляется, обижается, грустит, пугается).

В практике психокоррекции эмоциональных состояний широко используются *арттерапия* — различные виды искусства: музыка, литература, живопись, театр. Искусство помогает детям развиваться и жить. Художественная деятельность — важнейший источник приобретения нравственного и эстетического опыта. Она оказывает непосредственное влияние на чувства, содействует развитию воображения, без которого невозможно понять другого человека, испытывать к нему сочувствие. Эмоционально насыщенные действия дают выход детской жизнерадостности, фантазии, позволяют творчески выражать себя. Чем больше увлечен ребенок делом, тем выше уровень его творческой активности: он более настойчив, глубже переживает свои удаи и промахи, прилагает значительные волевые усилия, чтобы добиться успеха.

Выставка изобразительного творчества детей из различных специальных учреждений под названием «Другими глазами», которая проходила в Государственном Русском музее (1991), ярко представила для широкой публики творческую самобытность и непосредственность, многообразие индивидуальных особенностей ее участников. Так, рисунки умственно отсталых детей, несмотря на деформацию формы и пространства производят впечатление оптимистичных и красочных, цвет в них является основным способом раскрытия внутреннего состояния. Отмечается поразительное соответствие цветовых отношений, загадочных знаков и символов из далекого прошлого человечества с живописью и графикой душевнобольных людей. Умственно отсталые дети могут творить последовательно, независимо от состояния; их больше увлекает сам процесс творчества, чем результат. В их работах открывается мир личности, полный смятения, тревог и желаний — мир аффекта.

Рисунки детей с нарушением зрения отличаются высокоразвитым воображением, только оно имеет в своей основе не цвет и объем, а сочетание и последовательность событий, взаимодействие характеров и поступков. В них недостаточность восприятия пространства компенсируется развитым ощущением времени, цвета — звуковыми образами. При этом цветовая гамма несколько стерта, но не искажена. Картины авторов с нарушениями слуха отличаются богатым, сочным колоритом, в них менее всего проявляются трагические нотки внутреннего разлада личности по сравнению со всеми категориями аномальных детей.

Творческие способности не могут идентифицироваться ни с интеллектом, ни с психическим или физическим развитием. Доказательство тому множество признанных великих людей-творцов, имеющих те или иные отклонения в развитии, исследуемые и описанные во многих научных и популярных изданиях. Созидательность творчества существует независимо от каких-либо ограничений здоровья. Здесь можно процитировать мнение, высказанное специалистом в области психиатрии Принцхорном: «Произведение вытекает не из здоровья, не из болезни, а из изобразительной силы творящего, которая коренится в личности, независимо от того, здорова она или больна».

Во время инсценировок у детей с особенностями психофизического развития открываются широкие возможности для совместных поисков решений. При постановке спектаклей детей захватывает атмосфера, которая создается вокруг общего дела, они понимают, что успех зависит от усилий и ответственности каждого. Для участия в инсценировке совершенно не обязательны врожденные актерские способности, достаточно постараться вникнуть в мотивы поведения и характер персонажа и потрудиться над тем, чтобы доступными средствами изобразить его. Большое значение приобретает создание адекватной педагогической среды, условий, обеспечивающих проявление социальных умений и развивающих положительное социальное взаимодействие. Это может быть уход за животными, подготовка подарков, поздравлений, празднование дня рождения и т. д.

В ряде стран используется Autoreach Program — программа по развитию самовыражения детей с синдромом Дауна, *клоуно-терапия* (в течение нескольких лет волонтеры из разных стран демонстрировали это направление не только в лечебных учреждениях Беларуси, но и на улицах Минска).

Музыкальная терапия достаточно широко применяется во всех странах Запада. Ее используют в психотерапевтических целях не только для лечения нервно-психических, но и соматических заболеваний, для эстетизации и гармонизации больничной среды, развития творческого воображения и фантазии, коммуникативных навыков, снятия повышенного мышечного тонуса, релаксации и др. Содержание занятий включает двигательные и ритмические упражнения, танцы, бесконтактный и контактный массаж, музыкально-психологический массаж, дыхательные упражнения, актуализацию зрительных образов и представлений, восприятие музыки, ее исполнение, разнообразные психологические формулы.

Наблюдения психотерапевтов обнаружили, что нормализации деятельности сердечно-сосудистой системы помогает музыка, исполняемая на кларнете и скрипке; воздействие мелодичной музыки обеспечивает седативный эффект, музыка ритмичная, энергичная, с умеренным темпом и динамикой является тонизирующей при восстановительной сосудистой терапии, в том числе при нарушении мозгового кровообращения.

Музыкально-психологический массаж основан на принципах поведенческой психотерапии Вольпе. Суть его заключается в тренировке нервных процессов. Нередко, попав в трудную ситуацию, человеку бывает не просто из нее выбраться. Мысли постоянно вертятся вокруг неприятного события и влекут за собой тяжелые переживания. Для того чтобы выйти из этого состояния, необходимо встряхнуться, поменять внутреннюю картину, т.е. образы, стоящие перед глазами. Участникам группы предлагается в течение нескольких минут прослушать с закрытыми глазами музыкальный фрагмент, насыщенный отрицательными аффектами, при этом вспомнить эпизод из своей жизни, который ложится на эту музыку, и пережить его как бы заново. Затем следует спокойная, плавная музыка. Из негативных переживаний берутся эмоции страха и гнева, из положительных — умиротворенность и радость.

Ландшафтотерапия — влияние пейзажей, отдельных растений, деревьев, птиц на душевное состояние человека. Это воздействие может быть разным: полезно-раздражающим созидательного характера; полезно-возбуждающим, активным, способствующим бодрости и оптимизму; полезно-щадящим, малоактивным, вызывающим мечтательность и самоуглубленность; полезно-тормозящим, малоактивным, создающим покой. Эффект цветовой гаммы природы (составление букетов, представление любимого цветового фона, воспроизведение памятного объекта природы), фитотерапия также относятся к средствам эмоционального развития.

В настоящее время арттерапия все шире и шире используется в лечебной и психолого-педагогической практике. Е. А. Медведева и др. (2001) выделяют несколько направлений в этой деятельности: психофизиологическое (коррекция психосоматических нарушений), психотерапевтическое (воздействие на когнитивную и эмоциональную сферу), психологическое (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции), социально-педагогическое (развитие эстетических потребностей, расширение общего и художественно-эстетического кругозора, активизация потенциальных возможностей).

Холдинг-терапия (автор метода Марта Велш, руководитель Материнского центра, Нью-Йорк, 1983) — психотерапевтическая помощь, направленная на преодоление аутизма и других эмоциональных нарушений у детей. Название метода происходит от английского глагола *TO HOLD* — держать. Вся процедура состоит в том, что мать обнимает ребенка и крепко его держит лицом к лицу. Аутичный ребенок оказывает сильное сопротивление, он может драться, кусаться, плевать.

Классическая схема холдинг-терапии: конфронтация — отвержение (сопротивление) -разрешение (расслабление). Преобразование, «переламывание»

негативных аффектов, снятие эмоционального напряжения, возбуждения, тревоги, страха, преодоление агрессии и негативизма — «очищающий компонент». В Москве успешно развивается другое направление действия холдинга — разработка новых форм эмоционального контакта, что способствует взаимодействию, подражанию, пониманию эмоционального смысла, стимулирует развитие речи. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг разработали оценочный подход к системе эмоциональной организации поведения аутичных детей, который может быть полезен и при работе с другими формами нарушения психического развития.

В процессе наблюдения следует обращать внимание на следующие моменты:

- чувствителен ли ребенок к резкой перемене силы голоса;
- не испытывает ли он дискомфорта при неожиданном зрительном контакте с незнакомым человеком, труден ли для него длительный зрительный контакт с другими людьми;
- чувствителен ли он к качеству прикосновений, напрягается, отклоняется ли он, если кто-либо неожиданно сильно или резко притягивает его к себе, усаживает, передвигает;
- испытывает ли беспокойство, напряжение, если кто-либо резко меняет дистанцию во время общения (садится близко, касается коленями);
- капризничает ли при быстрой смене видов деятельности;
- не боится ли он находиться в пустых, слишком просторных помещениях или боится маленьких, закрытых?

Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы опирается на теорию психодинамического развития. В рамках этой теории в раннем детстве очень важна практика, игра, формирование образа «Я».

Основные особенности проведения психокоррекционной работы:

- смысл психологической коррекции заключается не в изменении ребенка, а в создании условий для его полноценного развития;
- психологическая коррекция эффективна в том случае, если она ориентирована не на отдельные свойства личности, а на целостную систему значимых отношений;
- желательно участие в коррекционной работе семьи, учителей, сверстников;
- план коррекционных мероприятий должен строиться с учетом возраста.

Итогом психокоррекционной работы должны стать изменения в содержании и структуре эмоциональной сферы личности, овладение ребенком приемами эмоциональной саморегуляции. Как в античном призыве: «Победи свое сердце и гнев!». При коррекции эмоционально-волевой сферы следует помнить, что есть дети-оптимисты и дети-пессимисты, и что многое у ребенка зависит от настроения. Однако настроения не появляются и не исчезают в один момент, они накапливаются. Корригировать их достаточно сложно, но возможно — через повышение психической активности.

О своих эмоциях можно и нужно сообщать ребенку, но только в форме «Я-сообщения». «Ты-сообщением» добиться успеха очень сложно. Однако следует

начинать высказывание в первой форме, а заканчивать во второй. Например: «Мне не нравится, что ты оставляешь после умывания грязную раковину. Возможно ли увидеть ее когда-нибудь чистой?»

Эмоции не развиваются сами по себе, но их развитие можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать через деятельность, в которой они возникают и проявляются. Говорят, эмоции и чувства преподаются не методами и приемами, а человеком. Логично предположить, что также, как необходимо «каждый день по капле выдавливать из себя раба», следует по капле наполнять свое эмоциональное состояние. Конечно, ведущая роль здесь за психологом, но это не снимает ответственности и с педагога.

Вопросы и задания

1. Чем различаются между собой эмоции, чувства и настроения?
2. Каковы причины нарушений эмоционального развития у детей?
3. В чем основная роль эмоционального воспитания?
4. Выделите основные приемы коррекции эмоциональной сферы.
5. Определите роль, место и средства арттерапии в специальном образовании.
6. Подготовьте игру-загадку «Куда идем?», в качестве партнера выберите слепоглухого человека или иностранца, которому необходимо невербальным способом объяснить, куда вы его приглашаете.

Литература для самообразования

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. М., 1990.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991.

Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.

Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / Под ред. *И. Ренглера, Б. Херцберга, Д. Эпштейна*: Пер. с англ. М.: Мир, 1993.

Лещинская Г. Л., Хвойницкая В. Ч. Некоторые аспекты социально-эмоционального воспитания детей // Дефекталоия. 2000. № 1.

Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. 1996. № 3.

Медведева Е. А. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.

Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 1997.

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред.

И. В. Дубровиной. М.: Академия, 1999.

Стрелкова Л. П. Эмоциональный букварь от Ах до Ай-Яй-Яй. Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. М.: Интерпракс, 1995.

2.6. Коррекция личности

Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя.

В. И. Ленин

Цель коррекции личности заключается в формировании социального опыта, навыков культурного поведения и социального взаимодействия, т.е. успешной социализации.

Социализация — это процесс и результат усвоения человеком общественно-исторического опыта, становление его как общественного существа. Нередко под социализацией понимают осознанную адаптацию ребенка к окружающей действительности, а также постепенное включение в систему общественных и производственных отношений. По выражению Фребеля, «сделать человека» — это включить его в прошлое, настоящее и будущее культуры. Социализация представляет собой двусторонний процесс, который должен носить опережающий характер. Стандарты социализации систематически пересматриваются и обновляются во всем мире. Они строятся на освоении 7 основных социальных ролей: член семьи, друг, член социальной группы и своего «Я», потребитель, производитель и гражданин. В современном контексте теория воспитания рассматривается как процесс формирования социальных ролей.

Еще в 20-х годах XX века В. П. Кащенко отмечал, что установка врача и педагога должна быть ориентирована на потенциальную социально-психологическую полноценность формируемой личности, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления — проблема большой социальной значимости и решать ее нужно в контексте государственной политики.

Социальная адаптация включает базовое образование, различные аспекты воспитания, в том числе правовой, эстетический, семейный. Она охватывает все необходимые жизненные роли, установки и события в их взаимосвязи. Наряду с обучением в школе предусматривается также обучение на дому, в частных или общественных организациях и в трудовом коллективе. Каждый педагог в школе связывает свой предмет с задачами социальной адаптации. Создание условий для интенсивной социализации — одна из насущных проблем общей и коррекционной педагогики.

С момента возникновения (конец 50-х годов XX века) понятие «*адаптивное поведение*» вызывает много споров. Предмет дискуссии — насколько целесообразно учитывать компонент адаптивного поведения при диагностике умственной отсталости. Адаптивное поведение является совокупностью многих аспектов поведения и большого числа специфических способностей (интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, моторных) или их отсутствия. Все они выступают как часть общего процесса приспособления к окружающему миру, поэтому и интеллектуальное функционирование, и адаптивное поведение необходимо рассматривать в контексте общей адаптации. Уровень интеллектуального функционирования соответствует определенному уровню адаптивного поведения. Нарушение интеллектуального

функционирования находит свое отражение в нарушении процесса приспособления. Таким образом, компонент адаптивного поведения позволяет решать вопрос о наличии/отсутствии умственной отсталости более дифференцированно.

В свое время Л. С. Выготский подчеркивал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка. Безусловно, неизменным остается положение о том, что умственная отсталость обусловлена нарушением интеллектуального функционирования, однако само понятие «настоящее функционирование» в зарубежной науке существенно обогащается: вводится расширенное понятие «значительное ограничение настоящего функционирования». Впервые указывается, что умственная отсталость является не чертой, а состоянием, при котором функционирование нарушено специфическим образом. Уточняется, что умственная отсталость проявляется как основная трудность

в обучении и освоении повседневных житейских навыков, а также в затруднениях, связанных с реализацией способностей личности — концептуального, практического и социального интеллекта.

Концептуальный интеллект относится к внутренним способностям личности и включает в себя познание и обучение. *Практический интеллект* проявляется в адаптивных способностях сенсомоторной сферы, самообслуживании, навыках безопасности, выступает важным компонентом деловой направленности личности, ее умения жить в микросреде и взаимодействовать с ближним социумом. *Социальный интеллект* связан со способностью осознавать уровень требований, предъявляемых обществом, умением адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих в различных социальных ситуациях. Социальный интеллект включает в себя социальное самосознание, интуицию, умение делать умозаключения, коммуникацию.

Один из аспектов социализации — воспитание как целенаправленное формирование личности.

В настоящее время воспитание понимают по-разному:

- передача социального опыта и мировой культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);
- организация образа жизни и деятельности воспитанника;
- взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника, т.е. оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

Сущность процесса воспитания — это управление развитием. Человек не рождается личностью, а становится ею, он формируется как личность в определенной системе общественных отношений путем целенаправленного и продуманного воспитания. Понятие «личность» обозначает единство индивидуальных особенностей и социальных функций. Это — целостный человек, способный на практике проявить, раскрыть, обнаружить свои

внутренние качества, заложенные природой и сформированные жизнью и воспитанием. Как подчеркивал К. Маркс, «Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей деятельности она есть совокупность всех общественных отношений». Богатство человеческой личности определяется богатством (многообразием) общественных отношений. Саморазвитие рассматривается как общечеловеческая ценность.

Проблема формирования личности была и остается одной из самых важных в философии, социологии, психологии и педагогике. Это интегральная проблема, вокруг которой до сих пор продолжаются острые споры, особенно, когда речь идет о человеке с определенными депривациями в развитии. В первые годы советской власти нарком просвещения А. В. Луначарский писал: «Только разнообразное в своих отдельных человеческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет собой действительно культурное, богатое общество. Стадная личность легко подчиняется всякому бонапартизму, вождизму. Стадный человек не может критически относиться к тому, что предоставляет ему жизнь». Культ личности является целью цивилизованного мира, однако в нашей стране в связи с определенными историческими событиями сложилось неадекватное его восприятие и отношение: вместо положительного значения термин приобрел негативное.

Структура воспитательного процесса должна определяться единством цели, содержания, способов достижения результата, а средством воспитания может стать «инструментарий» материальной и духовной культуры. Это, в частности, знаковые символы, способы коммуникации, мир жизнедеятельности воспитанника, коллектив и социальная группа, как организующие условия воспитания, технические средства, культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Как правило, человек ощущает на себе ситуативные акты воспитательного влияния, которые носят кратковременный характер. Целенаправленное воспитательное взаимодействие педагога и воспитанника может иметь разную форму, продолжительность и осуществляться в различных условиях (в семье, образовательно-воспитательном учреждении).

Формы воспитания — это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например, разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (музее, кафе, магазине, театре); диспут на тему: «Что важнее для человека — «Я» или «Мы»?; совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, двора.

Следует различать понятия «*воспитанность*» как результат воспитания и «*воспитуемость*» как способность быть воспитанным.

Восприимчивость к воспитанию бывает четырех степеней:

1. Высокая, когда ребенок положительно реагирует на требования старших, активно поддерживает педагога.
2. Средняя, когда выборочно реагирует на педагогические требования, болезненно воспринимает замечания в свой адрес.

3. Низкая — положительно реагирует лишь на единые и устойчивые требования, стремится уйти из-под педагогического контроля.

4. Невосприимчивость (трудновоспитуемость) — сопротивление положительному воздействию и демонстрация вызывающего поведения.

Основными *показателями воспитанности* выступают интегративные качества:

- коллективизм и гуманизм (умение согласовывать личные и общественные интересы, заботливость, чуткость, дружелюбие, уступчивость, общительность, отзывчивость и др.);
- трудолюбие (умение обслуживать себя, старательность, бережливость, помощь другим), потребность в труде (во избежание того, чтобы «упорный труд ему был тошен»);
- честность — умение держать данное слово, откровенность;
- самостоятельность и организованность — навыки самоконтроля и самооценки, исполнительность, инициативность;
- любознательность — наблюдательность, познавательный интерес, устойчивая работоспособность;
- эмоциональность — жизнерадостность, доброжелательность, стыдливость, сострадание;
- отношение к учению — умение учиться, логически мыслить, самостоятельно добывать знания, преодолевать трудности, добросовестность.

Основным объектом педагогической диагностики является направленность личности в сочетании с интегративными качествами и восприимчивость к воспитательным влияниям. *Направленность личности* включает интересы, потребности, чувства, мотивы деятельности и поведения. Она может быть общественной, групповой, деловой, эгоистической, неопределенной. По А. И. Кочетову, выявить направленность — это значит предвидеть реакцию ребенка на воспитание, предсказывать его поведение в создаваемой педагогической ситуации, находить пути перехода от воспитания к самовоспитанию.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации. Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
 - социальная и культурная принадлежность семьи;
 - обстоятельства биографии;
 - культурная традиция, профессиональный и социальный статус; особенности страны и исторической эпохи.
- Группу *субъективных факторов* составляют:

- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;
- система отношений с социумом;
- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

Многие факторы являются и *условиями, и средствами воспитания*. Это — семья, природа, сказка (по выражению В. А. Сухомлинского, «сказка — это свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи»), религия, школа, коллектив, книга, театр, музыка и др. Дети, у которых отсутствует духовная пища в виде сказок, былин, мифов, ищут ее в другом месте. Они начинают читать страшные истории, обмениваться сальными анекдотами, смотреть боевики и т. п. Бедная, неразвитая фантазия побуждает повторять негативный опыт, почерпнутый из этих источников.

Особое внимание надо уделить коллективу как условию и средству воспитания личности. Коллектив не должен быть самоцелью, он воздействует на личность лишь в меру активности самой личности. Следовательно, необходимо развивать в первую очередь активность ребенка. А. С. Макаренко отмечал, что воспитатель способен развивать личность постольку, поскольку ему удастся объединить все воздействующие на детей силы в целенаправленный поток воспитательных влияний.

В. М. Бехтерев, известный русский психолог и психиатр, анализируя влияние коллектива на детей, пришел к выводу, что оно может быть:

а) стимулирующим, когда мышечная и психическая энергия человека в присутствии других людей повышается, когда он становится сильнее, сообразительнее, когда пассивный ребенок, видя своих товарищей за определенным делом, заражается их активностью, сам примыкает к ним;

б) подавляющим, когда коллектив тормозит деятельность ребенка, проявление его личности, иногда до полного ее подавления и отказа от самого себя.

В возрастном аспекте рассматривал проблему взаимоотношений коллектива и личности ребенка П. П. Блонский. Он установил, что маленькому ребенку вследствие его природной анархичности необходимо пройти школу безусловного подчинения коллективу, а юноша с развитой индивидуальностью и инициативой должен подчиняться коллективу в силу внутреннего убеждения в правоте последнего.

Детей в коллективе сплачивает не только совместная деятельность, но и совместное восприятие того или иного значимого для всех ребят события, совместные переживания по поводу этого события, процесс выработки общих суждений, принятия общего решения. Недооценка субъективного фактора в развитии детского коллектива привела к тому, что социально-психологические аспекты его функционирования выпали из сферы влияния педагогики на долгие годы. Коллектив необходим для самовыражения, самоутверждения, самореализации, он «должен состоять из единиц, а не из нулей, ибо если к нулю прибавить нуль, то получится не коллектив, а нуль» (Ф. К. Сологуб).

Содержание коррекции личности включает следующие направления (по В. А. Феокистовой):

- воспитание адекватного отношения к себе (своему дефекту развития) и окружающим;
- воспитание специальных умений и навыков познавательной деятельности, общения в условиях сенсорной и интеллектуальной депривации;
- воспитание в развивающей среде;
- подготовка к выполнению социальных ролей;
- воспитание гуманистического типа отношений между людьми.

В специальных образовательных учреждениях совмещаются общая и коррекционная направленность воспитательной работы: специально организованное социокультурное воспитание и коррекционная помощь. Коррекция личности в целом включает в себя все виды воспитания: нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.

В мире до сих пор по-разному подходят к проблеме *нравственного развития* детей с психофизическими отклонениями: | одни видят в них ангелов, которые помогают сделать мир добрее и милосерднее, другие считают, что все они изначально порочны в моральном плане. Изучение и развитие ценностных ориентации у таких детей привлекает все больше внимание исследователей.

В задачи нравственного воспитания входят формирование духовного мира ребенка, привычек общественного поведения, сознания; формирование правильной моральной оценки как критерия отношения общества к человеку, человека к человеку и коллективу. Содержание нравственного воспитания составляет соблюдение порядка и дисциплины, культуры общения и поведения, взаимоотношений с окружающим (природа и социум).

В коррекционной работе целесообразно использование разных категорий, помогающих постепенному продвижению в освоении адекватных моделей поведения. Так, категория «допустимое / недопустимое» используется в ситуациях не столько для определения правильных и неправильных действий, сколько для осознания того, насколько данное действие отражает конкретную ситуацию. (Какова разница в выражении чувств и отношений при встрече с незнакомыми людьми и с членами семьи?).

Категория «общественное — частное». Общественное — это место, где тебя может увидеть любой, и это допустимо. Частное — это место, где посторонним вход воспрещен.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает законы. Значение правового воспитания для нравственного развития личности трудно переоценить. Оно помогает формировать социально-нормативное поведение и выступает как средство социально-трудовой адаптации и предупреждения асоциального поведения.

Задачи и содержание правового воспитания включают изучение основ административного, трудового, уголовного, семейного права. В специальных школах организовано знакомство с Законом «О правах ребенка».

Важное значение в коррекционной работе приобретает *формирование здорового образа жизни*. Содержание, формы и методы работы по половому, антиалкогольному, антинаркотическому воспитанию (медико-биологический, психолого-педагогический, санитарно-гигиенический, правовой аспекты) имеют общую основу — просвещение и профилактику. Формирование представлений о пагубном влиянии алкоголя и наркотиков на организм ребенка, развитие негативного отношения к ним достигается через воздействие на эмоционально-чувственную сферу, осознание необходимости здорового образа жизни. Основной акцент делается на выработку привычки находить полезные, интересные занятия в свободное время.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Главной его задачей выступает формирование экологической грамотности, экологического мышления, правильного поведения и навыков природоохранной деятельности. Оно ориентирует на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Формирование основ экологического мышления помогает осознать человеку, что он только часть природы, а не ее царь, и если плохо природе, то и человеку нездоровится. Экологическое воспитание предполагает деятельностный подход.

Эстетическое воспитание в специальном учреждении, как и в массовом, должно быть подчинено подготовке к восприятию и пониманию прекрасного в природе, труде, искусстве, человеке; формированию эстетических потребностей и практических умений в области художественного творчества. Особенности эстетического воспитания при формировании личности ребенка с нарушениями психофизического развития определяются структурой дефекта.

