

Варенова, Т.В. Научно-методические основы абилитационного образования детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности /Т.В. Варенова // «Дефектология», 2007. – № 4, с. 3–12.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АБИЛИТАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(для детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности)

Т. В. Варенова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ дефектологии

БГПУ имени Максима Танка

*Чем ниже уровень психического развития ребенка,
тем выше должен быть уровень образования учителя.*

П. Шуман

Введение.

Эффективная психолого-педагогическая помощь детям с тяжелыми и множественными нарушениями недостаточно разработана и мало представлена в литературе (как в виде опыта работы, так и в научных исследованиях). В связи с этим потребность в более органичном планировании и создании объективных и практико-ориентированных методов обучения в образовательных учреждениях сохраняется. Для этого необходимо более детальное изучение этого вопроса с научно-методических позиций.

Коррекционное обучение детей со сложной структурой нарушения хотя и имеет глубокие исторические корни, но прежде осуществлялось только в единичных случаях. До недавнего времени большинство из них рассматривались как «необучаемые». Понятие «необучаемые дети» в отечественной педагогике сохранялось долгое время, но оно отсутствовало как в теории, так и в педагогической практике большинства цивилизованных стран, где на первый план выходят не интеллектуальные и эмоционально-волевые свойства учащегося, а уровень качества и сложности программных требований,

ставится задача осуществления образования, имеющего смысл, образования для ребенка, а не ребенка для образования. Если учащийся не может освоить одну программу, то выбирается или специально разрабатывается другая, посильная для него.

На современном этапе развития нашего общества решается задача включения всех детей в организованную образовательную среду. Для этого необходимо разрабатывать содержание, формы, методы, приемы обучения и воспитания тех категорий детей, которые раньше не были охвачены специальным образованием.

Значительный вклад в практику обучения и воспитания детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью внесли российские авторы А.В. Бабушкина, И.М. Бгажнокова, Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, М.И. Кузьмицкая, Е.Т. Логинова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.

В Республике Беларусь данной проблемой занимаются Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, Т.П. Кунцевич, Т.В. Демьяненко, Н.В. Гальская, Л.М. Сахар, Ю.Н. Кислякова, В.Л. Тучковская, В.А. Шинкаренко и др.

Современное состояние учения об умственной отсталости и повседневный опыт дают основания утверждать, что необучаемых детей нет, но возможности обучения у них – разные. В настоящее время дети с тяжелыми и (или) множественными нарушениями получают абилитационное (нецензованное) образование.

Абилитация – комплекс мер, направленных на развитие (становление) у ребенка (преимущественно от 0 до 3-х лет) психофизических функций, изначально у него отсутствующих или нарушенных, предотвращение появлений у ребенка ограничений жизнедеятельности.

При абилитационном образовании 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.

Дети с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (по МКБ-10 – 318.1 (F 72.9) составляют 14–15 % от общего количества детей с умственной отсталостью (олигофренией), или 3–4 % от всех психически неполноценных лиц. В общей популяции детей с особенностями психофизического развития они выделяются как сложностью этиологии, так и разнообразием нарушений развития не только интеллектуальных, но и сенсорных функций, двигательных, речевых, эмоциональных. К тяжелым степеням интеллектуальной недостаточности приводят синдром Дауна, синдром Вильямса-Бойерна («лицо эльфа»), синдром ломкой X-хромосомы (синдром Мартина-Белла), синдром Прадер-Вилли, синдром «кошачьего крика», синдром Ретта, алкогольная эбриопатия и др.

Проблема умственной отсталости в настоящее время приобретает все большую актуальность. Это связано, прежде всего, с гуманизацией общества, изменением психолого-педагогических парадигм, а также последними достижениями медико-биологических наук, которые способствуют все более тонкой клинической дифференциации различных форм умственной отсталости у детей. Включение всех детей в систему образования требует и обеспечения педагогического процесса данной категории учащихся соответствующей методической поддержкой, практико-ориентированной информацией, подобранной на основе потребностного подхода.

Определения и систематики.

