**Министерство образования И НАУКИ**

**Российской Федерации**

**федеральное государственное бюджетное**

**образовательное учреждение высшего образования**

**«Дагестанский государственный педагогический**

**университет»**

**Кафедра коррекционной педагогики и**

**специальной психологии**

ШАМХАЛОВА Альбина Саныевна

**Выпускная квалификационная работа**

# Индивидуальная работа педагога-дефектолога

# в коррекционных образовательных учреждениях

**VIII вида**

**Направление подготовки -** 44.04.03 - Специальное (дефектологическое) образование

**Магистерская программа –** Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья

Научный руководитель -

кандидат псхологических наук, профессор кафедры

коррекционной педагогики

и специальной психологии

Омарова Патимат Омаровна

Диссертация допущена к защите\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Зав.кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата представления \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Махачкала, 2017**

Содержание

стр.

[Введение 3](#_Toc500251625)

[Глава 1.Теоретические аспекты исследования проблемы организации индивидуальной работы педагога-дефектолога](#_Toc500251626)

[с умственно отсталыми детьми 8](#_Toc500251627)

[1.1.Умственная отсталость как специфический вид дизонтогенеза 8](#_Toc500251628)

[1.2. Проблемы обучения и воспитания умственно отсталых школьников 26](#_Toc500251629)

[1.3. Организация индивидуальной коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми школьниками 41](#_Toc500251630)

[Глава 2. Экспериментальное исследование проблемы организации индивидуальной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками 52](#_Toc500251631)

[2.1. Программа и организация исследования 52](#_Toc500251632)

[2.2. Характеристика контингента класса 59](#_Toc500251633)

[2.3. Методика организации индивидуальной коррекционной работы 63](#_Toc500251634)

[Заключение 93](#_Toc500251635)

[Список литературы 95](#_Toc500251636)

# **Введение**

**Актуальность исследования.** Одной из основных задач, стоящей перед коррекционным образовательным учреждением VIII вида, является социальная адаптация выпускников на основе использования потенциала когнитивного и социального развития. Это предполагает индивидуализацию специально организованного воздействия педагога-дефектолога на личность умственно отсталого школьника.

В олигофренопедагогике проблемы индивидуального психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых учащихся находятся в фокусе внимания исследований на протяжении всей истории развития науки.

Ряд работ ученых-дефектологов касаются вопросов развития психики в условиях умственной депривации, а также обучения и воспитания этой категории детей (А.Португалова; Э.И. Леонград 2005; Отто Шпик 1999; Г.Ф. Нестерова, С.М.Безух, А.Н.Волкова 2006, Д.М.Маллаев, П.О.Омарова, А.Н.Магомедова 2008 и др.). Они показали важность изучения нарушений познавательной деятельности и особенностей личности, формирующихся у школьников с умственной отсталостью, особенностей их социализации и социальной адаптации.

В то же время следует отметить, что в современной специальной педагогике и психологии весьма недостаточно научно-обоснованных исследований, посвященных особенностям индивидуальной коррекционной работы с такими школьниками. Содержание и методы психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью являются недостаточно изученными и нуждаются в специальном исследовании.

Поиск путей эффективного индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения школьников с умственной отсталостью в условиях коррекионного образовательного учреждения обуславливает актуальность проблемы исследования.

**Проблема исследования** порождена **противоречием** между необходимостью специальной организации процесса индивидуализированного воздействия педагога-дефектолога на личность умственно отсталого школьника и и недостаточной разработанностью средств и методов такой работы в специальной (коррекционной) педагогике и психологии.

**Цель исследования** – является изучение специфики индивидуальной коррекционной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

**Объектом исследования** – индивидуальная коррекционная работа педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

**Предмет исследования** - содержание и методы индивидуальной коррекционной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

**Гипотеза исследования** вытекает из предположения о том, что умственно отсталые школьники нуждаются в специальном организованном индивидуализированном коррекционно-развивающем воздействии педагога-дефектолога для развития потенциала когнитивного и социального развития. Индивидуальная коррекционная работа педагога-дефектолога с умственно отсталыми учащимися будет более успешной, если:

- будет учитываться специфика основного дефекта при разработке стратегии индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка;

- при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы будут учитываться результаты комплексного диагностического обследования.

- в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с умственной отсталостью активное участие будут принимать родители, которые будут закреплять результаты индивидуальной коррекционно-развивающей работы во внеучебной деятельности.

Гипотеза обусловила **задачи исследования**:

1. Провести ретроспективный анализ литературных источников по проблеме специально организованного индивидуализированного психолого-педагогического воздействия на личность умственно отсталого школьника.

2. Выявить специфику индивидуальной коррекционной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

3. Разработать методику организации индивидуальной коррекционной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

**Методологической и теоретической основой исследования** выступаюткультурно-историческая теория психического развития и положения Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей развития нормального и аномального развития, о качественном своеобразии развития аномального ребенка, положение о наличии у каждого аномального ребенка сохранных функций, опираясь на которые взрослые могут развивать его потенциальные возможности («расширять зону ближайшего развития»). Идея единства и сложного динамического взаимодействия органических и социальных факторов в онтогенетическом развитии (Ж.Пиаже, А.Адлер, Л.С.Выготский) явилась в качестве ведущей, как на этапах проведения исследования, так и при интерпретации его результатов.

**Методы исследования:** анализ литературных источников, изучение психолого-педагогической документации, тестирование по батарее методик, беседа, анкетирование методы констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

**Экспериментальная база исследования.** Экспериментальное исследование проводилось на базе МОКУ «С(К)ОШ №10(VIII вида)» г.Каспийска в 1-м классе. Все участники исследования имеют умеренную умственную отсталость (F 71). Дети были направлены и зачислены в специальную (коррекционную) школу VIII вида в подготовительный класс в 2015-2016 г. по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

**Этапы исследования:**

1.На первом этапе (2015-2016 г.г.) проводился ретроспективный анализ литературных источников, сформулирован методологический аппарата исследования, разработана методика эксперимента.

2. На втором этапе (2016-2017 г.г.) было проведено экспериментальное исследование, получены новые данные, апробирована методика организации индивидуальной коррекционной работы.

3. На третьем этапе (2017 г.г.) систематизированы полученные в экспериментальном исследовании данные и осуществлена литературная обработка теоретических и экспериментальных результатов исследования.

**Научная новизна** определяется тем, что теоретико-методологическому анализу была подвергнута проблема индивидуализированного воздействия педагога-дефектолога на личность умственно отсталого школьника, получены новые данные относительно специфики когнитивного и социального развития детей с умеренной умственной отсталостью.

**Теоретическая значимость** определяется тем, что выявлена специфика организации индивидуальной коррекционной педагогической работы с умственно отсталыми младшими школьниками, разработана методика индивидуализированного сопровождения учащихся коррекционных образовательных учреждений VIII вида.

**Практическая значимость** заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы для совершенствования содержания и методов работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками, а также в курсах лекций для специалистов специального и инклюзивного образования.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Качественное своеобразие индивидуальной коррекционной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками.

2. Психолого-педагогические условия индивидуального сопровождения детей с умственной отсталостью.

3. Методика организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками в условиях коррекционного образовательного учреждения.

**Структура и объем диссертации**. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и ряда приложений.

# **Глава 1.Теоретические аспекты исследования проблемы организации индивидуальной работы педагога-дефектолога**

# **с умственно отсталыми детьми**

### 1.1.Умственная отсталость как специфический вид дизонтогенеза

Для детей с умственной отсталостью (олигофренией) характерны сходные проявления и признаки (нарушения внимания, памяти, мышления, поведения и так далее). В то же время, выраженность данных нарушений напрямую зависит от степени олигофрении. Для умственно отсталых детей характерно: нарушение мышления; нарушение концентрации внимания; нарушения познавательной деятельности; нарушения речи; проблемы в общении; нарушения зрения; нарушения слуха; нарушения сенсорного развития; нарушения памяти; двигательные нарушения (нарушения моторики); нарушения психических функций; нарушения поведения; нарушения эмоционально-волевой сферы.

Такое понятие как «дизонтогения» было впервые упомянуто клинической медициной с целью обозначения определенных форм нарушения нормального онтогенеза, которые возникли в раннем, чаще всего детском возрасте, в период недостаточной зрелости морфофункциональных систем организма человека.

По мнению различных ученных, впервые данный термин был, упомянут в 1927 году Швальбе, с целью фиксации отклонений формирования полноценных систем организма в период его развития внутри утроба.

Согласно мнению представителей клинической медицины Г.Е.Сухаревой и М. С. Певзнер, В.В. Лебединского, Э.Г. Симерницкой. В.Семенович, на возникновение у ребенка дизонтогении, влияют определенные факторы, перечислим их:

1. Период времени и воздействия агентов, которые оказывают повреждающее влияние, иными словами – возрастная обусловленность дизонтегении;
2. Этиология;
3. Степень распространения процесса болезни (данный фактор может носить локальный или системный характер);
4. Уровень воздействия на межфункциональные связи.

В.В. Лебединский выделял следующую классификацию дезонтогенеза.

Первая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу ретардации дисфункцию созревания:

· общее стойкое недоразвитие (умственная отсталость различной степени тяжести),

· задержанное развитие (задержка психического развития).

Вторая группа дизонтогений включает в себя отклонения  
по типу повреждения:

· поврежденное развитие (органическая деменция),

· дефицитарное развитие (тяжелые нарушения анализаторных систем: зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи, развитие в условиях хронических соматических заболеваний).

Третья группа дизонтогений включает в себя отклонения  
по типу асинхронии с преобладанием эмоционально-волевых на-  
рушений:

· искаженное развитие (ранний детский аутизм),

· дисгармоническое развитие (психопатии).

Отметим, что, по мнению Л.С. Выготского, психологическое развитие детей, у которых наблюдается наличии дезонтогенеза, имеет соблюдение закономерностей, идентичных при развитии полноценного ребенка. Это заключение и послужило основным рычагом воздействия на развитие специальной психологии и специальной педагогики. Выделим выше упомянутые закономерности:

- циклическое развитие психики ребенка, которое, в свою очередь имеет непростую организацию во времени;

- неравномерное психическое развитие ребенка, обусловленное в определенной степени активностью созревания мозга в некоторые временные периоды при наличии сенситивных периодов при становлении основных психических функций;

- наличие системной последовательности периодов психического развития;

- основная направленность деятельности и речевых функций в становлении важных психических функций;

- основная роль обучения при развитии психической системы;

- гибкость и многофункциональность нервной системы, которая способна взаимозаменять определенные функции;

- объединение, которое включает в себя интегрирование разрозненных изначально состояний психического развития и личностных особенностей ребенка в совокупность комплексов.

Важную роль в развитии специальной психологии сыграло положении о взаимосвязи биологических и социальных факторов, которые оказывают непосредственное влияние на процесс психического развития. Л.С. Выготский выделял, что биологические и социальные факторы имеют определенную взаимосвязь и образуют единство. Им также было подчеркнуто, что «основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка». Данные факторы оказывают большое влияние, посредствам того, что именно биологические и социальные факторы могут быть причиной некоторого нарушения психического развития человека.

Общие и специфические закономерности неполноценного развития человека были раскрыты Л.С. Выготским в начале XX столетия. Предпосылкой этого явилось понимание того, что зарождалось формирование дефектологии, которая представляет собой комплексную науку о человечком организме, которая включает причины и механизмы неполноценного развития. Для того, чтобы более детально изучить данную проблематику, необходимо обратить внимание на условия, при которых осуществляется развитие полноценного ребенка. Данные условия отражались в трудах Г.М. Дульнева и А.Р. Лурия: нормальная работа головного мозга и его коры; нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов; сохранность органов чувств, которые обеспечивают нормальную связь ребенка с внешним миром; систематичность и последовательность обучения ребенка в семье, в детском саду и школе.

Одним из первых общие закономерности отклоняющегося раз-  
вития применительно к различным видам психического дизонтогенеза были сформулированы В. И. Лубовским. Он выделяет три иерархических уровня закономерностей отклоняющегося развития.

I уровень — закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития. Для всех вариантов дизонтогений характерны следующие нарушения: нарушения приема, переработки, сохранения и использования информации; нарушение речевого опосредования; более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности; риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности.

II уровень — закономерности, характерные для группы дизонтогенетических расстройств (например, при умственной отсталости, задержке психического развития, общем недоразвитии речи наблюдаются явления ретардации - запаздывание или приостановка всех сторон психического развития или преимущественно отдельных компонентов).

III уровень — специфические закономерности, присущие конкретному виду дизонтогенеза. (общему стойкому психическому недоразвитию по типу умственной отсталости, или искаженному развитию по типу раннего детского аутизма, или дефицитарному развитию вследствие недостаточности зрительного, анализатора).

Как было сказано выше, наряду с общими закономерностями отклоняющегося развития, сопровождающими любой тип  
дизонтогенеза, можно выделить закономерности, специфические  
для каждого из трех основных направлений нарушенного онтогенетического развития, а также свойственные только каждому типу. Рассмотрим основные закономерности, присущие психическому развитию при дизонтогениях по типу ретардации.

Для дизонтогенетических расстройств, возникающих преимущественно вследствие ранних органических повреждений или недоразвития различных структур головного мозга, характерны следующие проявления:

* задержка в созревании мозга;
* задержка разной степени выраженности в формировании молодых и высоко дифференцированных мозговых структур, таких, как лобные отделы головного мозга, зоны «перекрытия», лежащие на пересечении теменно-височно-затылочных отделов;
* недостаточность общей интегративной деятельности мозга;
* инертность психической деятельности;
* нейродинамические нарушения, проявляющиеся в дисбалансе между процессами возбуждения и торможения (слабость процессов торможения, что ведет к чрезмерной иррадиации возбуждения);
* нарушение функций активного внимания как базового условия эффективного включения в деятельность;
* непрогредиентный характер течения; трудности (а иногда невозможность) усвоения общеобразовательных стандартов всех уровней образовательной системы.

Положение о единстве основных закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л. С. Выготским, дает основания считать, что концепция развития нормального ребенка, в общем, может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об идентичности факторов, воздействующих на развитие нормального и умственно отсталого ребенка.

Развитие ребенка с интеллектуальным недоразвитием определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Эти факторы, как и прочие, необходимо учитывать при организации специального педагогического воздействия.

Социальные факторы - это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет, взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время, и, конечно, школа. Рассматривая вопрос о взаимодействии организма и среды, Л. С. Выготский сформулировал понятие "социальная ситуация развития" и подчеркнул мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только ее характером, но и индивидуальными особенностями субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают.

Во многом дефектна и двигательная сфера лиц с умственной отсталостью, которая требует постоянного внимания и заботы.

Говоря о возможностях положительной динамики умственного продвижения детей со сниженным интеллектом, следует вспомнить положение Л. С. Выготского относительно двух зон развития ребенка: актуального и ближайшего. Л. С. Выготский говорил О том, что зона актуального развития характеризуется теми заданиями, которые ребенок уже может выполнять самостоятельно. Эта зона показывает его обученность тем или другим знаниям, умениям и навыкам. Она дает сведения о состоянии его познавательной деятельности на определенном этапе жизни. В этом ее значимость.

В плане перспективы особенно важна зона ближайшего развития, которая определяется заданиями, с которыми ребенок не может справиться сам, но может сделать это с помощью взрослого. Определение зоны ближайшего развития необходимо потому, что она дает возможность судить, какие задачи будут доступны ребенку в недалеком будущем, т. е. какого продвижения от него можно ожидать.

Термин «умственная отсталость» является достаточно обобщенным понятием, включающим стойкие нарушения интеллекта, т.е разные клинические формы интеллектуального недоразвития как резидуальные (олигофрения), так и прогредиентные, обусловленные прогрессирующими заболеваниями ЦНС. Среди клинических форм умственной отсталости выделяют олигофрению и деменцию.

Нарушение умственного развития является основным симптомом олигофрении. Проявляется это в неспособности нормально мыслить, принимать правильные решения, делать выводы из полученной информации и так далее.

Нарушения умственного развития и мышления при олигофрении характеризуются:

1. Нарушением восприятия информации. При легкой степени заболевания восприятие информации (зрительной, письменной или речевой) происходит гораздо медленнее, чем в норме. Также ребенку нужно больше времени для «осмысливания» полученных данных. При умеренной олигофрении данное явление еще более выражено. Даже если ребенок может воспринимать какую-либо информацию, он не может анализировать ее, вследствие чего способность к самостоятельной деятельности у него ограничена. При тяжелой олигофрении часто наблюдается поражение чувствительных органов (глаз, уха). Такие дети не могут воспринимать определенную информацию вообще. Если же эти органы чувств работают, воспринимаемые ребенком данные не анализируются им. Он может не различать цвета, не узнавать предметы по их очертаниям, не различать голоса близких и чужих людей и так далее.
2. Неспособностью к обобщению. Дети не могут выявить связь между схожими предметами, не могут делать выводы из полученных данных или выделять мелкие детали в каком-либо общем потоке информации. При легкой форме заболевания это выражено незначительно, в то время как при умеренной олигофрении дети с трудом учатся раскладывать одежду по группам, выделять животных среди набора картинок и так далее. При тяжелой форме заболевания способность как-либо связывать предметы или ассоциировать их между собой может вовсе отсутствовать.
3. Нарушением абстрактного мышления. Все услышанное или увиденное дети понимают буквально. Они не обладают чувством юмора, не могут понимать смысл «крылатых» выражений, пословиц или сарказма.
4. Нарушением последовательности мышления. Наиболее выражено это при попытке выполнить какое-либо задание, состоящие из нескольких этапов (например, достать чашку из шкафа, поставить ее на стол и налить в нее воды из кувшина). Для ребенка с тяжелой формой олигофрении данная задача будет невыполнима (он может брать чашку, ставить ее на место, несколько раз подходить к кувшину и брать его в руки, однако связать данные предметы он не сможет). В то же время, при умеренных и легких формах заболевания интенсивные и регулярные обучающие занятия могут способствовать развитию последовательного мышления, что позволит детям выполнять простые и даже более сложные задачи.
5. Замедленным мышлением. Чтобы ответить на простейший вопрос (например, сколько ему лет), ребенок с легкой формой заболевания может думать над ответом в течение нескольких десятков секунд, однако в конечном итоге обычно дает правильный ответ. При умеренно выраженной олигофрении ребенок также будет думать над вопросом очень долго, однако ответ может быть бессмысленным, не связанным с вопросом. При тяжелой форме заболевания ответ от ребенка можно не получить вовсе.
6. Неспособностью мыслить критично. Дети не отдают себе отчета в своих действиях, не могут оценивать важность своих поступков и их возможные последствия.