В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения, музыку, искусство, кино, театр, фольклор, моделирование ситуаций «Ах!». Этот процесс предполагает участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организацию лекций, бесед, встреч с художниками и музыкантами, посещение музеев и выставок, изучение современной архитектуры и древнего зодчества. Большое внимание обращается на эстетику быта, воспитание культуры поведения. Существенную роль в этом играет декоративно-художественное оформление интерьера школы. Воспитательное значение имеет эстетика организации труда, привлекательное оформление классных комнат, художественный вкус, проявляющийся в одежде учащихся и педагогов. Это относится и к социальному ландшафту повседневной жизни. В качестве примеров могут служить чистота подъездов, озеленение улиц, оригинальный дизайн магазинов и офисов.

Сегодня очень важно позаботиться о создании условий в социуме для независимого проживания инвалидов, а также о создании *безбарьерной среды*. Желание стать независимым вступает в противоречие с постоянной зависимостью по причине двигательной или иной ограниченности. Зависимость — это потребность в помощи постороннего человека как физической, так и моральной. Различают *полную независимость*, когда все действия, характеризующие функцию, выполняются индивидуумом самостоятельно без специальных приспособлений и за оптимальное время. При *частичной независимости*

выполнение действий требует одного или нескольких дополнительных условий. Частичная зависимость имеет место, когда человек выполняет самостоятельно задания на 50% и более.

Понятие «безбарьерная среда» имеет прямой и переносный смысл, который заключается в преодолении как естественных физических барьеров, так и психологических. Независимость для инвалидов предполагает независимость в самообслуживании; материально-экономической сфере (за счет частичной оплаты посильного труда); организации свободного времени, досуга. Основными принципами отношения общества к инвалидам должны стать нормализация и интеграция. При этом следует больше воспитывать общество, чем людей с ограниченными возможностями.

Создание для них систем персональной помощи направлено на обеспечение их права на независимость в собственном доме и окружающей обстановке. Независимость (как человеческое право каждого) включает такие аспекты, как содержание, благополучие, внешний вид, комфорт, безопасность, взаимодействие в общине и обществе в целом, т.е. все то, что позволяет забыть о неполноценности.

Улучшение функционирования инвалида зависит от состояния здоровья, условий жизни, воспитания. Оно выгодно всем — и обществу, и инвалиду, так как растут его жизненные притязания, а не претензии к жизни. Полноценно функционирующий человек (по К. Роджерсу) — это психически здоровый, творческий человек, который «открыт опыту», т.е. способен слышать себя, переживая то, что в нем происходит. Он открыт своим чувствам страха, упадку духа, боли, чувствам смелости, нежности и благоговения. Он способен осознавать свои чувства и жить ими, не прибегая к защитным реакциям; у него выражено стремление жить настоящим, что означает отсутствие статичности, и предполагает изменение, динамику собственного Я.

Большая роль в коррекции личности отводится социально-психологической реабилитации: индивидуальной и групповой психотерапии, формированию социальных умений, созданию рабочих мест. Значение трудовой подготовки в процессе социализации огромно. Производственные возможности инвалидов в сфере обслуживающего труда, промышленного и сельскохозяйственного производства при надлежащих условиях их организации не перестают удивлять. В этой области требуется государственное регулирование вместо свободного рынка в отношении инвалидов. По решению Международной организации труда (МОТ) все предприятия обязаны сохранять 5% квоту рабочих мест для инвалидов, хотя некоторые работодатели предпочитают платить компенсацию за «неработу». Для лиц с тяжелыми психическими нарушениями должны создаваться лечебно-трудовые мастерские. К сожалению, в реальной жизни эти гуманные предписания не выполняются. Так, в г. Минске из 44 тыс. инвалидов только 14 тыс. обеспечены работой, как правило, из четырех степеней утраты здоровья это люди с первой, наиболее легкой степенью. Безработица обесценивает человека.

Повсеместно для многих молодых людей очень сложно найти работу после окончания школы, даже если они имеют определенную профессионально-трудовую подготовку. Даже в богатых Соединенных Штатах Америки

вынуждены оптимизировать процесс перехода от школы к самостоятельной трудовой жизни при максимальном сокращении периода «барахтанья». Суть явления такова: после окончания школы выпускники ищут любую работу с помощью родителей, друзей, знакомых, иногда идут туда, где они подрабатывали во время учебы. Только сменив несколько мест, они находят наиболее для них подходящее — с ясными перспективами продвижения и хорошей зарплатой. Запоздалый переход во взрослую жизнь означает, что между тем, чему учат в школе, и реальностью существует много различий. В решении этой проблемы американцы определили несколько подходов.

Первый условно называется «работа — учеба». Его реализуют совместно государственные школы и местные агентства по социальной реабилитации. Главная цель — создание для учащихся средних классов интегрированной академической, социальной и профессиональной программы, подкрепленной соответствующей трудовой подготовкой. Координаторами программы выступают учителя, на эту деятельность планируется до половины их рабочего времени.

Второй подход — профессиональное образование — имеет более общий характер и рассчитан на все категории учащихся. Под профессиональным образованием понимается предоставление молодым людям возможности овладения академическими знаниями, ознакомление с окружающим миром (ближний социум), достижение высшего личного экономического и общественного уровня через труд (оплачиваемый и бесплатный), освоение различных социальных ролей. По многим аспектам программа «Профессиональное образование» может быть расценена как расширение программы «Работа-учеба».

Третий подход — модель «мостов» — включает три типа служб, которые готовят ребят к переходу от школы к работе. Первый мост «Переход без специальных служб» предполагает использование общих служб для всех членов общества, в том числе и для инвалидов. Примером общих служб может служить общественный колледж. Второй мост «Переход с краткосрочными службами» — это создание специализированных служб для инвалидов в виде центров профессионально-трудовой реабилитации. Третий мост «Переход с непрерывными службами» — это поддерживающее трудоустройство. Акцент делается на трудоустройстве как главном результате эффективности перехода, однако это не означает снижения интереса к другим сторонам взрослой жизни: успех в общественной работе, личная судьба, организация досуга и т. д. (Andrew S. Halpern. Transition: Old Wine in New Bottles // Exceptional Children. Vol.58, No3. 1992).

Среди разнообразных видов реабилитации все более широкое распространение получает социальная. *Реабилитация с участием в общественной жизни CBR* (Community Based Rehabilitation UNDP, Женева, 1993) — это альтернативная стратегия, цель которой — всех людей с физическими и психическими недостатками обеспечить необходимыми услугами, чтобы для них стали более доступными образование, работа, более эффективными защита и соблюдение прав человека.

Стратегия CBR построена на сотрудничестве между всеми общественными уровнями: местным, районным и общенациональным. CBR охватывает все

важнейшие области: образование, здравоохранение, профессиональную подготовку, рабочие места, социальную жизнь и законодательство. Важная предпосылка — создание организаций самих людей, имеющих недостатки в развитии. Конечная цель состоит в том, чтобы все нуждающиеся получили доступ к реабилитации. Каждая страна должна самостоятельно учитывать, что именно она может организовать и оплатить в рамках подобной концепции.

На местном уровне CBR рассматривается как часть общей программы развития. Самый значительный ресурс — семья человека с ограниченными возможностями. Члены семьи должны обладать достаточными знаниями и практическими умениями, чтобы оказывать повседневную поддержку. Каждый населенный пункт выделяет одного или нескольких представителей отвечающих за программу. На районном уровне создается коллектив из хорошо обученных людей (медсестер, социальных работников и др.), которые состоят на государственной службе. На них возлагается обучение людей на местах, технический контроль за их работой, установление контактов с координирующей системой, с частными лицами и организациями, которые могут оказать помощь.

В каждой стране, где применяется эта стратегия, следует учитывать социальные, культурные и экономические факторы, степень доступности услуг и наличие персонала, экономическое и социальное положение страны, политическую ситуацию, приоритеты государства и самих лиц с ограниченными возможностями.

Организация досуга и свободного времени предполагает достижение следующих целей: умения пользоваться свободным временем и находить различные возможности для этого; использования свободного времени для отдыха и укрепления здоровья, для творческой деятельности и дальнейшего образования. Это направление включает и развитие принципа активности и самостоятельности, особенно в процессе кружковой работы (предметные, художественные, технические, спортивные кружки и секции).

Одной из первых среди инвалидов, которые добились общественного признания, была американка *Елена Келлер* (1880- 1968). Потеряв в раннем возрасте (19 мес.) и зрение, и слух, она смогла, благодаря своей настойчивости и стараниям ее наставницы и близких, достичь больших успехов во многих сферах. Помимо английского языка, она научилась говорить на французском и немецком, знала греческий и латынь, изучала классическую литературу и философию. Те, кому приходилось говорить с Е. Келлер, находили ее голос приятным, хотя и однообразным. Она с удовольствием занималась спортом — научилась ездить верхом и плавать.

В 1899 г. наравне со зрячими Е. Келлер сдает экзамены и становится студенткой Гарвардского университета. На вступительных экзаменах, говорят, не обошлось без сложностей: за два дня до сдачи выяснилось, что билеты по алгебре записаны по американской брайлевской системе, а Елена знала только английскую. В срочном порядке ей пришлось изучать новую для себя систему записи.

После получения диплома жизнь Е. Келлер была направлена на то, чтобы привлечь внимание общественности к проблемам лиц с физическими недостатками. Она зарабатывала, выступая с лекциями, писала книги, снималась в документальных фильмах о своей жизни, появлялась на благотворительных мероприятиях, занималась общественной деятельностью, будучи членом Социалистической партии и антивоенного движения. Она создавала ценность каждой человеческой души, отвергала все формы высокомерного отношения к инвалидам. Президент США Линдон Джонсон в 1964 г. наградил ее президентской медалью Свободы. Марк Твен назвал ее «величайшей женщиной после Жанны д'Арк». Уильям Гибсон за драматическую пьесу о Елене Келлер «Сотворившая чудо» был удостоен в 1960 году Пулицеровской премии.

У Елены Келлер оказалось много последователей во всем мире — людей с разнообразными недугами, которые не только каждодневно совершают жизненный подвиг, но и развивают фундаментальную и прикладную науку. Среди них известный ученый в области теоретической физики, открывший черные дыры в космосе, автор бестселлера «История времени» *Стивен Хокинг*. Несмотря на мучительные страдания от прогрессирующей и неизлечимой болезни нервно-мышечной системы, он самоотверженно трудился в должности профессора Кембриджского университета на той же кафедре, которую в свое время возглавлял Исаак Ньютон. *Гуно Калгрэн*, профессор Стокгольмского университета, крупный специалист по компьютерной лингвистике, имея врожденную прогрессирующую мышечную дистрофию и сколиоз, глубоко уверена, что деньги, вложенные в реабилитацию, это более разумные капиталовложения, чем выплата пожизненной

пенсии.

В СССР за 50 последних лет было подготовлено 26 докторов наук и 106 кандидатов из числа инвалидов по зрению. *Ольга Скороходова*, слепоглая, кандидат наук, старший научный сотрудник института дефектологии АПН СССР; профессор философии *Анатолий Ракитов*, слепоглохой, заведующий кафедрой в Университете дружбы народов (Москва), работал советником президента

Б. Н. Ельцина и многие, многие другие, дающие нам пример жизненной стойкости.

Вопросы и задания

1. На что направлена работа по коррекции личности в целом?
2. Объясните следующее утверждение: «Основное право инвалида — не быть инвалидом».
3. Какие средства и формы воспитания, на ваш взгляд, наиболее эффективны для конкретной категории детей с отклонениями в развитии? Обоснуйте свой ответ.
4. Что общего и что отличного в воспитательном процессе массовой и специальной школы?
5. В соответствии с показателями воспитанности выделите конкретные полярные качества, характеризующие направленность личности, нравственность, самосознание, волевые усилия, умственное развитие, эмоциональность, трудолюбие.

6. Подготовьте сообщения о жизни выдающихся людей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Литература для самообразования

Антропов А. П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. 1991. № 2.

Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1994.

Парк Л. Как быть другом инвалида? // Социальное обеспечение. 1990. №7.

Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. Мн.: Народная асвета, 1987.

Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972.

Саломатина И. В. Социально-сексуальное воспитание слепоглухих школьников // Дефектология. 1996. № 1

Шитицина Л. М. и др. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб.: Образование, 1995.

2.7. Воспитание ребенка с дизонтогенезом в семье

Воспитание детей есть только самосовершенствование, которому ничто не помогает столько, как дети.

Л. Н. Толстой

В процессе реформирования системы специального образования в нашей стране восстанавливается приоритет семьи в воспитании детей. В прежние годы господствовала система отчуждения ребенка с дизонтогенезом от семьи — большую часть времени они проводили в закрытых специальных учреждениях, появляясь дома всего несколько раз в году. Программы абилитации и обучения детей с недостатками в развитии требуют максимального взаимодействия и участия многих сторон. В зависимости от дефекта могут потребоваться знания и опыт врачей общего профиля, специалистов по неврологии, физиотерапии, психологии, педагогов, логопедов, социальных работников и др. Но только сам ребенок и его родители придают смысл этому процессу, составляя его ядро.

До недавнего времени специалисты смотрели на родителей ребенка с врожденными нарушениями как на дилетантов, которые вмешиваются не в свое дело, воспринимают проблемы своего чада настолько эмоционально, что неспособны даже на простейшее объективное понимание вопроса, тем более на позитивные шаги в его решении. Родители, в свою очередь, рассматривали специалистов как «врагов». Порой отношения сторон напоминали разговор сытого с голодным о вреде переедания. Тем не менее, родители, подготовленные должным образом и оптимистично настроенные, оказывают самое эффективное воздействие на воспитание, состояние и адаптацию своего ребенка. В конечном итоге их влияние оказывается гораздо более долговременным и продуктивным, нежели влияние врачей, сиделок, учителей, психологов, т.е. всех, кто помогает больному на его жизненном пути. Крайне важно, чтобы родители и специалисты стремились к взаимовыгодному сотрудничеству в интересах психического, физического и социального развития ребенка. Для этого необходимо:

1. Помощь родителям в осознании истоков своей эмоциональной и интеллектуальной реакции по отношению к дефекту развития.
2. Подведение родителей к полному пониманию программы его обучения и реабилитации.
3. Привлечение родителей к активному участию в обучении ребенка и предоставление в их распоряжение способов оценки эффективности этого процесса на каждой его стадии.

Следует четко определять права родителей в отношении их сотрудничества со специалистами. Они имеют право:

- на время, необходимое для того, чтобы справиться с множеством горьких, противоречивых чувств, вызванных рождением необычного ребенка;

- на получение объективной медицинской, психологической, педагогической и иной информации о своем ребенке;
- на четкое понимание своей конкретной роли в удовлетворении специфических потребностей ребенка;
- на участие в разработке и реализации программы коррекционного обучения;
- на периодический контроль и оценку, планирование новых целей деятельности;
- на информацию о системах помощи общества для удовлетворения финансовых, образовательных и социальных потребностей;
- на взаимодействие с другими родителями, имеющими схожие проблемы;
- на свое развитие как личности.

Врач или комиссия, сообщающая родителям конечный диагноз, в максимальной степени должны отразить в нем, что может делать ребенок, каковы его перспективы, сильные стороны. Программа коррекции и реабилитации может быть реализована только с учетом этих положительных аспектов. Процесс этот Долгий, трудный и всепоглощающий, и на всем его протяжении Родители нуждаются в поддержке и ориентации. Им необходимо научиться так рассчитывать свое время, чтобы удовлетворять потребности ребенка, не поступаясь при этом личными физическими, психологическими и духовными потребностями.

Древнегреческий философ Демокрит, размышляя в свое время о семейном воспитании, сказал, что это рискованное дело, ибо в случае удачи последняя приобретена ценою большого труда и заботы, а в случае неудачи — горе несравнимо ни с каким другим. Эти слова приобретают двойной вес, когда речь идет о ребенке с врожденной патологией. Столкновение с таким фактом зачастую порождает естественные чувства замешательства и| страха, болезненного разочарования, невосполнимой потери, вины, ощущения беспомощности и обреченности. Отсутствие правильного понимания ситуации может не только привести к подавленности, но и безразличию, не позволяя правильно воспитывать своего ребенка.

В морали к известной сказке «Мальчик с пальчик» содержатся такие слова (первоначально многие сказки предназначались взрослым людям и к ним составляли своеобразное толкование):

Мы все не прочь иметь хоть дюжину ребят,
 Лишь только бы они ласкали ростом взгляд,
 Умом да внешностью красивой;
 Но всяк заморыша обидеть норовит:
 Все гонят, все гнетут враждой несправедливой,
 А сплошь да рядом он, прямой байбак на вид,
 Спасает всю семью и делает счастливой.

Преодоление психологического барьера следует начинать с того, чтобы помочь родителям уяснить, что их подавленность и разочарование вполне объяснимы,

эмоциональные переживания, терзания, страхи — нормальная реакция на случившееся, но на этом нельзя замыкаться и думать, что жизнь остановилась.

Необходимость профессиональной помощи родителям в осознании истоков эмоциональной и интеллектуальной реакции на рождение необычного ребенка крайне важна, так как эти чувства часто мешают им правильно воспринимать процесс лечения. Родители должны быть не только ознакомлены с содержанием программы обучения и реабилитации, но и активно участвовать в ее осуществлении, внося по мере необходимости свои коррективы и дополнения на каждом этапе.

В первый момент родителям может показаться, что в отношении их ребенка вряд ли можно что-либо предпринять. Для многих из них каждый выход на улицу представляет собой новый стресс, так как им кажется, что все только и смотрят на их ребенка и доказывают на него пальцем. Лишь по истечении некоторого времени родители, осознавшие суть явления и получившие определенную подготовку, могут продемонстрировать то положительное, что есть в ребенке с физическим или умственным недостатком, объяснить, что их ребенок — особенный.

Таким образом, первый шаг в коррекционной работе — это помощь родителям побороть в себе негативные эмоции, чувство безысходности, взглянуть фактам в лицо и стать активными участниками обучения, воспитания и развития собственного ребенка. «Не тот пропал, кто в беду попал, а тот пропал, кто духом пал».

Л. И. Аксенова (2001) в зависимости от типа внутрисемейных отношений и стиля воспитания выделяет четыре группы семей, имеющих детей со значительными отклонениями в развитии.

1. Родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный для них стиль воспитания — гиперопека, когда ребенок становится центром всей жизнедеятельности семьи, по этой причине коммуникативные связи с окружением деформированы. Родители имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребенка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Это оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка, что проявляется в его эгоцентризме, повышенной зависимости, отсутствии активности и снижении самооценки ребенка.
2. Для второй группы характерен стиль холодного общения - гипопротекция, снижение эмоциональных контактов родителей с ребенком, проекция на него со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Это ведет к формированию в личности ребенка эмоциональной неустойчивости, высокой тревожности, нервно-психической напряженности, порождает комплекс неполноценности, эмоциональную незащищенность, неуверенность в своих силах. Родители этой группы фиксируют излишнее внимание на лечении, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счет эмоционального отвержения ребенка.

3. Конструктивная и гибкая форма взаимодействия родителей и ребенка в совместной деятельности. Родители из этой группы семей отмечают, что рождение такого сына или дочери не стал фактором, ухудшающим отношения между супругами, «беда сплотила», объединила в экстремальной ситуации. В этих семьях отмечается устойчивый познавательный интерес родителей;

организации социально-педагогического процесса, ежедневные содружество и диалог в выборе целей и программ совместной деятельности, поощрение детской самостоятельности, постоянная поддержка и сочувствие при неудачах. Родители этой группы обладают наиболее высоким образовательным уровнем по сравнению с представителями других групп, имеют опыт переживания стрессогенных ситуаций. Такой стиль семейного воспитания способствует развитию у ребенка чувства защищенности, уверенности в себе, потребности в активном установлении межличностных отношений как в семье, так и вне дома.

4. Репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию (чаще отцовскую). В этих семьях от ребенка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, распоряжений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. Нередко прибегают к физическим наказаниям. При таком стиле воспитания у детей отмечается аффективно-агрессивное поведение, плаксивость, раздражительность, повышенная возбудимость, что еще больше осложняет их физическое и психическое состояние.

Некоторые авторы выделяют такие типы семейного воспитания, как «золушка», «кумир», безнадзорность, жесткость, правильное воспитание и пр. Все эти типы характерны как для нормально развивающегося, так и для ребенка с дизонтогенезом. В семьях, имеющих детей-инвалидов, очень высок процент разводов. Как правило, мать вынуждена одна нести тяготы ежедневных забот о ребенке и обеспечивать все необходимые мероприятия по его лечению, обучению и воспитанию.

Отдельные специалисты считают, что посвящение родителей в медицинские, психологические тонкости и специальную информацию, — это пустая трата времени. Подготовка профессионала, утверждают они, занимает годы, поэтому родители не смогут глубоко вникнуть в этот круг проблем, а дилетантские знания опаснее, чем их отсутствие. Испытывая чувство неловкости и неподготовленности перед лицом конкретных человеческих проблем, когда им приходится вести беседу с родителями о физических и психических нарушениях детей, они пытаются замаскировать такую ситуацию результатами анализов, рассказами тяжелых медицинских случаях, употреблением сложной научной терминологии, что только усугубляет страх и отчаяние родителей.

В прежние годы чаще звучали советы сдать ребенка в социальное учреждение, чем рекомендации, как научиться с ним общаться. И возникала ситуация, которую можно описать словами А. Н. Добролюбова, который глядя на скопище мух, сказал: «Родителей полно, но где же отцы и матери?!»

Родителям необходимо сообщать факты, ибо они развязывают инициативу, дают понимание и ясность, а вместе с ними и практические знания, необходимые для воспитания ребенка. Факты расширяют возможности реалистического видения и понимания родителями своего малыша, делают их более компетентными и полезными в коррекционном процессе. Важно помнить, сколько бы подготовленных специалистов не работало с ребенком, никто на протяжении всей его жизни не будет находиться с ним в более тесном контакте, чем мать и отец, никто не окажет более сильного и глубокого влияния, чем они. Опыт показывает, что дети осведомленных и активных родителей гораздо лучше подготовлены к жизненным трудностям.

Воспитание ребенка с дизонтогенезом в семье имеет свои сложности и недостатки. И потому оказание помощи с целью сохранения ответственности родителей за его будущее лучше начать с изучения семьи: материальные условия, внутрисемейные отношения, общекультурный уровень, педагогические способности, наследственность. Как отмечалось выше, основной проблемой, имеющей важнейшее значение, является отношение родителей к дефекту сына или дочери. От этого зависит стратегия и тактика воспитания. Переоценка нарушения может привести к излишней опеке, что создает условия для искусственной изоляции от общества, к тому же она вызывает развитие эгоистической личности с преобладанием пассивной потребительской ориентации. Недооценка чревата столь же серьезным негативным влиянием на ребенка.

Сейчас повсеместно идет создание института консультаций и служб психологической разгрузки семьи. На очереди организация педагогического ее патронажа, цель которого заключается^в раннем вмешательстве и коррекционной поддержке. С. Ю. Бенилова (1999) разработала систему взаимодействия родителей и Детей по принципу «Особые дети — особое общение». Она не затрагивает семейную направленность воспитания, а только предлагает изменить внешнюю форму общения.

Например, при пренебрежении, эмоциональном отвержении недооценке проблем, преувеличении трудностей ребенка и т. д. даются следующие рекомендации:

- выражение лица и тон голоса должны быть максимально доброжелательными;
- желательно избегать в разговоре с ребенком отрицательных и приказных форм, включать как можно чаще местоимение *мы*;
- не говорить с иронией и насмешкой;
- не торопить ребенка;
- не сравнивать с другими детьми и не вставать на сторону людей, проявляющих негативное отношение к ребенку;
- как можно еще высказывать одобрение, показывать свою любовь;
- не стесняться тактильных контактов - обнимать гладить.

При выполнении этих советов родители смогут сыграть действительно важную роль в процессе обучения, воспитания и развития ребенка с дизонтогенезом. Один отец так написал об этом: «Однажды вдруг начинаешь сознавать, что все тяготы,

волнения, беспокойство и страхи дали крупицу того, что ты искал, — крупицу понимания. С некоторым удивлением вдруг обнаруживаешь, что уроки, которые ты получил, бесценны, и пусть иной раз ты восставал против всего этого, подвергал сомнению, негодовал, тебе уже не забыть их, ибо ты начал познавать глубины того, к чему так долго стремился. Твой опыт позволил тебе теснее соприкоснуться с другими. В этом твоя победа. Если ребенок осознает, что ты дорос до этой убежденности, он будет чувствовать себя свободнее, перестанет быть обузой тебе или кому-либо еще, будет не сковывать тебя, а окрылять. Если ребенок осознает это, он будет знать, что дал тебе возможность расти вместе с ним, и этот процесс роста будет продолжаться и дальше. Возможностям нет предела. Разве не в этом суть?»

Особенности и содержание воспитания ребенка в семье.

Семья играет первостепенную роль в развитии знаний и представлений об окружающем, формировании навыков самообслуживания, учебных и социальных умений. Процессы усвоения ребенком новых знаний, а затем приспособления к новым обстоятельствам Жан Пиаже обозначил терминами «ассимиляция» и 200 «аккомодация». Под ассимиляцией подразумевается овладение ребенком с помощью осознания и движений новым опытом. Аккомодация — это изменение на основе этих знаний поведения в новых ситуациях, предъявляющих иные требования. В течение всей жизни ассимиляция и аккомодация постоянно взаимодействуют. Поскольку действия ребенка приводят к различным результатам в разных ситуациях, он учится отличать неодинаковые впечатления друг от друга. Например, сосание груди матери (или соски на бутылочке с молочной смесью) связывается с получением пищи, а сосание пальца приносит иное удовлетворение. Постепенно он усваивает, что плач — это сигнал взрослым, который помогает получить помощь и пищу. Позднее плач становится неодинаковым и родители учатся улавливать его оттенки. Скорость удовлетворения потребности ребенка и постоянство, с которым это делают ухаживающие за ним взрослые, позволяют малышу ощутить первые простые связи в повседневной жизни.