Современные тенденции развития системы специального образования характеризуются высвобождением из-под жесткой регламентации и доминирования медицинской терминологии, предпочтение отдается психолого-педагогическим терминам, более гуманным и социально значимым. Однако это не означает, что другие термины не имеют вообще права на существование, все их следует рассматривать как единый семантический ряд: умственная отсталость – психическое недоразвитие – интеллектуальная недостаточность;

также как минимальная мозговая дисфункция – задержка психического развития – трудности в обучении. В выстроенной последовательности отражается медицинский, психологический и педагогический взгляд на один и тот же объект (субъект).

«Умственная отсталость» – термин медицинский, рекомендованный международной классификацией. В МКБ-10 дается следующее определение: «Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей».

Социально-исторический обзор показывает, что в понимании умственной отсталости различные общества имели разные цели и соответственно им расставляли различные акценты. Как подчеркивает О. Шпек (2003), главная понятийная проблема состоит в следующем: то, что должно было бы описываться как умственная отсталость, понятийно не может быть зафиксировано как нечто неизменное – подобно феномену человеческого поведения, оно подвержено влиянию жизненных условий, меняющихся с течением времени. То, что сегодня считается умственным затруднением, 150 лет назад имело совсем другую трактовку. Кроме того, трудности в интеллектуальной деятельности могут также рассматриваться как процесс, протекающий в индивидуальной жизни.

Немаловажным является и личность наблюдателя – каков он сам, его собственные мерки, воззрения и критерии суждения, используемыми им при определении индивидуальных изменений во времени. Безусловно, что родители видят своего ребенка иначе, чем специалисты, что оценка умственной отсталости зависит от установок оценивающего и что они, в свою очередь, соотносятся с установками, существующими в обществе.

Итак, умственная отсталость может рассматриваться в зависимости от разных подходов как:

- 1) стойкое нарушение познавательной деятельности;
- 2) социальная неадаптированность;
- 3) расстройство эмоционально-волевой сферы;
- 4) нарушение инстинктов;
- 5) качественные изменения всей психики, личности в целом, такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и аффективная сфера.

Среди педагогов-дефектологов наиболее употребительным является определение С.Я. Рубинштейн (1970): умственная отсталость – стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга, имеющее диффузный характер.

Однако при легкой степени умственной отсталости далеко не всегда можно обнаружить органическую недостаточность мозга, и, наоборот, при явном органическом поражении мозга (гидроцефалия, детский церебральный паралич), умственной отсталости может и не быть. Догматическое положение «об отсутствии прогрессиентности» при умственной отсталости также со временем не нашло подтверждения – существует очень большое количество форм умственной отсталости, имеющих прогрессиентное течение (постепенное ухудшение состояния).

За последние 30 лет произошли серьезные изменения позиций в учении об умственной отсталости. Наряду с признанием этиопатогенетической роли органического поражения головного мозга все больше выявляется роль социокультуральных факторов.

Нейропсихологическое обоснование олигофренопедагогики состоит в том, что изолирующие социальные условия при умственной отсталости ведут к ограничениям в освоении социального опыта, иными словами, к сокращению возможностей развития, как на биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях.

В различных современных определениях акцент делается на том, что умственная отсталость – неоднородное состояние различной этиологии, для

которого характерно нарушение познавательной деятельности и адаптивного социального поведения, т.е. это те стороны личности, развитие которых больше зависит от социально-педагогического влияния, чем от биологических предпосылок. В свое время Л. С. Выготский подчеркивал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка, что при изучении способности к адаптации, умственной и физической работоспособности исследование должно основываться главным образом на качественном тесте, а не на количественном определении дефекта. При этом задачей изучения является определение типа развития поведения, а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции.

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. Эдуард 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 ...». Настаивая на необходимости лечения и воспитания всех умственно отсталых детей, Сеген с негодованием отмечал: «О неизлечимости идиотии так много говорилось, что никто и не пытается прикасаться к ней, предоставляя все природе».