Для детей с легкой степенью олигофрении характерно снижение интереса к окружающим их предметам, вещам и событиям. Они не стремятся узнавать что-то новое, а при обучении быстро забывают полученную (прочитанную, услышанную) информацию. В то же время, правильно проводимые занятия и специальные обучающие программы позволяют им обучаться простым профессиям.

При умеренно выраженной и тяжелой умственной отсталости дети могут решать простые задачи, однако новую информацию они запоминают крайне тяжело и только если с ними занимаются в течение длительного времени. Сами они не проявляют никакой инициативы для изучения чего-то нового.

У всех детей с олигофренией отмечается снижение способности концентрировать внимание, что обусловлено нарушением активности головного мозга. При легкой степени умственной отсталости ребенку трудно усидеть на месте, в течение длительного времени заниматься одним и тем же делом (например, они не могут читать книгу в течение нескольких минут подряд, а после прочтения не могут пересказать, о чем была речь в книге). В то же время, может отмечаться абсолютно противоположное явление – при изучении какого-либо предмета (ситуации) ребенок чрезмерно концентрирует внимание на его мельчайших деталях, при этом, не оценивая предмет (ситуацию) в целом.

При умеренно выраженной олигофрении привлечь внимание ребенка крайне сложно. Если же это удается сделать, через несколько секунд ребенок вновь отвлекается, переключаясь на другое занятие. При тяжелой форме заболевания привлечь внимание пациента не удается вообще (лишь в исключительных случаях ребенок может реагировать на какие-либо яркие предметы или громкие, необычные звуки).

Деменция представляет собой распад сформировавшегося интеллекта, т.е. имеет место более поздно возникающий интеллектуальный дефект. Выделяют прогредиентную и непрогредиентную формы деменции.

Деменция у детей представляет собой слабоумие, распад уже сложившегося интеллекта. Деменция чаще проявляется у детей старше двух лет. До этого возраста малыш растет и нормально развивается, наравне с ровесниками. Затем начинаются определенные изменения в его поведении.

Развивается деменция детская после воздействия на организм ребёнка определенных факторов, которые нарушают работу сформированных структур мозга, либо заболевание присутствует с рождения, но проявляется позже.

Причины деменции:

* генетические заболевания, симптомы которых появляются спустя несколько лет после рождения ребёнка – болезнь Лафора, болезнь Ньюмана-Пика, синдром Санфилиппо, нейродегенерация с накоплением железа в мозгу
* инфекционные заболевания мозга – менингит, энцефалит
* черепно-мозговые травмы с ушибом мозга или его сотрясением,
* воздействие вируса иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)
* нарушение сосудистого кровотока, приводящее к недостаточному питанию тканей мозга
* отравление ребёнка лекарственными препаратами.

Прогрессирующая форма деменции – это постоянное ухудшение состояния ребёнка, характерна для генетических заболеваний (Лафора, Ньюмана-Пика), для сосудистых поражений и для болезней спинного и головного мозга. В этом случае симптомы деменции нарастают по мере прогрессирования основного заболевания.

Резидуальная органическая форма – это остаточные явления, которые сохранились после повреждения мозга. Характеризуется стабильным нарушением умственной деятельности, без последующего усугубления. Так проявляется деменция после отравления лекарствами, после черепно-мозговых травм, менингитов.

Начинается деменция в детском возрасте с утери ребёнком тех навыков, которые он освоил и без труда применял. Теряется речь, забываются отдельные слова, малыш плохо формулирует предложения. Появляется неряшливость в одежде, неопрятный внешний вид. Утрачивается чувство привязанности к близким, появляется равнодушие. Позже теряется навык ходьбы. Характерно приподнятое настроение, общая двигательная расторможенность.

При возникновении заболевания у школьников на первое место выходит снижение общей работоспособности, трудности при запоминании информации. Речь и приобретенные ранее навыки сохраняются долго. К примеру, ребёнок может правильно назвать цвета и дни недели по порядку, но перепутать последовательность времён года.

У старших школьников наиболее выражено изменение игровой деятельности – все игры становятся стереотипными, одинаковыми, действия в них постоянно повторяются.

Снижением концентрации внимания и нарушением памяти проявляется деменция у подростков. Нарушается осмысление информации, нет способности к её обобщению. Затруднено понимание поговорок, пословиц. Быстро наступает утомление, речь смазанная.

Причиной возникновения психических нарушений при умственной отсталости может быть широкий круг вредных воздействий. Для того чтобы лучше понять не только причину, но и патогенез психического недоразвития, обратимся к теориям его возникновения.

Причинами развития умственной отсталости могут быть эндогенные факторы (то есть нарушения функционирования организма, связанные с патологиями его развития) или экзогенные факторы (воздействующие на организм извне).

К эндогенным причинам олигофрении можно отнести:

1. Генетические мутации. Развитие абсолютно всех органов и тканей (в том числе головного мозга) определяется генами, которые ребенок получает от родителей. Если мужские и женские половые клетки будут дефектными с самого начала (то есть если некоторые из их генов будут повреждены), у ребенка могут отмечаться те или иные аномалии развития. Если в результате данных аномалий будут поражены (недоразвиты, неправильно развиты) структуры головного мозга, это может стать причиной олигофрении.
2. Нарушения процесса оплодотворения. Если в процессе слияния мужских и женских половых клеток (имеющем место во время оплодотворения) произойдут какие-либо мутации, это также может стать причиной неправильного развития головного мозга и умственной отсталости у ребенка.
3. Сахарный диабет у матери. Сахарный диабет – это заболевание, при котором нарушается процесс использования глюкозы (сахара) клетками организма, в результате чего концентрация сахара в крови увеличивается. Развитие плода в утробе больной диабетом матери протекает с нарушением его обмена веществ, а также процессов роста и развития тканей и органов. Плод при этом становится крупным, у него могут отмечаться пороки развития, нарушения строения конечностей, а также психические расстройства, в том числе олигофрения.
4. Фенилкетонурию. При данной патологии нарушается обмен веществ (в частности аминокислоты фенилаланина) в организме, что сопровождается нарушением функционирования и развития клеток головного мозга. Дети с фенилкетонурией могут страдать умственной отсталостью различной степени выраженности.
5. Возраст родителей. Научно доказано, что чем старше родители ребенка (один или оба), тем выше вероятность наличия у него тех или иных генетических дефектов, в том числе приводящих к умственной отсталости. Обусловлено это тем, что с возрастом половые клетки родителей «стареют», а количество возможных мутаций в них увеличивается.

К экзогенным (воздействующим извне) причинам олигофрении можно отнести:

1. Инфекции матери. Воздействие тех или иных инфекционных агентов на материнский организм может привести к повреждению эмбриона или развивающегося плода, тем самым, спровоцировав развитие умственной отсталости.
2. Родовые травмы. Если во время родов (через естественные родовые пути или при кесаревом сечении) имела место травма головного мозга ребенка, это может привести к задержке умственного развития в дальнейшем.
3. Гипоксию (кислородное голодание) плода. Гипоксия может возникнуть во время внутриутробного развития плода (например, при тяжелых заболеваниях сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем у матери, при выраженной кровопотере матери, при низком артериальном давлении у матери, при патологии плаценты и так далее). Также гипоксия может возникнуть во время родов (например, при слишком длительных родах, при обвитии пуповины вокруг шеи ребенка и так далее). Центральная нервная система малыша чрезвычайно чувствительна к недостатку кислорода. При этом нервные клетки коры головного мозга могут начать погибать уже через 2 – 4 минуты кислородного голодания. Если вовремя устранить причину недостатка кислорода, ребенок может выжить, однако чем длительней была гипоксия, тем более выраженной может быть умственная отсталость у ребенка в дальнейшем.
4. Радиацию. Центральная нервная система (ЦНС) эмбриона и плода крайне чувствительна к различным видам ионизирующего излучения. Если во время беременности женщина подвергалась воздействию радиации (например, во время рентгеновских исследований), это может привести к нарушению развития ЦНС и олигофрении у ребенка.
5. Интоксикации. Если во время вынашивания ребенка в организм женщины попадают токсические вещества, они могут напрямую повредить ЦНС плода или спровоцировать его гипоксию, что может стать причиной умственной отсталости. Среди токсинов можно выделить этиловый спирт (входящий в состав алкогольных напитков, в том числе пива), сигаретный дым, выхлопные газы, пищевые красители (в больших количествах), бытовые химикаты, наркотические вещества, медикаменты (в том числе некоторые антибиотики) и так далее.
6. Недостаток питательных веществ во время внутриутробного развития. Причиной этого может стать голодание матери во время вынашивания плода. При этом дефицит белков, углеводов, витаминов и минералов может сопровождаться нарушением развития ЦНС и других органов плода, тем самым, способствуя возникновению олигофрении.
7. Недоношенность. Научно доказано, что умственные отклонения различной степени выраженности встречаются у недоношенных детей на 20% чаще, чем у доношенных детей.
8. Неблагоприятную среду обитания ребенка. Если в течение первых лет жизни ребенок растет в неблагоприятной обстановке (если с ним не общаются, не занимаются его развитием, если родители не проводят с ним достаточно времени), у него также может развиться умственная отсталость. В то же время, стоит отметить, что анатомическое повреждение ЦНС при этом отсутствует, вследствие чего олигофрения обычно выражена слабо и легко поддается коррекции.
9. Заболевания ЦНС в первые годы жизни ребенка. Даже если во время рождения ребенок был абсолютно нормальным, повреждение головного мозга (при травмах, при кислородном голодании, при инфекционных заболеваниях и интоксикациях) в течение первых 2 – 3 лет жизни может привести к повреждению или даже к гибели определенных участков ЦНС и к развитию олигофрении.

Рассмотрим каждый из представленных периодов отдельно.

Влияние вредных факторов в пренатальный период.

Для возникновения умственной отсталости очень важно время поражения плода, степень благополучия его развития и наличие неповрежденных тканей, способных компенсировать повреждения или замедление развития, вызванные инфекционным агентом. Чем раньше действует вредность на плод (первый триместр), тем, скорее всего, произойдет выкидыш, замершая беременность или возникнут тяжелые пороки развития.

Среди наиболее распространенных причин психического недоразвития в пренатальном периоде выделяют следующие.

1. Высокий риск рождения умственно отсталых детей связан с гипоксией плода у матерей, страдающих в тяжелой форме хроническими заболеваниями: сердечно-сосудистой недостаточностью, болезнями печени и почек, диабетом, болезнью щитовидной железы. Эти болезни способствуют также недоношенности и осложнениям во время родов.

2. Несовместимость по Rh-фактору и по факторам АВО. Примерно у одной из восьми женщин Rh-фактор в крови отсутствует. Дети этих женщин могут пострадать от Rh-несовместимости, если у мужей этот фактор имеется. Rh-позитивный плод, получивший этот фактор от отца, провоцирует выработку антител в крови матери. Эти антитела, проникая в кровоток ребенка, разрушают его эритроциты. Возникающий в результате эритробластоз приводит к нарушению ЦНС, что в дальнейшем может проявиться в умственной отсталости, нарушении слуха и других неврологических симптомах. Эритробластоз встречается у одного из 150-200 новорожденных.

Причиной умственной отсталости может стать также несовместимость и по факторам крови АВО.

3. Внутриутробные инфекции. Многие инфекции передаются от матери плоду, однако лишь малая их часть вызывает умственную отсталость. Они становятся причиной поражения ЦНС плода в 4-5% случаев тяжелой - и 1 % легкой умственной отсталости. Среди микроорганизмов, вызывающих умственную отсталость, чаще всего встречаются вирусы, простейшие (протозоа) и спирохеты. У 5% беременных инфекционное поражение плода вызывают вирусы.

Инфекция, попавшая в материнский организм, в ряде случаев не дает внешних признаков заболевания у беременной, но при этом может поражать плод. Вероятно, это связано с тем, что ЦНС плода из-за недостатка кислорода, нарушенного питания и незрелости гемато-энцефалического барьера - более благоприятная среда для микроорганизмов. Примером может быть вирус краснухи, который в разные сроки беременности действует по-разному. При этом предполагают, что основной механизм повреждения ЦНС плода - аноксия (недостаток кислорода), в результате чего останавливается клеточное деление, что приводит к возникновению уродств или ограничению роста органов.

Вероятность поражения плода зависит также от плаценты, которая не пропускает к нему возбудителей многих острых инфекций. Однако эффективность этого плацентарного барьера различна. Возбудители сифилиса, токсоплазмоза и некоторых других микроорганизмов проникают через это препятствие, а также могут попадать из околоплодной жидкости. Плод защищается от инфекций антителами матери. Тем не менее, и этот механизм не всегда эффективен. Так, беременная, будучи иммунной, к определенному заболеванию, все же способна передать возбудитель эмбриону.

Вирус гриппа. После пандемии 1918 года было доказано, что вирус гриппа способен вызывать умственную отсталость при внутриутробном заражении. Во время пандемии 1957 года число детей, рожденных с внутриутробными повреждениями, возросло с 1,6% до 3,6%.

Краснуха. Если беременная заболевает ею в первые три месяца беременности, то риск умственной отсталости у ребенка составляет от 15% до 20%.

Цитомегалия (ЦМВ). Вызывается вирусом слюнных желез, попадающим от матери к плоду, который приводит к воспалению мозга и его оболочек, что завершается смертью или тяжелым заболеванием эмбриона. От 1 % до 2% умерших младенцев обнаруживают цитомегалию.

Врожденный сифилис. Сифилитическая спирохета передается плоду через плаценту матерью, зараженной во время беременности. Она не проникает в эмбрион до пятого месяца беременности. В сороковых годах XX века 4% умственной отсталости связывали с сифилисом. Применение антибиотиков для лечения сифилиса резко уменьшило поражение плода. Увеличение в десятки раз числа больных сифилисом в последние десятилетия привело к возрастанию риска появления врожденного сифилиса.

Листериоз. Листерии, обладающие способностью проходить плацентарный барьер, поражают преимущественно нервные ткани плода. Это может приводить к его гибели или к септицемии и менингоэнцефалиту, оставляя грубые органические поражения ЦНС. После рождения в связи с этим возникает тяжелая умственная отсталость. Редко описываются случаи врожденного туберкулеза.

Токсоплазмоз. Токсоплазма - одноклеточный паразит - передается от животных человеку предположительно через их мясо. Распространенность врожденного токсоплазмоза от 5-7 на 10 000 нормальных младенцев. Инфицируются младенцы до рождения и после родов. Примерно 10% зараженных младенцев умирает через один-два месяца. У многих из выживших детей имеются множественные пороки развития и умственная отсталость.

4. Химические вредности, приводящие к интеллектуальному дефекту, - свинец, алкоголь, лекарственные препараты. В период органогенеза с начала третьей и до конца десятой недели любой вредный фактор может привести к смерти эмбриона или появлению пороков развития. Яды могут повлиять на ЦНС и позже, не подвергая разрушению органы, завершившие свое развитие. Частота пороков у умерших в пренатальном периоде развития составляет от 21 до 42%.

5. Физические факторы. Радиационные воздействия на беременных женщин при диагностических, терапевтических, профессиональных или случайных рентгеновских облучениях при катастрофах на атомных электростанциях могут вызвать тератогенный эффект и умственную отсталость. Это воздействие зависит не только от стадии развития зародыша, но и от дозы, вида и мощности ионизирующего облучения, а также от индивидуальной чувствительности. Возникновение пороков под влиянием ионизирующего облучения связано с прямым повреждением плода, а также с нарушением метаболизма и проницаемости клеточных мембран в организме будущей матери. Наиболее часто при этом наблюдаются пороки нервной системы, глаз и черепа.

6. Острые или хронические эмоциональные стрессы в течение беременности могут оказаться причиной пороков развития, малой массы плода и умственной отсталости.

7. Влияние недоношенности (менее 1500 года) и перекошенности на психическое развитие ребенка определяется не только недостатком массы тела, но и продолжительностью беременности. Частота неврологических и психических нарушений у таких детей составляет не менее 20%.

Влияние вредных факторов в натальный период.

В 9% случаев умственной отсталости причиной поражения мозга становятся вредности, что связывают с гипоксией. Недостаток кислорода в процессе родов может быть обусловлен тяжелыми болезнями матери (сердечно-сосудистой недостаточностью, заболеваниями крови и т. д.). Асфиксия плода обычно сочетается с родовой травмой, чему способствуют быстрые или затяжные роды, узкий таз, лицевое предлежание, ягодичное предлежание плода, недоношенность и переношенность плода, несоответствие родовых путей женщины и размеров плода.

Влияние вредных факторов в постнатальный период.

