

Шинкаренко, В. А. Организационно-методические основы коррекционных занятий с учащимися с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 41–45.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В. А. Шинкаренко,
заместитель директора по научной работе
Института повышения квалификации и переподготовки кадров
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент

Учебными планами 2-го отделения вспомогательной школы (школы-интерната) и центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации предусмотрены коррекционные занятия. Многие важнейшие вопросы их организации (объём по классам, возможные формы проведения, требование разработки индивидуальных коррекционных программ) решены самими учебными планами. В то же время у учителей вызывают затруднения следующие вопросы:

- определение направлений занятий;
- основания для выбора форм проведения занятий;
- определение тем занятий в календарном плане;
- определение задач и структуры занятий.

Первый из указанных вопросов вызван тем, что само содержание обучения учащихся с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью имеет выраженную коррекционную направленность. Соответственно учителю трудно определить направления коррекционных занятий так, чтобы их содержание не дублировало содержания учебной работы, предусмотренной действующими учебными планами и программами, а наоборот, содействовало повышению её эффективности.

В этой связи особого внимания заслуживают следующие направления коррекционных занятий:

- игровая деятельность;
- формирование способов усвоения социального опыта;
- формирование мышления;
- коррекционно-развивающая работа средствами артпедагогики.

Выделение каждого из указанных направлений имеет своё научно-методическое обоснование.

Игровая деятельность. Сниженная психическая активность, тотальность психического недоразвития, отставание в развитии предметно-практической

деятельности, ограниченность социального взаимодействия и социального опыта обуславливают отставание и специфичность развития игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем очевиднее проблемы в овладении игровой деятельностью.

Дети с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, начиная обучение во 2-м отделении вспомогательной школы, обычно не владеют не только сюжетно-ролевой игрой, но даже предметно-игровыми действиями. Вместе с тем игровые действия и игра могут иметь особое значение для обеспечения мотивации деятельности учащихся этой категории на уроке, компенсируя недостаточность мотивов учебной деятельности.

Поэтому не случайно внимание специалистов к разработке программ обучения игре [1; 9]. Очевидно, что опыт российских специалистов, отражённый в этих программах, может быть продуктивно использован (но не заимствован в неизменном виде) в Республике Беларусь. Так как в Республике Беларусь учебными планами 2-го отделения вспомогательной школы и центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации уроки обучения игре не предусмотрены, особую актуальность приобретают коррекционные занятия по данному направлению.

Формирование способов усвоения социального опыта. Данное направление коррекционно-развивающей работы традиционно рассматривается как важнейшее при лёгкой интеллектуальной недостаточности в дошкольном возрасте и решает задачи овладения детьми действиями по подражанию, образцу, речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки [4–5].

В работе с учащимися с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью действия по подражанию, образцу и речевой инструкции также необходимы фактически на каждом уроке, однако, как показывают наблюдения за детьми, принятыми во 2-е отделение вспомогательной школы, эти действия ими не освоены. В особенности затруднительным для учителя оказывается использование показа, которому предлагается подражать, образца и речевой инструкции (даже если она содержит указание всего на одно действие) при фронтальной работе с классом. Это вызывает необходимость поочерёдной индивидуальной работы с учениками, что снижает плотность и эффективность урока.

Среди учащихся 2-го отделения вспомогательной школы преобладают дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Ещё более выражены проблемы в овладении действиями по подражанию, образцу и речевой инструкции у учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, где значительную часть могут составлять дети с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, выступающей в сочетании с другими нарушениями физического и (или) психического развития.

Без специального обучения дети с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью в младшем школьном возрасте не овладевают и поисковыми способами ориентировки, что затрудняет как

выполнение ряда учебных заданий, так и решение типичных задач бытового плана.

Занятия по данному направлению могут повысить возможности продуктивного использования подражания, образца, речевой инструкции, поисковых способов ориентировки не только на уроках, но и на занятиях учителя по другим направлениям коррекционной работы, занятиях педагога-психолога, воспитателя, а также при обучающем взаимодействии с ребёнком его родителями.