Игра ребенка со своим телом и близко лежащими предметами приносит ему огромный осязательный опыт. Прикасаясь к ним, малыш замечает, что различные материалы дают разные ощущения. На их основе ребенок усваивает, что такое собственное тело и что такое окружающая среда. Прежде чем он научится передвигаться самостоятельно, можно самим стимулировать его к новым играм. Например, помещать рядом различные игрушки, которые он видит и которых может касаться. Возможность увидеть что-то новое вокруг себя расширяет сферу его восприятия, делает периоды бодрствования более интересными, способствует росту любознательности и активности. Однако не менее важно следить за тем, чтобы ребенок, нуждающийся в отдыхе, находился в спокойных условиях. Несомненно, уставший малыш почти всегда засыпает, тем не менее, оптимальное соотношение отдыха и стимулирования — очень существенный фактор его развития.

Осязательно-двигательный опыт развивает способность ребенка использовать свои органы чувств. Он становится более деятельным. Игрушки, которые он видит и начинает доставать, служат объектами воздействия. Активность, которая радует и стимулирует к новым играм, очень важна, поскольку она закладывает важный базовый опыт, приводящий постепенно к пониманию причинно-следственных связей. Часто опыт, которым располагают дети, недостаточен. По мере того как в окружающем пространстве появляются совершенно незнакомые предметы, от ребенка можно ожидать новых реакций. Некоторые из этих предметов он принимает осторожно, новое всегда встречается с долей страха. Однако для каждого ребенка характерны большие индивидуальные различия, проявляющиеся в новой среде и при знакомстве с новыми вещами.

Развитие зависит от собственной чувственной и двигательной активности, а также способов удовлетворения потребностей ребенка, к которым прибегают взрослые. Когда впечатлений становится так много, что их трудно классифицировать, когда нагрузки чрезмерно возрастают, взаимодействие с окружающими ухудшается. Ребенок должен накапливать опыт в спокойном темпе, при стабильном окружении. Опыт приносит знание. Нельзя спрятать ребенка от всех опасностей: плита (вода, чайник) может быть и горячей, и холодной. Предметы не всегда остаются одинаковыми, так же как и взрослые. Особое внимание следует обратить на детские игры дома, как предметные (настольные), так и сюжетно-ролевые.

Очень важна ориентировка в пространстве, которая начинается с ориентировки в самом ближайшем окружении и собственном теле, и ориентировка во времени. Ребенок должен понимать отношения вверху — внизу, слева — справа (или сбоку), вперед — назад; различать части суток, дни недели (будние, выходные, праздничные дни).

Такие простые виды деятельности, как срисовывание, рисование, раскрашивание в совокупности позволяют выявить актуальный уровень развития всех наиболее значимых предпосылок учебной деятельности:

- регуляторно-динамических (удерживает ли ребенок поставленную перед ним задачу, может ли самостоятельно в соответствии с задачей выбрать нужные средства деятельности, спланировать ее, проверить полученный результат, найти и исправить ошибки);
- интеллектуально-перцептивных (способен ли ребенок адекватно воспринимать информацию, предъявляемую зрительно и на слух, отделить в ней главное от второстепенного, выделить закономерности, осуществить действия классификации и обобщения);
- психофизиологических (насколько развита у ребенка мелкая моторика руки, кинестическая чувствительность, комбинаторика, координация в системе «глаз — рука»).

Большая роль семьи в формировании у ребенка положительной Я-концепции — системы осознаваемых и неосознаваемых представлений личности о самой себе, на которых она строит свое поведение, которая является основой внутреннего стимулирующего механизма личности («Я хороший, добрый, красивый; я справлюсь со всеми трудностями; я люблю окружающих, я

интересен и нравлюсь людям»)). В задачу семьи входит не только формирование положительной Я-концепции, но и коррекция негативной модальности («Ребенок хорош, плох его поступок»). Недопустимо порицание ребенка за школьные неуспехи в агрессивных оценках, что приводит к состоянию подавленности и формированию стойкого негативного отношения к учебной деятельности. Важной задачей семьи, как и школы, должна стать забота о раскрытии индивидуальных задатков, склонностей, способностей ребенка.

Эда Ле Шан в своей книге «Когда ваш ребенок сводит вас с ума» сформулировала десять самых важных, с ее точки зрения, вещей, которым родители могут научить своих детей:

1. Любить себя.
2. Интерпретировать поведение.
3. Общаться с помощью слов.
4. Понимать различия между мыслями и действиями.
5. Интересоваться и задавать вопросы.
6. Понимать, что на сложные вопросы нет простых ответов.
7. Не бояться неудач (как необходимое условие взросления).
8. Доверять взрослым.
9. Думать самому.
10. Знать, в чем можно полагаться на взрослого.

Однако самое главное, что должны сформировать родители у своих непростых детей — это простые навыки самообслуживания: умение пользоваться туалетом, самостоятельно есть и пить, умываться и чистить зубы, вытирать нос и рот, поддерживать чистоту и порядок своих вещей и своей комнаты и т. п. Родители должны ознакомить детей с «вежливыми словами», показывать пример культурного поведения дома, в гостях, на улице и других общественных местах.

Большое значение в практике становления семейного воспитания детей с особенностями психофизического развития играют объединения родителей, в основе деятельности которых лежит идея самопомощи. Помимо упоминавшейся ранее организации БелАПДиМИ в Республике Беларусь существуют и другие: ассоциация родителей детей-инвалидов по слуху и т. д. Все организации имеют свои филиалы в областных и районных центрах.

Одной из наиболее перспективных форм оказания помощи ребенку в ситуации социальной депривации является его устройство в *приемную семью* или под патронат, которую во многом можно считать аналогом *фостерской семьи*, широко распространенной в разных государствах мира, появляющейся также в России и Беларуси. Под патронатом понимается специальная форма устройства ребенка, нуждающегося в государственной защите, на воспитание в семью патронатных родителей при сохранении части обязанностей опекуна (попечителя) у органа опеки и попечительства (уполномоченного органа).

В патронатную семью ребенок может помещаться временно до решения его дальнейшей судьбы: возврат к биологическим родителям, усыновление или опекунов, устройство в учреждение интернатного типа. В таком случае патронатная семья выполняет функцию как бы «скорой помощи», в которую помещаются! дети, в срочном порядке изъятые из кризисных семей по причине

угрозы их здоровью и жизни. Психологи, педагоги, социальные работники сходятся во мнении, что полный отрыв детей от своих биологических родителей во многих случаях крайне нежелателен. В идеи патроната должна быть заложена программа сохранения и поддержания контактов ребенка с родными отцом и матерью. Эту форму можно также использовать для обеспечения социализации и подготовки к самостоятельной семейной жизни через приобретение опыта проживания в семье. Особенно это актуально для выпускников интернатных учреждений.

Главная цель приемной и патронатной семьи — создать благоприятные условия для временного пребывания ребенка.

Задачи специалистов (педагогов, психологов) при этом заключаются в следующем:

- подобрать семью, готовую стать патронатной (через тестирование, собеседование, сбор информации);
- подготовить ее к патронату (через систему обучения);
- провести социальную, педагогическую, психологическую, медицинскую диагностику детей;
- обеспечить условия для реабилитации, адаптации ребенка во время его пребывания в семье;
- обеспечить социальную защиту прав ребенка при его дальнейшем устройстве после ухода из патронатной семьи.

Главный принцип, лежащий в основе этого опыта: *подбор семьи под ребенка, а не ребенка под семью*. Крайне важно обеспечить социально-психологическое сопровождение ребенка в течение всего периода пребывания его в замещающей семье.

Вопросы и задания

1. Составьте список ролей родителей.
2. Продолжите предложения: «Родитель — это...», «Родитель — это не...».
3. В малых группах обсудите следующие тезисы:
 - дети-инвалиды принадлежат своим семьям и не должны быть изолированы;
 - все дети имеют право на жизнь;
 - дети-инвалиды должны быть интегрированы в общество.
4. Охарактеризуйте основное содержание воспитания в семье ребенка с особенностями в развитии.
5. Что такое раннее вмешательство?

Литература для самообразования

Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями // Дефектология. 1996. № 3.

Забрамная С. Д. Ваш ребенок ходит во вспомогательную школу // Рабочая книга родителей. М.: Педагогика-Пресс, 1993.

Заманская И. И. Об опыте организации постоянно действующего семинара «Родительская школа» для родителей детей с проблемами в развитии // Дефектология. 1996. № 2.

Маллер А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида // Дефектология. 1995. №5.

Мишина Г. А. Особенности взаимодействия родителей с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями // Дефектология. 2000. № 4.

Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки»: Пер. с англ. М., 1997.

Семья Г. В. Социально-психологические и организационные основы работы с замещающей семьей. М., 1999.

Тингей-Михаэлис Кэрол. Дети с недостатками развития: Книга в помощь родителям. М., 1988.

Ткачева В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. М.: Изд-во Гном и Д., 2000.

Раздел 3

ДИДАКТИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Характеристика образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития

Ребенка обучи — дашь миру человека.

В. Гюго

В настоящее время термин «процесс обучения» почти полностью вытеснил широко распространенный ранее термин «процесс преподавания» даже в тех типах педагогики, где учитель занимает безоговорочно авторитарную роль. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение — как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний.

Сущность процесса обучения — взаимодействие учителя и учащихся с целью усвоения знаний, умений и навыков, воспитания и развития учащихся, получения образования. Существуют разные взгляды и определения понятия «образование». Возьмем первородное: образование как становление образа, развитие личностного потенциала человека от рождения до старости. Для лиц с ограниченными возможностями, на наш взгляд, это определение наиболее соответствующее (в широком применении нам импонирует высказывание древних: образование — это то, что остается, когда выученное забывается).

не:

Образование выполняет социокультурные функции в качестве:

- способа социализации личности и преемственности поколений;
- среды общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускорения процесса развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечения формирования духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентации и моральных принципов.

В истории педагогики наиболее известны два образовательных идеала:

1. Человек, способный к выживанию (умение поддерживать свою жизнь определенными знаниями о возможных продуктах питания, средствах защиты от болезней, физическая закалка и трудовая подготовка).
2. Всесторонне развитый человек (этот идеал возник в афинской системе воспитания в Древней Греции). Различия в трактовке содержания этого понятия отмечаются в национальных культурах. Так, в Германии — ученость как результат образования, в Англии — благородство характера, в России — интеллигентность как приоритет духовных потребностей над материальными.

Сейчас происходит коренное изменение подхода к оценке роли и места человека в мире, во всех сферах социально-экономической жизни общества. От

всестороннего и гармоничного развития личности в качестве сверхзадачи и самоцели к осознанию того, что человеческая жизнь — это высшая ценность в мире, что систематическое образование должно быть адаптировано к растущим образовательным, социокультурным и духовным запросам личности. Отмечается переориентация направленности педагогического процесса с социального заказа на потребности развивающейся личности. В недавнем прошлом было характерно доминирование процесса рационального усвоения знаний над выявлением потребностей, интересов, раскрытием индивидуальности учащегося. Если в 60-70-х годах XX столетия педагогика ориентировалась на ценности результата (знания, умения и навыки учащихся), затем появились идеи, связанные с ценностью процесса (способ получения знаний, умений и навыков), то в настоящее время на первое место выходит проблема, связанная с самоизменением и саморазвитием личности ребенка. В связи с этим подходом актуально выделять *стратегическую цель* — создание условия для всестороннего развития личности, *тактическую* — формирование ребенка как субъекта саморазвития, а также формулировать *процессуальные цели*.

Образовательная стратегия — это система, включающая в себя 1 выводы из анализа социально-образовательной ситуации, цели **образования**, принципы отбора и конструирования содержания! образования, взгляд на ученика как на участника образовательного процесса, а также связи между этими компонентами системы (Д. Г. Левитес, 2001). Психологи различают стратегию формирования (вмешательство извне во внутренний мир ребенка, навязывание ему вырабатываемых обществом способов, приемов деятельности, оценок) и стратегию развития (раскрытие личностного потенциала ученика, его самоактуализация).

Великий французский философ XVIII века Дени Дидро восклицал: «Просвещение дает человеку достоинство! И раб немедленно почувствует, что он не рожден для рабства». Для человека с ограниченными возможностями развития эти слова приобретают особое значение. Кроме того, существует взгляд, что образование может выступать как идея спасения. Аргументы следующие: забота о детях и внуках (образование) — это единственная возможность согласия в обществе, тогда как забота о хлебе насущном и стремление к полноте раскрытия собственного потенциала разъединяют людей, ведут общество к расслоению и жесткой конкуренции.

Учение предстает как *разновидность познания*. Структура процесса обучения имеет те же элементы: восприятие, осмысление, закрепление, применение. В структуру знания, как верного отражения действительности в мышлении человека и проверенного общественной практикой результата процесса познания, входят следующие компоненты:

концепции — система взглядов, то или иное понимание процессов, явлений; единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения или научного труда;

теории и законы — совокупность обобщенных положений, образующих какую-либо науку или раздел ее; совокупность научных положений о каких-либо явлениях, фактах;

понятия — форма мышления, отражающая предметы и явления действительности в виде совокупности их общих отличительных признаков. В процессе познания понятие выступает основным средством формирования и аккумуляции достигнутых человеком научных и практических знаний;

термины - слова или фразы, употребляемые в специальном значении.

факты — сведения, фрагменты описательной информации, непосредственно воспринимаемые человеком события или явления реальной действительности. Факты составляют эмпирический фундамент науки.

В системе мыслительных навыков по Б. Блуму (категория цели — цель) дается следующая конкретизация:

1. Знание — узнает, перечисляет, воспроизводит факты, методы, процедуры, понятия, явления, законы, принципы, правила.
2. Понимание — интерпретирует словесный материал, графики, схемы, диаграммы, приводит свои примеры.
3. Применение — использует конкретный материал в знакомых, измененных и новых ситуациях.
4. Анализ — выделяет скрытые, неявные предположения, обнаруживает ошибки и упущения в логике рассуждения; сравнивает объекты, явления; приводит различия между фактами и следствиями.
5. Синтез — планирует исследование, эксперимент, использует знания из других областей для решения проблемы, обобщает и делает выводы.
6. Оценка — оценивает полученные результаты, деятельность по их достижению, актуальность и значимость учебной работы, свой вклад в достижение коллективного результата.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

двусторонний характер (объектные отношения, субъектно-объектные, субъект-субъектное взаимодействие); совместная деятельность учителей и учащихся; руководство со стороны учителя; планомерная специальная организация и управление; целостность и единство;

соответствие закономерностям возрастного и познавательного развития учащихся;

управление развитием и воспитанием учащихся.

Культура выступает предпосылкой и результатом образования человека. Содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры И. Я. Лернер представил как совокупность системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира; опыта осуществления известных для человека способов деятельности, а также опыта творческой деятельности по решению новых проблем и опыт ценностного отношения к миру.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения следующие:

- цели образования;
- его содержание;
- средства и способы получения;

- формы организации образовательного процесса;
- реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
- субъекты и объекты образовательного процесса;
- образовательная среда;
- результат образования.

Таким образом, дидактика призвана ответить на основные вопросы: «Зачем учить? Чему учить? Каким образом? Где? Как?» *Самообразованием* принято называть процесс самостоятельного поиска и приобретения человеком новых знаний и умений вне специализированных образовательных систем. Деятельное обучение и «изучение по инициативе ребенка» являются показателями педагогического подхода, который ставит активность самих детей в центр учебного процесса.

Опыт активного обучения имеет исключительное значение для умственного развития всех детей, а для тех, кто не имел возможности активно познавать мир в раннем возрасте, создание ситуаций, способствующих активизации познавательных функций в процессе обучения, играет первостепенную роль. Обучение происходит тогда, когда дети прикасаются к вещам, манипулируют и экспериментируют с ними, а также тогда, когда они взаимодействуют с людьми.

Процесс обучения имеет как внешние, так и внутренние закономерности.

К внешним закономерностям относятся:

- социальная обусловленность идей, содержания и методов обучения;
- его воспитывающий и развивающий характер;
- обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

Внутренние закономерности процесса обучения следующие:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития;
- отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
- подчиненность результативности обучения способам управления процессом и активности самого ученика;
- постепенное продвижение от незнания к знанию, от знания — к умению, от умения — к навыку.

Виды обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное.

Основная цель *объяснительно-иллюстративного обучения* — передача знаний, усвоение и применение их на практике. Нередко этот вид обучения называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал,

используя наглядные средства, а также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение основывается на идеи известного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

В основе *программированного обучения* лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управляется она посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера, аудио-, видеотехники и других технических средств) ученику и получения обратной связи. В условиях такого вида обучения происходит поэтапное усвоение материала, формирование умственных операций и овладение учащимися действиями в материализованном виде на внешнем и внутреннем уровне речи.

Основные принципы программированного обучения (по Б. Скиннеру):

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- формулировка указаний в зависимости от правильности ответа.

Известны два подхода к построению программ: *линейны*, когда от учащегося требуется конструирование однозначного ответа, и *разветвленный* — выбор правильного ответа из нескольких предложенных.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей.

Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Например, целевой модуль дает первое представление, о новых объектах, явлениях или событиях.

Второй, информационный, содержит систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы.

Третий, операционный, включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации.

Последний модуль, предназначенный для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для итогового контроля и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы на блоки.

Педагогическая технология — это совокупность и последовательность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заранее заданными свойствами. Размытость целей современной школы не всегда позволяет реализовать понятие «педагогические технологии» на практике. Часто этим термином ошибочно называют методику или форму организации обучения, либо определяют таким образом совокупность всех использованных в конкретной педагогической системе методов, средств и форм.

Технологии обучения можно разделить на две большие группы: предметно-ориентированные и личностно-ориентированные. Первая группа в качестве основной цели ставит формирование знаний и умений учащихся по конкретным учебным предметам. Это — технологии полного усвоения, уровневой дифференциации концентрированного обучения, модульного обучения, промно-модульного обучения и некоторые другие.

Личностно-ориентированные технологии обучения направлена развитие личностного потенциала учащегося. К ним относятся технологии обучения по типу школы С. Френе, технологии педагогических мастерских, учебного проектирования, обучения «Мозговой штурм», коллективной мыследеятельности, обучения как учебного исследования и др.

В мировой практике сложились разнообразные *стили обучения* и виды учебного взаимодействия.

Они определяются доминированием одной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Их специфика зависит от ориентации на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, от профессионально-личностных особенностей педагога, культурно-образовательных традиций страны или региона.

Репродуктивный стиль обучения: а) объяснение учителя и воспроизводящая деятельность учеников; б) практические методы преподавания и практическая работа учеников. В условиях первого взаимодействия у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, продуктивное мышление — блокируются. Это может привести к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. Во втором случае негативные моменты несколько сглаживаются.

Творческий стиль обучения: а) создание проблемных ситуаций учителем и частично поисковая деятельность учащихся; б) придание учителем поискового характера решению учебно-познавательных задач учащимися; в) организация их исследовательской деятельности. Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод».

Выделяется также *эмоционально-ценностный стиль обучения*, при котором наиболее приемлемы формы обращения к учащимся типа: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «образно представьте, что здесь ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте». Наиболее ярко этот стиль проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и

театрализованных игр, т.е. при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самооощущения, самопознания и самооценки.

В мире широко распространена стратегия взаимообучения (*Cooperative Learning*). В нее включают четыре вида командного обучения, метод мозаик, совместное изучение и групповой поиск! Все методы взаимообучения основаны на одном принципе: учащиеся вместе изучают учебный материал и несут ответственность за результаты не только собственной работы, но и работы своих товарищей; предполагают постановку единой командной цели достижение общего успеха, что возможно только при одинаково усердной работе всех членов команды. При этом главной задачей учащихся считается не совместное выполнение каких-либо заданий, а совместное изучение материала. Любые виды командного обучения требуют обязательного присутствия таких факторов, как командное поощрение, индивидуальная ответственность и равные шансы на успех. Индивидуальная ответственность подразумевает зависимость общего успеха от усердия каждого в отдельности. Это заставляет членов команды объяснять материал друг другу и заботиться о том, чтобы позже каждый мог справиться с предложенным для самостоятельного выполнения заданием без посторонней помощи. Обеспечение равных шансов означает, что каждый член команды способствует общему успеху путем постоянной «работы над собой», т.е. совершенствования своих собственных знаний, умений и навыков.

В ряде стран широко распространяется новая педагогическая стратегия *Эдьютэйнмент* — соединение обучения с развлечением (education+entertainment). В качестве альтернативы школьному учебному плану выступает и успешно конкурирует «учебный план Уолта Диснея», направленный на «оживление» всех предметов. В увлекательной интерактивной форме излагаются самые сложные вопросы учебных курсов, которые можно изучать, не выходя из дома.

Требования к инновационным технологиям.

1. Деятельностный подход — творческая активность (личность) развивается только в творческой деятельности.
2. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.
3. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению (По В. А. Сухомлинскому, воспитание желания учиться как формирование стойкого эмоционального состояния — страсти).
4. Обучение осуществляется только в процессе общения.
5. Обеспечение успеха в развитии личности (рефлексия).
6. Стимулирование внутренней активности ученика (мотивация).

Эффективность обучения находится в прямой зависимости от уровня активности ученика. Познавательная активность определяется как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели (Т. И. Шамова).

Факторы, влияющие на познавательную деятельность: интерес, мотивация (отношение), содержание учебного материала, активность и самостоятельность.

Мотивация — это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей. Управлять развитием детей в процессе обучения — это значит приводить их к постановке и достижению личных целей («Я-целей»), связанных с овладением содержания образования.

Приемы, способствующие росту внутренней мотивации учения школьников:

1. Создание проблемной ситуации.
2. Отказ от отметок.
3. Привлечение учеников к оценочной деятельности.
4. Необычная форма обучения.
5. Привлекательная цель.
6. Рассмотрение привычных, обычных, знакомых предметов и явлений под необычным углом зрения.
7. Отсроченная догадка.
8. Нахождение ошибки.
9. Составление опорных конспектов, схем, рисунков (Нарисуй, как понял).
10. Анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту ученика, разъяснение значимости знаний и учения в настоящем и будущем.

Особенности процесса обучения в специальной школе определяются особенностями познавательной деятельности контингента учащихся и выражаются в следующем:

1. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач, которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста.
2. Наличие пропедевтического периода в обучении.
3. Опора на предметно-наглядную основу.
4. Расчлененно-целостный характер обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта.
5. Стимулирование познавательной активности и положительной мотивации учения.
6. Активная роль учителя в организации учебной деятельности учащихся, но дифференцированная по их возрастам и познавательным возможностям. (М. Монтессори считала активность константой, величиной постоянной, т.е. если учитель заберет из нее большую часть, то детям на весь класс достанется меньшая).
7. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств.
8. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды.

Как мы видим, дидактика специального обучения имеет много общего с инновационными подходами в педагогике.

В специальном образовании заметно наблюдается расширение временных границ: нижняя граница — первые месяцы жизни, верхняя граница — вся жизнь. Непрерывность процесса обучения и его выход за рамки школьного возраста с включением специальных мероприятий в дошкольном и даже раннем возрасте выступает требованием времени.

В качестве особенностей процесса обучения на современном этапе называют устранение разрыва между моментом определения первичного отклонения в развитии ребенка и началом целенаправленного обучения, а также включение специальной школы в новые социально-экономические отношения.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как демократизация, гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариативность, многоуровневость, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация — это поворот школы к ребенку, уважение его как личности, доверие к нему, принятие его целей, запросов и интересов. Это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения. Это ориентация школы не только на подготовку к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности сегодняшнего бытия.

Индивидуальные различия в учебной деятельности оцениваются по параметрам, содержащим позитивный и негативный тип. Это — скорость, тщательность, мотивация, регуляция действий, когнитивная организация.

Гуманитаризация — ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека.

Диверсификация — широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация — ориентация образовательной системы на реализацию государственного образовательного стандарта — набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многоуровневость — организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и компьютерных технологий в процессе обучения человека.

Непрерывность обозначает изменение подходов: от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь.

Основания для прогресса образования — это новые его концепции и модели на уровне государства или отдельных учебно-воспитательных учреждений; новые

государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов.

Метод «Сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения» представляет собой вариант здоровьеразвивающей педагогики, разработанный доктором медицинских наук, профессором Владимиром Филипповичем Базарным (Институт медицинских проблем Севера, Красноярск). Здоровьеразвивающая педагогика (или здоровьесохраняющее обучение) направлена на профилактику школьных форм патологии, рост которых отмечается повсеместно. Так, до 70% выпускников школ имеют нарушения осанки, более 50% учащихся страдают близорукостью, у многих наблюдается увеличение нервно-психических дисфункций, часть страдает дидактогенией, т.е. особой формой психосоматического заболевания, обусловленного страхом перед школой, системой традиционного обучения, боязнью слабого ответа на уроке.