Теории и концепции обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Жизненное развитие человека с умственной отсталостью при всех отклонениях от нормы является специфически человеческим. По сравнению с развитием подавляющего большинства людей оно протекает медленно и неравномерно, располагает ограниченными возможностями. Тем не менее, оно обнаруживает и главные общие свойства: антропологически обусловленную

бедность инстинктов в сравнении с животными, открытую структуру поведения, т.е. меньшую зависимость от генетически заданных образцов поведения и большую подверженность воздействиям окружающего мира. Для умственно отсталого ребенка, как и для обычного, верно то, что большинство психологических изменений основываются на процессах обучения. В этом заложен шанс для воспитания, который имеется и тогда, когда вследствие меньшей спонтанной учебной активности зависимость от внешних побуждений к обучению становится большей.

Все теории обучения детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности можно условно разделить на две группы.

Элементарные теории, как одномерные подходы, по аналогии с экспериментами над животными строятся на принципах «стимул – реакция». Они направлены на модификацию поведения с применением условно рефлекторного метода. Понятийная пара «осмысленное» – «механическое» имеет важное значение, даже если при подобной поляризации допускается некоторая упрощенность.

Формирование новых способов социально нормативного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью в известной степени ограничено низким уровнем спонтанной активности; сенсорной, моторной и когнитивной депривацией; ограниченностью опыта и информации; неадекватными учебными моделями; тяжелыми расстройствами поведения; непоследовательностью воспитательных методик и другими проблемами.

Такого рода факторы при известных обстоятельствах обуславливают неэффективность педагогической помощи. Они могут стать причиной того, что от ребенка отказываются, прекращают работу по его развитию и ограничиваются лишь уходом. При таких признаках, особенно в США и Англии, утвердилась методическая система – *технология модификации поведения*. Общая ее концепция составляет, в сущности, две частные системы: терапевтическую методическую систему и систему специального обучения.

Методы терапии (коррекции) поведения используются как при формировании социальных форм поведения, так и для преодоления нарушений поведения. Методический подход основан на детальном анализе поведения, усилении терапевтического внимания к узко ограниченными отдельным видам поведения и на систематическом контроле процесса и результатов.

Концепция модификации поведения строится на следующих принципах:

- Терапевтическое вмешательство с целью коррекции поведения должно учитывать конкретную ситуацию ребенка и поддаваться включению в общую педагогическую концепцию помощи.

- Терапия (коррекция) поведения не может определять цели воспитания. Она лишь является методической системой изменения поведения. В определении того, какое поведение («желательное» или «нежелательное») следует изменять, она исходит из педагогических решений.

- При высокой зависимости людей с нарушением интеллекта в межличностном взаимодействии требуется тщательный анализ поведения, ситуаций и командная ответственность, чтобы избежать неверного подхода и повышенного давления.

- Выбор терапевтических средств обусловлен не только их практическими возможностями, но должен учитывать реальную потребность человека в социальном внимании.

- Родители в обязательном порядке приобщаются к планированию и терапии и при этом не просто как зависимые лица, а как активные участники.

- Всякое коррекционное (терапевтическое) вмешательство должно соответствовать действующим социальным, этическим и религиозным ценностям и нормам.

Комплексные теории обучения интерпретируют подходы, включающие все составляющие человеческого развития. К ним относятся теории Ж. Пиаже, А. Бандуры, А.Н. Леонтьева, Т. Томашевского, П.Я. Гальперина и др.

Согласно структурной теории развития Жана Пиаже, генезис интеллекта (в самом широком смысле) осуществляется через опыт от структуры к новой

структуре. Развитие рассматривается как постоянное взаимодействие между организмом и окружающим миром. «Разработка внешнего мира» идет параллельно с развитием субъективности. При таком понимании неразрывного процесса взаимодействия организма и окружающей среды трудно изолированно выделить органический дефект нервной системы через его специфическое влияние на развитие и поведение. Компенсаторные механизмы под воздействием внешних обучающих и побудительных условий вступают в интерактивный процесс с внешним миром. Только путем «оперативного конструирования» действительности (деятельность и мышление), предопределенные наследственностью и нервной системой возможности (скорость протекания нервных реакций, темперамент, интравертность и экстравертность), переносятся в умственные структуры. Иначе, всякое поведение является физиологически обоснованным, развитие психического прямо связано с функцией биотического.