В первые годы жизни наиболее частой причиной поражения ЦНС и умственной отсталости оказываются энцефалиты, тяжелые интоксикации, черепно-мозговые травмы, состояния клинической смерти. Заболевания, сопровождающиеся тяжелым истощением (токсическая дизентерия), сменяющие друг друга инфекции (от 5 до 25%) также могут оказаться причиной отставания в развитии особенно у недоношенных или детей, перенесших тяжелую родовую травму.

Социальные и культурные факторы. Личный опыт, среда и особенно семейное окружение оказывают серьезное влияние на развитие интеллекта и личности ребенка. Условия, в которых ребенок воспитывается в раннем возрасте, во многом предопределяют его дальнейшую жизнь. Для оптимального психомоторного развития формирование навыков должно происходить в чувствительные (критические) периоды жизни.

Благоприятная атмосфера в семье - непременное условие развития когнитивных функций ребенка и формирования его эмоциональной сферы. Препятствием развития ребенка могут стать условия депривации (сенсорной, когнитивной, социальной, эмоциональной), в которых он не сможет приобрести социальный опыт или этот опыт окажется недостаточным. Наиболее распространенными факторами депривации являются следующие:

1) недостаточность и непоследовательность материнской заботы с элементами пренебрежения;

2) искаженное воспитание психически больными или отсталыми родителями;

3) дезорганизация семейной жизни в связи с отсутствием отца или матери или их антисоциальное поведение;

4) социальная изоляция семьи;

5) неблагоприятные материально-бытовые условия, невозможность владения личными вещами - игрушками, одеждой, постелью и т. д.

У ребенка, воспитывающегося в условиях депривации, ограничены возможности для обучения, что влечет за собой отставание формирования речи, моторных, познавательных функций и способности общения. Все это негативно отражается на решении жизненных задач ребенком и ухудшает обучаемость.

### 1.2. Проблемы обучения и воспитания умственно-отсталых школьников

Проблема воспитания и обучения умственно отсталых детей связана с их социальной адаптацией. Даже при обучении в коррекционных учреждениях эти дети испытывают трудности в коммуникативном процессе с педагогами и ровесниками. Формирование социальной адаптации детей со сниженным интеллектом к условиям проживания в интернате, к правилам и ценностным установкам детского коллектива, их готовности к жизни в обществе, к выполнению общественно полезного труда происходит в тесной связи всего педагогического коллектива с разными социальными службами.

Нравственное воспитание занимает важное место в системе воспитания учащихся с нарушением интеллекта, является одной из основных его задач. Это объясняется, прежде всего, тем, что сформированная у ребенка система привычного нравственного сознания, становится механизмом, определяющим поведение ребенка.

Нравственное воспитание представляется актуальной задачей еще и потому, что оно непосредственно определяет те ориентиры, которые влияют на природу отношений личности. Важно также отметить ту ведущую роль, которую играет воспитание в процессе компенсации и коррекции.

Разработка адекватной системы нравственного обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта имеет большое теоретическое и практическое значение. Это подчёркивали в своих трудах A.C. Белкин, Б. П. Брунов, Н. М. Буфетов, Г.М. Дульнев, Г. В. Фадина и многие другие. Выдающийся вклад в изучение развития и воспитания детей с нарушением интеллекта сделан Л.С. Выготским.

Основная роль общества в нравственном воспитании ребенка с нарушениями интеллекта заключается в формировании представлений об обязанностях и правах самого ребенка, его роли как ученика и члена своей семьи, умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, сопереживать другим и делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях, развитие стремления к поиску друзей, накопление положительного опыта сотрудничества, участия в общественной жизни. Все это является необходимым ребенку в обыденной жизни[[1]](#footnote-1).

Э.Н. Пятыгина в научных исследованиях социальной адаптации детей с умственной отсталостью глубоко раскрывает понятие адаптация. Понятие адаптация она рассматривает с разных сторон:

- Адаптация – приспособление организма к условиям существования или к изменившимся условиям жизни.

- Социальная адаптация – это вид взаимодействия личности с определенной социальной средой, где согласуются требования и ожидания всех участников коммуникативного процесса. Ведущим компонентом адаптации служит адекватность самооценки, притязаний и ожиданий личности с возможностями и способностями и с реальными фактами социальной среды.

Социальная адаптация связана с вторичными дефектами, которые возникают по разным факторам: физическим недоразвитием, сниженным интеллектом, эмоциональными нарушениями, ослабленными волевыми качествами, личностными особенностями характера.

- Биологическая адаптация – эта специфическая характеристика адаптивного процесса, которая характерна всем живым существам, в том числе, человеку, в период развития[[2]](#footnote-2).

Биологические основы адаптации играют главную роль в коллективе детей с умственной отсталостью, так как механизм поражения центральной нервной системы отражается на физическом и психическом развитии умственно отсталых детей в любой возрастной категории. Данный процесс обусловлен биологическим по природе первичным дефектом. Биологическая адаптация умственно отсталых детей заложена в области медицины, поэтому практически никак не поддается психолого-педагогическим воздействиям.

В последние годы остро встает проблема социально-трудовой адаптации умственно-отсталых детей. Теоретические исследования Л. С. Выготского доказали, что труд для аномального ребенка является двигающей силой, компенсирующей дефекты личности каждого старшеклассника. Обосновывая свою концепцию, основоположник отечественной психологии и дефектологии Л.С. Выготский утверждал, что решение проблемы развития таких детей кроются в правильной и специальной организации воспитания и обучения. Ученый подчеркивал, что аномальные дети ощущают свою неполноценность не биологически, а социально. «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая организация». Положение Л. С. Выготского о том, что «ребенок с дефектом – еще не дефективный ребенок», что частные дефекты не делают еще носителя их дефектным»[[3]](#footnote-3).

Живя в интернатных учреждениях, дети с умственной отсталостью всегда находятся в детской среде, где у всех школьников имеются сходные социально-психологические и коммуникативные проблемы. В дальнейшей профессиональной деятельности их социальная адаптация имеет сложности по причине отсутствия у них навыков межличностного общения в среде нормальных ровесников. Чаще всего у школьников с умственной отсталостью отсутствует или слабо сформирована потребность в общении со своими ровесниками с нормальным психическим и физическим развитием. Их навыки общения, трудности в познании наук ограничены, так как они изолированы в течение длительного времени от современных требований в информационно-технологическом обществе.

Умственно отсталые дети испытывают проблемы в дальнейшем социально-профессиональную адаптацию. Социально-профессиональная адаптация – это процесс и результат достижения оптимального уровня приспособленности каждого школьника с ограниченными возможностями к требованиям социальной среды и условиям профессиональной деятельности. Эта приспособленность характеризуется индивидуальностью каждого обучающегося воспринимать и оценивать жизненную или учебную ситуацию, формировать стратегию осуществления деятельности и поведения в социуме.

С учетом своих психофизиологических особенностей развития и социальной адаптации у школьников со сниженными интеллектуальными возможностями происходит знакомство и выбор профессии[[4]](#footnote-4).

В условиях современного общества личностные психологические особенности развития учащихся школ-интернатов создают предпосылки для будущей социальной дезадаптированности.

Компонентами содержания социально-профессиональной адаптации учащихся школ-интернатов являются следующие:

- социальная адаптация, которая рассматривается как процесс знакомства старшеклассников с умственной отсталостью с профессиями, которые востребованы на рынке труда, с требованиями общества к работникам и возможностями молодых специалистов с ограниченными возможностями;

- профессиональная адаптация характеризуется приобретением первичных представлений о выбранной или рекомендуемой сфере труда;

- психофизиологическая адаптация отражает процесс соотнесения требований будущей профессиональной деятельности со своими психофизиологическими особенностями развития[[5]](#footnote-5).

Воспитанники школ-интернатов имеют поверхностное, часто идеальное представление о выбранной профессии. Часто их суждения строятся на внешних факторах, на количестве зарабатываемых денег. При выборе той или иной профессии старшеклассники с недостаточным интеллектом неадекватно оценивают свои способности и возможности. Выбор учебных заведений для таких детей ограничен, часто такие школьники не могут получить образование[[6]](#footnote-6).

Получая профессиональные знания и навыки, выпускники коррекционных школ VIII вида характеризуются низкой успеваемостью, так как не только не имеют склонностей к обучению, но и не проявляют к этому процессу интереса. Это связано со слабо сформированными навыками практической и речевой коммуникации, адекватностью в поведении, неспособностью к конструктивному решению проблем. Негативные эмоциональные реакции умственно отсталых подростков отражаются на навыках и умениях работать в группе или в коллективе[[7]](#footnote-7).

Период перехода от детства к юности у школьников с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей:

1) личную адаптацию и интеграцию в общество, основанную на навыках и умениях общения, межличностных взаимодействиях в процессе образовательного процесса и досуга;

2) профессиональную подготовку, связанную с практикой «закрытых мастерских», деятельностью в сфере обслуживания: в магазинах, ресторанах, гостиницах, больницах;

3) обеспечение равных возможностей проживания вне привычных домашних условий[[8]](#footnote-8).

Многие исследователи выделяют другие трудности вхождения выпускников школ-интернатов умственно отсталых детей в систему общественных отношений:

1) Умственно отсталые дети старшего подросткового возраста не обладают возможностями социального опыта родителей путем подражания образцам их поведения и способам преодоления жизненных трудностей. Часто социальный опыт родителей носит негативный асоциальный характер.

2) Умственно отсталые дети не способны усвоить социально-ролевые отношения из-за жесткой регламентации и ограниченности социальных контактов: эта проблема отражает режим жизни в школе-интернате.

3) Ранний детский опыт ребенка основан на материнской депривации и формирует главный феномен - утрата базового доверия к окружающему миру. Данный феномен реализуется в коммуникативном процессе в виде негативных эмоциональных реакций и качеств личности: агрессивности, подозрительности, конфликтность, неспособность позитивно реагировать на создавшуюся ситуацию[[9]](#footnote-9).

4) Процесс саморегуляции практически не развит, так как в школе-интернате ведущая функция контроля сохраняется за воспитателями и педагогами-предметниками.

Рассматривая проблемы постинтернатной профессионально-трудовой адаптации умственно отсталых детей, необходимо отметить ряд социальных и психических факторов, которые не зависят от самих выпускников.

▪ Неопределенность социального статуса: выпускники школ-интернатов не принадлежат ни к одной социальной группе, не имеют семьи, а после выпуска теряют принадлежность к специализированному учреждению [Клемантович И.П. Основы социально-педагогической деятельности. - М., 2004. с.9].

▪ Незначительное или сильное нарушение состояния здоровья, как в физическом, так и психическом плане: отставание интеллектуальном развитии сопровождается нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Данный фактор глубоко раскрыт в работах известных ученых - Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Их положения составили методологическую основу: единство интеллекта и аффекта (Л.С. Выготский), мышление является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального (С.Л. Рубинштейн), мышление имеет аффективную регуляцию (А.Н. Леонтьев).

Широко и научно эти вопросы раскрыты в научном исследовании О.К. Тихомирова, который обобщил экспериментально-психологические исследования эмоций в структуре мыслительной деятельности[[10]](#footnote-10).

▪ Специфика формирования личности умственно отсталых детей в подростковом возрасте. Умственно отсталые дети не планируют свое будущее – они живут сегодняшним днем: у них отсутствуют цели, ориентиры. Большинство психологов выделяют типичные модели поведения выпускников в постинтернатный период:

- объединение нескольких человек в одной квартире с целью на других квартирах заработать какие-либо деньги;

- переход после окончания первого профессионального училища в другое с целью обеспечения себя бесплатной едой и одеждой;

- вместо устройства на работу обращаются в центр занятости для получения пособия[[11]](#footnote-11).

Данное поведение характеризует их основную слабость адаптации в социуме: они не надеются на себя, свои силы и возможности, а ищут способы выжить во внешних источниках.

▪ Специфика усвоения норм и ценностей. Вся воспитательная работа в школах-интернатах направлена на формирование позитивных нравственных ценностей и социальных установок, однако на практике умственно отсталые дети не способны реализовать сформированные установки в жизненных ситуациях. Чаще всего в общении они нарушают нормы и правила общества.

Слабая осознанность своего социального статуса и индивидуальные способности влияют на уровень овладения профессиональными навыками. У выпускников интерната притязания на образование, карьерный рост. Большинство из них надеются на определение их в государственное профессиональное учреждение, а затем трудоустройство через социальные службы. Ориентация детей с нарушением интеллекта направлена на рабочие профессии, которые не требуют мыслительных логических операций и позволяют хорошо заработать, это профессии швеи, плотника, каменщика, маляра-штукатура, переплетчика и других.

▪ Неуверенность в будущем: данный социальный фактор часто связан с неточным восприятием выпускников интерната статуса «взрослого человека». Выпускники понимают этот период с характерными типичными процессами, а именно: с получением паспорта, профессии, обеспечением постоянной работой.

▪ Несформированность семейных установок. Данный фактор отражает их неспособность создать семьи из-за слабо развитого чувства ответственности, неумения заботиться о тех, кто находится с ними рядом. Неготовность семейных отношений связана и с недостаточным освоением бытовых навыков и умений[[12]](#footnote-12).

Следовательно, постинтернатная профессионально-трудовая адаптация умственно отсталых подростков является важной проблемой, так как период освоения профессиональных навыков связан с этапом взросления, который болезненно проходит у этого типа детей. В образовательном учреждении – школе-интернате умственно-отсталые дети находятся на государственном обеспечении, в специфическом окружении – большинство из них не имеют представлений о реальной жизни.

Кроме этого в современном обществе распространен главный принцип: выпускники школ - интерната имеют право заниматься общественно полезным производительным трудом, что позволяет им иметь необходимые средства для жизни. Независимость и самостоятельность детей с ограниченными возможностями помогает им преодолеть коммуникативный барьер в трудовом коллективе, формирует у них чувство самоуважения, осознание востребованности их труда.

Весь контингент учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида условно разделен на 3 категории:

К первой группе выпускников относятся дети, способные выполнять малоквалифицированные работы на производстве и малых предприятиях. Эта категория учащихся является самой немногочисленной.

Вторая группа выпускников способна выполнять работы в качестве надомников или на предприятиях, которые используют труд инвалидов.

Третья группа воспитанников интерната может выполнять элементарную домашнюю работу и владеет навыками самообслуживания.

Практика показывает, что те выпускники, которые идут непосредственно на производство, редко применяют трудовые навыки, которые приобретены ими в трудовом образовании, так как чаще всего выполняют неквалифицированные виды труда[[13]](#footnote-13).

По мнению Д.Н. Исаева, в силу того, что развитие всех важнейших функций у умственно отсталых детей идёт с замедлением, по уровню развития интеллекта восьмилетние дети с умственной отсталостью не отличаются от нормативно развивающихся детей пяти с половиной лет[[14]](#footnote-14).

На основании теоретического исследования по изучаемой проблеме проведено эмпирическое исследование, целью которого стало подтверждение гипотезы, которая звучит следующим образом: гендерные установки детей восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости соответствуют по уровню развития гендерным установкам нормативно развивающихся детей пяти-шести лет.

В эмпирическом исследовании Д.Н. Исаева приняли участие учащиеся коррекционной школы с лёгкой степенью умственной отсталости восьми-десяти лет в количестве 10 человек, а также воспитанники детского сада для нормативно развивающихся детей пяти-шести лет в количестве 22 человек.

В качестве методики исследования апробировано полустандартизированное интервью В.Е. Кагана «Изучение гендерных установок у детей»[[15]](#footnote-15).

В результате качественного анализа данных психодиагностического исследования гендерных установок нормативно развивающихся детей пяти-шести лет выявлено следующее:

1) Все дети демонстрируют релевантность в ощущении себя как представителя определённого пола;

2) У всех детей сформированы релевантные представления о своей гендерной роли;

3) Отсутствуют противоречия между реальной и желаемой гендерной ролью;

4) Не сформированы знания о константности пола у троих детей (14%);

5) Предпочитают гендерную роль противоположного пола четыре ребёнка (18%);

6) У детей недостаточно сформированы знания о различиях между мальчиками и девочками.

Среднегрупповой уровень развития гендерных установок в группе нормативно развивающихся детей пяти-шести лет составляет 9,32 балла (при неопределяемом максимально возможном количестве баллов).

В результате качественного анализа данных психодиагностического исследования гендерных установок детей восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости выявлено следующее:

1) Все дети демонстрируют релевантность в ощущении себя как представителя определённого пола;

2) У одного ребёнка не окончательно сформированы релевантные представления о своей гендерной роли (10%);

3) Также у того же ребёнка обнаружено противоречие между реальной и желаемой гендерной ролью;

4) Не сформированы знания о константности пола у двух детей (20%);

5) Предпочитают гендерную роль противоположного пола два ребёнка (20%);

6) У детей недостаточно сформированы знания о различиях между мальчиками и девочками.

Среднегрупповой уровень развития гендерных установок в группе детей восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости составляет 9,22 балла (при неопределяемом максимально возможном количестве баллов).

Коррекционный процесс сливается с учебно-воспитательным, но для успеха педагогической работы по коррекции необходимо эти процессы различать. Различия между ними существуют в целях, педагогических приемах и результатах обучения.

Целью учебно-воспитательной работы является вооружение учащихся знаниями и навыками в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания. Целью коррекционной работы является исправление присущих умственно отсталым детям недостатков психофизического развития.

Педагогические приемы коррекционной работы отличаются тем, что они стимулируют компенсаторные процессы развития умственно отсталых детей и позволяют формировать у них новые положительные качества. Результатом учебно-воспитательной работы является овладение учащимися определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. В результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при решении новых учебных и учебно-трудовых заданий. Результаты учебно-воспитательной и коррекционной работы отличаются также темпом их достижения: обучение учащихся конкретным Умениям, знаниям и навыкам происходит гораздо быстрее, чем исправление недостатков их развития.