Все большее количество массовых и специальных школ в СНГ, в первую очередь школы для детей с нарушениями зрения и вспомогательные, начинают работать по этой коррекционной системе. *Суть метода* состоит в обеспечении на занятиях телесно-моторной свободы за счет применения методики динамических поз, в проведении уроков в режиме «зрительных горизонтов» и подвижного дидактического материала.

Продолжительное пребывание ребенка в статически напряженном состоянии, усугубленное аномалиями шейно-тонических рефлексов, возникающими в условиях чрезмерного склонения учащихся при чтении и письме, способствует угнетению эндогенных биоритмов, центральной и вегетативной нервных систем, астенизации детей. Выявлено, что продуктивность деятельности в режиме ближнего зрения значительно повышается в позе удобного стояния, при которой мышечное чувство, различные анализаторы находятся в состоянии определенной активации и взаимодействия. Оно значительно понижается в положении «сидя». Исходя из этого, была предложена методика динамических поз, заключающаяся в поочередной смене положений учащегося (сидя — стоя) в процессе учебных занятий. Для реализации методики используют специально разработанную конторку с меняющейся высотой рабочей поверхности или двухместные парты, у которых правая сторона оборудована конторкой. Каждая конторка подогнана по росту учащегося и имеет угол наклона в 17-18 градусов, так как наклонная поверхность наиболее оптимальна для зрительного восприятия. Для повышения психической активности рекомендуется через каждые 10-15 минут переводить детей из положения «сидя» в положение «стоя».

Как это происходит? Звонок на урок. Ученики занимают свои места. Одна половина класса садится, другая стоя работает за конторками. Через 15 минут после начала урока специальный прибор — офтальмотренажер (им оснащена каждая парта) подает световой сигнал или следует команда учителя и соседи меняются местами — тот, кто стоял за конторкой, садится, сидевший — встает. Урок продолжается. В классе парты двумя рядами тянуты от учительского стола к «Камчатке» подобно подкове. Это дает детям возможность в середине урока

выйти на обрамленную рядами парт ковровую «полянку» и заняться гимнастикой или созерцанием диаграммы для тренинга глаз, расположенной на потолке.

В здоровьесохраняющей педагогике сложился новый подход к проведению физкультминуток на уроках. Ранее известное содержание упражнений для туловища и для глаз (как правило, в положении сидя), а чаще всего физпауза «Мы писали, мы писали, наши пальчики устали...» не вносят сенсорного разнообразия. Продолжительное воздействие черно-белого книжного фона ускоряет зрительно-вегетативное и зрительно-психогенное утомление учащихся. В. Ф. Базарный рекомендует упражнения на уровне целостного организма: сочетание движений глазами, головой, туловищем; стимуляция с помощью ярких вспышек разноцветных сигнальных ламп («бегущий огонек»). Коллективный офтальмотренаж осуществляется с помощью технической системы, в состав которой входят пульт управления и цветные лампочки по 4 в классе. Они зажигаются не по порядку, дети должны успеть их «схватить». Самостоятельно можно проводить упражнения для глаз по следующей схеме.

Схема зрительно-двигательной траектории

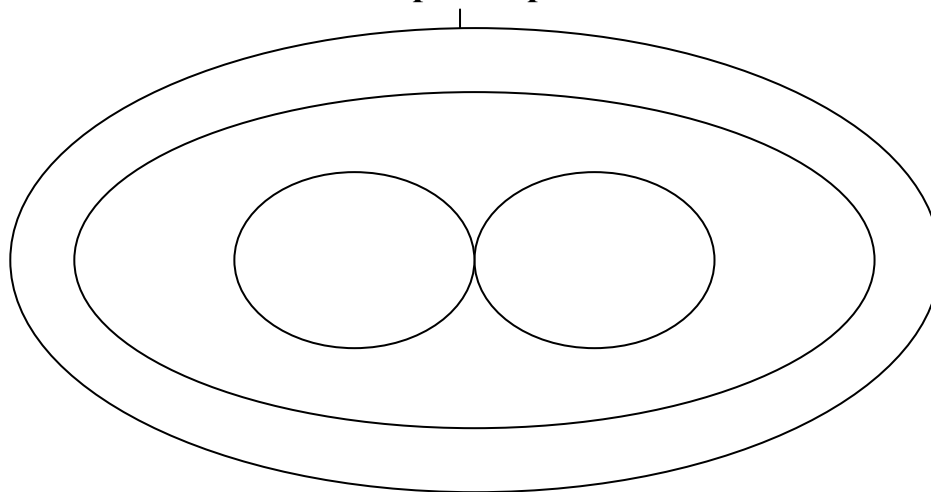


Схема выполняет не информационно-образовательную функцию, а дает отдых глазам, причем не менее эффективный, чем японский сад камней. Нужно лишь поочередно прослеживая помеченные стрелочками направления линий различных цветов. Каждое упражнение повторяется 10-15 раз по порядку с № 1 по № 5.

Отличительная особенность методики обучения в режиме дальнего зрения в том, что изучаемые объекты размещаются на максимально возможном удалении от детей. При таком режиме занятий сохраняется пространственно-метрический обзор. Для изучения программного материала применяется так называемая «экологическая стена» — полотно с изображением леса, занимающее всю стену напротив окон. Пейзаж обновляется в соответствии со временем года. «Бегающие» по лесу между деревьями зверушки выслеживают и ловят буквы, цифры или иную информацию. Другой вид учебно-наглядных пособий — подвешенные к потолку пространственные плакаты.

Таким образом, наглядность к уроку располагается по всему периметру класса, по всем четырем углам, а не только на доске и центральной стене. В различных участках учебной комнаты фиксируются или подвешиваются привлекающие внимание объекты — яркие зрительные метки (игрушки, красочные картинки), составляющие единый зрительно-игровой сюжет.

Процесс обучения грамоте в рамках этого метода условно подразделяется на три этапа:

1. Вводный, базирующийся на непроизвольном зрительном запечатлении букв с использованием других анализаторов. «Букварем» являются стены комнаты с нарисованными на них яркими сюжетными картинками типа «В лесу», «У реки», «Пешеход и улица», «Полет в космос» или иллюстрации хорошо знакомых сказок (Зайчик держит букву А, буква Б спряталась в траве и т. п.).

2. Основной этап — это обучение чтению в режиме дальнего зрения — овладение слого- и словообразованием.

3. Третий этап — постепенный вход в режим ближнего зрения. Зрительная дистанция постепенно сокращается примерно до 40-50 см от глаз. Главная цель — сохранение и закрепление гармоничного зрительно-координаторного стереотипа.

Ранее процесс овладения навыками письма посредством перьевой ручки с ритмически организованным нажимом способствовал эффективной интеграции визуально-двигательного чувства совершенствованию координации «глаз — рука», в следствии чего понижался уровень напряженности организма и уменьшались его энергетические затраты при чтении и письме. И наоборот, безотрывное письмо шариковой ручкой (в СССР с 70-х годов XX века) ведет к менее эффективному их синтезу, требует постоянного мышечного и психического напряжения («Три пальца пишат, а всё тело болит»). Кстати, гусиное перо было наиболее чувствительно к ритмически организованному усилию (нажиму). Процесс письма перьевой ручкой (чередование напряжения с расслаблением) способствовал экономии энергии, формированию произвольных, тонко координированных движений. В настоящее время при письме, как мы видим, наблюдается противоречие между процессом обучения и физиологией детского возраста. Отсюда следует коррекционный вывод: в период формирования навыков письма (по крайней мере) необходимо пользоваться перьевой ручкой.

Итак, периодическое переключение ближнего зрения на дальнее, внесение сенсорного разнообразия и придание ритмичной двигательной активности комплексу мышц, находящихся в процессе чтения и письма в статически напряженном состоянии, способствует поддержанию необходимой зрительной рабочей дистанции, предупреждает зрительно-психогенное и зрительно-вегетативное утомление, за счет чего существенно понижается вероятность возникновения школьных форм патологии.

Вопросы и задания

1. Изобразите схему традиционного (исторического) и оптимального (современного) построения учебного процесса из трех компонентов: содержание (знания, умения, навыки), учитель, ученик.
2. В чем различие основных категорий дидактики: обучение, преподавание, учение?
3. Соотнесите структуры познания и знания.
4. Опишите в общих чертах протекание учебного процесса при объяснительно-иллюстративном обучении, проблемном и программированном.
5. Проведите сравнительный анализ особенностей обучения в специальной школе и требований к инновационным технологиям.
6. Чем детерминируются стили обучения и виды учебного взаимодействия?
7. Дайте характеристику понятия «здоровьеразвивающая педагогика».

Литература для самообразования

Базарный В. Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса. Сергиев Посад, 1995.

Гузеев В. В. Образовательная технология: от приемов до философии. М. Сентябрь, 1997.

Инновационное обучение. Стратегия и практика. М., 1994.

Котляр Б. И. Нейробиологические основы обучения. М.: Наука, 1989;?

Окунев А. Как учить не уча. СПб.: Питер, 1996.

Уфимцева Л. П., Трубачева Г. П. Принципы и методы здоровьеразвивающего обучения учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1995. №3;1996. № 6; 1997. № 4.

3. 2. Принципы и методы обучения в специальных учреждениях

Чтобы обучить другого, требуется больше ума, чем чтобы научиться самому

М. Монтень

В основе процесса обучения любого вида лежит система принципов, каждый из которых выступает в качестве руководящей идеи, нормы или правила деятельности, определяя как характер взаимосвязи преподавания и учения, так и специфику деятельности учителя и учащихся. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

В современной педагогике устоялось положение, что дидактические принципы исторически конкретны и отражают насущные общественные потребности. Под влиянием социального прогресса и научных достижений, по мере выявления новых закономерностей обучения, накопления опыта работы учителей они видоизменяются, совершенствуются.

Основу теории и практики обучения детей с особенностями психофизического развития составляют общедидактические принципы: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, воспитывающий характер обучения. *Особенности их реализации* в специальном учреждении обуславливаются коррекционно-развивающей и практической направленностью процесса обучения. Условия реализации в зависимости от типа специальной школы несколько варьируются.

Как объяснить слепому,
Слепому, как ночь, с рожденья,
Буйство весенних красок,
Радуги наважденье?
Как объяснить глухому,
С рожденья, как ночь, глухому,
Нежность виолончели
Или угрозу грома?

Юлия Друнина

В основе *принципа сознательности и активности* лежат установленные наукой закономерные положения:

- сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности;
- сознательное усвоение знаний зависит от мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения;

- собственная познавательная активность школьника выступает важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Сознательность и активность в специальной школе достигаются путем обеспечения соответствующей наглядности; конкретизации излагаемого примерами из жизни; привлечения опыта учащихся; использования знаний на практике; разложения учебного материала на небольшие порции; адаптации содержания обучения к особенностям познавательной деятельности школьников; доступности изложения материала в речевом и логическом планах и др.

Принцип наглядности, «золотое правило дидактики», решает две основные задачи: 1) организацию правильного наблюдения с развитием восприятия посредством различных анализаторов; 2) осуществление перехода от чувственного познания к абстрактному мышлению. Наглядность в обучении помогает учить детей наблюдательности, обогащать их память яркими образами, которые становятся элементами мысли, т.е. наглядность превращается в опору мышления. С ее помощью учитель может воздействовать не только на разум учащихся, но и вызывать у них переживания, эмоции. Таким образом, наглядность — это не самоцель, а средство развития детей.

Виды наглядности: натуральная, изобразительная, символическая. В каждом типе учреждения отмечаются свои особенности отбора наглядного материала, которые связаны со структурой дефекта, возрастом учащихся и уровнем их знаний об окружающем, содержанием предмета, типом и темой урока. Выбирать наглядность следует выразительную, но простую по форме, без сложных цветовых переходов, эстетично оформленную.

Известны две формы использования наглядности: первичное применение (до получения знаний) и вторичное (при закреплении знаний). Первичное использование наглядности сопровождается показом объектов или их изображений. Вторичное носит контрольно-тренировочный характер, так как при этом знания учащихся конкретизируются, их представления уточняются и в то же время формируются необходимые обобщения. Сам по себе показ предмета еще не создает точные и дифференцированные образы, необходимо специально организованное восприятие.

Л. В. Занков определил две основные формы сочетания слова с наглядностью: 1) наглядность как иллюстрация рассказа учителя, ребенок при этом более пассивен; 2) при помощи слова учитель руководит наблюдением, направляет его вопросами, побуждает детей к обследованию предмета, а знания они черпают из изучения самого предмета. Для каждого контингента учащихся могут быть разработаны свои наиболее рациональные способы сочетания слова, наглядности и практических действий, что представлено в частных методиках обучения.

Многообразие особенностей детей с умственными и физическими недостатками определяет специфику реализации *принципа индивидуального подхода*, первое условие которого — изучение учащихся (клиническое, психолого-педагогическое). Индивидуальный подход — это сумма педагогических приемов, применяемая с учетом индивидуальных особенностей

ребенка в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере, направленная на коррекцию этой деятельности и формирование прочных знаний и навыков у каждого ученика, занимающегося по общей программе в определенной группе детей. Во всех случаях необходимо найти причину формирования тех или иных индивидуальных его особенностей. Это может быть состояние здоровья, особенности высшей нервной деятельности, направленность интересов, условия окружающей среды. Индивидуальный подход направлен на преодоление возникающих у ребенка затруднений путем максимального развития здоровых, положительных качеств его личности. Индивидуализация обучения — это педагогическая основа преодоления противоречий между обучением и развитием школьников.

Условия реализации данного принципа: индивидуальная дозировка темпа и объема работы, подбор посильных заданий. В условиях классно-урочной системы индивидуальный темп следует подводить к общему классному ритму. Планирование и проведение индивидуального подхода, конечно же, должно учитывать особенности недугов ребенка. Например, нарушение слухового и зрительного восприятия, ориентировки в пространстве и времени, недоразвития речи, астеничного синдрома и др. Однако при «натягивании» ослабленных функций путем дополнительной их тренировки не всегда присутствуют знания о причинах выявленных отклонений. Это ведет к ситуации «тришкина кафтана»: добиваясь необходимого уровня усвоения определенного материала, при изучении нового сталкиваемся со старыми трудностями его овладения. Систематический учет индивидуальных особенностей личности каждого ребенка, как суть принципа индивидуального подхода, сегодня уже недостаточен, так как не устраняет главной причины, приводящей к возникновению отставания в развитии школьника.

Индивидуальный подход должен дополняться дифференцированным. *Внутренняя дифференциация* — это выделение типологических особенностей учащихся и объединение их на этом основании в группы (сильные, средние, слабые или «ежики», «лисички», «зайчики», «стайеры», «спринтеры»). В современных условиях такой подход уже недостаточно обоснованный, поскольку не решает задачу коррекции нарушений развития. *Внешняя дифференциация* — деление учащихся по познавательным возможностям, по выбору будущей сферы деятельности и прочим критериям с целью раздельного обучения (по разным планам и программам). Может быть внутриклассное дифференцированное обучение и внутришкольное, т.е. создание параллельных классов.

Метод представляет собой путь достижения (реализации) цели и задач обучения. По определению Гегеля, метод — это форма движения мысли.

Классификация методов обучения — это упорядоченная определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки таких классификаций. Однако, на наш взгляд, не следует стремиться установить единую и неизменную номенклатуру методов. Обучение — чрезвычайно подвижный, диалектический процесс. Классификация должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность, учитывать изменения, постоянно происходящие в практике применения методов.

1. Традиционная классификация по источнику знаний (словесные, наглядные, практические).

2. Классификация М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования (объяснительно-иллюстративные методы, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские).

3. Классификация Ю. К. Бабанского, основанная на целостном подходе к обучению (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учения, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности).

И. Я. Лернер (1981) на основе исторического подхода к проблеме методов обучения выделил четыре уровня их рассмотрения и существования.

Уровень приемов. Первоначальная фиксация внешних приемов, применяемых учителем и учениками.

Частнопредметный уровень (методики преподавания).

Частнодидактический уровень. Формируется в результате выявления общих закономерностей для отдельных этапов обучения (повторение, закрепление, объяснение нового материала, проверка и т.п.).

Общедидактический уровень опирается на общие признаки способов обучения, рассмотренные на всех уровнях, которые характеризуют концептуальные положения методов и их классификаций.

В передовой зарубежной педагогике широкое распространение получают *стратегии научения* (термин предложил английский психолог Дж. Флейвелл (Flavell) — *learning strategies*, или метапознание (*metacognition*) — стремление понять, почему у меня возникают те или иные трудности в обучении. *Методы построения стратегий обучения* можно разделить на три категории: методы прямого обучения, моделирования и дискуссии.

Практические методики, облегчающие процесс обучения (по К. Роджерсу):

1. Предоставление ученику выбора учебной деятельности.
2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.
3. В качестве альтернативы механическому заучиванию материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.
4. Личностная значимость работы ученика достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на уроке.
5. Широкое применение различных форм группового тренинга.
6. Оптимальные группы состоят из 7-10 человек.
7. Дифференциация программированного обучения для тех учеников, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач.

Варианты стратегий:

- постановка вопросов: формулировка гипотез, определение целей и параметров задания, увязывание его с предшествующей работой;

- планирование: выбор тактики, разделение задачи на компоненты, перечисление необходимых физических умственных действий;
- наблюдение за ходом работы (соответствие цели);
- регистрация: первоначальная оценка работы и ее результатов;
- пересмотр: возможное перепланирование, изменение целей;
- самопроверка: окончательная собственная оценка результатов.

В разделах коррекционной педагогики (сурдопедагогика, олигофренопедагогика и т. д.) еще не сложились классификационные группы специальных методов обучения детей с особенностями психофизического развития. Б. К. Тупоногов (2001) выделяет четыре группы таких приемов по функциональным особенностям:

1. Приемы, обеспечивающие доступность учебной информации для проблемных детей (рельефное письмо для слепых, дактильная и жестовая речь для глухих, дозированность учебной нагрузки для детей с отклонениями в умственном развитии и
2. Специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учетом нарушений сенсорно-физических систем, специфика структурного построения занятий, специальные гимнастики и др.).
3. Логические приемы переработки учебной информации (конкретизация, установление аналогии по образцам, обобщение по доступным признакам изучаемых объектов и процессов и др.).
4. Приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования.

Классификация методов осуществления коррекционной работы представляет собой специальную подсистему, которая лежит в основе формирования системы способов обучения. Из классификации Б. К. Тупоногова видно, что один и тот же прием может входить в различные сочетания в зависимости от целей обучения и содержания материала по учебным предметам. Специальные приемы обучения могут сочетаться внутри метода с общедидактическими приемами, что методологически правильно и диктуется единством принципов специальной и общей дидактики.

Особенности реализации общедидактических методов в практике специального обучения обусловлены зависимостью выбора метода от структуры дефекта, цели урока, содержания, средств обучения и организационных форм, возрастных и познавательных возможностей учащихся.

Вопросы и задания

1. Чем обусловлены особенности реализации общедидактических принципов обучения в специальных учреждениях?
2. Какие методы обслуживают элементы урока «организация восприятия и закрепления в памяти первоначальной информации», «выполнение заданий по образцу», «организация творческой деятельности
3. Может ли существовать активность без сознательности, сознательность без

активности?

4. На чем основан принцип индивидуального и дифференцированного подхода?
5. Чем определяется выбор методов обучения в специальной школе?
6. Почему важно в настоящее время опираться на методы построения стратегий обучения?

Литература для самообразования

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2000.

Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М., 1981.

Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Киев, 1985.

Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Педагогика, 1969.

Тупоногов Б. К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. 2001. № 3.

Учебно-воспитательная работа в школе-интернате для детей с церебральным параличом: Кн. для учителя / Сост. М. В. Ипполитова. М., 1986.

3.3. Проблема содержания специального образования

Мудрость не в том, чтобы много знать.

Всего знать мы никак не можем.

Мудрость в том, чтобы знать, какие знания самые нужные, какие менее и какие еще менее нужны.

Л. Н. Толстой

Осмысление проблемы содержания образования в целом началось с дискуссии о формальном и материальном образовании в конце XIX века и шло сквозь призму процесса обучения и подготовки кадров. Проблема эта носит государственный характер и отличается динамичностью, что обусловлено социальным заказом общества. Разноуровневый подход к отбору содержания образования включает не только объемно-количественные показатели, но и качественные характеристики:

- формирование научного мировоззрения, ознакомление с научной картиной мира (мировоззренческий аспект);
- ознакомление с методами и формами научного познания (методологический аспект);
- изучение фундаментальных и прикладных научных теорий (теоретический аспект);
- раскрытие роли науки как производительной силы, формирование политехнического кругозора, профориентация (практический аспект).

Понятие «содержание специального образования» может быть сформулировано как специально отобранная и педагогически обработанная система знаний, умений и навыков в соответствии с познавательными возможностями учащихся, практическим и коррекционно-развивающим значением, завершенностью образования на определенном уровне.

Обучение и воспитание учащихся с особенностями психофизического развития органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в образовательном процессе, протекающем в специальных условиях, которые включают в себя:

- наличие специальных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств (в том числе и технических) образования, компенсации и коррекции;
- адекватную среду жизнедеятельности;
- проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами,

логопедами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;

- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

В зависимости от степени ограничения возможностей и, в первую очередь, от сохранности интеллектуальных способностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий, лица с особенностями психофизического развития могут осваивать разные уровни образования. Так, часть неслышащих, слабослышащих, позднооглохших, незрячих, слабовидящих, с нарушением опорно-двигательного аппарата, расстройством эмоционально-волевой сферы, с тяжелыми нарушениями речи способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего профессионального и высшего образования (Н. М. Назарова и др., 2000).

Условия реализации права и равных возможностей образования определяются образовательным стандартом.

Государственным стандартом общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, или специальным образовательным стандартом, называются нормативы, определяемые с учетом физических и психических особенностей и ограничений развития обучающихся. В качестве государственной нормы образованности в стандарте представлена система основных параметров. Она отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне подготовки этой категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня. Стандарт образования введен с целью сохранения единого образовательного пространства. Он раскрывает ступени обучения, их продолжительность, допустимую учебную нагрузку на каждой ступени, дает представление о содержании и структуре образования как целого, в котором присутствуют государственный, региональный и школьный компоненты.

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке. При разработке этих критериев учитываются как общие недостатки развития для всех детей с ограниченными возможностями, так и особенности, характерные только для определенной категории.

Стандарты ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т.е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста. Проблема стандартизации специального образования для нас является новой, и в соответствии со сложившимися в советской дефектологии традициями наиболее разработанной к настоящему времени оказалась та его часть, которая относится к школьной ступени, где с 1934 года действует предметная система обучения.

Содержание образования отражается в учебных планах и программах, учебниках и пособиях. Существует несколько подходов к его конструированию и структурированию, которые определяют способы составления программы и создания учебника.

Линейный способ — отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы — учебный курс.

Концентрический способ — один и тот же вопрос рассматривается несколько раз, при повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и усваивается на более высоком уровне.

Спиралеобразный — многократное возвращение к проработке одних и тех же тем и дополнение новых, т.е. ставится проблема, к решению которой учащиеся и педагог постоянно возвращаются, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности.

Модульный способ — все содержание каждой учебной темы как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим блокам: ориентационный, методологический (или мировоззренческий), содержательно-описательный, операционально-деятельностный, контрольно-проверочный.

Учебный план - это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень изучаемых предметов;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение конкретного предмета.

Количество часов на изучение предмета зависит от его общеобразовательного и развивающего значения, времени, необходимого для формирования знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения курса. Учебный план разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. В нем находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, актуальная концепция формирования содержания.

В прежние годы во всех школах господствовали типовые учебные планы. Сейчас в специальных общеобразовательных школах-интернатах (школах) предлагаются *базовые учебные планы*, которые позволяют работать по 5 и 6-ти дневной учебной неделе и использовать в школе (классе) *индивидуальный учебный план* с учетом конкретных условий. Этот документ должен предусматривать изучение предметов *базового уровня, коррекционного и школьного компонентов*. Создание такого плана начинается с определения языка обучения (русский, белорусский).

По решению педагогического (методического) совета школы количество часов, которые отведены на отдельные предметы коррекционного компонента, может перераспределяться между собой в определенных пределах. С учетом условий деятельности школы устанавливается протяженность учебной недели для учащихся I—IV и V—IX классов. Базовый учебный план является нормативным документом для организации занятий детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного либо индивидуального обучения.

Часы школьного компонента предназначены для проведения стимулирующих и поддерживающих занятий, уроков по интересам и факультативов, работы спортивных секций и общественно полезного труда, секций для обучения смежной профессии. Стимулирующие и поддерживающие занятия организуются администрацией школы в пределах выделенных часов при любой наполняемости групп (не меньше 1 часа в неделю с I по IX классы на каждом году обучения). Занятия могут проводиться и с отдельными учащимися.