Развитие как интерактивный учебный процесс проходит определенные ступени, выстраивающиеся одна над другой. Поэтому обучение – это интеграционный процесс, при котором через деятельное обращение с объектами у ребенка путем ассимиляции и аккомодации формируются образцы поведения, однако лишь настолько, насколько им соответствуют уже имеющиеся схемы.

Под ассимиляцией подразумевается овладение ребенком с помощью осязания 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. Скорость удовлетворения потребности ребенка и постоянство, с которым это делают ухаживающие за ним взрослые, позволяют ему ощутить первые простые связи в повседневной жизни.

В качестве элементарных этапов развития Пиаже выделяет «сенсомоторный» и «практический» интеллект, которые формируются на следующих отдельных стадиях:

1. Приведение в действие и тренировка врожденных рефлексов.
2. Первые приобретенные привычки.
3. Формы поведения, служащие для того, чтобы продлить интересные для ребенка явления.
4. Применение известных средств к новым ситуациям.
5. Открытие новых средств путем активных проб.
6. Отыскание новых средств через умственные комбинации.

В процессе обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью определенное место заняла *теория редукции побуждений*. Представители этой теории считают вполне допустимым рассмотрение мотивации в условиях органически обусловленной умственной отсталости (Hull, Mowrer). По их мнению, действие побуждений, а вместе с ним и активность происходят из состояния напряжения, которое организм стремится ослабить. Редукция инстинктивного напряжения, как и в случае с инстинктом питания, ощущается как удовлетворение.

При толковании мотивации как переживания ожидания, речь также идет о редукции или об уменьшении «угла ожидания» между настоящей и желаемой или требуемой ситуацией. В зависимости от положительного или отрицательного угла, различают ожидания надежды и ожидания страха. И те и другие, в свою очередь, зависят от позитивных или негативных склонностей. Ожидания обнаруживают определенную чувственную валентность, однако в большой степени они обусловлены когнитивным поведением. Здесь уже намечаются трудности, которые испытывает человек с нарушением интеллекта при управлении своим поведением. Даже примитивный самоконтроль является для него проблемой.

Умственно отсталый ребенок подвержен психофизическим энергетическим процессам. Однако можно говорить и о реальности активизации с помощью

внешних стимулов и тем самым о возможностях формирования мотивов и установок. Решающая роль в такой активизации принадлежит передаче и переживанию чувства радости.

Обучение мотивам имеет особую педагогическую важность. Если мотивы понимаются как движущие силы человеческого поведения, то в отношении воспитания речь идет о создании и развитии потребностей и видов деятельности, которые имеют особое значение для жизненной ориентации и самоопределения ребенка с психическим недоразвитием. Нужно оберегать его от «интеллектуального оцепенения и блуждания», так как он не может обходиться без помощи.

Подражательная деятельность стимулируется посредством «подкрепления» в форме похвалы, одобрения, подтверждения успехов, ласки, а также материальными поощрениями в виде лакомств и т.п. Благодаря этому возникает вторичная мотивация: похвала за достигнутый результат, например за нарисованный круг, возбуждает и поддерживает потребность повторить это достижение еще раз. Из практики известно, как часто и неумолимо умственно отсталый ребенок стремится получить от взрослого подтверждение своих маленьких достижений. Он чрезвычайно зависит от постороннего подкрепления или социального усилителя. При благоприятной когнитивной обстановке такие дети способны также к самоподкреплению: они могут сами воспринимать свой успех как таковой, что обусловит дальнейшую активизацию.

Для того чтобы обучение было развивающим, оно должно быть деятельностью-ориентированным. В этом ракурсе существует ряд во многом согласующихся теорий.