Психологической основой коррекции дефектов умственно отсталых детей являются положения о возможностях их развития и о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, впервые выдвинутые Л. С. Выготским и подтвержденные в работах выдающихся психологов, работавших под его руководством (Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, И. М. Соловьев и другие). Л. С. Выготский подчеркивал, что умственно отсталый ребенок — прежде всего ребенок, и, следовательно способен к развитию, хотя этот процесс отличается своеобразием.

Л. С. Выготский теоретически обосновал, что у умственно отсталых детей существуют процессы, способствующие их развитию: «В развитии умственно отсталых детей, как и в развитии всякого ребенка, существуют процессы, которые возникают из того, что организм и личность ребенка реагируют на те трудности, с которыми сталкиваются, и в процессе активного приспособления среде вырабатывают ряд функций, с помощью которых компенсируют, выравнивают, замещают недостатки» *(СНОСКА: Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т., М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 118).*

В его работах многократно повторяется мысль о том, что у умственно отсталого ребенка есть сохранные психические функции, которые, воздействуя на нарушенные, обусловливают их компенсацию.

Разрабатывая проблему взаимоотношения обучения и развития, Л. С. Выготский исходил из того, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой. При разработке этой проблемы были введены понятия зона актуального развития и зона ближайшего развития, под которыми подразумевалась в первом случае такая подготовка ученика, которая дает ему возможность действовать самостоятельно, во втором — возможность выполнять с помощью учителя то, что самостоятельно сделать пока не удается.

Выдвинутая Л. С. Выготским идея о ведущей роли обучения в развитии ребенка была подтверждена, развита и конкретизирована в дальнейших многочисленных психологических исследованиях (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. А. Смирнов, Д. Б. Эльконин и другие).

Общие выводы из этих исследований сводятся к тому, что основным условием как общего развития, так и Развития отдельных способностей учащихся является Учебная деятельность, что нужна особая направленность учебного процесса, чтобы получить наибольший эффект в развитии учеников.

Цели и задачи обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей, с одной стороны, общие с задачами воспитания всех детей вообще, с другой – глубоко специфичные.

Общие цели и задачи для обучения и воспитания всех детей – содействие развитию и выявлению положительных сторон личности, сглаживанию отрицательных, воспитание детей наиболее трудоспособными и полезными членами общества. Для глубоко умственно отсталых детей эти цели остаются актуальными, но при их осуществлении необходимо учитывать значительно более низкий уровень достигнутых успехов, применять особые методические приёмы, уделять внимание воспитанию внешних навыков и привычек культурного поведения и самообслуживания.

В настоящее время большинство педагогов и психологов рассматривают мотив как высшую форму регуляции деятельности. Ученые, изучающие проблему мотивации учебной деятельности, все чаще говорят и пишут о том, что для более продуктивного обучения в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими знаниями и умениями. В связи с этим вопрос о способах формирования мотивов учебной деятельности звучит в современной педагогике наиболее остро и актуально.

В практике работы школы иногда смешивают дидактическую игру и упражнение. По всей вероятности, это происходит из-за общности учебных задач, которые решаются данными методами. При этом упускается из виду тот факт, что дидактическая игра кроме познавательных задач имеет собственно игровые задачи, через реализацию которых и достигается основная цель обучения.

Исходя из игровой задачи, школьники осуществляют игровые действия, которые как бы маскируют сложную мыслительную деятельность, делают ее более интересной. Так, называя предмет, изображенный на картинке, дети вслушиваются в звучание слова, определяют наличие или отсутствие в нем изучаемого звука, затем помещают картинку в домик того или иного цвета.

Мыслительные операции, которые осуществляются умственно отсталыми учениками, должны быть правильно дозированы. В противном случае игра становится для детей либо утомительной, либо вообще недоступной. Вот почему, отрабатывая игровые правила, необходимо ограничивать их количество двумя-тремя условиями. На этапе освоения детьми игры (особенно это касается младших классов) после показа игровых действий целесообразно, чтобы школьники выполнили их вместе с учителем.

Таким образом, существует ряд серьёзных проблем, нерешённость которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

Процесс формирования профессионально-трудового самоопределения умственно-отсталых школьников достаточно сложный и многогранный.

Данный процесс может быть адекватно реализован на практике только при единстве нескольких социальных институтов: школы-интерната, где учатся и воспитываются дети, общественные организации, оказывающие помощь в сохранении здоровья, в приобретении профессионально-трудовых навыков и дальнейшем обучении. Немаловажную роль играют и средства массовой информации.

### 1.3. Организация индивидуальной коррекционно-развивающей работы

### с умственно отсталыми школьниками

На данный момент, в рамках отечественной дефектологии, логопедии, психологии и коррекционной педагогики наблюдается поиск все новых путей и методов для более гармоничного и эффективного воздействия в процессе психокоррекции при различных нарушениях дизонтогенеза. В связи с тем, что мы наблюдаем определенное заимствование и обогащение одной науки посредством другой, мы можем затрагивать такую тему, как психолингвистические аспекты и их применение при коррекции легкой степени умственной отсталости, а также и другие методики и подходы из сферы психологической практики. Мы считаем необходимым предложить идеи связанные с психолингвистикой, так как исследования в ее рамках могут быть полезны, когда мы говорим о коррекции не только индивида с нормальным развитием, но и индивида с задержками развития. Ведь главной остается идея о том, что индивид, наделенный речью (даже если в сфере речевой деятельности наблюдаются нарушения) подлежит некоторой коррекции, так как психика такого индивида проходит все те же пути, что и в норме, только с разницей в скорости и эффективности процессов.

В комплексе коррекционно-воспитательной работы, проводимой учителями-дефектологами с умственно отсталыми дошкольниками, особое место принадлежит индивидуальным занятиям. В соответствии с программой им отводится половина всего рабочего времени учителя-дефектолога (12 часов из 24).

Ежедневно на индивидуальных занятиях должно побывать не менее шести детей (половина группы), причем каждому из них должна быть оказана помощь в овладении учебным материалом, предлагаемым всеми разделами программы. Только в том случае, если дефектолог учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, видит лишь ему присущие специфические отклонения в психическом развитии и подбирает действенные методические приемы для их максимального преодоления и сглаживания, можно говорить об эффективности индивидуальной коррекционно-воспитательной работы, признать ее ценность и необходимость. Когда индивидуальные занятия проводятся шаблонно, в них отсутствует подлинно индивидуальный подход к ребенку. В этом случае они едва ли оправданы, так как не могут способствовать коррекции дефекта развития дошкольников-олигофренов.

Начальным этапом в организации и проведении индивидуальной работы с умственно отсталым дошкольником является его всестороннее психолого-педагогическое обследование. Оно проводится при поступлении ребенка в специальный детский сад и направлено на выявление уровня овладения им важнейшими видами деятельности (предметной, игровой, изобразительной, элементарной трудовой), развития восприятия, умения осуществить простейшие мыслительные операции (по подражанию, наглядно, без опоры на наглядность). Особое внимание должно быть уделено анализу речевого развития ребенка, установлению его уровня, выявлению возможных дефектов произношения.

В ходе обследования дефектолог анализирует поведение умственно отсталого ребенка, оценивает способность к установлению контактов со взрослыми и сверстниками, реакцию на одобрение и порицание, отношение к трудностям, умение воспользоваться предлагаемой помощью, способность к переключению с одного вида деятельности на другой.

Предлагая умственно отсталому ребенку различные задания и наблюдая за ходом их выполнения, педагог главным образом обращает внимание не на результат (выполнил — не выполнил), а на способы, которыми действовал ребенок. При решении одной и той же задачи ребенок может действовать достаточно «высокими» способами, такими, как целенаправленные пробы, зрительное примеривание, или снижаться до уровня манипуляций и хаотических действий. Оценивая способы выполнения заданий ребенком, дефектолог должен обязательно соотнести их в возрастными требованиями к психическому развитию и только в соответствии с этим делать вывод о сформированности у него определенных сторон познавательной деятельности.

После того как обследование завершено, дефектолог приступает к составлению перспективного плана индивидуальной работы с ребенком. В соответствии с требованиями к документации этот план составляется на три месяца (на квартал). В нем содержатся основные направления работы, которую будет осуществлять дефектолог с данным ребенком, отражаются этапы ее проведения.

Квартальный план индивидуальной работы составляется с учетом задач по преодолению выявленных в процессе обследования специфических индивидуальных особенностей и отклонений в поведении ребенка, обусловливающих затруднения в усвоении предлагаемого ему программного материала. Например, если планируются занятия с воспитанником, у которого в ходе обследования было установлено неумение организовать себя в момент выполнения задания, двигательное беспокойство, дефектолог обязательно ставит задачу воспитания у него навыков поведения на занятии, выработку привычки сосредоточиваться на задании, умения сдерживать посторонние побуждения, доводить начатое дело до конца.

При написании квартального плана учитель-дефектолог выдвигает такие задачи, решение которых не только обеспечивает сформированность конкретных умений и навыков у умственно отсталого дошкольника, но и позволяет воспитать у него положительные личностные качества, способствует коррекции отклонений в поведении.

В результате обследования часто приходится констатировать, что в дошкольном возрасте у умственно отсталых детей имеется весьма скудный запас таких знаний и умений, которые должны были быть приобретены еще в преддошкольный период развития.

Учащиеся с легкой степенью умственной отсталостью – такой же проблематичный контингент, который является весьма разнородным, так как степень умственного дефекта не всегда поддается четкой дифференциации. И когда мы говорим о коррекции подобных учащихся, то хотим указать на необходимость разнопланового подхода, так как задачей является не только успешная социализация, но и формирование социально-адаптивного и нормативного поведения, а также формирование навыков самообслуживания и культуры труда. Как видно из вышесказанного социальная интеграция является лишь производным от совокупности других категорий. У учащихся с нарушением мышления и речи выявляют меньшую адаптивность в коллективе, нарушение психических процессов, таких как недостаточность внимания, его устойчивость, низкий уровень запоминания[[16]](#footnote-16). Вышеперечисленные факторы формирует негативное отношение к процессу обучения и другим видам деятельности, а также, что является наиболее, с психологической точки зрения, негативным – нарушения в психоэмоциональной сфере.

Изучение нарушения речи и мышления является темой, рассмотренной довольно большим количеством авторов (Л. С. Выготский, С. Я. Рубинштейн, Г. А. Каше, М. А. Савченко, К. К. Карлеп и другие).

Например, опираясь на работы С. Я. Рубинштейна, можно сказать, что “слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах”[[17]](#footnote-17) являлись основными причинами недоразвития речи.

Недостаточное и медленное развитие речеслухового анализатора влияет на задержку в научении определения звуков, слов, соответственно наблюдается неумение воспринимать речь других в полном объеме. Далее, говоря о специфике в подходе к психокоррекции мышления и речи детей с легкой степенью умственной отсталости мы хотим выделить специфические аспекты, которые предлагает Т. В. Хисанова[[18]](#footnote-18). Первое – это поиск индивидуальных подходов к каждому ученику, так как ориентирование на некоего усредненного ученика может не дать должного результата.

Индивидуальная программа может составляться на основе комплексного логопедического\психологического обследования. В качестве методик можно отметить следующие: стандартизированная тестовая методика сокращенного варианта экспресс-диагностики нарушения устной речи Т. А. Фотековой, шкала Векслера, опросник Айзенка, проективный цвет Люшера. Также, программа может и должна корректироваться по мере работы с каждым учеником.

Второе – формирование следующего шага в коррекционной работе, шага, который будет основываться на развитии произвольного внимания. Этот шаг осуществляется посредством подражательной деятельности. Подражая артикуляции педагога\психолога\дефектолога ученик учится правильному воспроизведению слов и звуков.

Третье – стоит учитывать тот факт, что занятие должно иметь игровой характер. Обусловлено это неумением концентрироваться на длительное время у обучающегося с умственной отсталостью. На таких занятиях ведется коррекция грамматического строя речи, подвижность артикуляционного аппарата, слуха. В качестве материала можно использовать речевые игры.

Четвертое – создание условий, в которых ребенку будет необходимо говорить. Это возможно с помощью моделирования ситуаций. И последнее – наблюдение за психоэмоциональным состоянием ребенка. От учащегося с легкой степенью умственной отсталости не следует ждать быстрых результатов, соответственно нет необходимости в таких интенсивных занятиях, которые приведут к перегрузкам, так как это может привести к отвлечению внимания.

Стоит помнить о совокупности социальных факторов, так как они влияют на востребованность приобретенных учащимся навыков. Основная идея заключается в том, что успех коррекционной работы зависит не только от логопеда, но и от вклада других учителей, психолога, а также родителей. Представители этих социальных микрогрупп должны обеспечивать постоянную востребованность новоприобретенных навыков ребенка .

Все эти подходы направлены на развитие речи и формирование навыков обучения. Благодаря системе обучения звуковому анализу возможно развитие фонематического восприятия. Особое внимание следует уделять обогащению словарного запаса, так как это способствует расширению поля языка и речи. В учебной программе это осуществляется благодаря совершенствованию грамматического строя и овладением синтаксическими конструкциями.

Л. В. Выготский указывал, что этапы развития личности – это этапы постепенного включения ребенка в многообразные социальные отношения с одновременным формированием целостной структуры личности. Другими словами, в процессе личностного развития формируются определенные социальные ориентиры по отношению к себе и по отношению к другим [5].

Для того, чтобы ребенок нормально включился в социальную среду, важную роль играет единство и взаимодействие двух планов развития – естественного (или биологического) и социального (или культурного). По выражению Л. С. Выготского, «оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка»[[19]](#footnote-19).

Что касается аспектов личностной сферы, то они у умственно отсталых детей формируются также замедленно и со значительными отклонениями. Под личностными особенностями понимается определенная направленность человека, сформированность его жизненных мотивов, т.е. то, из чего строится его поведение. В связи с проблемами в данной сфере, поведение умственно отсталых детей сводится не к соподчинению каких-либо внутренних мотивов, а зачастую к простому стечению обстоятельств. Эмоции резко отстают как в формировании, так и в проявлении, чувства спутанны и нестабильны, диапазон переживаний ограничен. Крайне редко дети способны проявить уместно радость, огорчение и т.д.[[20]](#footnote-20)

Особые трудности вызывает формирование у ребенка правильного поведения. Свойственные ему нарушения в умственном развитии и бедность жизненного опыта затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых он может очутиться. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто не соответствуют создавшейся обстановке.

Г. Ф. Кумарина указывает на то, что первоначальные представления о нравственных отношениях у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью достаточно примитивны, а навыки нравственного поведения часто и вовсе отсутствуют.

По исследованиям И. Г. Еременко, важной составляющей нравственного воспитания является культура поведения. Именно культура поведения включает в себя такие навыки как: культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая культура.

Как отмечает И. Г. Еременко, нравственное воспитание необходимо вести с самого раннего возраста и обязательно с полным набором нравственных требований. Учет индивидуальных и возрастных различий обеспечивается различной глубиной, уровнями конкретности и обобщенности. Например, в раннем возрасте, когда детям еще недоступны сложные социологические понятия (долг, честь, общество, справедливость и т. п.), они приобщаются к моральным устоям на примере поведения близких им людей, путем использования более доступных слов: «добрый», «злой», «хороший», «справедливый», «красивый», «некрасивый» и др. Следующим очень важным требованием морального воспитания умственно отсталых детей является соблюдение максимальной конкретности.

Для большинства умственно отсталых детей, поступающих в специальные дошкольные учреждения, типично значительное отставание в речевом развитии. В выписках из истории развития детей часто можно видеть такой диагноз: имеется недоразвитие речи первого уровня. Это означает, что практически в детский сад поступил почти не говорящий ребенок. Безусловно положительным следует признать стремление учителя-дефектолога продвинуть речевое развитие ребенка, научить его говорить, используя хотя бы элементарную фразу.

Следует, однако, заметить, что педагогическая работа в этом направлении идет довольно часто по линии отработки на индивидуальных занятиях фраз типа: «Это ляля», «Мальчик идет», «Машина едет» и т. д. Изо дня и день дефектолог настойчиво разучивает их с ребенком по картинкам, однако это почти не оказывает влияния на речевое развитие. Дошкольник -олигофрен по-прежнему молчит на занятиях и только под нажимом педагога отраженно повторяет затверженные слова. При этом практические действия вообще выпадают из поля зрения педагога и ребенка.

Указанный подход к развитию речи умственно отсталого ребенка следует признать непродуктивным, поскольку он игнорирует ее генетическую связь с деятельностью, ведет ее к искусственному отрыву от возрастных потребностей ребенка-дошкольника. А.Р. Лурия отмечал, что генетические корни языка следует искать не в самом языке, а в предметных действиях ребенка со взрослым. Именно теснейшая связь с предметно-игровой деятельностью, которая на первоначальном этапе развития ребенка является доминирующей, обеспечивает его речевое развитие. Однако не следует полагать, что это может происходить автоматически, само по себе. Для того чтобы вызвать у умственно отсталого ребенка потребность в речи, речевом общении, педагог должен создать такие игровые, ситуации и действия с натуральными предметами, которые способствуют пробуждению его речевой активности.