Специфические особенности учебного плана специальной школы по сравнению с массовой состоят в наличии коррекционного блока предметов наряду с общеобразовательным и школьным.

Учебная программа представляет собой государственный документ, утверждаемый Министерством образования, в котором устанавливается содержание и объем знаний, умений и навыков по отдельным предметам и определяется последовательность их изучения по годам. Программы составляются на основе образовательных стандартов по каждому из изучаемых в школе предметов отдельно. В них конкретизируется содержание учебных предметов в виде перечня основных вопросов, объединенных в определенные системы темами и разделами программы.

Учебная программа имеет пояснительную записку, краткие методические указания по основным разделам курса и распределение материала, как правило, по четвертям. Ее структура состоит из основного (образовательного) компонента и операционного или практического. Помимо этих блоков, в образовательном может быть расширяющий и сужающий компонент, а также проблемный, ситуационный, корректирующий и блок самоконтроля. Главное требование к отбору учебного материала — его соответствие основным дидактическим принципам и познавательным возможностям контингента определенного типа специальной школы. Программы могут быть разноуровневыми и индивидуальными, рассчитанными на учащихся с разными возможностями усвоения материала.

Учебная литература (учебники и учебные пособия) должна создаваться как инструмент процесса обучения и обладать определенными качествами и характеристиками, призванными помочь учащимся более полно усвоить содержание образования. *Общие функции учебника:*

- образовательная, реализуемая через усвоение учащимися фактологических сведений и знаний по методологические принципы, которые используются в учебно-познавательной деятельности;
- воспитательная, заключающаяся в формировании мировоззрения;
- коррекционно-развивающая, выражающаяся в стимуляции развития познавательной деятельности.

Основные требования к текстовой части учебника сводятся к следующим:

1. Соответствие программе.
2. Структурная простота построения текста.
3. Объяснительный характер, материал в виде размышлений, а не описаний.
4. Широкое использование сравнительного метода.

5. Наличие в заключительных главах, параграфах итоговых материалов и кратких выводов.
6. Дидактически дозированный объем учебного материала, его пошаговое поступательное развертывание.
7. Содержание материала учебника должно отвечать принципам научности, доступности, наглядности. Примерно 80% его объема занимает стандартная модель (общечеловеческое знание), 20% — национальный аспект.
8. Важно выдерживать внешний графический рисунок текста, использование различных шрифтов для выделения особо значимой учебной информации (выделение заголовков и подзаголовков, количество абзацных отступов, размеры абзацев, длина входящих в него фраз и пунктуация). Все это создает ритмический каркас текста. Внутренняя образная наглядность обычно служит одним из факторов, организующих и, в определенной мере, упорядочивающих мысли обучаемого при восприятии им новой научной информации.

Выдающийся французский математик Влез Паскаль (1623- 1662) называл искусством убеждать проведение «методичных и совершенных доказательств», которое состоит в понимании и соблюдении условий или правил для определений, аксиом и доказательств. Среди восьми его правил пять, по нашему мнению, являются ценными рекомендациями при составлении учебников и учебных пособий для учащихся.

Правила, необходимые для определений:

- не признавать неясные или двусмысленные термины;
- в определениях использовать только известные или объясненные термины.

Правила, необходимые для аксиом:

признавать аксиомами только сами по себе очевидные положения.

Правила, необходимые для доказательств:

- доказывать все, хоть и немного неясные положения, пользуясь аксиомами или ранее доказанными положениями;
- избегать двусмысленности терминов, ставя на место определяемого термина нужное определение.

С 1996 года Научно-методический центр учебной книги и средств обучения вместе с издательствами «Народная асвета» и «Полымя» впервые начал в Республике Беларусь создавать учебную литературу для всех категорий детей с особенностями психического и физического развития на белорусском и русском языках. Содержание и художественное ее оформление обеспечивает коммуникативную компетенцию, личностно-ориентированный подход и содействует интеграции такого ребенка в общество. Проблема обеспечения отечественной учебной литературой учреждений образования для детей с особенностями психофизического развития постоянно находится в центре внимания научно-педагогической общественности республики.

Согласно Концепции реформирования специального образования в республике выделяются три вида образования: ценовое, неценовое и

абилитационное. Учитывая, что многие дети с тяжелыми умственными или физическими недостатками не обладают познавательными умениями и навыками, которые требует традиционная школа, перед педагогами стоит серьезная задача разработки образовательных программ, которые отвечали бы уровню работоспособности таких учащихся.

Таким образом, проблема содержания специального образования заключается в решении следующих задач:

1. Приблизить его к требованиям современного общества с учетом изменяющихся социально-экономических условий (знания для будущего, а не морально устаревшие).
2. Обеспечить учащихся знаниями, выполняющими развивающую функцию, способствующими не предметной подготовке, а становлению социального опыта и коррекции личности на основе индивидуальных и возрастных особенностей детей на всех этапах обучения.
3. Ввести интегрированные предметы, направленные на более комплексное решение коррекционных задач.
4. Разработать содержание новых специальных курсов, нацеленных на усвоение практических знаний о себе как о человеке и личности в системе «Я — общество».
5. Оптимизировать содержание трудового обучения. Определение понятия «содержание образования» может зависеть от того, что принимать за источник содержания. Это либо:
 - реальный мир (окружающая действительность, живая и неживая природа), либо
 - внутренний мир ребенка, его потребности и способности, требующие развития в организованном процессе обучения.

Рассмотренный выше материал в основном отражает первый подход. Однако в НИИ коррекционной педагогики РАО предложено новое содержание специального обучения, смыслообразующим центром которого выступает социально-эмоциональное развитие ребенка, развитие его самосознания. Исходя из основной идеи, предлагается превратить в объекты познавательной деятельности учащихся такие сложные явления, как отношение к событиям жизни, настроения, эмоциональное отношение к людям, чувства, мотивы и последствия своих и чужих поступков, взаимосвязь между внутренним миром человека и его судьбой, т.е. целенаправленно, последовательно и гораздо раньше, чем в традиционной педагогике, сделать предметом анализа ребенка не только бытийную сторону жизни, но и внутренний мир человека.

Отправной точкой предложенной личностно ориентированной технологии обучения является ведение «Дневника событий жизни ребенка». Работа с дневником убеждает в необходимости дополнять содержание специального образования программами, которые помогали бы ребенку делать то, что ему труднее всего — налаживать взаимодействие с окружающим миром людей, учиться понимать себя и других.

Такой подход к построению содержания обучения опирается на философскую антропологию (Макс Шеллер), согласно которой сущностью человека является

его способность строить самого себя, а также имеет тесную связь с философией и педагогикой экзистенциализма, в основе которых лежит понятие «существование» в субъективном смысле — «Чем я являюсь сам для себя?» Экзистенциалисты видят задачи воспитания в том, чтобы побуждать ребенка быть самим собой, помогать его самовыражению.

Один из самых ярких представителей философии экзистенциализма известный французский писатель Жан-Поль Сартр (1905-1980) оценивал влияние внешних факторов на ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание: «Человек создает себя сам. Он не сотворен изначально, он творит себя, выбирая мораль; а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь определенной морали».

Проблему содержания образования можно рассматривать не только в рамках концепции предметной деятельности, но также с позиций концепции освобождения от деятельности

(П. Г. Щедровицкий), суть которой состоит в следующем: человек обременен быстро устаревающими и нефункциональными знаниями, умениями и навыками, чем больше он знает и умеет, тем он слабее по отношению к постоянно меняющемуся миру. Наиболее гибким, мобильным и сильным является тот, кто умеет превращать пространство своего интеллекта в «чистый лист бумаги».

Вопросы и задания

1. Какие существуют подходы к разработке содержания образования?
2. В каких документах опредмечивается содержание образования?
3. Чем отличается базовый учебный план от типового?
4. По учебным планам нескольких типов специальных общеобразовательных школ проследите содержание коррекционного компонента.
5. Проанализируйте структуру учебной программы для специальной школы (предмет и тип школы по выбору).
6. Выберите в учебнике материал, основная цель изучения которого обозначается категорией «оценка», «знание», «понимание», «применение».

Литература для самообразования

Бгажнокова И. М. Стандарт образования и система измерителей знаний в школе для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 1996. № 3.

Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3.

Государственный специальный образовательный стандарт школ для глухих детей // Дефектология. 1995. № 5.

Крайко Б. М. Сучасні школьні падручнік // Адукацыя і выхаванне. 2001. №5.

Солнцева Л. И. К вопросу о стандартах начального образования для детей с нарушением зрения // Дефектология. 1995. № 6.

3.4. Новые информационные технологии в специальном образовании

Нововведения подобны новорожденным:

на первых порах они необычайно нехороши собой.

Ф. Бэкон

Понятие «информационные технологии» означает технологии на базе ЭВМ, компьютерной основе, которые дают возможность обеспечивать различные категории пользователей услугами по получению и восприятию информации. Новые информационные технологии (НИТ) — это новые способы передачи и обработки материала. Система НИТ включает в себя тесты и диагностические, контролирующие и обучающие программы, словари, справочники, тренажеры для отработки контрольных навыков, лабораторные практикумы, моделирование и проектирование.

Применение технических средств и коммуникационных технологий развивается в соответствии с концепцией образования, основанной на самостоятельности самого учащегося. Педагогическая суть НИТ состоит в том, чтобы уходить от того, что учащиеся знают, и идти к тому, что они умеют. Использование НИТ требует учить не на уровне фактов, а на уровне концепций. Большое значение в этом процессе призвана сыграть электронная учебная литература, разрабатываемая на основе идеи гиперссылок, когда учащиеся могут самостоятельно определять объем материала в зависимости от исходного уровня своей компетентности.

Главные сферы применения компьютерных технологий, которые могут оказать значительное воздействие на систему специального обучения:

1. Производство учебного материала. Бесспорное преимущество электронного способа подготовки и хранения информации состоит в ускорении и упрощении процесса ее переработки и обновления.
2. Хранение и быстрый поиск информации независимо от места ее хранения — на жестких, гибких, видеодисках или в базе данных.
3. Создание на базе компьютерной техники систем связи (электронной почты, телеконференцсвязи), позволяющих учащимся, педагогам общаться между собой на расстоянии и даже проводить групповые семинары и дискуссии со своих терминалов.

К гибким формулам распространения знаний можно отнести и такие, как ответы на вопросы и просьбы учащихся, связанные с содержанием учебного курса; советы с целью ориентировки учащихся в программном материале; помощь в разрешении трудностей в понимании какого-либо предмета; пересылка заданий и контрольных работ; переписка по электронной почте; совместная разработка проектов, организация групп взаимопомощи и др. Это особенно важно для категории учащихся, которые в силу определенных причин, например, нарушение опорно-двигательного аппарата, вынуждены оставаться в четырех стенах своего дома.

Психолого-педагогическая целесообразность использования компьютеров в обучении детей с недостатками психического и физического развития

заключается в создании у ребенка первоначальной модели взаимодействия с ЭВМ. Формирование и развитие умения общаться с компьютерной программой посредством клавиатуры или «мыши» дает возможность расширить круг специальностей для профессионально-трудовой подготовки аномальных детей либо интеллектуализировать традиционные профили.

Помимо явного образовательного смысла, новые информационные технологии несут в себе широкие возможности для проведения коррекционной работы в специальных школах. Это новый стимул для активизации всех психических процессов и особенно для операциональных компонентов мышления, наиболее благоприятная среда для формирования навыков переноса и условие перехода с наглядных уровней мышления на абстрактные. Однако компьютер не заменяет традиционного обучения, а должен органически входить в систему учебно-воспитательной работы.

В этих условиях процесс обучения сочетает в себе две взаимосвязанные и взаимодополняющие функции компьютера: средство формализации знаний о предметном мире и активный элемент этого мира, инструмент измерения, отображения и воздействия на него. Традиционный подход в обучении, как правило, ограничивается работой с условными изображениями. Действия ребенка с символической предметностью компьютера должны быть построены таким образом, чтобы они исходно содержали в себе возможность возврата по мере необходимости к предметно-практическим действиям с натуральной наглядностью и составляли с ней единое целое.

В качестве средства обучения, воспитания и развития учащихся специальных школ компьютеры применимы практически во всех формах учебно-воспитательного процесса: на уроках, кружковых, факультативных занятиях, для самостоятельной работы как сильных, так и слабых учащихся. Они служат активизации учебной деятельности, индивидуализации обучения, экономии времени, контролю знаний и другим целям.

Особенностью использования компьютерных программ в специальных школах является взаимодействие учащихся с машиной через учителя. Складывается своеобразный дидактический треугольник: компьютер — учитель — ученик. В первую очередь это характерно для вспомогательной школы. Учителю приходится уточнять у учащихся понимание задания, оказывать по мере необходимости помощь в его выполнении, следить за целенаправленностью действий, подводить к правильным обобщениям, опираясь не только на содержание программы, но и на весь имеющийся опыт ребенка. Однако это не означает, что диалог умственно отсталого ребенка с компьютером исключается вообще. Все зависит от степени сложности компьютеризированного материала, способа управления программой и психологической готовности ребенка.

Для лиц с тяжелыми ограничениями в развитии компьютер используется как средство стимуляции нервно-психической активности. Программно педагогические средства (ППС) в форме компьютерных игр пониженной сложности служат формированию и коррекции как отдельных сторон познавательной деятельности, так и целостных процессов. Например, для коррекции зрительного, слухового восприятия, отработки ориентировочно-

поисковых движений глаз, коррекции пространственных нарушений. С помощью компьютера можно максимально индивидуализировать объем, степень трудности, темп подачи материала, динамичность и повторяемость. Компьютерные программы предполагают тщательно выверенную поэтапность, невозможность перехода к новому без прочного усвоения предыдущего, занимательность, разнообразные комбинации упражнений.

Идея использования компьютера как средства упрощения процесса обучения лежит в основе современной методики специального образования. С этой целью была создана комплексная компьютерная система (США, штат Коннектикут), которая направлена на развитие двигательных и познавательных действий. Эта мультисенсорная система включает в себя компьютерную рабочую станцию, рабочий стол, специально разработанное программное обеспечение, цветные пластинчатые матрицы, кубики, карты, слайды, объемные клавиши управления и специально сконструированную клавиатуру. Все это составляет единое целое с различными видами ручной деятельности.

Система ориентирована на детей с недостатками зрения, слуха, речи, концентрации внимания и памяти, синдромом гиперактивности с дефицитом внимания, неполноценности общей координации движений и координации «глаз — рука». При этом особо учитываются требования пользователей с ДЦП, мышечной атрофией и другими подобными болезнями. Высота стола управления может варьироваться в зависимости от потребностей пользователя, что дает возможность активной деятельности даже больному, находящемуся в инвалидном кресле. Расположение инвалида в центре системы придает ему чувство уверенности и силы, а значит позитивно воздействует на его самоощущение, самосознание и самовосприятие.

Клавиатура, размеченная в соответствии с функцией каждой клавиши, состоит из шести больших кнопок: 4 клавиши, указывающие направления пространства, и 2 клавиши для ввода и пробела. Конструкция клавиатуры уменьшает возможность неправильных ответов. Пользователю предлагается меньшее число возможностей выбора, чем на стандартной клавиатуре компьютера, что способствует большей концентрации внимания на предмете деятельности. Кроме того, функции клавиш варьируются в соответствии с различными направлениями деятельности и задаются непосредственно педагогом. Учащиеся могут воздействовать на них не только пальцами, но и по мере необходимости (вынужденности), ладонью, тыльной частью кисти или локтем.

Виды деятельности зависят от уровня умственных и двигательных навыков ученика. В некоторых заданиях, выполняемых с помощью функционально размеченной клавиатуры, устная обратная связь реализуется через компьютерную программу дополнительного сенсорного канала, который улучшает усвоение предмета пользователем. Обучение включает манипулирование реальными предметами и усиление обучающего воздействия работы с компьютером, а также живым звуком.

Результат обучения повышается такими педагогическими приемами, как поощрение обучаемого в случае активного использования им всех органов чувств во время занятий. Так, обучаемый может одновременно осязать предметы и

манипулировать ими, следить за экраном компьютера и слушать аудио-ответ, воспроизводимый машиной, выполняя при этом задания руководителя.

Система помогает развивать познавательные навыки и расширяет знания обучаемых в следующих основных областях: визуальное восприятие и память; слуховая память; пространственная ориентировка; координация; аналитико-синтетическая деятельность; категоризация; сравнение, суждение; результат, причина, взаимосвязь; последовательность; арифметические действия; планирование; понимание знаков и символов; речевые и социальные навыки; независимость. Основные изучаемые предметы: цвета, геометрические формы, целое и часть, размеры, направления, арифметические понятия, симметрия; язык: наименования, понятия, ассоциации, предлоги; эстетика. При этом обеспечивается гибкость в выборе использования различных компонентов системы. Можно утверждать, что это уникальная, принципиально новая среда обучения.

Эффективный путь использования информационных технологий в дошкольном и специальном обучении открывает технология «сенсорный экран». Для диалога с машиной достаточно владеть простыми указательными жестами, которые значительно упрощают и заменяют работу со специальными манипуляторами типа мыши, джойстика, рекбола. Касание экрана указкой, ручкой, пальцем или рукой позволяет просматривать детские интерактивные энциклопедии, управлять действиями персонажей интерактивных мультфильмов, развивающих игр. Основанный на суперсовременных технологиях магнитно-резистивных поверхностей сенсорный экран абсолютно безопасен и соответствует жестким стандартам экологии европейских стран.

В связи с началом осуществления в 1990 году совместного проекта Гособразованию СССР и корпорации IBM «Нетрудоспособные дети и инвалиды» (проект охватил 7 центров на базе дефектологических факультетов в гг. Москва, Ленинград, Минск, Ташкент, Алма-Ата, Свердловск, Киев) в странах СНГ стали известны две сугубо специальные коррекционные программы: «Видимая речь» и «Экранный чтец». Обе они постоянно развиваются и совершенствуются.

Программа **«Видимая речь»** является средством формирования и коррекции произношения, позволяет также работать над высотой голоса, громкостью, темпом речи, интонацией. Первая ее версия была создана на основе десятилетнего экспериментального исследования, проведенного специалистами 29 стран мира. «Видимая речь» позволяет работать как с нормально слышащими детьми, так и с лицами, имеющими нарушения слуха, слабослышащими и глухими, при этом невозможность пользоваться слуховым контролем речи заменяется зрительным контролем, о чем весьма красноречиво свидетельствует название программного обеспечения.

Программа **«Экранный чтец»** предназначена для незрячих и слабовидящих. Она позволяет компенсировать утраченное зрение озвучиванием той информации, которая обычно выводится на монитор (наличие его необязательно), либо распечаткой текста на принтере с брайлевской строкой.

Проект **«Нетрудоспособные дети и инвалиды»** позволил открыть ранее неизвестную эмоционально-нравственную роль компьютера в жизни человека. Об этом свидетельствуют отрывки из сочинений учащихся 6 класса школы № 101 для глухих детей г. Москвы: «Компьютер — это нужная вещь. Компьютер помогает мне, как знать язык. Я думаю, что компьютер умнее, лучше всех. В компьютерном классе у меня настроение лучше всего. В компьютерном классе я чувствую себя, как король. Когда прошу компьютер помочь, он помогает, а когда прошу учителя, учитель говорит: «Думай сам!» Компьютер всегда добрый, а учителя — иногда...».

Учащиеся с особенностями психофизического развития отмечали также «милосердие» компьютера, когда в каждой игре у тебя есть несколько жизней, а в реальности, «если человека убили, то он уже никогда не воскреснет».

Осуществление проекта стимулировало активизацию поисков в данном направлении: в институтах стали открываться лаборатории, ведущие тематические разработки, в журнале «Дефектология» появилась постоянная рубрика «Компьютер в руках дефектолога». Наиболее известные в практике разработки: «Речевой калейдоскоп» (НПО «Каскад», Санкт-Петербург; «Филипок» (КУДИЦ, Москва); «КОСПР» (Минск). Практически все они использовали нестандартные внешние устройства обработки речи, заменяющие современные дорогостоящие звуковые платы.

На базе компьютерных технологий создаются слухоречевые комплексы. Так, комплекс «Коммуникация» подготовлен в соответствии с традиционной методикой произношения и предусматривает возможность работы с различными категориями обучаемых, начиная с раннего возраста. Аппаратно-программные возможности позволяют комплексу выполнять все функции, характерные для персонального компьютера; озвучивать конференц-зал; использоваться в качестве индивидуального слухоречевого тренажера; совместно с «индукционной петлей» выступать в качестве музыкального центра для озвучивания занятий ритмикой, проведения дискотек; исполнять роль библиотеки учебников, методических рекомендаций и указаний. Важнейшая часть комплекса — цикл программ «Речевая коммуникация», включающий в себя специально подготовленный набор обучающих, развивающих и коррекционных программ, предназначенных для формирования и коррекции устной речи у детей и взрослых (нарушение звукопроизношения, устранение фальцета и др.).

Это — аудиометр, база данных, программные циклы «Живой звук», «Голоса животных», «Голоса птиц», «Звуки и буквы», «Ритмико-интонационная структура речи» (<http://surdoservis.narod.ru/corr.htm>).

В последнее время компьютерные технологии находят широкое применение во всех областях дефектологии, но особенно в логопедии. Так, для восстановления и модификации голосовой функции, при лечении заикания и логоневрозов используется специальное программное обеспечение типа Breath Maker. Суть методики состоит в создании и закреплении стереотипа плавного произношения слов и фраз без спастических движений благодаря изменению речевого цикла. В процессе тренинга происходят следующие изменения: разрыв патологических связей между восприятием и произношением собственной речи, образование

новых компенсирующих, условных связей. Человек с той или иной речевой патологией говорит в микрофон и затем слышит себя в наушниках после видоизменения своей речи компьютерной программой. Программа обеспечивает такое изменение речи, при котором естественным образом устраняется перевозбуждение речевых центров, происходит автоматическая установка правильного дыхания. Человек вынужден подстраиваться под свою исправленную речь, которую он слышит в наушниках, и говорить неправильно ему становится уже неудобно.

Определенный вклад в развитие компьютерных технологий в специальном образовании внесли разработки лаборатории автоматического распознавания и синтеза речи Института технической кибернетики Национальной академии наук РБ и Регионального компьютерного центра, на базе которого был создан пакет компьютерных программ «Рабочее место дефектолога».

Компьютерный мир меняется стремительно быстро, здесь отсчет времени ведется не годами, а порой даже и не месяцами. Отрадно отмечать, что он служит не только интересам бизнеса, но и находит все более широкое применение в специальном образовании, значительно расширяя горизонты коррекционной деятельности педагога.

Вопросы и практические задания

1. В чем педагогическая суть новых информационных технологий?
2. Какие функции может выполнять компьютерная техника в специальном образовании?
3. Перечислите недостатки и нарушения, которые могли бы быть скомпенсированы с помощью компьютерных технологий.
4. Разработайте фрагмент занятия по обучению грамоте с применением компьютера, используя различные шрифты.

Литература для самообразования

Айзенберг Б. И., Юдилевич А. Л., Белоножко О. П. Диагностические и коррекционные аспекты использования компьютеров в работе с детьми, имеющими нарушение познавательной деятельности // Дефектология. 1991. № 6.

Варенова Т. В. Особенности использования компьютерных технологий в специальном образовании. // Интеграция аномального ребенка в современной системе социальных отношений. Материалы Всеукраинской науч.-практ. конф. Киев, 1994.

Варэнава Т. В. Новая шфармацыйная тэхналогія у спецыяльнай адукацыі. У кн. інтэграцыйная тэндэнцыя ва ўдасканаленні падрыхтоўкі студэнтаў-дэфектолагаў на умовах нацыянальнага адраджэння. Мінск, 1993.

Кукушкина О. И. Компьютеры в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. 1994. №№ 5, 6.

Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Под ред. Ю. М. Горвица. М., 1998.

Смирнова Т. П. Использование компьютерной программы «Видимая речь II» в коррекции речи детей с ринолалией // Дефектология. 2001. №5.

3.5. Формы организации учебного процесса

Знание, различно переданное, будет иметь совершенно различное действие на учащихся.

П. Ф. Кантерев

Организационные формы обучения — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме (И. П. Подласый). Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Формы организации обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы различают школьные и внешкольные формы.

Класно-урочная система обучения, элементы которой возникли еще в XVI веке в братских школах Белоруссии и Украины, до сих пор остается наиболее распространенной в мире.

Особенности и признаки класно-урочной системы обучения:

- основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит в том, что он не только организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы учащихся и уровень обученности каждого ученика, а в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;
- класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса на протяжении учебного года почти не изменяется);
- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;
- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами, учебный день - количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;
- учебный год завершает итоговая отчетная работа по каждой дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Тип — это совокупность существенных признаков, свойственных определенной группе уроков. Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментальной и вариативностью организации обучения. В зависимости от того, какие признаки (стороны) уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных

занятий. Уроки могут быть сгруппированы по содержанию и по способу проведения

(И. Н. Казанцев). По основной дидактической задаче выделяют следующие типы уроков: вводный (пропедевтический), урок первичного ознакомления с материалом, усвоения новых знаний, применения полученных знаний на практике, урок формирования новых умений и навыков, закрепления, повторения и обобщения, контроля и коррекции знаний, умений и др.