Формирование мышления. Необходимость специальной коррекционной работы, направленной на овладение учащимися с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью решением простейших мыслительных задач обуславливается специфическим недоразвитием у них мышления [7–9]. Дети, начинающие обучение во 2-м отделении вспомогательной школы и тем более в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (относящиеся к категории детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями) обычно не владеют решением элементарных практических ситуаций. Например, у них вызывает затруднение использование стула или палки для того, чтобы достать предмет, до которого нельзя дотянуться рукой. Фактически речь идёт о том, что они не имеют опыта решения мыслительных задач, которым нормально развивающийся ребёнок овладевает в раннем возрасте.

Тем более они нуждаются в особо организованной коррекционно-педагогической работе, которая будет способствовать реализации их возможностей в решении задач в наглядно-образном и словесно-наглядно-образном плане.

Коррекционно-развивающая работа средствами артпедагогики. Проведение коррекционно-развивающей работы в данном направлении реализует современный подход к образованию лиц с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, в соответствии с которым признается их способность к эстетическому развитию и необходимость его обеспечения в целях социальной адаптации и интеграции [3; 8; 9].

Безусловно, для выбора направлений коррекционных занятий важное значение имеют и данные, полученные в результате психолого-педагогической диагностики. Здесь необходимо обратить внимание специалистов на то, что основной метод изучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью – наблюдение. К такому выводу не трудно прийти, обратившись к известным «Маленьким ступенькам» [12], программе «Каролина» [13], учебным пособиям по специальной психологии [11], другим современным публикациям.

Обращают на себя внимание программно-методические материалы «Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта» [9], в которых приведены «Примерный бланк регистрации содержания актуального опыта ребёнка» и «Профиль развития ребёнка с выраженной умственной отсталостью». В них, в частности, предлагается выделение следующих уровней

владения когнитивными, хозяйственно-бытовыми и социальными умениями: на уровне совместных действий с педагогом, по подражанию, по образцу, по инструкции, с привлечением внимания ребёнка к предмету деятельности, самостоятельно. Заполнение названных бланка и профиля может быть выполнено путём фиксации именно наблюдений. Другое дело, что в результате такого изучения ребёнка можно сделать выводы как о корректировке содержания обучения на уроках, так и о потребности в коррекционных занятиях (в частности по формированию способов усвоения социального опыта).

При выборе форм организации занятий (фронтальной, групповой или индивидуальной) необходимо принимать во внимание следующие соображения.

- небольшая наполняемость класса 2-го отделения вспомогательной школы и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (6 человек) позволяет эффективно применять фронтальную и групповую форму организации коррекционных занятий, достаточно полно реализуя на каждом занятии индивидуальный подход к учащимся;

- фронтальная и групповая формы организации коррекционных занятий, в отличие от индивидуальной, создают более благоприятные условия для формирования у учащихся умений социального взаимодействия, в т. ч. коммуникативных.

Преимущества этих двух форм не отвергают уместность индивидуальной формы проведения коррекционных занятий, если она обоснована результатами психолого-педагогической диагностики.

При определении тем коррекционных занятий и их фиксации в календарном плане и в журнале можно следовать рекомендациям В.В. Гладкой применительно к планированию занятий с учащимися с трудностями в обучении. Согласно этих рекомендаций тему коррекционного занятия можно определить по его ведущей задаче [2, с. 58]. Например, если ведущая задача занятия – развивать умение действовать с предметом (мячом) по подражанию и речевой инструкции, то его тема может быть сформулирована так: «Действия с предметом (мячом) по подражанию и речевой инструкции».

Однако не исключается и использование в формулировке темы занятия указания на используемые материалы, игры, упражнения. Например: игра «Собери бусы» (как и другие подобные игры) имеет совершенно очевидное назначение – развивать зрительное восприятие и зрительно-моторную координацию. Формулировать тему занятия, основываясь на его задачах, в данном случае не имеет смысла потому, что в группе, с которой проводится данное занятие, будут, как правило, дети с разным уровнем развития указанных функций. Следовательно, отражение в теме занятия его задач не позволит определить её достаточно неформально и конкретно. В то же время, в процессе названной игры можно не только индивидуализировать работу по развитию зрительного восприятия и зрительно-моторной координации (отразив это в плане или технологической карте занятия), но и формировать у детей умения

взаимодействия (например, поочерёдного выполнения действий). В данном случае использование в формулировке темы занятия названия используемой игры является предпочтительным.