Деятельностно-ориентированная модель обучения ставит своей целью относительно открытую деятельность в реальных жизненных условиях, приобретение компетентности в действиях на основе собственной активности и опыта. Эта концепция в сравнении с менее свободным, ориентированным на нормальное развитие подходом, ведет к открытости учебного процесса и

учебных результатов и тем самым в большей мере отвечает человеческой потребности в свободе действий, творчестве, и самореализации. Она как социально ориентированная, в известной мере, образует противоположный полюс модели, ориентированный на биологическое развитие. Это, разумеется, характерно лишь для крайних позиций. В действительности оба подхода переплетаются таким образом, что модель, ориентированная на развитие, начинает действовать раньше и представляет собой необходимое условие и поддержку для приобретения компетентности в деятельности.

Нормативная модель (обучение, ориентированное на закономерности развития) подразумевает обучающий подход, при котором нормальный ход развития становится целью педагогической помощи. (Т. Хельбрюгге и др. «Мюнхенская функциональная диагностика развития»). Теоретическое обоснование данной модели:

- Развитие детей, имеющих нарушения или отставания, протекает в той же последовательности, что и развитие обычных детей. Различаются лишь его скорость и роль отдельных функциональных сфер. В связи с этим для всех детей может быть использован универсальный методический подход.
- Модель нормативного развития делает возможной и необходимой непосредственную связь диагностики и коррекции развития.
- Выделение шагов в последовательности развития допускает непосредственное соединение с методами оперативной коррекционной работы. При этом становится возможным систематическое уточнение хода и применяемых методов обучения, что ведет к повышению результатов.

В педагогике Марии Монтеessori в центре стоит собственная деятельность ребенка, направленная на обогащение сенсомоторного опыта и поддерживаемая «подготовленной дидактической средой». Параллельно с сенсорными упражнениями проводятся уроки практической жизни, вежливости и тишины, ознакомления с окружающим. В работе с дидактическими материалами выделяется два основных этапа: 1) ввод ребенка в материал и 2) наблюдение за

спонтанной деятельностью ребенка. При этом педагог осуществляет фиксированное наблюдение.

На основе анализа теорий и концепций можно сделать следующие заключения:

1. «Освоение» или «конструирование» ребенком окружающей действительности осуществляется через активный процесс, а не через пассивное накопление способов реагирования. Воспитание должно вызывать соответствующую активность и стимулировать ее.

2. Из фундаментального значения деятельности, которое основывается на взаимодействиях субъекта с окружающим миром, следует необходимость интенсивной методической поддержки таких взаимодействий (сенсорных, когнитивных, языковых, социальных).

3. Гибкость и дифференцированный подход к планированию деятельности обусловлен психологическими и дидактическими факторами.

Педагогические установки, цели и задачи коррекционно-воспитательной работы.

Коррекционно-воспитательный процесс является мобилизацией психических и физических ресурсов. Постановка педагогических задач нацелена на стабилизацию образа жизни, чтобы человек с интеллектуальной недостаточностью тоже мог найти свой мир, мог дифференцировать и формировать его, чтобы чувствовать себя в нем как дома. Образование таких детей происходит на менее дифференцированном уровне с меньшими интеллектуальными (материальными) притязаниями. Однако, по мнению многих авторов, оно формально включает в себя все существующие человеческие измерения. Концепция педагогической работы должна, в сущности, строиться на следующих положениях.

1. Признание умственной отсталости обычным вариантом формы человеческого образа жизни («когнитивное инобытие»).
2. Ориентация на общие воспитательные требования, ценности и нормы.

3. Дифференцированность и гибкость педагогического планирования и организации обучения.
4. Учебные цели намечаются, с одной стороны, в соответствии с состоянием психофизического развития и общими тенденциями развития воспитанника, с другой – настоящими и будущими его потребностями в социализации и возможностями жизни в обществе.
5. Педагогическая постановка задач определяется комплексом физических, психических и социальных факторов, которые требуют междисциплинарного подхода.
6. Осуществление воспитания в развивающей среде (педагогическая ответственность за выстраивание и упорядоченность окружающей среды для ребенка).
7. Родителям отводится главная функция как самым близким и первым воспитателям, по отношению к которой профессиональная помощь должна играть ассистирующую роль.