В специальных школах наиболее распространен комбинированный тип урока (до 80% учебного времени). К основным видам деятельности на практических уроках относится опытная работа на пришкольном участке, выполнение заданий на местности, лабораторно-практические занятия в школьных кабинетах, занятия в учебно-производственных мастерских и т. п. Помимо основных типов уроков, проводятся уроки коррекции, интегрированные и другие формы нетрадиционного проведения занятий: урок-сказка, урок-путешествие, урок-семинар, урок-конференция, урок-портрет ученого, урок-аукцион, ролевая, регламентированная дискуссия, защита проектов, разнообразные коллективные способы обучения и др...

Целеполагание учебных занятий (постановка целей к уроку) имеет принципиальное значение. При формулировке образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных целей лучше пользоваться глагольными существительными или глаголами несовершенного вида: обучение (обучать) решению задач на приведение к единице, формирование (формировать) приема сравнения путем приложения, воспитание (воспитывать) положительного отношения к труду и т. д.

Структура урока отражает закономерности и логику процесса обучения. В частности,

- каждый урок имеет четко сформулированную тему и задачи;
- содержание учебного материала должно отвечать теме, задачам урока, быть научно, но в то же время доступно учащимся, тесно связано с жизнью и трудом, соответствовать требованиям индивидуального и дифференцированного подхода;
- методы и приемы работы на уроке призваны отвечать возрастным особенностям школьников, развивать и корригировать их познавательную деятельность, способствовать формированию умственных и практических действий;
- на каждом уроке следует вести контроль за качеством усвоения знаний, формированием умений и навыков;
- урок должен быть оснащен необходимыми наглядными пособиями и дидактическим материалом;
- урок должен отличаться организационная четкость: точная, конкретная цель каждой структурной части и подчиненность их главной дидактической задаче, детальное планирование урока и правильное распределение времени между структурными частями;

- сочетание фронтальной работы с индивидуальным и дифференцированным подходом;
- на уроках необходимо соблюдать требования охранительного режима: переключение видов деятельности, физкультминутка, расположение материала с учетом психофизических особенностей учащихся, их работоспособности, утомляемости и т. д.

Подготовка учителя к уроку включает два аспекта: общепедагогический и поурочный. Существующие рекомендации к разработке компьютерных программ можно отнести и к конспектам безмашинных уроков. Это — выделение и формулировка для педагога и для учащихся; составление списка тех понятий, которые должны быть включены в содержание урока и тех типов учебных действий, которые необходимы для усвоения этих понятий (устанавливается количество понятий, терминов, обобщений, выводов, теоретических положений, одновременно осмысливается логика формирования знаний, структура изложения, определяется, что будет изучаться основательно, а что попутно); структурирование информационного блока; блока заданий и вопросов, моделирующего, контрольного, блока подсказок; определение последовательности введения инструкций, заданий, подсказок и других видов помощи, проверочных упражнений или тестов.

Экскурсия может выступать не только как метод, но и как форма организации учебного процесса. Она может быть фронтальной, групповой и микрогрупповой (бригадной). Выбор организационной формы обуславливается целью, особенностями объекта, возможностями эффективного управления познавательной деятельностью учащихся, а также соображениями их безопасности и охраны здоровья. По видам экскурсии делятся на тематические и комплексные, которые имеют свои особенности подготовки и проведения. Они планируются как по отдельным предметам, так и по нескольким сразу. Очень важен заключительный этап экскурсии — подведение итогов и обработка собранного материала.

Современный учебный план специальной школы предусматривает также организацию всевозможных *факультативов и курсов по выбору*. Они проводятся с учетом объективных и субъективных условий, конкретной школы. Это и интересы учащихся, и актуальность содержания, и возможности педагогического коллектива.

Ассамблея как форма организации учебного процесса у нас почти неизвестна, но она заслуживает распространения. Проводится, как правило, один раз в неделю для учащихся нескольких классов: параллельных или смежных. Это позволяет не только реализовывать образовательно-коррекционную тему занятия, но и дает возможность учащимся разных классов лучше узнать друг друга. В качестве тем для таких занятий следует выбирать наиболее жизненно важные и «спектабельные» (демонстрационные) из плана коррекционно-реабилитационной работы, например: «Эмоции человека», «На вкус и цвет — товарищей нет». Ассамблеи несколько напоминают утренники, викторины. Однако они могут носить не только праздничный, но и деловой характер, на которых обсуждается

план работы коллектива или итоги его выполнения. В этом случае их можно условно сравнить со школьными линейками.

Проведенные занятия можно разбирать по плану общего или одного из видов тематического анализа урока, что определяется целью посещения.

Вопросы и задания

1. Выделите достоинства и недостатки классно-урочной системы обучения.
2. Какие признаки деятельности учащегося на уроке характеризуют знание учебного предмета, понимание, применение изученного материала?
3. Сделайте эскизы вариантов создания продуктивной рабочей обстановки в классе.
4. Чем отличается урок в специальной школе от урока в массовой общеобразовательной школе?
5. Составьте тематику проведения ассамблей.

Литература для самообразования

Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. Н. Новгород, 1990. *Левитес Д. Г.* Школа для профессионалов или семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001.

Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. М., 1989.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс в 2-х кн. Кн 1. М.: Владос, 1999.

3.5. Формы организации учебного процесса

Знание, различно переданное, будет иметь совершенно различное действие на учащихся.

П. Ф. Кантерев

Организационные формы обучения — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме (И. П. Подласый). Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Формы организации обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы различают школьные и внешкольные формы.

Класно-урочная система обучения, элементы которой возникли еще в XVI веке в братских школах Белоруссии и Украины, до сих пор остается наиболее распространенной в мире.

Особенности и признаки класно-урочной системы обучения:

- основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит в том, что он не только организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы учащихся и уровень обученности каждого ученика, а в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;
- класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса на протяжении учебного года почти не изменяется);
- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;
- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами, учебный день - количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;
- учебный год завершает итоговая отчетная работа по каждой дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Тип — это совокупность существенных признаков, свойственных определенной группе уроков. Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментальной и вариативностью организации обучения. В зависимости от того, какие признаки (стороны) уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных

занятий. Уроки могут быть сгруппированы по содержанию и по способу проведения

(И. Н. Казанцев). По основной дидактической задаче выделяют следующие типы уроков: вводный (пропедевтический), урок первичного ознакомления с материалом, усвоения новых знаний, применения полученных знаний на практике, урок формирования новых умений и навыков, закрепления, повторения и обобщения, контроля и коррекции знаний, умений и др.

В специальных школах наиболее распространен комбинированный тип урока (до 80% учебного времени). К основным видам деятельности на практических уроках относится опытная работа на пришкольном участке, выполнение заданий на местности, лабораторно-практические занятия в школьных кабинетах, занятия в учебно-производственных мастерских и т. п. Помимо основных типов уроков, проводятся уроки коррекции, интегрированные и другие формы нетрадиционного проведения занятий: урок-сказка, урок-путешествие, урок-семинар, урок-конференция, урок-портрет ученого, урок-аукцион, ролевая, регламентированная дискуссия, защита проектов, разнообразные коллективные способы обучения и др...

Целеполагание учебных занятий (постановка целей к уроку) имеет принципиальное значение. При формулировке образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных целей лучше пользоваться глагольными существительными или глаголами несовершенного вида: обучение (обучать) решению задач на приведение к единице, формирование (формировать) приема сравнения путем приложения, воспитание (воспитывать) положительного отношения к труду и т. д.

Структура урока отражает закономерности и логику процесса обучения. В частности,

- каждый урок имеет четко сформулированную тему и задачи;
- содержание учебного материала должно отвечать теме, задачам урока, быть научно, но в то же время доступно учащимся, тесно связано с жизнью и трудом, соответствовать требованиям индивидуального и дифференцированного подхода;
- методы и приемы работы на уроке призваны отвечать возрастным особенностям школьников, развивать и корректировать их познавательную деятельность, способствовать формированию умственных и практических действий;
- на каждом уроке следует вести контроль за качеством усвоения знаний, формированием умений и навыков;
- урок должен быть оснащен необходимыми наглядными пособиями и дидактическим материалом;
- урок должен отличаться организационной четкостью: точная, конкретная цель каждой структурной части и подчиненность их главной дидактической задаче, детальное планирование урока и правильное распределение времени между структурными частями;
- сочетание фронтальной работы с индивидуальным и дифференцированным подходом;

- на уроках необходимо соблюдать требования охранительного режима: переключение видов деятельности, физкультминутка, расположение материала с учетом психофизических особенностей учащихся, их работоспособности, утомляемости и т. д.

Подготовка учителя к уроку включает два аспекта: общепедагогический и поурочный. Существующие рекомендации к разработке компьютерных программ можно отнести и к конспектам безмашинных уроков. Это — выделение и формулировка для педагога и для учащихся; составление списка тех понятий, которые должны быть включены в содержание урока и тех типов учебных действий, которые необходимы для усвоения этих понятий (устанавливается количество понятий, терминов, обобщений, выводов, теоретических положений, одновременно осмысливается логика формирования знаний, структура изложения, определяется, что будет изучаться основательно, а что попутно); структурирование информационного блока; блока заданий и вопросов, моделирующего, контрольного, блока подсказок; определение последовательности введения инструкций, заданий, подсказок и других видов помощи, проверочных упражнений или тестов.

Экскурсия может выступать не только как метод, но и как форма организации учебного процесса. Она может быть фронтальной, групповой и микрогрупповой (бригадной). Выбор организационной формы обуславливается целью, особенностями объекта, возможностями эффективного управления познавательной деятельностью учащихся, а также соображениями их безопасности и охраны здоровья. По видам экскурсии делятся на тематические и комплексные, которые имеют свои особенности подготовки и проведения. Они планируются как по отдельным предметам, так и по нескольким сразу. Очень важен заключительный этап экскурсии — подведение итогов и обработка собранного материала.

Современный учебный план специальной школы предусматривает также организацию всевозможных *факультативов и курсов по выбору*. Они проводятся с учетом объективных и субъективных условий, конкретной школы. Это и интересы учащихся, и актуальность содержания, и возможности педагогического коллектива.

Ассамблея как форма организации учебного процесса у нас почти неизвестна, но она заслуживает распространения. Проводится, как правило, один раз в неделю для учащихся нескольких классов: параллельных или смежных. Это позволяет не только реализовывать образовательно-коррекционную тему занятия, но и дает возможность учащимся разных классов лучше узнать друг друга. В качестве тем для таких занятий следует выбирать наиболее жизненно важные и «спектабельные» (демонстрационные) из плана коррекционно-реабилитационной работы, например: «Эмоции человека», «На вкус и цвет — товарищей нет». Ассамблеи несколько напоминают утренники, викторины. Однако они могут носить не только праздничный, но и деловой характер, на которых обсуждается

план работы коллектива или итоги его выполнения. В этом случае их можно условно сравнить со школьными линейками.

Проведенные занятия можно разбирать по плану общего или одного из видов тематического анализа урока, что определяется целью посещения.

Вопросы и задания

6. Выделите достоинства и недостатки классно-урочной системы обучения.

7. Какие признаки деятельности учащегося на уроке характеризуют знание учебного предмета, понимание, применение изученного материала?

8. Сделайте эскизы вариантов создания продуктивной рабочей обстановки в классе.

9. Чем отличается урок в специальной школе от урока в массовой общеобразовательной школе?

10. Составьте тематику проведения ассамблей.

Литература для самообразования

Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. Н. Новгород, 1990.

Левитес Д. Г. Школа для профессионалов или семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001.

Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. М., 1989.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс в 2-х кн. Кн 1. М.: Владос, 1999.

3.6. Контроль, самоконтроль и оценка деятельности учащихся с особенностями психофизического развития

Как можно больше уважения к человеку
и как можно больше требовательности к
нему!

А. С. Макаренко

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является очень важной и необходимой составной частью учебно-воспитательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильной постановки контроля за качеством деятельности учащихся, его целенаправленности и результативности. В Древнем Риме говорили: «Столько знаем, сколько помним». Однако забывание — это одно из основных свойств памяти: через 3 дня помним из того, что прочитали — 10%, услышали — 20%, увидели и услышали — 50%, обсуждали — 70%, использовали на практике — 90% материала. Американская поговорка гласит: «Расскажи мне, и я забуду; покажи мне, я запомню; вовлеки меня, и я пойму».

Проверка знаний выполняет следующие *функции*: обучающую, воспитывающую, диагностико-прогностическую, оценочную. Изучение каждого предмета в школе является одновременно средством развития учащихся и передачи элементов общей культуры современного человека. Поэтому контроль результатов должен быть ориентирован на проверку достижения как первой

так и второй цели.

Единой классификации видов контроля и самоконтроля пока не разработано из-за разноречивости критериев:

- по периодичности проведения выделяют систематический и эпизодический контроль;
- по субъекту контроля — внешний контроль (учителя взаимоконтроль (учащихся), самоконтроль (ученика));
- по детализированности осуществления — свернутый и развернутый;
- по отнесенности к разным этапам деятельности — планирующий, пооперационный (пошаговый, процессуальный), итоговый (по результату, суммирующий и формирующий, непосредственный и отсроченный);
- по предмету самоконтроля выделяются условно аффективный и когнитивный самоконтроль как внимание, с одной стороны, к собственным чувствам и желаниям, с другой — к представлениям и мыслям;
- по степени интериоризированности — внешний контроль, осуществляемый в материализованной и внешнеречевой форме, и внутренний, перешедший в «сигнальную форму» и позволяющий судить о правильности / неправильности действия («чувство языка», «чувство меры»).

Организация проверки процесса обучения может иметь разные варианты: предварительный контроль, текущий, тематический и итоговый.

Предварительный контроль дает педагогу информацию для проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта.

Пропедевтическое диагностирование необходимо также для выяснения исходного уровня обученности. Собрать максимальный объем информации о входных характеристиках знаний, умений и навыков, оценить их в количественных показателях удастся с помощью тестирования, которое проводится с помощью специально разработанных для этой цели заданий.

Текущий контроль используется для диагностирования хода дидактического процесса, выявления его динамики, сопоставления на отдельных этапах реально достигнутых результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции, текущий контроль и учет знаний, умений и навыков стимулируют учебный труд учащихся, способствуют своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности учебы.

Тематический контроль направлен на проверку понимания системы знаний. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними.

Итоговый контроль практикуется во время заключительного повторения в конце каждой четверти и учебного года. Все большее распространение получают технологии итогового тестирования с применением компьютеров и специализированных программ.

Различают также *нормативный контроль и сопоставимый*. Например, норма чтения слов в минуту для каждого класса.

Контроль и оценка деятельности строятся на следующих *принципах*: динамический, коррекционный, индивидуальный и дифференцированный подходы, ориентация на зону ближайшего развития ребенка.

В учебном процессе оценке отводится очень важное место. Она должна отражать динамику развития учащегося, быть предельно индивидуализированной. В ней выделяется не контрольная, а формирующая функция. В рамках личностно-ориентированного обучения не следует сравнивать ребенка с другими детьми, он должен иметь возможность ощущать свой рост, подниматься в собственных глазах.

Нередко смешивают термины «оценка» и «отметка». Оценка — это процесс, деятельность, осуществляемая человеком, а отметка — результат процесса, т.е. это два показателя: динамический и статический. Отметка — часть оценки, выраженная в баллах (широкое и узкое понятия).

До революции 1917 года в России существовала 6-балльная система оценки знаний с баллами от нуля до пяти. В 1918 году постановлением Народного комиссариата просвещения отметки были отменены. Вместе с ними были ликвидированы и экзамены, внедрены более простые формы учета и контроля успеваемости учащихся. С этой целью, в частности, практиковались особые тетради учета, фамилии лучших и худших записывались на так называемых «красных» и «черных» досках, внедрялось социалистическое соревнование. В поэме «Двести десять шагов» Роберт Рождественский упоминает: «В школе когда-то были отметки, две: «успевает» и «не успевает». В 1944 году для оценки

успеваемости учащихся введена цифровая 5-балльная система, в которой единица практически не использовалась, и вскоре она фактически превратилась в трехбалльную. Такая система слабо стимулирует учебный труд, в ней много субъективизма.

В целях осуществления единых требований к общеобразовательной подготовке учащихся специальных школ Министерством образования Республики Беларусь были утверждены Временные нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по основным предметам базового компонента учебных планов: русский язык и математика (Приказ № 550 от 05.10.1998). В документе детально разработаны критерии баллов за устные ответы и письменные задания, указан объем и виды контрольных работ по годам обучения, дана классификация ошибок.

Оценка уровня общеобразовательной подготовки школьников, имеющих нарушения психофизического развития, по остальным предметам базируется на Временных нормах для учащихся общеобразовательной школы с учетом их индивидуальных возможностей, способностей и исходного уровня развития каждого ученика, с которым сравниваются в дальнейшем результаты проверки и оценки знаний, умений и навыков.

В Республике Беларусь с 2002/03 учебного года в специальных школах, обеспечивающих цензовое образование, также как и в массовых школах, вводится 10-балльная система оценивания учащихся. Это позволяет усилить стимулирующую функцию отметки, практическую направленность обучения. Впервые оцениваются не только предметно-содержательная область (знания, умения и навыки по предмету), но и содержательно-деятельностная (сформированность и уровень учебно-познавательной деятельности), а также индивидуально-личностная сфера.

Вспомогательная школа переходит на эту систему оценивания с 2003/04 учебного года, что связано с предполагающейся разработкой специальных критериев для оценивания достижений детей с интеллектуальной недостаточностью.

Критерии оценки: полнота знаний, уровень сознательности их усвоения, прочность усвоения, умение их применять, сформированность мыслительных операций и способов умственной деятельности, прилежание, отношение к учебной деятельности, характерные черты личности ученика.

Методы проверки и оценки знаний: устный опрос, наблюдение, письменные, контрольные и практические работы, программированные задания, тесты и др. В каждой методике преподавания эти методы рассматриваются применительно к своему предмету, хотя, конечно, существуют и общие требования. Остановимся на том методе, который меньше раскрыт в литературе — на тестировании.

Основной итоговый тест должен быть программно валидным, отражать обязательные требования к знаниям и умениям учащихся на базовом уровне по конкретному предмету. В качестве нижней границы успешности выполнения теста, соответствующей оценке «удовлетворительно», принимается 70% правильных ответов из общего количества заданий. Такой выбор границы положительной оценки объясняется тем, что по данным психологов, до уровня

усвоения примерно в 70% от общего объема знаний и умений учебная деятельность находится еще в стадии формирования. В случае ее прекращения на таком уровне в дальнейшем объем знаний и умений постепенно убывает. Если же ученик овладел более 70%, то впоследствии он может успешно пополнять знания, развивать умения и со временем освоить заданный объем полностью. Показатель полного освоения общественно необходимого минимума — 90%. При тесте из 20-30 заданий любой человек может сделать 2-3 случайные ошибки.

Применение листа открытого учета знаний (из опыта В. Ф. Шаталова) позволяет не только оценивать знания ученика, но и развивать его личностные качества. В этом листе, который вывешивается на видном месте в классе, все отметки, кроме высшего балла пишутся карандашом. Это означает, что каждый ученик имеет право повесить свою отметку за усвоение темы, если он только пожелает. При этом мотивы большого значения не имеют, они все равно приводят к победе знаний.

Перспективной видится рейтинговая система, а также оценка по продуктам деятельности. Актуальной является выработка критериев, по которым можно было бы определить успешность обучения каждого ребенка, особенно в условиях интегрированных структур и при абилитационном образовании. Это могут быть диагностические карты, разработанные, исходя из задач обучения, по ряду учебных предметов (математике, языку, чтению, естествознанию и др.), и включающие наиболее значимые

умения.

Учет усвоения учебного материала можно вести с помощью условных обозначений.

* - хорошие навыки, правильно понимает инструкцию, самостоятельно справляется с заданием;

- - правильно понимает инструкцию, не всегда самостоятельно справляется с заданием, принимает помощь, действует адекватно; знания есть, но не всегда правильно используются;

- ◆ - инструкцию понимает, но не всегда действует в соответствии с ней, часто допускает ошибки, требуется стимулирующая помощь в организации деятельности; знания непрочные;

- — инструкцию понимает только с повторного раза, требуется постоянная стимулирующая помощь (на невербальном уровне);

- — не реагирует на инструкцию, задания не выполняет, знания отсутствуют.

Способы проверки заданий: беглый просмотр тетрадей по рядам; чтение выполненного задания по тетради; объяснение способа выполнения; устный опрос; выполнение части домашней работы на листках, у доски; выполнение новых учебных заданий, аналогичных домашним; выборочная проверка; графические диктанты и другие формы программированного контроля; компьютерный опрос; сочетание проверки домашнего задания с самостоятельной работой учащихся на уроке и др.

При оценке деятельности учащихся специальных школ используются

индивидуальный и дифференцированный подходы. Если в массовой школе учителя до сих пор стремятся поймать ребенка на незнании, то в специальной, наоборот, — на знании. Неудовлетворительные отметки не должны ставиться в начале четверти, в начале изучения темы или сразу после болезни учащегося.

Ряд педагогов предлагает вести обучение на *содержательно-оценочной основе*, когда на работу ученика дается характеристика, в которой отмечаются слабые и сильные стороны, за что выставляется та или иная отметка. Характеристика может быть как развернутой, так и краткой, в устной или письменной форме в виде рецензии.

Оценки могут быть вербальными (словесными) и невербальными в виде поощрительных знаков, жестов, междометий и пр. Они могут носить положительный характер (согласие, одобрение, ободрение), отрицательный (замечание, отрицание, упрек, угроза, нотация) и неопределенный: типа «см» — смотрела. Существует мнение, что оценка — это заработная плата учащегося. Кто из взрослых согласится работать, не получая за это денег? Речь здесь, конечно, идет не о коммерции, а о том, чтобы все учащиеся в конце четверти, учебного года были оценены как личности (желательно положительно), а не только счастливые обладатели «Похвальных листов», грамот и благодарностей за успехи в учебе. Это могут быть как серьезные, так и шуточные виды оценок, представляющие собой комбинацию вербального и невербального (в виде соответствующих рисунков или аппликаций): «За рассудительность», «За уступчивость», «За артистизм при ответах», «За дерзкие мечты», «За волю к победе», «За сострадание и отзывчивость», «Самому обаятельному», «Самому трудолюбивому», «Самому жизнерадостному», «Самому предприимчивому», «Самому сдержанному», «Энтузиасту», «Тихоне», «Самому молчаливому» (тому, кто редко отвечал), «Неуловимому» (тому, кто часто прогуливал уроки), «За самые малюсенькие шпаргалки», «Великому экспериментатору», «За благородство», «За широту души», «За красивые глазки», «Мисс Элегантность», «Джентльмену», «За солидарность», «За самые каверзные вопросы», «За самые остроумные ответы», «Самой хитрой» и многое другое. Даже в этом коротком списке можно найти приятные, наиболее емкие для каждого ученика характеристики, не оскорбляющие его человеческое достоинство. Их можно распределить заранее, а можно и провести открытые конкурсы по номинациям. Во всех случаях награждение сопровождается увлекательной лексической работой, что приводит к расширению и активизации словарного запаса учащихся. Такие знаки отличия могут иметь различный вид: в форме медали, ордена, колокольчика, сертификата и пр.

Невербальные средства оценки могут выступать в качестве эквивалентов отметки, когда один и тот же, но видоизмененный рисунок, соответствует определенному баллу. Первоначально дети реагируют только на сам факт получения картинки, не вникая в ее особенности, затем начинают сравнивать и анализировать, сознательно подходя к самооценке. Многие дети весьма радуются «довескам» к высшим баллам в виде миниатюрных наклеек и штампов типа «Молодец», «Спасибо».

Маленькие открытки (готовые или самодельные), в которых записанный текст и изображение соответствуют друг другу, положенные во время урока на парту

ребенку как бы невзначай или в дневник после занятий, могут выполнять роль регуляторов поведения: «Просыпайся пораньше и больше не опаздывай!»; «Будь внимательнее на уроках!»; «Ты сегодня очень красивая!»; «Спасибо за помощь!»; «Не обижай слабых!»; «Семь раз отмерь, один раз отрежь»; «Помолчи! Послушай!»; «Ты можешь собой гордиться!»; «Не грусти! Улыбнись!» и др.

Методы стимулирования (виды поощрения и наказания) основываются на определенных подходах. Правила поощрения: сравнение ребенка с самим собой; учет мотива действий; приоритет малых мер положительной оценки; использование внешних достоинств в целях проявления внутренних; интерпретация негативных проявлений как позитивных. Отрицательная оценка в коррекции формирующегося сознания далеко не всегда играет желаемую роль. Случаи, исключающие наказание: неумение, страх, раскаяние, оплошность, аффект, добрый мотив. Правила организации: наказывать очень редко; использовать слабые меры; запрет наказаний (физических), унижающих достоинство; не напоминать о наказании; направлять отрицательную оценку в адрес содеянного, а не личности в целом; предварять наказанию общую положительную оценку.