Очевидно, что ни один из приведенных подходов к формулировке тем занятий не может быть принят как универсальный. Конкретный выбор остается за учителем.

Говоря о фронтальных и групповых занятиях, необходимо ответить на вопрос об определении их задач с учётом разного уровня владения учащимися формируемыми умениями. Например, в процессе игры «Собери бусы» дети будут нуждаться либо в дифференциации сложности задания, либо в оказании обучающей помощи в разной мере. Наиболее рациональное решение данного вопроса следующее: основная коррекционно-развивающая задача занятия формулируется в более общем виде (например: «Развивать умение продевать нить через отверстие»), а в плане (технологической карте) занятия указывается, что разные учащиеся выполняют сборку бус с отверстиями разной величины.

В отличие от урока приоритет отдается коррекционно-развивающим задачам, которые в плане (технологической карте) занятия формулируются на первой позиции. Коррекционно-развивающие задачи занятия определяются с учётом его направления. Например, в планах занятий по формированию способов усвоения социального опыта отражаются задачи развития у учащихся умений подражать действиям учителя, действовать по образцу, выполнять речевую инструкцию, выполнять поисковые ориентировочные действия; в планах занятий по развитию мышления отражаются задачи формирования умений использовать вспомогательные средства в качестве орудий для решения проблемных практических задач, выбирать вспомогательные средства в качестве орудий с учётом свойств предмета-цели и предметов-средств.

Задачи формирования у учащихся представлений и знаний либо не ставятся, либо предполагают закрепление представлений и знаний, формирование которых было начато на уроках. В этом состоит ещё одно принципиальное отличие коррекционного занятия от урока.

Коррекционное занятие включает 3 части: вводную, основную и заключительную. Назначение вводной части состоит в установлении контакта учителя и учащихся и первичной мотивации учащихся. Содержание основной части занятия определяется главным образом коррекционно-развивающими упражнениями, направленными на реализацию коррекционно-развивающих задач. Эти упражнения следует подбирать с учётом значимости их использования для формирования у учащихся ключевых компетенций, выделенных в современных публикациях белорусских авторов, – познавательно-информационной, социальной, коммуникативной, личностной [6].

Познавательно-информационная компетенция на коррекционных занятиях формируется за счёт овладения учащимися основными способами усвоения социального опыта (действиями по подражанию, образцу и речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки). Основными

направлениями и, соответственно, задачами формирования социальной компетенции на коррекционных занятиях являются развитие умений социального взаимодействия (выполнения заданий рядом, вместе, принятия и оказания помощи) и самоконтроля поведения. С формированием социальной компетенции взаимосвязано решение задач формирования коммуникативной компетенции (умений вербального и невербального общения). Основной задачей формирования личностной компетенции на коррекционных занятиях может быть формирование образа «Я». Указанные компетенции формируются на занятиях по всем направлениям коррекционных занятий.

Назначение заключительной части занятия состоит в поощрении достигнутых учащимися успехов и мотивации к последующим занятиям.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
2. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь «особому» ребенку: книга для педагогов и родителей. – 3-е изд. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 128 с.
4. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
5. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студ. пед. вузов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
6. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.
7. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
8. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития: кн. для родителей. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.
9. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
10. Орехова, Г. А. Пути психолого-педагогической реабилитации детей с тяжелой степенью умственной отсталости и реабилитация их семей в условиях образовательного учреждения // Инновации в российском образовании:

психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонения в развитии. – М.: Изд-во МГУП, 2001. – С. 111–114.

11. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

12. Питерси, М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии: пер. с англ. / М. Питерси, Р. Трилор. – 2-е изд. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – Кн. 8. Перечень умений, определяющих развитие вашего ребёнка. – 96 с.

13. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н. М. Джонсон-Мартин [и др.]; под ред. Н. Ю. Барановой. – Спб.: КАРО, 2005. – 336 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