Говорение, осуществляемое умственно отсталым дошкольником по ходу игры, т. е. применение речи, способствует развитию у него языковой способности (компетенции). Подражая в игре взрослому, умственно отсталый ребенок вслед за ним произносит не только отдельные слова — названия игрушек, действий, но и целостные высказывания. Так, например, он может сказать: «Мишка поест, а потом — в кроватку», «Будем колечки брать», «Положим сюда собачку, а сюда — варежки». Он может также дополнять неоконченные фразы взрослого. Возможно, при этом слова будут произноситься не всегда верно, но не это должно обращать на себя внимание педагога. В первую очередь поддерживается сама готовность говорить. Позже, когда у ребенка образуется необходимый речевой опыт, педагог займется с ним отработкой слов и постановкой звуков.

На первоначальном этапе важно, чтобы ребенок начал подражать предметным и речевым действиям, стал говорить по поводу того, что происходит в ситуации. Учитель-дефектолог должен в момент игры формировать у ребенка речевое поведение, понуждать дошкольника к речи, обращать его внимание на то, что кукла слышит, благодарно воспринимает его слова, ждет что он ей скажет. Привычка говорить с куклой во время игр является важной предпосылкой к тому, чтобы речь начала сопровождать действия ребенка, а впоследствии на определенном этапе развития стала их регулировать и замещать.

По мере того как учителем-дефектологом будет осуществляться направленная работа по развитию речи умственно отсталых детей на фронтальных и индивидуальных занятиях, существенно обогатится их речевой фонд. Обычно это происходит к концу второго года обучения.

Успешное проведение занятий с умственно отсталыми дошкольниками в значительной степени зависит от уровня овладения ими двигательными, моторными навыками. Как правило, дошкольники-олигофрены при поступлении в специальное дошкольное учреждение обнаруживают крайнюю неумелость, их пальцы вялы, не удерживают мелких предметов, они не могут осуществлять соотносящих сопоставительных движений. Особые затруднения они испытывают при необходимости использовать самые простые предметы-орудия. Большинство этих детей действуют преимущественно одной рукой, другая беспомощна и не участвует в работе.

В соответствии с программой воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников начиная с первых дней пребывания детей в специальном дошкольном учреждении с ними проводится разнообразная коррекционная работа по развитию речи. Она осуществляется как на специальных занятиях по разделу «Развитие речи и ознакомление с окружающим», так и в процессе формирования детской деятельности.

Вместе с тем, как показывает опыт, такой работы оказывается в большинстве случаев недостаточно, и почти каждый ребенок нуждается в проведении с ним специальной логопедической работы, целесообразность которой тесно связана с ее своевременностью. Ведь для того, чтобы учитель-дефектолог мог начать исправлять различные дефекты речи, необходимо, чтобы ребенок достиг известного уровня речевого развития. Поэтому, прежде чем начать специальную логопедическую работу, нужно приложить все усилия к тому, чтобы ребенок «разговорился». Чтобы это произошло, следует прежде всего позаботиться о создании фундамента для возникновения речи, а именно начать работу по формированию у умственно отсталого ребенка основных видов деятельности: предметно-игровой, изобразительной и элементарной трудовой.

Практика показывает, что большинство детей не могут в системе занятий по развитию речи научиться правильно произносить стихотворные строки, затрудняются в воспроизведении ритмических структур. Приходится порой наблюдать, как дефектолог упорно пытается научить ребенка произносить текст стихотворения и попутно исправить отдельные дефекты произношения. Для того чтобы эта работа осуществлялась более эффективно, дефектолог должен обязательно учитывать, что ритм стихотворения должен быть предельно прост и ясен, художественные образы доступны и понятны детям. При выборе стихотворного материала целесообразнее всего обратиться к народному творчеству. Используются народные песенки, шутки, прибаутки, которые отличаются краткостью слога и простым, четким ритмом, доступными образами.

При разучивании стихотворений можно, конечно, пользоваться общими методическими приемами, но вносить в них определенные поправки с учетом речевых возможностей детей данной категории.

Таким образом, мы можем говорить о том, что важно выделять множественность аспектов при коррекционной работе с учащимися с умственной отсталостью. Воздействие на речевую систему данной категории учащихся возможны в разных условиях и благодаря разным способам. Привлечение к программе коррекции других педагогов и родителей тоже способствует достижению определенных результатов.

# **Глава 2. Экспериментальное исследование проблемы организации индивидуальной работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками**

### 2.1 Программа и организация исследований

Практика последних лет показывает, что постоянно увеличивается число детей с нарушением интеллекта и в 15% случаев дети имеют умеренную степень умственной отсталости [7].

Умеренная умственная отсталость - это средняя степень психического недоразвития. Она имеет сложную и своеобразную структуру и по-разному сказывается не в равной мере - на разных сторонах психической деятельности, что в свою очередь, ограничивает потенциальные возможности и социальную адаптацию данной категории детей. Возможности детей с умеренной умственной отсталостью крайне ограничены, каждый ребёнок имеет свой темп и динамику развития [2].

Современные подходы к обучению и воспитанию детей с умеренной умственной отсталостью требуют максимальной индивидуализации образовательного процесса и учёта потребностей каждого ребёнка. И рассматривают создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, которая обеспечит адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов. [10].

Однако полиморфные психофизические особенности младших школьников с умеренной умственной отсталостью не позволяют реализовывать специальные образовательные программы в полном объёме и форме для получения образования данной категории детей. И предусматривают необходимость применения индивидуального и дифференцированного подхода с использованием в образовательном процессе систематической коррекционной работы.

Коррекционная работа в условиях специальных (коррекционных) обще-образовательных школ VIII вида является неотъемлемой частью образовательного процесса и направлена на создание комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении образовательной программы, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию и интеграцию в общество. Содержание коррекционного процесса выстраивается с учётом «личной ситуации» отдельно взятого ребёнка, то есть носит личностно-ориентированный характер [4].

Данные обстоятельства послужили основанием для разработки и апробации коррекционной программы для младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости, направленной на преодоление возникающих затруднений на начальном этапе школьного обучения и коррекцию нарушений в развитии.

Достижение поставленной цели предусматривало реализацию следующих задач:

1. Изучить теоретический аспект проблемы организации коррекционной работы с младшими школьниками с умеренной степенью умственной отсталости.
2. Провести диагностику младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости на начальном этапе школьного обучения как средства построения коррекционного воздействия.
3. С учётом данных диагностики разработать коррекционную программу, направленную на преодоление возникающих затруднений у младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости и коррекцию нарушений в развитии.
4. Провести индивидуальную коррекционную работу с младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью, выявить её эффективность.

Диагностические показатели, выявляемые при выполнении учебных заданий приведены в таблице 1. Таблица 1.

**Диагностические показатели, выявляемые при выполнении учебных заданий**

|  |  |
| --- | --- |
| **Задание** | **Диагностические показатели** |
| Беседа с опорой на наглядность | * объём внимания; * словарный запас; * представления об окружающем мире; * умение соотносить слова – названия с изображением предметов. |
| Беседа по вопросам учителя | * понимание обращённой речи; * сведения ребёнка о себе; * представления об окружающем мире. |
| Рассказ по опорным картинкам | * особенности внимания; * способность запоминания; * способность воспринимать обращённую речь; * состояние фразовой речи, словаря; * точность употребления слов, знание обобщающих слов; * способность составления предложений по опорным картинкам. |
| Конструирование из счётных палочек | * сформированность предметных действий; * зрительно-моторная координация; * умение действовать по образцу; * сформированность пространственного восприятия; * способность целенаправленной деятельности с опорой на образец. |
| Работа по карточкам с изображением фигур разных размеров и цвета | * понимание инструкции; * зрительное восприятие; * сформированность понятий большой, маленький, одинаковый; * умение выделять предмет по величине; * способность зрительно воспринимать, соотносить, различать и выделять основные цвета; * умение сравнивать и находить отличия; * способность целенаправленной деятельности; * умение распределять внимание. |
| Пальчиковая гимнастика | * мелкая моторика; * переключаемость; * возможность подражания; * внимание; * координированность движений * волевые усилия. |
| Упражнение «4-й лишний» | * способность к обобщению и абстрагированию; * умение определять родовое понятие; * умение выделять существенные признаки. |
| Работа с разрезными картинками | * проявление интереса, эмоциональная реакция; * узнавание предметов, хорошо знакомых ребёнку; * умение оперировать образами, видеть целое на основе составляющих частей; * сформированность наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, комбинаторных способностей; * мелкая моторика; * использование помощи. |
| Раскрашивание карандашами | * навык держания карандаша; * волевые усилия; * графо - моторные навыки. |
| Рисование красками | * знание функционального назначения предметов; * сформированность пространственного восприятия; * интерес, эмоциональные реакции; * сформированность предметных и орудийных действий; * особенности моторики; * произвольность внимания; * характер и темп деятельности, * характер оказываемой помощи; * умение быть адекватным в ситуации; * знание цвета. |
| Письмо по пунктиру | * способность произвольного внимания; * целенаправленность деятельности; * сформированность моторных навыков. |

Показатели качественно-количественной оценки результатов (ключ) приведен в таблице 2.

**Показатели качественно-количественной оценки результатов (ключ)**

Таблица 2.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатель | | Баллы | |
| 1. Общая осведомлённость и социально-бытовая ориентировка   * уверенно знает и ориентируется; * частично знает и ориентируется; * ориентируется при сопровождающей помощи; * затрудняется даже при сопровождающей помощи. | | 3  2  1,5  1 | |
| 2.Сформированность навыков самообслуживания   * навык сформирован (постоянно самостоятельно выполняет); * навык частично сформирован (не всегда самостоятельно выполняет, требуется организующая помощь); * при выполнении требуется частичная действенная помощь; * навык не сформирован (самостоятельно не выполняет, требуется полная действенная помощь). | | 3  2  1,5  1 | |
| 3. Восприятие сенсорных эталонов   * с заданием справился; * с заданием справляется частично; * требуется помощь; * с заданием не справился. | | 3  2  1,5  1 | |
| 4. Развитие мелкой моторики   * самостоятельно выполняет, движения быстрые и координированные; * самостоятельно выполняет, движения неловкие и нескоординированные; * необходима частичная помощь; * не выполняет даже при оказании помощи. | | 3  2  1,5  1 | |
| 5. Зрительно-моторная координация   * при раскрашивании не выходит за пределы контура, штрих ровный, нажим нормальный; * неровность штриховки, не выходит за пределы контура; * неровность штриховки, при раскрашивании отмечается незначительный выход за контуры изображений; * неровность штриховки, стабильный выход за контур; * значительный выход за контур, сильный нажим. | | 3  2,5  2  1,5  1 | |
| 6. Пространственное восприятие   * устойчиво различает (ориентируется, дифференцирует понятия); * неустойчиво различает (ориентируется, дифференцирует понятия); * путается; * требуется помощь; * не различает, не ориентируется, не дифференцирует. | | 3  2,5  2  1,5  1 | |
| 7. Конструирование   * самостоятельно и правильно выполняет; * самостоятельно выполняет с незначительными ошибками; * требуется направляющая помощь; * требуется конкретная помощь; * с заданием не справился, помощь не использует. | | 3  2,5  2  1,5  1 | |
| 8. Развитие речи  8.1Понимание обращённой речи   * полное понимание речи; * понимание речи, ограниченное ближайшим окружением; * требуется мимическое и жестовое подкрепление; * не понимает обращённую речь.   8.2 Нарушение звукопроизношения   * без дефектов; * незначительные нарушения; * полиморфные нарушения.   8.3 Объём словаря   * достаточный; * недостаточный; * малый.   8.4 Фразовая речь   * сложная фраза; * простая распространённая фраза; * простая малораспространённая фраза; * фраза отсутствует.   8.5 Составление предложений на основе наглядности   * самостоятельно составляет; * испытывает незначительные трудности, требуется побуждающая помощь; * испытывают трудности, требуются наводящие и уточняющие вопросы; * помощь малоэффективна. | | 3  2  1,5  1  3  2  1  3  2  1  3  2  1,5  1  3  2  1,5  1 | |
| 9. Деятельность  9.1 Характер деятельности   * активная и целенаправленная деятельность; * активность и целенаправленность снижаются из-за неудач; * активность и целенаправленность снижаются из-за неустойчивости внимания, пресыщения деятельностью; * деятельность нецеленаправленная, но улучшаемая стимуляцией; * деятельность инертная или бесцельная, хаотичная, не улучшаемая стимуляцией.   9.2 Темп и динамика деятельности   * равномерный высокий или умеренный темп; * медленный, но равномерный на протяжении всего задания; * умеренный темп сменяется медлительностью; * импульсивность, расторможенность, поспешность; * крайняя медлительность, заторможенность, истощаемость.   9.3 Работоспособность   * работоспособность сохраняется до конца задания; * умеренная (истощаемость с середины или к концу задания) * мерцательный характер; * работоспособность низкая (истощение с начала выполнения задания).   9.4 Самостоятельность выполнения   * самостоятельно начинает и выполняет задание; * самостоятельно не может начать и (или) выполнять задание из-за боязни допустить ошибку; * самостоятельно не может начать и (или) выполнять задание из-за пресыщения деятельностью; * самостоятельно не может начать и (или) выполнять задание из-за неустойчивости внимания; * самостоятельно не может начать и (или) выполнять задание из-за поверхностного или нестойкого интереса.   9.5 Интерес к деятельности   * интерес, выраженный до конца задания; * интерес, выраженный в начале, затем снижается из-за повышенной отвлекаемости; * интерес, выраженный в начале, затем снижается из-за низкой работоспособности; * интерес поверхностный, компенсируемый стимуляцией; * интерес поверхностный, ничем не компенсируемый. | | 3  2,5  2  1,5  1  3  2,5  2  1,5  1  3  2  1,5  1  3  2,5  2  1,5  1  3  2,5  2  1,5  1 | |
| 10. Особенности мышления  10.1 Операционный компонент   * зрительное соотнесение; * целенаправленные пробы; * перебор вариантов.   10.2 Обобщение   * правильно и самостоятельно называет родовое понятие; * родовое понятие называется неточно, затем ребёнок сам исправляется; * с заданием справляется, используя помощь; * не определяет родовое понятие и не использует помощь.   10.3 Абстрагирование   * самостоятельно и правильно исключает лишний предмет; * сначала исключает неправильно, но самостоятельно исправляет ошибку; * требуется помощь; * самостоятельно не справляется с заданием, не использует оказанную помощь. | | 3  2  1  3  2,5  1,5  1  3  2,5  2  1 | |

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОКУ «С(К)ОШ №10(VIII вида)» г.Каспийска в 1-м классе. Все участники исследования имеют умеренную умственную отсталость (F 71). Дети были направлены и зачислены в специальную (коррекционную) школу VIII вида в подготовительный класс в 2015-2016 г. по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

### 2.2.Характеристика контингента класса

В классе 6 человек и состав его полиморфен, дети разные по возрасту, времени включения в образовательное пространство и месту воспитания.

Состав класса:

1. Саид А. (2008 г. рож. Д-з: F-70, отставание в умст. раз. легкой степени, расстройства ЭВС );
2. Зайнаб Б. (2009 г. рож. Д-з: отставание в умст. разв., с расстр.псих.равития и речи ОНР II ур. );
3. Мадина Б. (2008 г. рож. Д-з: задержка псих. и речевого разв. с эпидприпадками, атон-астенич. синдром );
4. Рукият Г. (2007 г. рож. Д-з: расстройство психич. разв. с наруш. познавательных процессов, ОНР-III ур., дислалия );
5. Альбина М. (2007 г. рож. Д-з: отставание в умст. разв. с нарушением ЭВС ОНР, III ур. );
6. Аминат Р. (2008 г. рож. Д-з: низкий уровень развития, неустойчивость ЭВС, ОНР IIIур., стертая дизартрия. ) .

Начальным этапом коррекционного воздействия являлась стартовая диагностика, которая проводилась последовательно в два этапа.   
Первый этап обследования заключался в изучении общего развития детей и включал в себя:

1. Изучение анамнестических данных.

2. Анкетирование родителей.

3. Наблюдение на уроках, при выполнении учебных заданий, внеурочной деятельности (умение проявить себя в творческой деятельности: рисовании, конструировании, лепке).

Уровень развития общей осведомлённости и навыков самообслуживания детей определялся путём качественно-количественной оценки на основе ключа и оценивался по средним количественным значениям:

* высокий уровень – 2,5 – 3,0 балла;
* средний уровень – 2,0 – 2,5 балла;
* ниже среднего – 1,5 – 2,0 балла;
* низкий уровень – 1,0 – 1,5 балла.

Второй этап обследования предполагал определение уровня развития познавательной деятельности и выявление индивидуальных потребностей младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости на начальном этапе школьного обучения. В процесс урока включались специальные задания, посредством которых имелась возможность получить максимальные сведения об уровне развития детей. Задания подбирались с учётом программного материала и психофизических особенностей школьников.

Результаты исследования фиксировались в сводном протоколе на основе ключа качественно-количественной оценки. Средние значения количественных показателей являлись основой для построения профиля экспериментальной диагностики и определения уровня развития познавательной деятельности.

Уровень развития познавательной деятельности детей 1-го класса оценивался по распределению средних значений количественных показателей в профиле экспериментальной диагностики. Средние количественные значения укладываются в диапазоне:

* 1,0 – 1,5 балла – очень низкий уровень;
* 1,0 – 2,0 балла – низкий уровень;
* 1,5 – 2,0 балла – ниже среднего;
* 1,5 – 2,5 баллов – средний уровень;
* 2,5 – 3,0 баллов – высокий уровень.

Полученные результаты служат основой для составления характеристики младших школьников с умеренной умственной отсталостью и определения основных линий коррекционной работы в соответствии с особенностями и возможностями детей.