Метод естественных последствий, предложенный в свое время Жан-Жаком Руссо, до сих пор не утратил своей действенной силы. Смысл его в том, чтобы в гуманной форме дать ребенку почувствовать все неудобства и неприятности от проступка.

Развитие навыков самоконтроля у школьников имеет огромное значение для становления личности в целом. Их виды и формы зависят от возраста ребенка, круга его занятий и интересов, от социального окружения. Напоминать об обязанностях следует не только в устной форме, но и повесить их перечень на стенку. Расширять список обязанностей надо постепенно. По мере выполнения поручений ребенок вычеркивает их из списка, который должен составляться для него ежедневно. Не разрешать откладывать выполнение дел на другое время, объясняя, что потом их можно забыть сделать вовсе.

Для развития самоконтроля предлагается подписание соглашения со своим ребенком (учеником) типа: «Я, Сергей, обязуюсь три дня подряд не опаздывать в школу. Если я это выполняю, то смогу смотреть телевизор на 30 минут дольше».

Возможно создание ситуаций «Вызов самому себе», обучение стратегии разрешения проблем, составление памятки-инструкции.

Для развития воли, саморегуляции и самоконтроля можно использовать различные приемы:

- создание внешних опор (условных сигналов), помогающих ребенку в саморегуляции, например, будильник, таймер;
- наделение функциями контролера;
- выполнение простых поручений;
- выдвижение промежуточных целей;
- ограничение и конкретизация целей («Пиши буквы» указание на процесс, которому не видно конца; «Напиши одну строчку буквы А» — конкретизация

цели, указание на момент ее достижения; «Напиши аккуратно, красиво пять букв Б» — конкретизация цели, указание на качество);

- предоставление возможности выбора цели: «Как ты хочешь и почему?», «Как ты считаешь и почему?» Вопрос «почему?» необходим для обоснования мотива действия;
- создание ситуации борьбы мотивов: «А почему ты так хочешь? Как можно поступить по-другому? Как лучше? А как поступил бы другой человек?»
- прогнозирование и обсуждение возможных последствий: «Что будет, если...»;
- действия в игровом образе;
- предвосхищение в игре реальных событий;
- совместное сюжетное рисование;
- совместная выработка правил, договоров.

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. «Радостная перспектива приобретения знаний», а также «заложённое самой природой стремление к знаниям» (П. П. Блонский) не являются действенными стимулами в учебной деятельности школьников. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяет иные подходы.

В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствует самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества — важный побуждающий фактор. Дополняясь принципом добровольности (а значит, и контролирования), оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга — показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе. Конечно, это мнение И. П. Подласого (1999) может быть несколько смягчено для контингента специальных школ, однако по своей сути оно отвечает духу времени.

Вопросы и задания

1. Может ли обучение быть безотметочным? безоценочным?
2. Какие функции может выполнять оценка и контроль и какую роль чаще всего им приходится играть?
3. Как похвалить ребенка за не совсем удачный рисунок, письменную работу, в которой есть ошибки, невыразительно рассказанное стихотворение?
4. Продемонстрируйте все возможные варианты положительной и негативной оценки невербальным способом.
5. Составьте список качеств, за которые можно наградить, оценить оригинальным способом всех учащихся класса, не пропустив ни одно го, в конце учебного года (или четверти).
6. Какими приемами для развития самоконтроля пользуетесь лично Вы?

Литература для самообразования

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984.

Гласкоўска-Салдатава М., Дудзенъ Б. Адзнака ў жыцці школьніка // Пачатковая школа. 1995. № 10.

Дэнис Кален. Новое в оценке и оценивании // Адукацыя і выхаванне. 1995. №11.

Мельников М. П., Мельникова В. А. Оценка знаний, умений и навыков учащихся интегрированных классов с легкой и средней умственной отсталостью // Дефекталогия. 2000. № 2.

Подласый И. П. Педагогика. Кн. 1. М.: Владос, 1999.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников. М., 1981.

Шаповал И. А. Формирование приемов самоконтроля и самокоррекции письменной речи (2-е отделение школы слабослышащих) // Дефектология. 2000. № 6.

3.7. Особенности организации педагогического общения

По самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него.

В. А. Сухомлинский

Общение — это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Оно предполагает прежде всего умение делиться — мыслями, чувствами, мнениями, информацией с помощью комплектов кодов и символов, которые все участники в состоянии понимать и трактовать. В процессе общения происходит взаимный обмен способами и результатами деятельности, идеями, представлениями. Недаром писатель Антуан де Сент-Экзюпери назвал общение самой большой роскошью.

Основная проблема современной философии — проблема человеческой личности в общении. Согласно Э. Фромму, определяют гуманистический и авторитарный подход в общении, а также два его вида: социально-ориентированное и личностно-ориентированное. В каждом из них отмечаются три стороны: коммуникативная (передача информации), интерактивная (взаимодействие), перцептивная (взаимовосприятие).

Процесс общения у детей от рождения до 7 лет протекает как смена нескольких целостных форм, что представляет собой коммуникативную деятельность на определенном этапе ее развития, взятой в целостной совокупности черт (М. И. Лисина). При этом выделяется четыре формы общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Каждая новая форма служит благоприятным условием для психического развития, возникновения и преобладания тех или иных операций, действий, мотивов и потребностей, используемых и удовлетворяемых в процессе коммуникативной деятельности.

Важными характеристиками любой формы общения являются:

- время возникновения;
 - место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
 - основное содержание потребностей;
 - ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению с окружающими;
- основные средства общения.

Педагогическим общением называют отношения между педагогом и учащимися, в ходе которых решаются учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи. Именно «отношения», по выражению А. С. Макаренко, составляют истинный объект педагогической работы. Сущность педагогического взаимодействия — прямое или косвенное воздействие субъектов процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Отношения выходят на первый план, когда в обществе наблюдается либерализация жизни, намечаются демократические тенденции.

Общение в учебно-воспитательной деятельности педагога может выступать как:

- источник знаний;
- условие формирования личности учащегося;
- средство коммуникации;
- способ управления учащимися;
- средство приобщения к ценностям другого человека;
- творчество.

По А. А. Леонтьеву, для оптимального педагогического общения учителю необходимо:

- управлять своим поведением;
- обладать качеством внимания;
- владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»;
- адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние по внешним признакам;
- «подавать себя» в общении с учащимися;
- вербально общаться (оптимально строить свою речь в психологическом плане);
- устанавливать речевой и неречевой контакт с детьми;
- обладать гностическими умениями, связанными с само анализом своей деятельности, с осознанием, систематизацией и переносом информации.

При этом всегда следует иметь в виду, что авторитет и авторитарность — это разные понятия.

Общение можно представить в виде своеобразной пирамиды, где в зависимости от количества людей, с которыми человек контактирует и степени его раскрытия перед ними, выстраивается пять уровней коммуникации:

I. Поверхностное общение как самый безопасный уровень (типа «Здравствуйте — до свидания»). В этом случае человек раскрывается минимально, а количество людей, с которыми он вступает в контакт, — максимально.

II. Фактологический уровень — сообщение информации без комментариев.

III. Уровень мнений (наиболее приемлемый в обучении).

IV. Эмоциональный уровень (предпочтительный для общения в семье).

V. Уровень прозрачности — самый рискованный, при этом варианте человек раскрывается полностью, а количество людей, с которыми он общается таким образом, стремится к нулю.

Причинами нарушения общения у детей могут быть недоразвитие речи, заикание, снижение слуха, психическая депривация, интеллектуальные нарушения, невротические расстройства, комплекс застенчивости, который включает различные проблемы, состояния и свойства личности.

При этом Ф. Зимбардо называет 7 основных межличностных проблем:

1. Затруднения знакомиться с людьми, находить новых друзей, наслаждаться новыми отношениями.

2. Отрицательные эмоциональные состояния, такие, как тревожность, депрессия и одиночество.

3. Недостаток напористости, трудности в выражении своего мнения.

4. Излишняя сдержанность, затрудняющая другим людям оценку истинных качеств и способностей застенчивого человека.

5. Неумелое представление себя, побуждающее окружающих людей считать застенчивого и сдержанного человека недоброжелательным, высокомерным, не заинтересованным в общении с другими.

6. Трудности общения и мышления в присутствии других людей, особенно посторонних, или в коллективе.

7. Чрезмерная рефлексивность, сосредоточенность на самом себе.

Многие учителя специальных школ ориентированы на образ ребенка не только с сохранными интеллектуальными и физическими возможностями, но и идеально организованного для педагогического процесса. Педагоги, как правило, видят в ребенке только ученика. Главный вопрос для специалиста (психолог, педагог, логопед, в некоторых странах непосредственно специалист по коммуникациям) заключается в выяснении, когда ребенок не хочет, а когда не может общаться. В любом случае рекомендуется собрать подробный анамнез об особенностях общения ребенка в разных ситуациях.

Раннее развитие общения:

- имелся ли комплекс оживления, где?
- любил ли ребенок в младенческом возрасте быть у родителей на руках, просился ли на руки, часто ли его брали?

Общение со сверстниками:

- есть ли у ребенка друзья, сколько их, как часто они общаются, где (в школе, дома, в кружке, во дворе), чем обычно занимаются?
- поведение в общении с другими детьми.

Общение со взрослыми:

- в семье: проявляет ли инициативу в общении, старается ли обратить на себя внимание взрослых, делится ли своими проблемами и переживаниями; кто из членов семьи проводит с ребенком больше всего времени?
- в школе: любит ли ребенок учителя, обращается ли к нему по собственной инициативе, как реагирует на обращение к себе?
- с посторонними взрослыми: стремится ли ребенок к такому общению или старается его избегать; как ведет себя в гостях, на улице, в транспорте?

Основными каналами связи являются вербально-зрительный, образно-зрительный и устно-речевой.

В зависимости от характера воздействия на воспринимающего можно выделить визуальные, визуально-акустические, визуально-тактильные и визуально-акустически-тактильные жесты. Факт приоритета невербальных средств коммуникации становится общепризнанным. Ряд психологов установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств (тон голоса, интонация) на 38% и за счет жестов, выражения лица на 55% (А. Мейера-биан, А. Пиз, Ф. Селже). Аналогичные

исследования относительно доли невербальных средств общения людей были проведены и другими авторами. Выявлено, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день (конечно, это не относится к педагогам) и каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунды.

Интерес к невербальным средствам общения в наше время столь возрос, что выделилась особая область исследования *кинесики*, предметом изучения которой стал «язык» тела, вся совокупность коммуникативных движений. Основы изучения этой области были заложены в 50-х годах работами шведского ученого Р. Бердвистелла. В рамках кинесики можно выделить ряд проблем, решение которых важно для психологической теории и практики реального общения:

1. Проблема взаимосвязи невербальных средств общения и речи, степень автономности кинетических средств.
2. Роль и функции невербальных средств в общении и регуляции речевого потока.
3. Природа и генезис невербальной коммуникации. Соотношение социального и биологического факторов. Знаковый характер систем невербального общения.
4. Проблема выражения и понимания смысла, который несут эти знаковые системы.
5. Проблема описания и систематизации элементов, составление специфичных словарей систем невербальной коммуникации.

Мимика и пантомимика, визуальное взаимодействие, особенности организации пространства общения, жестикуляция, тактильный контакт, детали внешнего облика воспринимаются партнерами с помощью зрения, в отличие от речи, которая предполагает последовательный анализ лингвистических элементов, особенностей визуального канала коммуникации в симультанном (одновременном) приеме и передаче информации, сообщаемой с помощью различных невербальных компонентов. В общении одновременно воспринимаются выражение лица, жест, поза. Причем реакция по визуальному каналу часто опережает вербальное восприятие. Например, кивок головой в знак согласия «приходит» в среднем на 170 м/с раньше слова. Проблемами восприятия и интерпретации человека по его голосу занимается Лаборатория невербальной коммуникации Психологического института РАО в Москве под руководством профессора В. П. Морозова.

Альтернативные системы коммуникации.

В мире известны разнообразные альтернативные системы и средства коммуникации. Выбор основного коммуникативного компонента обусловлен задачей общения и возможностью его достижения.

Дактилология и жестовая речь — это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи. Движения пальцев рук (жесты) обозначают буквы алфавитов национальных языков. Используя набор дактильных знаков, говорящий следует грамматике словесного языка. Жестовый способ общения был придуман слышащими людьми для общения в экстремальных ситуациях.

Первые жестовые системы появились у племен древних североамериканских индейцев и австралийцев для использования во время войны и охоты, когда необходимо было сохранять молчание. Затем они были усовершенствованы монахами, которые дали обет молчания.

В ряде современных школ США нормально слышащие дети изучают жестовый язык индейцев в качестве средства общения и самовыражения, приобщения к культурным ценностям аборигенов континента.

Тотальная коммуникация — использование (в обучении глухих) словесного и жестового языков.

Система включает в себя комплекс как лингвистических, так и нелингвистических средств. Сюда входят устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.

Система Брайля — это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, разработанный в **1829** г. французским слепым тифлопедагогом Луи Брайлем (1809-1852). Вскоре брайлевский шрифт был адаптирован к различным языкам и получил всемирное распространение, вытеснив менее совершенные виды рельефного письма. Он состоит из комбинаций от одной до шести выпуклых точек, с помощью которых изображаются различные знаки: буквы, алфавиты, цифры, знаки препинания, математические и химические формулы, ноты. В 1837 г. по системе Брайля была издана первая книга «История Франции». В России книгопечатание для незрячих началось в 1885 г.

Пиктограммно-идеограмное общение. Альтернативные системы коммуникации используются не только для людей с нарушениями слуха или зрения, но и при тяжелой дизартрии, моторной алалии, афазии, вербальной апраксии, афонии после трахео- и ларингостомии, глубокой умственной отсталости и раннем детском аутизме, когда имеются препятствия для адекватной коммуникации. Во всех этих случаях прибегают к различным вариантам пиктограммно-идеограмного общения. Проблема коммуникации при отсутствии или грубом нарушении собственно речевой функции решается с привлечением определенных коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми.

Блиссимволика (или семантография) — письменная система, разработанная Ч. Блиссом в 1965 г. Она понятна говорящим на любом языке. Набор блиссимволов состоит приблизительно из одной сотни картинных идеографов и произвольно выбранных символов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в определенных комбинациях. Блисс рассматривал свою систему как упрощенный вариант китайского идеографического письма, которое было понятно и использовалось в течение тысячелетий людьми, не говорящими на едином языке. Большинство блиссимволов кодирует информацию относительно семантического уровня сообщения (его смысла), некоторые символы передают грамматическую информацию. Каждый элемент символа выражает общую идею или концепцию.

Эта концепция обычно включает набор нескольких объединенных по смыслу понятий, которые в устной речи выражались бы разными словами. Например, символ «вода» с дополнением других элементов может означать дождь, пар, снег, озеро, океан, замораживание, размораживание, поток, водопад и т. п.

Блиссимволы используются не только для того, чтобы сообщить информацию о том, что происходит «здесь и сейчас», но и позволяют употреблять формы будущего и прошедшего времени. Морфологическая структура основных блиссимволов отличается от базового языка, однако варианты их использования легко сопоставляются со словесными эквивалентами, создавая эффективное средство организации полноценной коммуникации. Таким образом, лингвистическая структура сообщения, кодируемого в блиссимволах, может соответствовать определенной речевой информации, адекватно передавая ее на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях.

Определенное распространение в Беларуси нашла система, разработанная в Германии Райнхольдом Лёбом. **ЛЁБ-система** охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанным под рисунком значением слов. Она используется в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, а также с нормально развивающимися дошкольниками и детьми иностранцев без напечатанного значения слов. ЛЁБ-система применяется в ряде зарубежных и белорусских реабилитационных центров. Она включает следующие разделы: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качества, состояние здоровья; посуда и продукты питания; личная гигиена; игры и занятия; религия, чувства, работа и отдых.

В мире в специальном обучении весьма распространена **знаковая система Макатон**, история которой начиналась в 1972 году со словаря символов. В дальнейшем этот словарь получил повсеместно не только поддержку, но и развитие. Сейчас Мака-тон представляет собой две взаимосвязанные части, которые служат компенсирующими средствами для экспрессивной и импрессивной речи: словарь жестовой речи (9 уровней) и словарь пиктограмм, соответствующих жестам.

Примерами пиктограммно-идеографического общения служат также глоссарий ребусов Джуди ван Оостером, Катлин Девереюкс, различные словари общественных знаков или социальных символов. Все более и более популярной в практике специального обучения становится **система обмена рисунков** (Picture Exchange System). У каждого ребенка, в работе с которым используют эту систему, есть свой словарь-каталог рисунков, соответствующий его речевому развитию. Все картинки — отдельные и располагаются в файловой книге (блокнот, папка, тетрадь), как разрезная азбука в кассе букв. Это дает возможность называть слова, составлять из них предложения, сообщать о своих желаниях, учиться делать выбор осознанно. Для быстрого и удобного поиска нужного слова-картинки по темам файловая книга включает цветные страницы. Детям с нарушениями мелкой моторики целесообразно картинки с тыльной стороны снабдить липучками, чтобы во время занятий они надежно фиксировались на рабочей поверхности, а не падали на пол.

Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич (Cued Speech) была разработана в 1966 году в США Орин Корнет. В настоящее время она принята 53 языками и диалектами. Каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки). Говоришь и одновременно кодируешь. Визуально-фонетическая система включает 8 форм ладони для согласных и 4 положения для гласных. Речь строится не послогово, а позвучно. В Беларуси есть положительные примеры ее использования как при изучении иностранных языков в школе для слабослышащих, так и родного языка.

Структуризированное тотальное общение — это систематическая и индивидуально адаптированная процедура для установления взаимности. Система берет свое начало в работе с детьми с врожденной глухотой и слепотой. Однако было установлено, что такого рода общение и обучение важно не только для слепоглухих, но и при работе с детьми, имеющими другие серьезные функциональные недостатки, и может быть использовано при всяком виде образования. Структура требуется прежде всего для того, чтобы найти коды для культуры, которую можно создавать в отношениях между ребенком и взрослым. Взрослому она помогает обеспечить рамки и ключи, необходимые для понимания действий ребенка и его коммуникативного поведения, отойти от чрезмерно широкой интерпретации и сделать ее по возможности более вероятной и логичной.

Цель структурирования- «встраивать» конкретные действия в систему таким образом, чтобы дать возможность взрослому:

- создать для себя представление о ситуации в целом, тем самым облегчить восприятие сигналов ребенка;
- понять и интерпретировать сигналы ребенка;
- знать, что нравится, и что не нравится ребенку;
- улучшить свои способности к наблюдению и планированию;
- быть готовым принять участие в спонтанном взаимодействии;
- приобрести уверенность в общении.

Ребенку структура позволяет найти рамки и ключи для понимания действий взрослого и его коммуникативного поведения (понимание и интерпретация сигналов, символов, действий, языка), восприятия окружающего мира — физического и социального, помогает обрести надежду, способствует проявлению инициативы к действиям, взаимодействию и общению. Структура открывает как взрослому, так и ребенку возможность расширить свой кругозор. Однако, если это становится самоцелью, она может воспрепятствовать спонтанному общению.

Снижение у детей потребности в общении приводит к необходимости моделирования коммуникативных ситуаций, изучения условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации. В последние годы начинают распространяться стратегии общения с использованием электронных технических средств, встроенных микропроцессоров, дистанционно управляемых приборов и приспособлений.

Этапы организации общения с ребенком.

1. Установление эмоционального контакта. В основе общения лежит эмоциональный контакт, который постепенно перерастает в сотрудничество. Он необходим для снятия страха, тревожности, подозрительности. Приемы и средства аттракции: улыбка, комплимент, сюрприз, называние человека по имени. Аттракция — это процесс или механизм формирования привязанностей, эмоционального принятия лицами друг друга. Исходным пунктом аттракции является мнение о том, что нет плохих людей, есть плохие отношения.

При установлении эмоционального контакта с ребенком-инвалидом очень важно помнить, что неожиданно громкий голос, быстрые стремительные движения могут его сильно напугать. Следует взять за правило — подходить к больному ребенку только спереди, сообщать заранее тихими шагами о своем приближении и о том, что вы собираетесь делать. Ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата реагирует на внезапный шум или на неожиданное и неосторожное приближение человека, оказавшегося в поле его зрения, усиленным мышечным сокращением. Малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать усиление спазма. При общении с такими детьми надо постоянно помнить об их повышенной чувствительности и избегать резких, сильных сенсорных раздражителей, особенно опасны такие раздражители для детей с ДЦП атетозной формы. В этом случае они начинают совершать буйные вращательные движения. Чувствительность по отношению к тем или иным ощущениям, которая обычно локализуется только на лице и в голове, у детей с ДЦП распространяется на все тело. В связи с этим прикасаться к конечностям такого ребенка надо с той же сдержанностью и осторожностью, что и к лицу другого человека.

Общение должно проходить в очень спокойной обстановке. При установлении контакта с ребенком надо исключить громкий голос, резкие движения, не быть слишком активным, напористым, не смотреть пристально ему в глаза. Вообще рекомендуют как можно меньше речевого обращения. Если взрослый сидит спокойно, иногда взглянув на ребенка, улыбается ему, позволяет рассмотреть себя, ребенок обязательно подойдет к нему. При этом взрослый может тихо играть с игрушкой, рассматривать картинки, книжку и т. п., т.е. делать то, что может вызвать любопытство, но при этом, конечно, держать ребенка в поле своего зрения.

2. Повышение психической активности ребенка. Провести «комплекс оживления» можно посредством аутостимуляции — тонизирование себя различными приятными ощущениями, носящими своеобразный характер (раскачивание на стуле, потирание ладоней, почесывание, скандирование стиха и пр.). Эти способы хороши, если нет других. Однако постепенно надо стараться придать неосознанным, стереотипным действиям ребенка игровой смысл, увлекательно трактовать их и понемногу создавать близкий ребенку игровой образ, связанный с его эмоциональным опытом.

Неиссякаемыми источниками для повышения психической активности являются всевозможные упражнения с водой, светом, сыпучими материалами. Это может быть наблюдение за обычными фонтанами и с цветомузыкой, бросание камушков в речку, брызгание, переливание жидкости из одного сосуда в другие,

разной формы, величины, объема. При этом лучше всего переливать закрашенную воду (разболтать кисточкой, обмакнув ее перед этим в акварельную краску) в прозрачные сосуды: у ребенка будет возможность наблюдать интересные изменения наряду с развитием моторики, координации «глаз-рука» и умения концентрировать внимание. Пускание радужных мыльных пузырей, «солнечных зайчиков», создание «секретов» в земле, манипуляции в сухих шариковых бассейнах или коробках с разнообразными наполнителями, «путешествие по облакам», приятные воспоминания, нахождение в сенсорной комнате и использование всего того, что характерно для стратегии *Snoezelen*, — все это создает необходимые условия для общения с ребенком.

3. Создание продуктивного педагогического общения с целью усвоения знаний, умений и навыков, коррекции и развития возможно на основе анализа ситуации, подготовленного пространства и оптимальной модели поведения. Стратегии взаимодействия: кооперация, конкуренция, деструктивный/продуктивный конфликт. На этом строятся *модели поведения педагога*, которые могут быть представлены в следующих вариантах: неконтактная, дифференцированного внимания, гипер- и гипорефлексивная, модель негибкого реагирования («Юмор на лестнице»), авторитарная, дикторская, модель активного взаимодействия. Стадии коммуникации: моделирование, организация непосредственного общения, управление им, анализ результатов (рефлексия). При этом коммуникативные педагогические действия на уроке могут быть следующие: организационные, реактивные, действия-требования, действия-отклики. По данным американского педагога Стевенса (1912), в среднем 64% времени на уроке говорят учителя, 80% всего общения в классе приходится на вопросы, ответы и реакцию на ответы. Все исследования, проведенные в последующие годы, показывают, что ситуация меняется мало.

В целом ряде случаев на третьем этапе организации педагогического общения с ребенком, имеющим ограниченные возможности, потребуется провести различные изменения привычного процесса. В частности, *адаптация окружающей обстановки* потребует приспособления или модификации в пределах определенного места. Это могут быть пандусы для детей на инвалидных колясках или костылях, увеличение / уменьшение солнечного света для детей с недостатками зрения, снижение уровня шума или интенсивности занятия. При традиционной расстановке парт в учебной комнате мы в результате имеем «затылочное» общение. На различных типах уроков имеет смысл использовать различные варианты «меблирования» с целью создания продуктивной рабочей обстановки.

Адаптация указаний связана с изменением темы занятия (беседы) в зависимости от опыта ребенка, которые должны носить произвольный характер.

Адаптация материалов предполагает книги с крупным шрифтом, материалы увеличенного размера, выполненные контрастным способом, для детей с нарушением зрения; удобные, толстые ручки, фиксаторы на учебном оборудовании, игрушках и прочих приспособлениях для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Адаптация учебной программы направлена на регулирование времени и последовательности изучения тем, чередование видов деятельности независимо от общего ритма класса.

Во многих странах мира разрабатываются специальные модели поведения учителя на уроке.