В системе дидактических принципов коррекционной работы с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью главный принцип – *расширение социальных связей*. Даже для детей, находящихся на индивидуальном обучении на дому, следует предусматривать групповые занятия, общественные мероприятия хотя бы несколько раз в месяц. Пребывание в четырех стенах самым разрушительным образом действует на психику человека, содействует его деградации. Вне коллектива развитие личности весьма проблематично. Влияние коллектива на детей чаще всего является стимулирующим: мышечная и психическая энергия в присутствии других людей повышается. Когда пассивный ребенок видит своих товарищей за определенным делом, он заражается их активностью, сам примыкает к ним.

Воспитательный процесс, который имеет целью формирование системы жизненно необходимых умений и навыков, должен протекать в условиях конкретных ситуаций и максимально содействовать развитию познавательной деятельности. Обучение можно считать вполне законченным лишь в том

случае, если навыки стали привычками. «Социальная полноценность есть конечная целевая точка воспитания, так как все процессы сверхкомпенсации направлены на завоевание социальной позиции» (Л.С. Выготский).

На пути достижения целей обучения и воспитания крайне важно выделение отрезков (шагов). Большую помощь в этом процессе могут оказать *карты развития самостоятельности в повседневной деятельности* по целому ряду областей: «Еда и питье», «Домашние занятия», «Чистота и здоровье», «Одежда», «Передача и использование информации», «Время», «Деньги», «Передвижение», «Пользование услугами» и др. Каждая из областей делится на разделы с указанием конечной цели и последовательным способом ее достижения (от 5 до 17 шагов). Задачи формулируются исходя из субъекта, а не объекта воспитания. Перечисленные умения располагаются в естественном порядке возрастания. Характер и варианты оценки умений позволяют использовать данные карты в обучающих социально-адаптационных программах для детей разного возраста. Карты дают основу для тесного сотрудничества между специалистами и родственниками обучаемого.

Кардинальным аспектом организации образовательного процесса является *стимуляция психической активности* ребенка. На всех проводимых учебных занятиях и воспитательных мероприятиях стимуляция активности должна выступать в качестве основной задачи. Условием ее достижения является создание эмоционально положительного настроения. Жизнерадостность облегчает процесс мышления, удрученность – тормозит. Эмоции дают толчок к размышлению. Из большого арсенала средств, способов и приемов «оживления» важно выбрать в каждом конкретном случае такие, которые бы в наибольшей мере способствовали стимуляции активности школьников.

В процессе коррекционного обучения необходимо организовать познание ребенком своих потребностей, формировать знания о приятных и неприятных ощущениях, вырабатывать умение выбирать раздражители, 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», «Мне нравится этот запах, а этот нет» и т.д.

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 – гнев, агрессия, самоагрессия, т.е. отмечается вызывающее поведение. Стимуляция посредством низших ощущений (без участия интеллекта) – очень важный способ расслабления, появления наслаждения, удовольствия, удовлетворения.

Особое место на занятиях надо отводить обучению решению проблем. Мощным средством коррекции и стимуляции психической активности является создание проблемной ситуации выбора и поиск выхода из нее. «Проблематика» может касаться еды, одежды, обуви, игрушек, книг, развлечений и пр. Например, что ты хочешь съесть, яблоко или банан? Какие колготки наденем, красные или белые? Куда пойдем, в парк или в гости? и т.п. Желательно, чтобы на первых порах всегда присутствовала наглядная внешняя ситуация выбора из двух объектов.

Основные требования к методике обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью:

1. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.
2. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста)
3. Применение игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как метод и средство обучения и коррекции.
4. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению – вызывание эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

5. Стимулирование внутренней активности ученика (мотивации).
6. Наличие пропедевтического (подготовительного) периода в обучении.
7. Организация предметно-практической деятельности детей с конкретными предметами.
8. 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.
9. Использование подражательности, свойственной детям.
10. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.
11. Смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время. Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы. Например, развитие речи – игра – музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность – ритмические упражнения – рисование и т.д.
12. Сочетание индивидуальной и групповой форм работы на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога.
13. Частое повторение материала; применение его в новых ситуациях.
14. Обучение осуществляется только в процессе общения (имеется в виду и невербальное).
15. Активная роль учителя в организации учебной деятельности учащихся, но дифференцированная по их возрастам и познавательным возможностям.

16. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств коррекции.

17. Обеспечение успеха в развитии личности (рефлексия). Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

При обучении детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью целесообразно обращаться к опыту *кондуктивной педагогики* (от лат. сводить воедино) детей с церебральными параличами. Общие принципы этой педагогики были сформулированы венгерским ученым-практиком Андрашем Пето (1893–1967). Они таковы:

- Приспособление ребенка к реальным условиям жизни.
- Обеспечение приспособления за счет обучения навыкам.
- Стремление к максимальному владению сохранными функциями.
- Закрепление сформированных действий в практических ситуациях.
- Профилактика и устранение комплекса неполноценности.
- Интегрированный социум – окружение не только из больных, но и здоровых людей.
- Постоянное развитие в процессе обучения.

Система работы включает этапы развития мотивации и создания условий, облегчающих выполнения действий. Кондуктивное воспитание и обучение отличается целостным подходом, направленным на развитие физических и умственных способностей. Оно строится на методике лечебно-педагогического воздействия с использованием регулирующей функции речи, ритмической организации движения. Кондуктивные цепочки заданий состоят из 2–3 задач на 20–90 мин до 6 часов в день. Широко используются ритмические зачины (весьма схожи с нашими речевками), что рассматривается как психологический прием облегчения (фасилитации), побуждающий ребенка к физическим движениям и параллельно тормозящий патологический рефлекс. Ребенка стимулируют выполнять движения под счет от 1 до 5, на основе инструкций типа «вверх – вниз». Ритмическая организация движений основывается на

современных психологических исследованиях, рассматривающих произвольную двигательную активность, как стимулятор развития высшей нервной деятельности, на основе концепции функциональных систем, включающих кинестетическую основу и зрительно-пространственные отношения.

С помощью этой методики осуществляется неразрывная взаимосвязь в развитии моторики, речи и произвольной регуляции поведения. Формируется начальное ситуационное понимание обращенной речи и подчинение отдельным словесным инструкциям в знакомых словосочетаниях. Для развития понимания простых инструкций надо их произносить, одновременно показывая обозначаемые ими действия, помогая ребенку их выполнить (сопряженные действия). Например, движения «ладушки», «до свидания», «покажи, какой ты большой» и пр.

В работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью широкое распространение приобретает *музыкальная терапия*. Содержание занятий включают двигательные и ритмические упражнения, танцы, бесконтактный и контактный массаж, музыкально-психологический массаж, дыхательные упражнения, актуализацию зрительных образов и представлений, восприятие музыки, исполнение, разнообразные психологические формулы.

Доказано, что возникающие реакции слуховой адаптации порождают определённые ассоциации, эстетические переживания, активно влияющие на психоэмоциональное состояние человека. Эмоции, динамика которых всегда приводит к определённым гормональным и биохимическим изменениям, опосредованно начинают оказывать влияние на интенсивность обменных процессов, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, тонус головного мозга, кровообращение.

Для того чтобы специальное обучение оказывало свое коррекционно-развивающее воздействие на психику, необходимо опираться на реальные возможности учащихся, обходя их трудности (не всегда очевидные) и всячески стимулируя их активность для реализации потенциальных возможностей со

стороны отдельных психических процессов и личности в целом в различных видах учебной деятельности. Иными словами, необходимо отталкиваться от уровня актуального развития и переводить ребенка в зону ближайшего развития, определяя также зону его перспективного развития. С этой целью в индивидуальных картах развития ребенка следует планировать содержание работы по трем уровням: актуальному, ближайшему, перспективному.

Специальное воспитание, по мнению ряда авторов, есть помощь для самопомощи, т.е. помощь в реализации жизненного процесса в той мере, в какой нуждается в ней отдельный человек. Независимая жизнь таких людей сейчас и в ближайшее время в нашем обществе вряд ли станет возможной, поскольку и обычные люди во многом тоже зависимы. Однако подобные примеры существуют во многих странах мира.