Результаты стартовой диагностики

Обобщая полученные в ходе стартовой диагностики результаты можно сделать следующие выводы:

1. В ходе наблюдений, анкетирования и бесед у всех учащихся удалось выявить низкий уровень общего развития, который носит разные формы индивидуального проявления и характеризуется фрагментарными знаниями и представлениями об окружающем мире, элементарными представлениями о себе и ближайшем окружении, а также недостаточной сформированностью навыков самообслуживания.

2. В результате исследования познавательной деятельности удалось выделить две группы детей, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития.

3. В ходе наблюдений удалось выявить нарушения эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

4. Проведённое исследование позволило выявить особенности и трудности выполнения учебных заданий.

5. Качественно-количественный анализ результатов исследования детей позволил выстроить профиль диагностики, что стало основой для составления характеристики на каждого ребёнка и определения приоритетных направлений коррекционной работы.

По результатам стартовой диагностики:

- Саид А. - не знает буквы, цифры, пишет по обводке, счетом не владеет, причинно-следственные связи не устанавливает, знания об окружающем скудные;

- Зейнаб Б. - не знает буквы, цифры, не пишет, счетом не владеет, с трудом понимает обращенную речь, знания об окружающем- на уровне бытовых потребностей;

- Мадина Б. - не знает буквы, цифры, не пишет, владеет счетом до 5-ти, арифметические действия не выполняет, причинно-следственные связи устанавливает, знания об окружающем ниже среднего.

- Рукият Г. - знает буквы: А, О, И, Б, М, Н, К, Л, Ш, П, Р, С, Т, У; слоги не соединяет, не пишет, не знает цифры, счетом не владеет, причинно-следственные связи не устанавливает, знания об окружающем скудные.

- Альбина М. - знает большинство букв алфавита, с помощью учителя соединяет слоги из знакомых букв, пишет по обводке, цифры не знает, счетом не владеет, причинно-следственные связи не устанавливает, знания об окружающем - скудные.

- Аминат Р. - не знает буквы, цифры, пишет по обводке, владеет счетом до 5-ти, арифметические действия не выполняет, причинно-следственные связи устанавливает, знания об окружающем - ниже среднего.

Таким образом, в ходе стартовой диагностики был выявлен уровень развития учащихся, определены их потенциальные возможности, а также индивидуальные трудности, возникающие в процессе учебной деятельности. Данные особенности младших школьников с умеренной умственной отсталостью требовали проведения коррекционной работы, направленной на повышение общего уровня развития, восполнение пробелов предшествующего развития, преодоление затруднений в усвоении специальной образовательной программы, а также сглаживание индивидуальных особенностей в развитии.

### 2.3. Методика организации индивидуальной коррекционной работы

Коррекционная работа проводилась последовательно в три этапа.

**1 этап.** Составление коррекционной программы.

Несмотря на то, что большая часть детей класса были охвачены общественным дошкольным воспитанием, и получили квалифицированную коррекционную поддержку, к началу учебного года в 1-м классе у детей была обнаружена очень низкая школьная мотивация, вледствии чего основой для построения программы был выбран алгоритм коррекционной программы для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, предложенный А.В. Закрепиной и М.В. Братковой [6].

Опираясь на структуру данной программы и дополнив её новыми разделами, была разработана программа коррекционных занятий для младших школьников 1 класса МОКУ «С(К)ОШ №10(VIII вида)» г. Каспийска..

Программа состоит из трёх блоков.

Первый блок определяет педагогические условия проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью, и включает следующие параметры:

• время проведения коррекционных занятий;

• оптимальный режим нагрузок коррекционной работы;

• место проведения занятий.

Второй блок коррекционной программы содержит направления и задачи коррекционного воздействия, которые выстраивались на основе результатов педагогической диагностики, проведённой на начальном этапе организации коррекционной работы.

Третий блок программы предполагает работу с родителями и направлен на повышение их педагогической компетенции.

**2 этап.** Коррекционное воздействие.

Данный этап являлся основным и предполагал реализацию коррекционной работы с младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью. В ходе стартовой диагностики было выделено две группы детей, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития.

Вследствие, этого на основе разработанной программы был составлен тематический план коррекционной работы для каждой группы школьников. Тематический план является вариативным и имеет адресную направленность на конкретного ребёнка или группу учеников, имеющих сходные затруднения. При этом учитывался темп прохождения программ по основным предметам (математика, обучение грамоте, ознакомление с окружающим миром, изобразительная деятельность и трудовое обучение), а также особенности восприятия учебного материала младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью. В связи с этим на занятиях использовались различного рода игровые ситуации, дидактические игры и игровые упражнения, которые делали учебную деятельность более актуальной и значимой для конкретного ребёнка.

Коррекционная работа осуществлялась в процессе индивидуальных занятий и занятий в малой группе с учётом возможностей детей.

Тема индивидуальных занятий определялась согласно изучаемым лексическим темам по развитию устной речи на основе программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 0 – 4 классы под редакцией И.М. Бгажноковой.

Групповые занятия были направлены на закрепление и систематизацию знаний, умений, навыков и проходили в процессе занятий продуктивными видами деятельности. Занятия носили комбинированный характер и включали в себя содержание различных разделов программы коррекционных занятий. Структура занятий состояла из организационной, основной и заключительной частей.

Задания для занятий подбирались таким образом, чтобы они находились в зоне умеренной трудности, но были доступными для конкретного ребёнка, что обеспечивало переживание успеха на фоне определённой затраты усилий. В дальнейшем трудность заданий увеличивалась пропорционально возрастающим возможностям ребёнка.

Развитие навыков самообслуживания и здоровьесберегающая работа про-ходила систематически в повседневной жизни при выполнении режимных моментов.

Коррекционная работа по социальному развитию осуществлялась постоянно в течение всего времени нахождения детей в школе, и органично включалась во все виды деятельности.

**3 этап.** Контрольная диагностика.

Данный этап проводился в ходе выявляющих уроков по методике стартовой диагностики и предполагал определение уровня развития детей после проведённых коррекционных занятий. Результаты контрольной диагностики фиксировались в сводном протоколе на основе ключа качественно-количественной оценки. Средние значения количественных показателей являлись основой для построения профиля контрольной диагностики на каждого ребёнка и группу в целом. Результат сравнения профиля контрольной и стартовой диагностики является основанием для определения эффективности проведённого коррекционного воздействия.

**Алгоритм построения коррекционной программы**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коррекционная программа** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | |
| 1часть | | | | | | |  | | | | 2 часть | | | | |  | | | 3 часть | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Педагогические  условия | | | | | |  | | | | | Направления  коррекционной  работы | | | | |  | | | Работа с родителями | | | |
|  | | | | |
| нагрузка |  | Время |  | Место | | | |  | | социальное  развитие | |  | физическое  развитие |  | познавательное  развитие | |  | | | рекомендации |  | тематические  лекции | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| СОДЕРЖАНИЕнаправлено  на формирование:   * осознания собственного «Я"; * потребности общения; * навыков общения; * самостоятельности в быту; * навыков продуктивного   взаимодействия с взрослыми  и сверстниками. |  | СОДЕРЖАНИЕ направлено  на развитие:   * разных видов восприятия; * мышления; * воображения; * речи; * количественных представлений. |

|  |
| --- |
| СОДЕРЖАНИЕнаправлено на:   * общефизическое укрепление здоровья; * совершенствование двигательных функций; * развитие и коррекция основных движений и двигательных навыков; * развитие мелкой моторики; развитие зрительно-моторной координации |

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА**

Младшие школьники с умеренной умственной отсталостью характеризуются стойким нарушением всех познавательных функций, эмоционально-волевой сферы и личностного развития, соответственно современные подходы к обучению и воспитанию данной категории детей требуют максимальной индивидуализации, учёта потребностей каждого ребёнка в образовательном процессе. В связи с этим возникает необходимость оказания целенаправленной помощи школьникам с умеренной умственной отсталостью на начальном этапе школьного обучения.

Теоретической основой программы коррекционных занятий стали концептуальные положения Л.С. Выготского:

* об общих законах развития аномального и нормально развивающегося ребёнка;
* о структуре дефекта и возможностях его компенсации;
* о применении системного подхода к изучению аномального ребёнка;
* об учёте зон актуального и ближайшего развития при организации коррекционной помощи;
* об индивидуализированном и дифференцированном подходе к детям в процессе реализации коррекционного воздействия;
* о единстве диагностики и коррекции.

Программа коррекционных занятий разработана для учащихся 1 класса МОКУ «С(К)ОШ №10(VIII вида)» г. Каспийска. Содержание программы направлено на преодоление выявленных нарушений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью на начальном этапе школьного обучения.

Программа является вариативной, имеет адресную направленность на конкретного ребёнка или подгруппу учащихся, имеющих сходные затруднения, и рассчитана на две четверти (3 месяца).

Включает в себя следующие разделы:

* Здоровьесбережение. Данный раздел решает ряд задач, направленных на обеспечение оздоровительного и охранительного режима, сохранение и укрепление здоровья, профилактику физических и умственных перегрузок, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил.
* Социальное развитие предполагает формирование, закрепление представлений о себе и других людях, формирование навыков общения и позитивных способов взаимодействия с другими людьми, а также на развитие навыков самообслуживания.
* Познавательное развитие направлено на развитие ориентировки ребёнка в окружающем мире, психомоторных и сенсорных процессов (разных видов восприятия, крупной и мелкой моторики, графомоторных навыков), развитие речи и речевого общения.
* Развитие продуктивных видов деятельности предполагает стимулирование у детей интереса к процессу рисования, лепке, аппликации, и конструированию, а также закреплению и расширению знаний и умений детей, которыми они овладели.
* Работа с родителями направлена на повышение педагогической компетенции в вопросах воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

*Условия проведения коррекционной работы*

* Занятия проводятся регулярно: индивидуальные – 2 раза в неделю, групповые – 1 раз в неделю.
* Продолжительность занятий не должна превышать 20-25 минут.
* Занятия проводятся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, поэтому решение поставленных задач осуществляется в ходе дидактических игр.
* Занятия носят комбинированный характер и включают в себя содержание разных разделов программы.
* Задания подбираются таким образом, чтобы оно находилось в зоне умеренной трудности, но было доступным для конкретного ребёнка, что обеспечит ребёнку переживание успеха на фоне определённой затраты усилий. В дальнейшем трудность заданий необходимо увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ребёнка.
* Содержание занятий опирается на те, знания и умения детей, которыми они овладели в ходе учебной деятельности.
* Для профилактики переутомления и пресыщения деятельностью предусматривается плавная смена видов деятельности, а также введение в содержание занятий физкультминуток, пальчиковых и зрительных гимнастик.
* На занятиях используется наглядный и раздаточный материал, который должен соответствовать теме и индивидуальным особенностям детей, а также санитарно-гигиеническим нормам. Следует помнить, что любой дидактический материал, в овладении которым ребёнок активно включается, оказывает сильное воздействие на растущий организм.

*Содержание коррекционной работы*

*Здоровьесбережение:*

1. Введение в режим ежедневной утренней гимнастики.
2. Соблюдение условий учебной нагрузки и своевременная смена видов деятельности во избежание переутомления и пресыщения учебной деятельностью.
3. Введение в образовательный процесс физкультминуток и зрительной гимнастики.
4. Контроль над правильностью осанки.
5. Создание благоприятных условий для удовлетворения двигательной активности на переменах.

*Социальное развитие:*

1. Формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение к одноклассникам.
2. Развитие умения владеть средствами общения.
3. Расширение и систематизация представлений о себе (имя, отчество, фамилия; возраст).
4. Расширение и систематизация представлений о своей семье/группе (имя и отчество родителей/воспитателей; профессии родителей; имя сестры/брата).
5. Продолжать формировать и совершенствовать навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки.

*Познавательное развитие:*

1. Ознакомление с окружающим

* Обобщение первичных представлений о временах года по существенным признакам сезона. Формирование представлений о многообразии природных явлений, о сезонных изменениях в живой и неживой природе.
* Расширение и систематизация представлений о диких и домашних животных.
* Закрепление обобщающих понятий.
* Формирование представлений о школе и учебной деятельности.
* Формирование интереса к учебной деятельности.

1. Развитие психомоторных и сенсорных процессов

2.1 Восприятие формы, величины, цвета:

* Различение, выделение, называние основных цветов.
* Формирование восприятия плоскостных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал).
* Сопоставление 2-х предметов контрастных величин по высоте, длине, толщине; обозначение словом.
* Выстраивание сериационных рядов из 3-х предметов различных величин по высоте, длине, толщине.

2.2 Развитие зрительного восприятия и зрительной памяти

* Формирование навыков зрительного анализа и синтеза (обследование предметов, состоящих из 2-3 деталей, по инструкции педагога).
* Определение изменений в предъявленном ряду.
* Нахождение отличительных и общих признаков на наглядном материале.

2.3 Восприятие пространства

* Ориентировка на собственном теле: дифференциация рук, ног.
* Движения в заданном направлении.
* Пространственная ориентировка на листе бумаги (центр, верх/низ, правая/левая сторона).

2.4 Развитие крупной и мелкой моторики, графомоторных навыков

* Формирование навыка правильного удержания письменных принадлежностей.
* Целенаправленность выполнения действий и движений по инструкции педагога.
* Развитие координации движений кисти рук и пальцев.
* Развитие координации движений руки и глаза.

1. Развитие связной речи и речевого общения

* Расширение и уточнение словарного запаса.
* Формирование умения задавать вопросы по картинке, по демонстрации действия и отвечать на них.
* Формирование умения повторять за взрослым рассказы-описания из 2-3 простых нераспространенных предложений.
* Формирование навыка правильного употребления определительных местоимений и наречий (тут, там, здесь, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко, высоко, низко).

*Развитие продуктивной деятельности:*

* 1. Аппликация
     + Формировать навык составления целостного изображения из отдельных частей по устной инструкции, по образцу.
     + Формирование навыка выполнения элементарных узоров по образцу.
     + Развитие навыка вырезания по контуру.
  2. Рисование
* Развитие навыков «дорисовывания» рисунка.
* Совершенствование рисования круга и линий различной толщины.
* Совершенствовать навык раскрашивания.
  1. Лепка
* Закреплять навыки предметного оформления кусочков пластилина.
* Отработка навыка соединения частей предмета путём прижимания их друг к другу и «примазывания».
* Совершенствовать навык ровного размазывания пластилина внутри контура.
* Формировать навык лепки предметов по образцу, по устной поэтапной инструкции.

4.Конструирование

* Формировать навык конструирования по образцу, по устной инструкции.
* Закреплять и совершенствовать конструирование геометрических фигур (треугольник, квадрат, прямоугольник), изученных букв и цифр из счётных палочек.
* Формировать навык конструирования плоскостного изображения из плоскостных геометрических фигур.

*Работа с родителями*

* 1. Формирование у родителей понимания особенностей психофизического развития ребёнка.
  2. Формирование у родителей адекватной оценки возможностей ребёнка и перспектив его развития.
  3. Формирование у родителей оптимистических установок в отношении возможностей ребёнка и обучить их доступным приёмам коррекционной работы.

Таблица 3.

**Тематическое планирование коррекционной работы**

*Общие направления и содержание коррекционной работы для всего класса*

|  |  |
| --- | --- |
| **Направления**  **Работы** | **Содержание работы** |
| Здоровьесбережение | * Введение обязательной утренней гимнастики. * Своевременная смена видов деятельности во время образовательного процесса и коррекционных занятий. * Введение в образовательный процесс физкультминуток и зрительной гимнастики. * Постоянный контроль над правильностью осанки во время уроков и коррекционных занятий. * Организация подвижных игр на переменах. * Профилактика простудных заболеваний. |
| Самообслуживание | * Постоянный контроль над соблюдением гигиенических навыков. * Формировать навык самостоятельного соблюдения индивидуальных правил опрятности внешнего вида и его контроля при помощи зеркала. * Продолжать формировать навык бережного отношения к своей одежде, обуви. * Продолжать формировать навык одеваться и раздеваться; надевать и снимать предметы одежды, выполнять различные приёмы застёгивания и расстёгивания одежды. * Приучать класть свои вещи на место. * Продолжать формировать навык самостоятельного и последовательного процесса одевания одежды и обуви. * Формировать навык уборки посуды за собой после обеда. * Введение ежедневного дежурства по классу и столовой. |
| Социальное развитие | * Продолжать формировать правила социального поведения: приветствие, прощание, благодарность, помощь другому человеку. * Продолжать формировать навык правильного выражения просьбы. * Продолжать формировать умения взаимодействия со взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности: учебной, игровой, самообслуживании, хозяйственно-бытовом труде. * Формировать навык правильного обращения к взрослым, дифференцированное употребление обращений «ты – вы». |

Таблица 4.