Так, например, Маккроски и соавторы в книге «Власть на уроке. Техника изменения поведения. Коммуникативный тренинг обучения» выделяют 22 эмоциональные модели общения (McCroskey J., James C. and others. Power in the Classroom. Behavior Alteration Techniques. Communication Training and Learning. West Virginia University, 1985).

Положительное влияние на эффективное обучение оказывают фразы учителя, содержащие:

- приглашение к действию: «Попробуй, это тебе понравится, ты будешь чувствовать себя хорошо, если сделаешь это»;
- создание мотивации: «Это хорошая практика, тебе это пригодится в жизни, подготовит тебя к работе, поможет тебе сдать экзамен»;
- подбадривание: «Ты хорошо умеешь это делать, лучше тебя с этой работой никто не справится»;
- просьба учителя помочь удостовериться в качестве работы: «Я должна знать, как хорошо я тебя научил; мне нужно видеть, как ты это делаешь и понимаешь; я должна убедиться в том, насколько понятно я это объяснила».

Негативное влияние на учеников оказывают фразы, содержащие:

угрозу наказания, типа: «Я тебя накажу, если ты этого не сделаешь; я поставлю тебе двойку, если ты...; если ты этого не сделаешь сейчас, я заставлю тебя заниматься этим дома весь вечер;... исписать всю тетрадь» и т. п.;

- ссылки на официальный авторитет учителя: «Потому, что я так сказал; я - учитель, а ты - ученик; здесь я решаю, а не ты»;
- апелляции к долгу: «Это твой долг; ты обещал это сделать; ты сказал, что в следующий раз попытаешься; у тебя нет выбора: ты здесь для того, чтобы работать»;
- уравнивание: «Твои товарищи это тоже делают; все могут это делать, кроме тебя»;
- ссылки на ответственность перед классом: «От тебя зависит судьба всего класса; не подведи свою школу (город, страну); все твои друзья рассчитывают на тебя; ты все испортишь для целого класса».

Таким образом, рассмотренный материал показывает, что правильно организованное общение играет огромную роль не только в процессе усвоения программных знаний, умений и навыков, но и развития личности в целом.

Вопросы и задания

1. Что значит для вас «общаться»?
2. Какие функции выполняет общение в учебно-воспитательном процессе?
3. В каких случаях прибегают к альтернативной коммуникации?
4. Выделите положительные и негативные моменты альтернативного общения.
5. Составьте небольшой текст (или предложение) с помощью блиссимволов. Переведите часть его дактильным способом и запишите по Брайлю.
6. Классифицируйте модели поведения педагога на желательные и нежелательные. Обоснуйте свое решение.

Литература для самообразования

Акишина А. А» Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. М., 1991.

Громова О. Е. Идеографическая письменная система «Блиссимволика» как компенсирующая стратегия общения при отсутствии речи // Дефектология. 2000. № 5.

Зимбардо Ф. Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.

Лебединская К. С. и др. Дети с нарушениями общения. М., 1989.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. М.: Московское городское педагогическое общество, 1998.

Пиз Алан. Язык жестов. М.: Парадокс, 1995.

Психотерапия в дефектологии / Под ред. Н. П. Вайзмана. М., 1992.

Смирнова Н. И. Сопоставительное описание русской и английской кинестической коммуникации // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.

Заключение

В этом пособии нашли отражение современные взгляды на сущность патологии, меры профилактики и предотвращение инвалидности, на место человека-инвалида в обществе, выделены основные направления коррекционной работы, показаны преимущества традиционных средств коррекции и освещены новые мировые достижения в этой области.

Предмет коррекционной педагогики как самостоятельной науки (не как преемницы дефектологии) составляют виды, средства и способы коррекционного воздействия на дефект. Задача любой науки, в том числе и коррекционной педагогики, не должна ограничиваться лишь констатацией фактов. Знания заключаются не в фактах, поскольку они лишь часть науки, а в следствиях, которые из них вытекают. Содержание и логика изложения материала направлены на формирование целостного подхода к коррекционно-воспитательной работе с ребенком, имеющим особенности психофизического развития. Теоретические положения конкретизируются примерами и дополняются практическими рекомендациями.

Учебное пособие построено на связи с общей педагогикой и психологией, опирается на многочисленные научные факты и практический опыт. В нем обоснованы приоритетные подходы в области специального образования и освещены различные варианты организации коррекционной работы. Таким образом, сознательно объединялись или разъединялись две стороны единой проблемы — формирование личности с физическими и психическими нарушениями.

Не все представленные идеи и факты являются бесспорными, но мы и не ставили это своей целью. Особенность сегодняшнего времени заключается в том, что есть возможность дискутировать, выбирать. Педагог должен быть свободным в выборе средств и методов коррекционного обучения, но не результата своей деятельности. Итоги работы должны быть всегда значимыми. Мы надеемся, что книга будет всячески способствовать формированию гуманистически ориентированного профессионального мировоззрения специалиста, понимающего и принимающего проблемы людей с ограниченными возможностями и содействующего решению этих проблем.

Литература

Айзенберг Б. И., Юдилевич А. Л., Белоножко О. П. Диагностические и коррекционные аспекты использования компьютеров в работе с детьми, имеющими нарушение познавательной деятельности // Дефектология. № 6. 1991.

Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида. М., 1991.

Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. М., 1991.

Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2000. № 2.

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984.

Антропов А. П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. 1991. №2.

Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1998.

Артемова Т. А., Ковалева А. В. Психологические и физиологические причины сниженного уровня интеллекта детей в общеобразовательной начальной школе // Дефектология. 2000. № 1.

Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М., 1994.

Базарный В. Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса. Сергиев Посад, 1995.

Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями // Дефектология. 1996. №3.

Баумгартнер М. и др. Карточки с играми для специальной и лечебной педагогики. Мн., 1996.

Бгажнокова И. М. Стандарт образования и система измерителей знаний в школе для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 1996. № 3.

Белая А. С., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов. М.: ООО Изд-во АСТ, 2000.

Беляева Г. С. Коррекционные упражнения, используемые во время физпаузы на занятиях со школьниками, больными ДЦП // Дефектология. 1990. № 2.

Белътюков В. И. Триада как фактор системообразования // Дефектология. 2000. № 5.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб.: Питер, 2000.

Бородько М. В. ЮНЕСКО: история создания и современная структура // Педагогика. 2000. № 2.

Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. М., 1994.

Врезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. с нем. М., 1981.

Буденная Т. В. Логопедическая гимнастика. Методическое пособие. СПб: Детство-Пресс, 1999.

Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М.: Мир, 1988.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991.

Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. Н. Новгород, 1990.

Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика. М.: Аграф, 1996.

Варенова Т. В. История образовательных систем и педагогической мысли. Мн., 2000.

Варенова Т. В. Особенности использования компьютерных технологий в специальном образовании. // Интеграция аномального ребенка в современной системе социальных отношений. Материалы Всеукраинской науч.-практ. конф. Киев, 1994.

Варенова Т. В. Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании // Дефекталогія. 1996. Вып. 3.

Варенова Т. В. Коррекционно-реабилитационные возможности эрготерапии // Дефекталогія. 2001. № 3.

Варенова Г. В. Развитие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Программы индивидуального обучения. Мн.: НМЦ, 1998.

Варэнава Т. В. Віды карэкцыйнай работы з дзецьмі малодшага узросту // Пачатковая школа. 1997. №№ 5,6.

Варэнава Г. В. Карэкцыя пазнавальных функцый вучняў // Пачатковая школа. 1999. № 4.

Варэнава Т. В. Новая інфармацыйная тэхналогія ў спецыяльнай адукацыі. У кн. Інтэграцыйная тэндэнцыя ва ўдасканаленні падрыхтоўкі студэнтаў-дэфектолагаў ва ўмовах нацыянальнага адраджэння. Мінск, 1993.

Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб., 1997.

Вейс Томас Й. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах. Московский центр вальдорфской педагогики. М., 1992.

Венгер Л. А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение, 1988.

Вернер Д. Реабилитация детей-инвалидов. М., 1995.

Волкова Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи у слепых и слабовидящих детей // Дефектология. 1982. № 5.

- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя // Под ред. В. В. Воронковой. М., 1995.
- Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5.
- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
- Вьюнкова Ю. Н. Проблемы коррекционно-развивающего обучения // Педагогика. 1999. № 1.
- Гейдебрандт Каролина фон. О душевной сущности ребенка. Мн., 1991.
- Гельфанд С. А. Слух. Введение в психологическую акустику: Пер. с англ. М., 1984.
- Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.
- Гласкоўска-Салдатава М., Дудзень Б. Адзнака ў жыцці школьніка // Пачатковая школа. 1995. № 10.
- Глезерман Т. Б. Мозговые дисфункции у детей. М.: Наука, 1983.
- Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. М., 1999.
- Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3.
- Государственный специальный образовательный стандарт школ для глухих детей // Дефектология. 1995. № 5.
- Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. Л., 1974.
- Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6.
- Грибова О. Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений // Дефектология. 2001. № 1.
- Григорьева Л. П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями // Дефектология. 1996. № 3.
- Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) // Дефектология. 1999. № 2.
- Григорьева Л. П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения: Методические рекомендации // Дефектология. 2000. №2.
- Григорьева Л. 77. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей // Дефектология. 2000. № 3.

Григорьева Л. П., Сташевский С. В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М.: АПН СССР НИИ дефектологии, 1990.

Гришвина А. В. и др. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. М.: Просвещение, 1988.

Громова О. Е. Идеографическая письменная система «Блиссимволика» как компенсирующая стратегия общения при отсутствии речи // Дефектология. 2000. № 5.

Гудонис В. 77. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением // Дефектология. 1996. № 2.

Гузеев В. В. Образовательная технология: от приемов до философии. М.: Сентябрь, 1997.

Гуровец Г. В., Ленюк Я. Я. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике // Дефектология. 1996. № 2.

Дедюхина Г. В. и др. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. М.: Гном-Пресс, 1999.

Дети с нарушениями развития: Хрестоматия / Сост. В. М. Астапов М., 1995.

Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. М., 1996.

Джелдарт Ф. Кожные системы связи. Теория связи в сенсорных системах. М.: Наука, 1964.

Димскис Л. С., Мелеховец В. Ф. Коммуникация глухих: средства поддержки // Дефектология. 1996. Вып. 3.

Дмитриев А. А. Дифференцированный подход в физвоспитании учащихся вспомогательной школы. Дефектология. 1989. № 5.

Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. М., 1981.

Дэнис Кален. Новое в оценке и оценивании // Адукацыя і выхаванне. 1995. №11.

Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Киев, 1985.

Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 1990.

Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 1993.

Забрамная С. Д. Ваш ребенок ходит во вспомогательную школу // Рабочая книга родителей. М.: Педагогика-Пресс, 1993.

Заманская И. И. Об опыте организации постоянно действующего семинара «Родительская школа» для родителей детей с проблемами в развитии // Дефектология. 1996. № 2.

Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 1986.

Зимбардо Ф. Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.

Золотарев Ю. Г. Целительные мудры. Спб., 2000.

Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.

Инновационное обучение. Стратегия и практика. М., 1994.

Инструкция по организации индивидуального обучения на дому больных детей, детей с особенностями психофизического развития и детей-инвалидов // Дефектология. 1996. Вып. 2.

Как учить и развивать детей с нарушениями развития / Сост. *К. Грюневальд* и др. СПб., 2000.

Каламінскі Я., Панько Л. Вялікі гуманіст сучаснасці // Пралеска, 1996. № 7-9.

Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М., 2001.

Каффеманас Р. Б. Исследование осязательного восприятия аномальных детей // Дефектология. 1988. № 2.

Каффеманас Р. Б. Сравнительное исследование осязания у аномальных детей разных категорий // Дефектология. 1991. № 5.

Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. Кн. для учителя. М., 1994.

Киселев П. Я. Как развить память ребенка. СПб: Аквариум, Дельта, 1996.

Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.

Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973.

Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. М., 1998.

Коноплева А. Н. Актуальные проблемы повышения качества специального образования // Дефектология. 2002. Вып. 3.

Коноплева А. Н. Проблемы интегрированного обучения // Дефектология. 1998. № 1.

Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефектология. 2001. № 2.

Концепция реформирования специального образования в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 2000. № 1.

Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.

Королева И. Б., Пудов В. И., Жукова О. С. Кохлеарная имплантация — новое направление реабилитации глухих детей // Дефектология. 2001. №1.

Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред, *Г. Ф. Кумариной*. М.: Академия, 2001.

Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь / Сост. Н. В. Новоторцева. Ярославль, 1999.

Коршунова Н. Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. 2000. № 10.

Котляр Б. И. Нейробиологические основы обучения. М.: Наука, 1989.

Крайко Б. М. Сучасні школьні падручнік // Адукацыя выхаванне. 2001. №5.

Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / Под ред. И. Ренглера, Б. Херцберга, Д. Эпстайна: Пер. с англ. М.: Мир, 1993.

Кукушкина О. И. Компьютеры в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. 1994. №№ 5, 6.

Кукушкина О. И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе // Дефектология. 1995. № 2.

Кумарина Г. Ф. Индивидуализация оценочной деятельности педагога в системе коррекционного обучения. М., 1989.

Лебединская К. С. и др. Дети с нарушениями общения. М., 1989.

Лебединский Б. Б. Нарушения психического развития у детей. М., 1989.

Лебединский В. Б., Никольская О. С, Баенская Е. Р. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. М., 1990.

Левитес Д. Г. Школа для профессионалов или семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001.

Лендрет Г. Л. Игровая психотерапия: искусство отношений. М., 1994.

Леонтьев А. А., Л. С. Выготский. Сер. Люди науки. Кн. для уч-ся.

М.: Просвещение, 1990.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

Лещинская Т. Л., Хвойницкая Б. Ч. Некоторые аспекты социально-эмоционального воспитания детей // Дефектология. 2000. № 1.

Лещинская Т. Л. Асновы алігафрэнапедагогікі. Мн.: НМЦ, 1996.

Либерман Л. М. Пять гипотез альтернативного видения // Дефектология. 2000. № 2.

Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. 1996. № 3.

Лилъин Е. Т., Доскин В. А. Детская реабилитология. М., 1999.

Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М., 1978.

Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.

Лубовский Б. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1994. № 1.

Линьков В. В. Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования // Дефектология. 1999. № 1.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962.

Лушников И. Д. Традиционное и новаторское в современном образовании // Педагогика. 2000. № 10.

Маллер А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида // Дефектология. 1995. № 5.

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

Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. 1996. № 1.

Малофеев Н. Н. Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. № 4

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

Мамайчук И. И., Яковлев Н. М., Пятакова Г. В. Психофизиологическая оценка адаптации к учебным нагрузкам у подростков с церебральным параличом // Дефектология. 1991. № 2.

Марковская И. Ф., Екжанова Е. А. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 4.

Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. 1987. № 3.

Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М., 1997.

Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. М.: Школа-Пресс, 1994.

Медведева Е. А. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.

Мельников М. П., Мельникова В. А. Оценка знаний, умений и навыков учащихся интегрированных классов с легкой и средней умственной отсталостью // Дефектология. 2000. № 2.

Методика обучения глухих устной речи / Под ред. *Ф. Ф. Рау*. М., 1976.

Методика музыкального воспитания в детском саду / Под ред.

Н. А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1982.

Мещераков А. И. Слепоглухонемые дети. М., 1974.

Мишина Г. А. Особенности взаимодействия родителей с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями // Дефектология. 2000. №4.

Морозова Г. В. Особенности анализирующего восприятия изображенных предметов глухими, слабовидящими и умственно отсталыми детьми // Дефектология. 1988. № 2.

Назарова Л. П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих.

М., 1981.

Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 1997.

Новикова Л. А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. М., 1966.

Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Под ред. Ю. М. Горвица. М., 1998.

Обучение в коррекционных классах / Под ред. Г. Ф. Кумариной. М., 1991.

Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. и науч. ред. Л. М. Шипицина. СПб., 1997.

Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. М., 1991.

О концепции реформирования специального образования // Загады Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Мн., 2000. № 1.

Окунев А. Как учить не уча. СПб.: Питер, 1996.

Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. 1995-1999. Информационный бюллетень / Под ред. А. И. Коноплевой. Мн., 2000.

Основы управления специальным образованием / Под ред. Д. С. Шилова. М.: Академия, 2001.

Охрана здоровья женщин и детей в Республике Беларусь: Информационно-аналитические материалы. Мн., 2000.

Парк Л. Как быть другом инвалида? // Социальное обеспечение. 1990. № 7.

Певзнер М. С., Ростягайлова Л. И., Мастюкова Е. М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности (вариант гидроцефалии). М.: Педагогика, 1982.

Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. Мн.: Народная асвета, 1987.

Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. 1996. № 2.

Перслени Л. И. Кожная рецепция и возможность использования кожного анализатора для целей коммуникации // Вопросы психологии.

1968. №4.

Перслени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование. М., 1984.

Перслени Л. И. Особенности восприятия сложных тактильных сигналов у глухих. // Дефектология. 1970. № 5.

Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. М., 1989.

Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Педагогика, 1969.

Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. М.: Московское городское педагогическое общество, 1998.

Пиз Алан. Язык жестов. Мн.: Парадокс, 1995.

Планы поддержки для умственно отсталых детей. Мн.: БелАПДИ, 1997.

Психотерапия в дефектологии / Под ред. *Н. П. Вайзмана*. М., 1992.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс в 2 кн. Кн. 1. М.: Владос, 1999.

Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. М.: Владос, 2002.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников. М., 1981.

Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8.

Права человека и инвалиды: Доклад Организации Объединенных Наций. Нью-Йорк, 1993.

Проект Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии // Дефектология. 2000. № 6.

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред.

И. В. Дубровиной. М.: Академия, 1999.

Психолого-педагогический словарь / Автор-сост. *В. А. Мищериков*. Ростов н/Д., 1998.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. *Л. А. Венгера*. М.: Педагогика, 1986.

Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

Редфорд Джоан. Семейная ароматерапия. Мн., 1996.

Реннер К. Основы реабилитации. М., 1980.

Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.

- Романенко О. В.* Экспериментальное исследование работоспособности учащихся вспомогательной и массовой школы // Дефектология. 1990. №1.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.
- Саломатина И. В.* Социально-сексуальное воспитание слепоглухих школьников // Дефектология. 1996. № 1.
- Самыличев А. С., Олейник В. М.* Физическое воспитание и умственная работоспособность учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1992. № 1.
- Селезнева Е. В.* Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенных возможностей при восприятии окружающего мира // Дефектология. 1996. № 1.
- Семаго Я. Я.* Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. №1.
- Семаго Я. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.
- Семаго М. М.* Психологические и когнитивные детерминанты в процессе медико-генетического консультирования (Обзор зарубежной литературы) // Дефектология. 1991. № 2.
- Семья Г. В.* Социально-психологические и организационные основы работы с замещающей семьей. М., 1999.
- Скороходова О. Я.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972.
- Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. М., 1990.
- Смирнова Я. Я.* Сопоставительное описание русской и английской кинестической коммуникации // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.
- Смирнова Т. П.* Использование компьютерной программы «Видимая речь II» в коррекции речи детей с ринолалией // Дефектология. 2001. №5.
- Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. *Д. Лейна, Б. Стрэтфорда*. М., 1991.
- Современные проблемы реабилитации детей с нарушениями слуха // Дефектология. 1999. № 5.
- Солнцева Л. И.* К вопросу о стандартах начального образования для детей с нарушением зрения // Дефектология. 1995. № 6.
- Солнцева Л. И.* Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения // Дефектология. 1997. № 2.
- Специальная дошкольная педагогика / Под ред. *Е. А. Стребелевой*. М., 2001.
- Специальная педагогика / Под ред. *Н. М. Назаровой*. М., 2000.
- Спрингер С. И., Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983.
- Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. ООН, 1994.
- Стоуне Э.* Психопедагогика. М.: Педагогика, 1984.

Стрелкова Л. Я. Эмоциональный букварь от Ах до Ай-Яй-Яй. Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. М.: Интерпракс, 1995.

Тигранова Л. Я. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха. М., 1991.

Тингей-Михаэлис Кэрл. Дети с недостатками развития: Книга в помощь родителям. М., 1988.

Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 5-7 лет. Ярославль: Академия развития, 2000.

Ткачева В. Б. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. М.: Изд-во Гном и Д., 2000

Тупоногов Б. К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. 2001. № 3.

Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1991. №1.

Ульянова Р. К. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Дефектология. 1988 № 4.

Уфимцева Л. П., Трубачева Г. Г. Принципы и методы здоровьесозидающего обучения учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1995. № 3; 1996. № 6; 1997. № 4.

Учебно-воспитательная работа в школе-интернате для детей с церебральным параличом: Кн. для учителя / Сост. *М. В. Ипполитова*. М. 1986.

Уэстпрайх Натали Г. Основные методы физической реабилитации больных с двигательными нарушениями. Мн., 1998.

Фишман Н. А. Интегративная деятельность мозга в норме и патологии. М.: Педагогика, 1989.

Фурьева Т. В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии // Дефектология. 1999. № 1.

Харин С. Си Башлакова Л. Н., Клышевич Н. Ю. Формирование навыков педагогического общения: Метод, реком. Мн., 1995.

Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Рос. пед. агентство, 1998.

Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. М., 1995.

Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1998.

Часовае палажэнне аб інтэграваным навучанні дзяцей з асаблівасцям псіхафізічнага развіцця // Дэфекталогія. 1995. Вып. 1.

Черемошкина Л. В. Развитие памяти детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997.

Чистякова М. И. Психогимнастика. М., 1990.

Шаповал И. А., Формирование приемов самоконтроля и самокоррекции письменной речи (2-е отделение школы слабослышащих) // Дефектология. 2000. № 6.

Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. М., 1999.

Шипицина Л. Интегрированное обучение «за» и «против» // Народное образование. 1998. № 6.

Шипицина Л. М. и др. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб.: Образование, 1995.

Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. №№ 1, 2.

Эльнебю Ильва. Без твоего прикосновения я умру... Мн., 1999.

Эльнебю Ильва. Право детей на развитие. Мн., 1997.

Эмоциональное развитие дошкольника. Пособие для воспитателей / Под ред.

А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. под. ред. *А. Д. Кошелевой.* М.: Просвещение, 1985.

Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты. Киев: Рад. школа, 1976.

Ayres J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles, WPS, 1994.

Behavioral Phenotypes / Eds. C. O'Brien and W. Yule. MacKeith Press, 1995.

Carri. Helping your handicapped child. Penguin Books, England, 1996.

Disability Living Allowance. Printed in the U.K. for HMSO. Nov. 1993.

Educational Leadership - Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. VA, USA. 1990-1999.

Flavell J. H., Ross L. Social Cognitive Development. Cambridge U. P., 1981.

Harris J., Cook M., Upton G. Pupils with Severe Learning Disabilities who Present Challenging Behaviour: A Whole School Approach to Assessment and Intervention. BILD Publications, 1996.

In Search of a Curriculum. Robin Wren Publications. Kent, UK, 1983.

Kierman C. Analysis of Programmes for Teaching. Basingstone: Globe., 1981.

Mahlke W., Schwarte N. Raum fur Kinder. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Germany, 1997.

McCroskey J., James C. and others. Power in the Classroom. Behavior Alteration Techniques. Communication Training and Learning. West Virginia University, 1985.

Mental Health Reforms. 1997. No. 2.

Occupational Therapy Education in Europe: Curriculum guidelines. Amsterdam, the Netherlands, 2000.

Vanier J. An Ark for the Poor. Novalis. Canada, 1995. *Warnock M. (Chairman).* Special educational needs (Report of the Warnock Committee). Her Majesty's Office, 1978.

York J. Vandercook T. Designing an Integrated Program for Learners with Severe Disabilities. Teaching exceptional children. The Council for Exceptional Children. Virginia, USA. 1991. Vol. 23. No. 2.

Ayres J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles, WPS, 1994.

Behavioral Phenotypes / Eds. C. O'Brien and W. Yule. MacKeith Press, 1995.

Carr J. Helping your handicapped child. Penguin Books, England, 1996.

Disability Living Allowance. Printed in the U.K. for HMSO. Nov. 1993. Educational Leadership - Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. VA, USA. 1990-1999.

Flavell J. #., Ross L. Social Cognitive Development. Cambridge U. P., 1981.

Harris J., Cook M., Upton G. Pupils with Severe Learning Disabilities who Present Challenging Behaviour: A Whole School Approach to Assessment and Intervention. BILD Publications, 1996.

In Search of a Curriculum. Robin Wren Publications. Kent, UK, 1983.

Kierman C. Analysis of Programmes for Teaching. Basingstone: Globe., 1981.

Mahlke W., Schwarte N. Raum für Kinder. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. Germany, 1997.

McCroskey J., James C. and others. Power in the Classroom. Behavior Alteration Techniques. Communication Training and Learning. West Virginia University, 1985.

Mental Health Reforms. 1997. No. 2.

Occupational Therapy Education in Europe: Curriculum guidelines. Amsterdam, the Netherlands, 2000.

Vanier J. An Ark for the Poor. Novalis. Canada, **1995**. *Warnock M. (Chairman).* Special educational needs (Report of the Warnock Committee). Her Majesty's Office, 1978.

York J. Vandercook T. Designing an Integrated Program for Learners with Severe Disabilities. Teaching exceptional children. The Council for Exceptional Children. Virginia, USA. 1991. Vol. 23. No. 2.