

Варенова, Т.В. Современные подходы к обучению и воспитанию детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.В. Варенова. – Материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование: традиции и инновации». Минск: БГПУ, 2008. – С. 51–53.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Т.В. ВАРЕНОВА

БГПУ

В общей популяции детей с особенностями психофизического развития дети с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (по МКБ-10 – 318.1 (F 72.9) 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.

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 в единстве: умственная отсталость – психическое недоразвитие – интеллектуальная недостаточность; аналогично, 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).

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.

Социально-исторический обзор показывает, что в понимании умственной отсталости различные общества имели разные цели и соответственно им расставляли различные акценты. Оценка умственной

отсталости зависит от установок оценивающего и как это соотносится с установками, существующими в обществе.

Исходя из разных подходов умственная отсталость может рассматриваться 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.

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.

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».

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.

Характер взаимодействия человека с окружающим его миром определяет психическая активность. При органическом поражении ЦНС отмечается снижение общей физиологической активности коры головного мозга с наличием индивидуальных особенностей активации разных морфофункциональных образований, что в свою очередь является причиной снижения общей психической активности, а также активности отдельных сторон психики. Психическая активность проявляется не спонтанно, не механически, в ответ на внешние воздействия, а только во встречной этим воздействиям деятельности, имеющей свою мотивацию и собственное целеполагание. С понятием «пассивность» связывается не просто мысль об отсутствии какой-либо активности или ее меньшей интенсивности, а идея о качественно ином, более низком уровне ее функционирования. Активность не является неизменной данностью, она развивается.

Многообразие особенностей детей определяет специфику реализации принципа индивидуального подхода, первое условие которого – изучение учащихся (клиническое, психолого-педагогическое). Психическое развитие

при двух и более отклонениях не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом из них, а образует новую сложную структуру нарушений.

Осуществляя наблюдение за поведением ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, крайне важно как можно более подробно определить:

- что ему удастся делать наилучшим образом;
- как он привлекает к себе внимание;
- есть ли у ребенка какие-то знаки, которыми он выражает свои желания;
- каким способом пытается добиться удовлетворения своих основных потребностей;
- что предшествует актам агрессии (или самоагрессии)?

Фиксированное наблюдение и анализ деятельности ребенка – основа для успешной работы.

Непосредственная работа начинается с организации поведения и общения, побуждения к активности, направленной на приобретение знаний, умений, положительных привычек. Большую роль в формировании общепринятых норм поведения играет приучение. Нужно систематически показывать воспитанникам, как поступать в определенных ситуациях, и тренировать их в этом. Учитывая резкое недоразвитие у этих детей регулирующей функции речи, не следует увлекаться длительными беседами, поучениями. Только путем многократных упражнений в правильных поступках и действиях они приучаются благодарить за помощь, адекватно вести себя в общественных местах. Выполнение систематически повторяющихся требований приводит к образованию положительных привычек, которые позволяют воспитанникам в определенной степени приспособиться к окружающей жизни.

При обучении и воспитании умственно отсталых детей большое место занимают упражнения. Для мало структурированного интеллекта они играют особую роль в тех случаях, когда мыслительное или осознанное усвоение затруднено или невозможно. В семье и образовательных учреждениях должны предоставляться многообразные и, главным образом, игровые возможности для овладения основополагающими сенсомоторными и когнитивными действиями (развитие ловкости и координации, внимания, восприятия, запоминания, различения, сравнения, выбор формы, цвета, количества, материала и пр.). Умственно отсталому ребенку требуется больше времени для освоения элементарных навыков, чем обычному ребенку, при этом речь идет главным образом о подражательных упражнениях. Для упражнений, которые связаны с попытками что-то мастерить или во что-то играть, необходимо иметь подходящие материалы в достаточном количестве. «Подготовленное пространство» должно приглашать ребенка к действию, словно подсказывать ему, чем можно было бы заняться.

Основная установка при проведении занятий с детьми данной категории – организация их активной практической деятельности. Вербальное обучение или основанное только на зрительном пассивном восприятии для этих детей неприемлемо.

Основные требования к методике обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью младшего возраста следующие:

1. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.
2. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач.
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 – комбинированное построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы.
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.

Воспитание обусловлено как специальными потребностями отдельного ребенка, так и общественно значимыми образовательными задачами. 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.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