**План индивидуальных занятий для детей первой группы**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тема** | **Часы** |
| 1. «Осень». Основные признаки. Соотнесение с картинками, загадками, стихами. Подбор прилагательных к существительному. Слуховое восприятие звуков природы и соотнесение их с явлениями природы и словесное обозначение. Дидактическая игра «Лото». Отражение ранее полученных наблюдений в рисунке.  2. «Деревья осенью». Беседа по вопросам с опорой на сюжетную картину. Сравнение листьев различных деревьев (форма, цвет, величина). Словесное обозначение. Дидактическая игра «Когда это бывает?». Штриховка.  3. «Овощи. Огород». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Классификация овощей по определённому признаку (форма, цвет, размер). Словесное обозначение. Дифференциация пространственных понятий. Дидактическая игра «Вершки и корешки».  4. «Фрукты. Сад». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Классификация фруктов по определённому признаку (цвету, величине). Словесное обозначение. Дидактическая игра «Составь картинку».  5. «Отгадай, что в моём портфеле». Называние предметов и действий с ними. Характеристика предметов по цвету, величине, форме с помощью учителя. Соотнесение формы предметов с геометрическими фигурами. Дидактическая игра «4-й лишний».  6. «Семья». Называние членов семьи, их обязанности с опорой на сюжетные картинки, фотографии и личный опыт. Порядковый и количественный счёт. Зрительное соотнесение предметов домашнего обихода с геометрическими фигурами. Дидактическая игра «Назови ласково».  7. «Семья». Составление рассказа по сюжетной картине с опорой на наводящие вопросы. Дифференциация эмоциональных состояний и соотнесение с причинами, вызвавшими их. Дидактическая игра «Что чувствует мальчик/девочка?».  8. «Наш класс». Называние имён и фамилий одноклассников, имени и отчества учителя и воспитателя. Дифференциация форм обращений «ты – вы». Ориентировка в пространстве относительно себя. Дидактическая игра «Кто, где сидит».  9. «Зима». Основные признаки. Соотнесение с картинками, загадками, стихами. Свойства снега. Называние предметов для зимних развлечений и действий с ними. Дидактическая игра «Составь картинку».  10. «Дикие животные». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Дидактическая игра «Лото». Работа с шаблоном. Ориентировка на листе бумаги. Раскрашивание.  11. « Домашние животные». Соотнесение с загадками, предметными картинками.  Зрительное соотнесение взрослого животного и детёныша, словесное обозначение. Нахождение признаков сходства некоторых видов домашних животных с дикими животными. Дидактическая игра «4-й лишний».  12. «Зима». Расширение представлений о новогодних праздниках. Беседа по картине «На ёлке». Пространственная ориентировка, употребление определительных наречий (вверху, внизу, впереди, сзади, высоко, низко). Выстраивание последовательного сериационного ряда из 3-х предметов. Отражение ранее полученных наблюдений в рисунке. | 2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч. |

Таблица 5

**План групповых занятий для детей первой группы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вид**  **деятельности** | **Тема** | **Часы** |
| Лепка | - «Овощи». Лепка предметов из нескольких частей с использованием приёмов примазывания и сплющивания.  - «Цифры». Упражнения в раскатывании пластилина колбаской и соединение их приёмом примазывания по представлению.  - «Ёлка». Размазывание пластилина внутри контура. | 1 ч.  1 ч.  1 ч. |
| Конструирование | - «Геометрические фигуры». Моделирование из счётных палочек геометрической фигуры различной величины (треугольник, квадрат, прямоугольник) по образцу. Обозначение словом.  - «Буквы». Конструирование из счётных палочек по устной инструкции. Подсчёт использованных палочек.  - Моделирование из плоскостных геометрических фигур и цветных полосок простых предметов по представлению (ёлка, домик, неваляшка, забор, солнышко). | 1 ч.  1 ч.  1 ч. |
| Аппликация | - «Деревья осенью». Составление целостной сюжетной аппликации из вырезанных частей с элементами «дорисовывания» (листочки) с опорой на образец.  - «Грузовик». Составление целостного изображения из вырезанных частей с опорой на поэтапную наглядную инструкцию.  - «Геометрические фигуры». Вырезание ножницами по готовому контуру и приклеивание фигур в горизонтальный ряд на основе устной инструкции.  - «Снеговик». Составление целостного изображения из частей с опорой на образец. | 1 ч.  1 ч.  1 ч.  1 ч. |
| Рисование | - «Осенние листья». Раскрашивание контурного изображения по представлению.  - «Фрукты». Раскрашивание кистью контурного изображения предмета по представлению (яблоко, груша, апельсин).  - «Новогодняя игрушка». Рисование контура предмета округлой формы. Раскрашивание контура изображения на основе личного опыта. | 1 ч.  1 ч.  1 ч. |

Таблица 6

**План индивидуальных занятий для детей второй группы**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тема** | **Часы** |
| 1. «Осень». Основные признаки. Выбор и показ соответствующей сюжетной картинки. Жестовое и звуковое обозначение. (Часто идут дожди – пальцами одной руки лёгкое похлопывание по ладони другой руки и произнесение кап-кап-кап). Дид. игра «Лото». Отражение ранее полученных наблюдений в рисунке.  2. «Деревья осенью». Беседа по вопросам, требующих однозначного ответа (да/нет) на основе сюжетной картины. Сравнение листьев различных деревьев (форма, цвет, величина) по наводящим вопросам. Дидактическая игра «Когда это бывает?». Штриховка по пунктиру.  3. «Овощи. Огород». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Классификация овощей по определённому признаку (форма, цвет, размер). Дифференциация пространственных понятий на основе жестов. Дидактическая игра «Вершки и корешки».  4. «Фрукты. Сад». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Классификация фруктов по определённому признаку (цвету, величине). Жестовое обозначение и работа с сигнальными карточками. Дидактическая игра «Составь картинку». Работа с трафаретом.  5. «Отгадай, что в моём портфеле». Демонстрация предметов и действий с ними. Характеристика предметов по цвету, величине, форме с помощью набора жетонов. Соотнесение формы предметов с геометрическими фигурами. Дидактическая игра «4-й лишний».  6. «Семья». Называние членов семьи с опорой на сюжетные картинки и фотографии с помощью учителя. Порядковый счёт и обозначение общего числа, соответствующей цифрой (карточка). Зрительное соотнесение предметов домашнего обихода с геометрическими фигурами. Дидактическая игра «Найди и покажи».  7. «Семья». Беседа по вопросам, требующих однозначного ответа (да/нет) на основе сюжетной картины. Дифференциация эмоциональных состояний и соотнесение с причинами, вызвавшими их с мимическим подкреплением. Дидактическая игра «Что чувствует мальчик/девочка?».  8. «Наш класс». Беседа по вопросам, требующих однозначного ответа (да/нет). Нахождение и показывание на коллективной фотографии класса заданного ученика по его имени, фамилии; учителя и воспитателя по имени отчеству. Ориентировка в пространстве относительно себя с использованием жестов. Дидактическая игра «Кто, где сидит». Раскрашивание.  9. «Времена года. Зима». Формирование зрительного соотнесения цветов. Дидактическая игра «Составь картинку».  10. «Дикие животные». Соотнесение с загадками и предметными картинками. Дид. игра «4-й лишний». Работа с шаблоном. Ориентировка на листе.  11. «Домашние животные». Соотнесение с загадками, предметными картинками. Зрительное соотнесение и группировка взрослого животного и детёныша. Дидактическая игра «Собери семью».  12. «Зима». Расширение представлений о новогодних праздниках. Беседа по картине «На ёлке». Определение месторасположения предметов по устной инструкции и обозначение его жестом (вверху, внизу, впереди, сзади, высоко, низко). Выстраивание последовательного сериационного ряда из 3-х предметов. | 3 ч.  3 ч.  3 ч.  3 ч.  3 ч.  3 ч.  3 ч.  .  3 ч.  3 ч.  3 ч.  3 ч. |

Таблица 7. **План групповых занятий для детей второй группы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вид**  **деятельности** | **Тема** | **Часы** |
| Лепка | - «Овощи». Лепка предметов из нескольких частей с использованием приёмов примазывания и сплющивания с опорой на наглядные поэтапные действия учителя.  - «Цифры». Упражнения в раскатывании пластилина колбаской и соединение их приёмом примазывания с опорой на поэтапную устную инструкцию.  - «Ёлка». Размазывание пластилина внутри контура. | 2 ч.  2 ч.  1 ч. |
| Конструирование | - «Геометрические фигуры». Моделирование из счётных палочек геометрической фигуры различной величины (треугольник, квадрат, прямоугольник) с опорой на меловой рисунок. Нахождение аналогичной фигуры из ряда представленных геометрических фигур.  - «Буквы». Конструирование из счётных палочек с опорой на устную поэтапную инструкцию и наглядные действия учителя. Произнесение звука, обозначающего данную букву. Подсчёт использованных палочек, обозначение итогового числа словом или нахождение и показ аналогичной цифры в цифровом ряду.  - Моделирование из плоскостных геометрических фигур и цветных полосок простых предметов (ёлка, домик, неваляшка, забор, солнышко) на основе предварительного разбора целостного образца и поэтапной устной инструкции (наводящие вопросы). | 2 ч.  2 ч.  2 ч. |
| Рисование | - «Осенние листья». Раскрашивание цветными карандашами контурного изображения с опорой на образец.  - «Фрукты». Раскрашивание кистью контурного изображения предмета на основе предварительного разбора (яблоко, груша, апельсин).  - «Новогодняя игрушка». Рисование изображения предмета с опорой на поэтапный образец. | 2 ч.  2 ч.  2 ч. |
| аппликация | - «Деревья осенью». Составление целостной сюжетной аппликации из вырезанных частей с элементами «дорисовывания» (листочки) на основе образца и поэтапной инструкции.  - «Грузовик». Составление целостного изображения из вырезанных частей с опорой на поэтапный образец.  - «Геометрические фигуры». Вырезание ножницами по готовому контуру и приклеивание фигур в горизонтальный ряд.  - «Снеговик». Составление целостного изображения из частей с опорой на поэтапный меловой рисунок. | 2 ч.  2 ч.  2 ч.  2 ч. |

**Структура коррекционного занятия**

|  |
| --- |
| **1. Организационный момент** |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| приветствие | + | речевая гимнастика | + | введение в тему занятия |

|  |
| --- |
| **2. Основная часть** |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| зрительная гимнастика | + | развитие и коррекция психических функций | + | физ. минутка  или  пальчиковая гимнастика | + | продуктивная  деятельность |

|  |
| --- |
| **3. Заключительная часть** |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| подвижная тематическая игра | + | коммуникативная игра (оценка своей деятельности) | + | прощание |

**Примеры конспектов коррекционных занятий**

*Занятие для первой группы детей*

Тема: Времена года. Зима.

Цель: Формирование зрительного соотнесения цветов.

Задачи:

* *Образовательные:* Формировать навык действовать по представлению. Закреплять представления о том, что зима имеет определяющий цвет. Упражнять соотносить со временем года одежду людей.
* *Коррекционно-развивающие:* Развивать пространственную ориентировку посредством выполнения практических упражнений, связную речь, согласованность, выразительность и ритмичность движений в ходе игровых физических упражнений.
* *Воспитательные:* воспитывать интерес к результату действий, целенаправленность.

Оборудование и материалы: Лист голубого цвет формата А4. Плоскостные изображения (земля, покрытая снегом; земля, покрытая жёлтой травой и листьями; дерево, покрытое снегом; дерево с жёлтыми листьями; девочка в шубе, тёплой шапке, валенках и варежках; девочка в курточке, берете и туфельках). Клей, тряпочка. Большой конверт с письмом.

Ход занятия:

|  |  |
| --- | --- |
| **Основное содержание** | **Задачи** |
| **Организационный момент**   * Приветствие. * Речевая гимнастика:   Ра – ра – ра – начинается игра.  Ры – ры – ры – у мальчика шары.  Ро – ро – ро – у нас новое ведро.  Ру – ру – ру – продолжаем мы игру.   * Введение в тему занятия:   ‑ Сегодня мы с тобой будем художниками, а наш класс мастерской, где работают художники. К нам в мастерскую пришло письмо от Буратино. Буратино просит, помочь ему составить картину. А для того, чтобы узнать, что будет изображено на картине, надо отгадать загадку:  Снег на полях,  Лёд на водах,  Вьюга гуляет.  Когда это бывает?  -Правильно, это бывает зимой. Вот мы с тобой и составим зимнюю картину для Буратино. | ‑ Продолжать формировать правила социального поведения: приветствие.  ‑ Развитие правильного произношения.  ‑ Заинтересовать и настроить на совместную деятельность.  ‑ Обозначить тему занятия.  ‑ Развитие слухового внимания и восприятия. |
| **Основная часть**   * Зрительная гимнастика «Близко – далеко». * Беседа:   ‑ Подойти к окну. Посмотри внимательно. Скажи, какая земля цветом?  ‑ А почему она белая?  ‑ Какие зимой деревья?  ‑ Скажем полным предложением: Деревья зимой красивые. А почему они красивые?  ‑ Верно, деревья зимой тоже в снегу.  ‑ Повтори, пожалуйста.  ‑ Какие деревья цветом зимой?  ‑ Молодец! Значит зима, какая цветом?  ‑ Умница! Садись за парту. А сейчас мы как настоящие художники подготовим свои пальчики к работе.   * Пальчиковая гимнастика:   1, 2, 3, 4, 5 -  Мы во двор пришли  Гулять.  Бабу снежную лепили.  Птичек крошками  Кормили.  С горки мы потом катались.  А ещё в снегу валялись*.*   * Практическая работа:   - Перед тобой лежит лист голубой бумаги, и ты как настоящий художник сейчас будешь составлять большую картину из маленьких предметных картинок. Но сначала тебе надо выбрать те картинки, которые соответствуют зимнему времени года.  ‑ Как одеваются зимой люди?  ‑ Правильно, зимой люди надевают тёплую одежду.  ‑ Посмотри и назови, что надето на девочке (шуба, шапка, валенки, варежки, шарф). Теперь аккуратно приклей маленькие картинки на голубой лист. Начни с земли. Где ты её приклеишь?  ‑ А куда приклеишь дерево? Покажи и скажи.  ‑ Молодец! Приклеивай аккуратно, лишний клей промокни салфеткой.  ‑ Хорошо, куда приклеишь изображение девочки?  Умница! | ‑ Активизация знаний об изменениях в природе зимой.  ‑ Развитие диалогической речи.  ‑ Развитие зрительного восприятия.  ‑ Развитие мышления.  ‑ Формировать представление об определяющем цвете зимы.  ‑ Развитие ручной умелости,  ритмичности, плавности и соразмерности движений.  ‑ Развитие связной речи.  ‑ Совершенствование устного счёта.  ‑ Формировать навык деятельности по представлению.  ‑ Развивать мелкую моторику рук.  ‑Воспитывать самостоятельность и аккуратность.  ‑ Развитие пространственной ориентировки. |
| **Заключительная часть**   * Оценка деятельности:   ‑ Посмотри, какая получилась красивая картина. Какое время года ты изобразила?  ‑ Молодец, ты хороший художник и Буратино будет очень доволен зимней картиной. Зимой везде лежит белый снег – на земле, на деревьях. Всё бело. Красиво. Девочка гуляет в шубе, тёплой шапке, валенках и варежках, потому что зимой холодно.  ‑ У нас получился красивый рассказ, давай повторим его ещё раз.  ‑ Тебе понравилось быть художником?  ‑ Будем ещё вместе играть?  ‑ Молодец, иди, отдыхай   * Прощание. | ‑ Продолжать формировать навык оценки своей деятельности.  ‑ Закрепить представление о определяющем цвете зимы.  ‑ Развивать связную и диалогическую речь.  ‑ Продолжать формировать правила социального поведения: прощание. |

*Занятие для второй группы детей*

Тема: Овощи.

Цель: Формировать умение сравнивать объекты по величине, форме, цвету.

Задачи:

* *Образовательные:* Уточнить и закрепить знания об овощах. Совершенствовать устный счёт в пределах 5. Упражнять в определении первого и последнего предмета в ряду.
* *Коррекционно-развивающие:* Развивать пространственную ориентировку, мышление, творческое воображение посредством дидактической игры.
* *Воспитательные:* Воспитывать уверенность при выполнении заданий.

Оборудование и материалы: плоскостные геометрические фигуры (круг, овал), предметные картинки с изображением овощей, фишки квадратной формы различных цветов (зелёный, красный, коричневый, жёлтый), цифры от 1 до 5, лист формата А-4 с контурными изображениями овощей и вырезанные цветные изображения этих овощей.

Ход занятия:

|  |  |
| --- | --- |
| **Основное содержание** | **Задачи** |
| **Организационный момент**   * Приветствие.   Здравствуй, солнце золотое!  Здравствуй, небо голубое!  Здравствуй, вольный ветерок!  Здравствуй, маленький дубок!  Здравствуй …(имя ребёнка)!  Здравствуйте … (имя, отчество учителя)  Учитель произносит стихотворение, а ребёнок сопровождает жестами вместе с учителем.   * Речевая гимнастика:   Отражённое проговаривание слогов **АХ, ОХ, УХ** с заданной интонацией (радостно, грустно, с жалостью). | ‑ Продолжать формировать правила социального поведения: приветствие.  ‑ Развитие интонационной выразительности речи |
| * Введение в тему занятия:   Дидактическая игра с движением «Собираем урожай».  В огород сейчас пойдём,  овощей там соберём.  Раз, два, три, четыре, пять  Что мы будем собирать?  ‑ На столе лежат картинки с изображением фруктов и овощей. Выбери, пожалуйста, картинки с овощами (помидор, огурец, капуста, картофель, морковь).  **Основная часть**   * Зрительная гимнастика «Близко – далеко» * Дидактическая игра «Отгадай загадку».   Педагог читает загадки, а ребёнок показывает соответствующую предметную картинку.  Как на нашей грядке  Выросли загадки.  Сочные да крупные,  Вот такие круглые.  Летом зеленеют,  К осени краснеют.  *(Помидоры)*  Что копали из земли  Жарили, варили?  Что в золе мы испекли,  Ели и хвалили?  *(Картошка)*  Никого не огорчаю,  А всех плакать заставляю.  *(Лук)*  Вот зелёный молодец  Он зовётся … *(огурец).*  Как надела сто рубах  Захрустела на зубах.  *(Капуста)*  - Выложи перед собой выбранные картинки в горизонтальный ряд.  -Сосчитай, пожалуйста, сколько карточек с овощами (5).  (Показать соответствующую цифру, сопряжённое называние овощей и общего количества).  - Первый и последний овощ в ряду (Показать, сопряжённое называние овоща с учителем).   * Дидактическая игра «4-й лишний» (по форме, величине, цвету). Отражённое словесное обозначение с учителем. * Физкультминутка   Мы пойдём в огород.  Что там только не растёт.  Огурцы сорвём мы с грядки.  Помидоры с кожей гладкой  Толстая репка в землю засела  крепко.  Длинная морковка  От нас укрылась ловко.  Дёргай, дёргай из земли.  Все собрали – посмотри!   * Практическая работа.   Работа по устной инструкции. Необходимо узнать контурное изображение овощей, выбрать соответствующее цветное изображение и приклеить.  1. в правом верхнем углу.  2. в левом нижнем углу.  3. в левом верхнем углу.  4. в центре.  **Заключительная часть**   * Игра «Вершки – корешки». (Вершки – встать, корешки присесть).   Учитель называет овощи и вместе с ребёнком выполняет соответствующие движения.   * Оценка деятельности. * Прощание. | - Заинтересовать и настроить на совместную деятельность.  - Обозначить тему занятия.  - Развитие слухового внимания и восприятия.  - Развитие зрительного восприятия.  - Активизация знаний об овощах.  - Развитие зрительного восприятия.  - Развитие мышления.  - Совершенствование устного счёта.  - Развитие пространственной ориентировки.  - Развитие мышления.  - Развитие речи.  - Развитие общей моторики.  - Развитие воображения.  - Развитие слухового и зрительного восприятия.  -Развитие пространств. ориентировки.  - Формирование навыка работы по устной инструкции.  -Воспитание аккуратности и самостоятельности.  - Формирование навыка оценки своей деятельности.  - Развитие навыка совместной деятельности с взрослым.  - Формирование правил социального поведения: прощание. |

**Протоколы динамики в развитии учащихся 1 класса МОКУ «С(К)ОШ №10 (VIII вида)» г. Каспийска**

Динамика развития общей осведомлённости и социальных навыков

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | Показатели стартовой диагностики | Показатели контрольной диагностики | Динамика | Общее среднее значение |
| Саид А. | 1,2 | 1,3 | + 0,1 | **+ 0,18** |
| Зейнаб Б. | 1,0 | 1,0 | - |
| Мадина Б. | 1,4 | 1,7 | + 0,3 |
| Рукият Г. | 1,1 | 1,3 | + 0,2 |
| Альбина М. | 1,1 | 1,2 | + 0,1 |
| Аминат Р. | 1,4 | 1,8 | + 0,4 |

Динамика развития навыков самообслуживания

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя | Категория детей | Показатели стартовой диагностики | Показатели контрольной диагностики | Динамика | Общее среднее значение |
| Рукият Г. | Слабые  (2 группа) | 1,5 | 1,5 | - | **+0,1** |
| Зейнаб Б. | 1,5 | 1,7 | + 0,2 |
| Саид А. | 1,7 | 1,8 | + 0,1 |
| Мадина Б.. | Сильные  (1 группа) | 2,0 | 2,1 | + 0,1 | **+0,26** |
| Альбина М.. | 2,1 | 2,4 | + 0,3 |
| Аминат Р. | 2,2 | 2,6 | + 0,4 |

Динамика познавательного развития 1 группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Частные параметры | Общий средний показатель стартовой диагностики | Общий средний показатель контрольной диагностики | Динамика |
| сенсорные эталоны | 1,68 | 1,9 | **+ 0,22** |
| мелкая моторика | 1,68 | 1,85 | **+ 0,17** |
| зрительно-моторная координация | 1,25 | 1,37 | **+ 0,12** |
| пространственное восприятие | 1,27 | 1,46 | **+ 0,19** |
| конструктивный праксис | 1,28 | 1,39 | **+ 0,11** |
| развитие речи | 1,33 | 1,42 | **+ 0,09** |
| Мышление | 1,3 | 1,48 | **+ 0,18** |
| Деятельность | 1,45 | 1,57 | **+ 0,13** |

Динамика познавательного развития 2 группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Частные параметры | Общий средний показатель стартовой диагностики | Общий средний показатель контрольной диагностики | Динамика |
| сенсорные эталоны | 1,48 | 1,56 | **+ 0,08** |
| мелкая моторика | 1,4 | 1,5 | **+ 0,1** |
| зрительно-моторная координация | 1,16 | 1,25 | **+ 0,09** |
| пространственное восприятие | 1,1 | 1,24 | **+ 0,13** |
| конструктивный праксис | 1,13 | 1,22 | **+ 0,09** |
| развитие речи | 1,1 | 1,13 | **+ 0,03** |
| Мышление | 1,2 | 1,29 | **+ 0,09** |
| Деятельность | 1,2 | 1,26 | **+ 0,06** |

**Результаты контрольной диагностики**

Обобщая полученные в ходе контрольной диагностики результаты можно сделать следующие выводы:

1. В результате коррекционного воздействия у младших школьников с умеренной умственной отсталостью наблюдается общая положительная динамика в коррекции нарушений.
2. Сравнительный анализ начальных и контрольных количественных данных детей двух групп позволил установить, что существует определённый разрыв в развитии младших школьников с умеренной умственной отсталостью, который обусловлен психофизическими, интеллектуальными и личностными особенностями детей.
3. Качественно-количественный анализ результатов контрольной диагностики детей стал основой для построения индивидуального профиля динамики и основанием для дополнения и конкретизации содержания дальнейшей коррекционной работы.

По результатам контрольной диагностики:

- Саид А. – знает буквы: А,О,У,С,Т,М,Б,Н,Л,И,Р,Ш,П ; из знакомых букв с небольшой помощью учителя соединяет слоги ; пишет по образцу; знает цифры: 1,2,3,4,5 ; владеет прямым счетом до 10-ти; с опорой на наглядность решает примеры в пределах 5-ти; с помощью учителя составляет рассказ по картинке из 2-х – 3-х простых предложений; причинно- следственные связи устанавливает; знания об окружающем – ниже среднего.

- Зейнаб Б. - знает буквы: А,О,У,С; с помощью учителя читает слоги- АУ- УА -; пишет по обводке; владеет прямым счетом до 5-ти, цифры не знает, арифметические действия не выполняет; причинно-следственные связи не устанавливает; обращенную речь учителя понимает, на вопросы по картинке- отвечает одним словом; знания об окружающем – скудные.

- Мадина Б. - знает буквы: А,О,У,И,М,Н,Т,Р,С,Л,К,Б,Ш,П ; из знакомых букв с помощью учителя соединяет слоги; пишет по обводке; знает цифры: 1,2,3,4,5 ; владеет прямым счетом до 10-ти; с опорой на наглядность решает примеры в пределах 7-ми; с помощью учителя составляет рассказ по картинке из 3-х – 4-х простых предложений; знания об окружающем - средние

- Рукият Г. - знает все буквы алфавита ; с небольшой помощью читает по слогам; пишет по обводке; знает цифры: 1,2,3,4,5; владеет прямым счетом до 10-ти; с опорой на наглядность решает примеры до 5-ти; причинно-следственные связи устанавливает; с помощью учителя составляет рассказ по картинке из 2-х – 3-х простых предложений; знания об окружающем – ниже среднего.

- Альбина М. - знает все буквы алфавита; читает по слогам; пишет по образцу; знает цифры:1,2,3,4,5; владеет прямым счетом до 10-ти; с опорой на наглядность решает примеры в пределах 5-ти; на вопросы учителя по картинке отвечает одним словом; знания об окружающем – ниже среднего.

- Аминат Р. - знает буквы: А,О,У,И,М,Н,Т,Р,С,Л,К,Б,Ш,П; из знакомых букв с помощью учителя соединяет слоги; пишет по образцу; знает цифры: 1,2,3,4,5 ; владеет прямым счетом до 10-ти; с опорой на наглядность решает примеры в пределах 7-ми; с помощью учителя составляет рассказ по картинке из 3-х – 4-х простых предложений; знания об окружающем – средние.

Таким образом, на этапе контрольной диагностики была выявлена общая положительная динамика коррекции индивидуальных нарушений в развитии младших школьников с умеренной умственной отсталостью, что позволяет судить о эффективно проведённой коррекционной работе и правильности выбора её содержания

Обобщая полученные данные в ходе стартовой и контрольной диагностик, можно выделить следующие моменты:

1. На начало эксперимента у всех учащихся был выявлен низкий уровень общего развития, фрагментарные знания и представления об окружающем мире, недостаточно сформированы навыки самообслуживания, а также выявлены трудности выполнения учебных заданий и затруднения в усвоении специальной образовательной программы в целом.
2. В результате коррекционного воздействия у младших школьников с умеренной умственной отсталостью наблюдается общая положительная динамика развития. Следовательно, разработанная коррекционная программа имеет практическое значение и может быть использована в коррекционно-развивающей работе с данной категорией детей.

# **Заключение**

В олигофренопедагогике проблемы индивидуального психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых учащихся находятся в фокусе внимания исследований на протяжении всей истории развития науки.

В нашем исследовании была предпринята попытка доказать, что умственно отсталые школьники нуждаются в специальном организованном индивидуализированном коррекционно-развивающем воздействии педагога-дефектолога для развития потенциала когнитивного и социального развития.

Мы предположили, что учет специфики основного дефекта и результатов комплексного диагностического обследования позволят эффективно выстроить индивидуальную коррекционную работу педагога-дефектолога с умственно отсталыми учащимися при условии подкрепления этой работы родителями во внеучбеной деятельности.

Анализ литературных источников, изучение психолого-педагогической документации, тестирование по батарее методик, беседы, анкетирование в составе констатирующего эксперимента позволили прийти к следующим выводам:

1. У всех испытуемых отмечается низкий уровень общего развития, который носит разные формы индивидуального проявления и характеризуется фрагментарными знаниями и представлениями об окружающем мире, элементарными представлениями о себе и ближайшем окружении, а также недостаточной сформированностью навыков самообслуживания. Отмечаются нарушения эмоционально-волевой сферы у младших школьников. Определены особенности и трудности выполнения учебных заданий.

2. Качественно-количественный анализ результатов исследования детей позволил выстроить профиль диагностики, что стало основой для составления характеристики на каждого ребёнка и определения приоритетных направлений коррекционной работы.

Таким образом, в ходе стартовой диагностики был выявлен уровень развития учащихся, определены их потенциальные возможности, а также индивидуальные трудности, возникающие в процессе учебной деятельности. Данные особенности младших школьников с умеренной умственной отсталостью требовали проведения коррекционной работы, направленной на повышение общего уровня развития, восполнение пробелов предшествующего развития, преодоление затруднений в усвоении специальной образовательной программы, а также сглаживание индивидуальных особенностей в развитии.

На основании результатов комплексного диагностического исследования была разработана методика организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы педагога-дефектолога с умственно отсталыми школьниками в условиях коррекционного образовательного учреждения и проведены на ее основе формирующий и контрольный эксперименты.

По результатам контрольного эксперимента были сделаны следующе выводы:

1. В результате коррекционного воздействия по разработанной нами методике у учащихся с умеренной умственной отсталостью, принявших участие в формирующем эксперименте, наблюдается общая положительная динамика в коррекции нарушений.
2. Качественно-количественный анализ результатов контрольной диагностики детей стал основой для построения индивидуального профиля динамики и основанием для дополнения и конкретизации содержания дальнейшей коррекционной работы.

Таким образом, на этапе контрольной диагностики была выявлена общая положительная динамика коррекции индивидуальных нарушений в развитии младших школьников с умеренной умственной отсталостью, что позволяет судить о эффективно проведённой коррекционной работе и правильности выбора её содержания.

# **Список литературы**

1. Авдейчук Н. А. О формах и методах коррекционно-развивающей работы /Н.А. Авдейчук //Коррекционно-развивающее образование. – 2008.‑ № 2. – с.42-43.
2. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллекту­ального развития [Текст] / Л.Б. Баряева, А. Зарин – СПб. : 2001.
3. Бгажнокова И.М. Об изучении, воспитании и обучении детей тяжёлыми формами физического и психического недоразвития /И.М. Бгажнокова //Специальная психология. – 2007. ‑ № 1. – с. 16-22.
4. Венгер, А.А. Отбор детей в специальные до­школьные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард— М.: 1972.
5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития /И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.: ил.
6. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский – М.: 2003.
7. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики [Текст] / А.Н. Граборов – М. : 2005.
8. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Сост. Н.Д. Шматко. – М.: 1997
9. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М. : 2003.
10. Жукова, Н.С. Если ваш ребёнок отстаёт в развитии [Текст] / Н.С Жукова, Е.М. Мастюкова – М.: 1993.
11. Забрамная С.Д. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжёлой и умеренной умственной отсталостью /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В. Секачёв, ТЦ «Сфера», 2007. – 64 с., 32 ил.
12. Забрамная С.Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева //Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. ‑ № 1. – С. 5-13.
13. Закрепина А.В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии /А.В. Закрепина, М.В. Браткова //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008 ‑ № 2. – С. 9-19.
14. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребёнку [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич – СПб. : 2001.
15. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство /Д.Н. Исаев. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2007. – 391 с., илл.
16. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев – СПб. : 2003
17. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие. // Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2001. – С. 26-43.
18. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных до­школьников [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. — М. :1989.
19. Лалаева Р. И. «Нарушения процесса овладения чтением у детей» М., 1983г.
20. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский – М. : 2003
21. Малер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.Р. Малер, Г.В. Цикото – М. : 2003.
22. Малер, А.Р. Ребёнок с ограниченными возможностями [Текст] / А.Р. Малер – М. : 1996
23. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А.Р. Малер – М. : 2002.
24. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Валиева П.В. Социализация детей со стойкой школьной дезадаптацией младшего школьного возраста. — Санкт-Петербург: Речь, 2010. — 160 с.
25. Маллаев Д.М.,Омарова П.О.,Бажукова О.А.,Санкт-Петербург: Издательство «Речь»,2009-160с.
26. Мастюкова, Е.М. Они ждут нашей помощи [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина – М. : 1991.
27. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина – М.: 2003.
28. Омарова П.О. Развитие общения у умственно отсталых младших школьников. – Махачкала, «Юпитер», 2002. – 120 с
29. Отбор детей во вспомогательную школу [Текст] / Сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М. : 1983.
30. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В.Г. Петрова — М. : 1969
31. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В.Г. Петрова — М. : 1977.
32. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 1- 4 классы. / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М. Просвещение, 2008.
33. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред Е.А. Стребелевой. – М. : 2004.
34. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн — М. : 1970.
35. Стребелева Е.А Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога /Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 256с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
36. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева – М. : 2001
37. Ульянкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы развития /У.В. Ульянкова, Е.Е. Дмитриева //Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. - № 4. – С. 5-12.
38. Уфимцева Л.П. Диагностические материалы для работы с младшими умственно отсталыми школьниками /Л.П. Уфимцева, Е.В. Благодатская //Специальная психология. – 2007. ‑ № 1 – С. 16-22.
39. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе [Текст] / Л.М. Шипицына – СПб. : 2002
40. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек – М. : 2003
41. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин – М. : 2003

1. Ширинская Г.Э. Особенности нравственного воспитания умственно отсталых детей. // Научное сообщество студентов: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6(17) [↑](#footnote-ref-1)
2. Пятыгина Э.Н. Современная школа и пути социальной адаптации умственно отсталых детей-сирот // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 3 (7).с. 4 [↑](#footnote-ref-2)
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Проблемы общей психологии / Соб.соч. Т.3, Т.5. – М.: Педагогика, 1993. – 346с., c. 179 [↑](#footnote-ref-3)
4. Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания: Учеб. пособие для пед. ин-ов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во Университетское, 1988. с.47 [↑](#footnote-ref-4)
5. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение детей с умственной отсталостью во вспомогательных школах. - М.: Педагогика, 2005. – с.91 [↑](#footnote-ref-5)
6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003.- с.11 [↑](#footnote-ref-6)
7. Хартман Х. Эго-психология и проблема адаптации, институт общегуманитарных исследований, 2002. 275с. с.53 [↑](#footnote-ref-7)
8. Кащенко В.А. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. Кн. для учителя. 2-е изд.- М.: Просвещение, 1994., с. 30 [↑](#footnote-ref-8)
9. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия 1999. с.105 [↑](#footnote-ref-9)
10. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Московского универс., 1984, с.81 [↑](#footnote-ref-10)
11. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 2004. [↑](#footnote-ref-11)
12. Ганнушкин П.Б. Особенности эмоционально-волевой сферы при психопатиях: Психология эмоций / Под редакцией В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Московского универс., 1994., с.109. [↑](#footnote-ref-12)
13. Ромашова ТА Трудовая и профессиональная подготовка учащихся школы-интерната коррекционного типа//Повышение качества современного образования: Методология. Теория. Практика: Межрегиональный сборник научных трудов. - Новосибирск: Изд-во НИПК и-ПРО, 2002.- С. 40-42 [↑](#footnote-ref-13)
14. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2007. 391 с. [↑](#footnote-ref-14)
15. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 65-69. [↑](#footnote-ref-15)
16. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте – М.: Просвещение, 1993. – с.96. [↑](#footnote-ref-16)
17. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. №4, 2000, с. 21 [↑](#footnote-ref-17)
18. Хисанова Т. В. Специфика логопедической работы с умственно отсталыми детьми. Электронный ресурс – url:logoberez.ucoz.ru [↑](#footnote-ref-18)
19. Основы дефектологии : сборник сочинений в 6 т. / Л. В. Выготский – М. : Академия пед. наук, 2003. – Т. 5. – 366 с. [↑](#footnote-ref-19)
20. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; ред. Л. В. Кузнецова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2002. – 480 с. [↑](#footnote-ref-20)