

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 1**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 1.** Специальная психология как наука

**Время:** 4 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Специальная психология как самостоятельная отрасль психологической науки и практики.
2. Объект и предмет, задачи, разделы специальной психологии.
3. Взаимосвязь специальной психологии и других отраслей науки.
4. Становление и развитие специальной психологии как науки.
5. Основные понятия специальной психологии: ребенок с особенностями психофизического развития; компенсация (виды компенсации); депривация (сенсорная, моторная, социальная); коррекция; социальная адаптация; нарушения развития (первичные, вторичные, третичные); реабилитация; абилитация; социализация; инклюзия; интеграция; интегрированное обучение и воспитание.
6. Принципы специальной психологии.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **ПЛАН ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 2**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 2.** Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Понятия: «норма», «статистическая норма», «функциональная норма».
2. Основные подходы к определению критериев нормального и отклоняющегося от нормы психического развития.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 3**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 3.** Психологические параметры дизонтогенеза

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Понятие «дизонтогенез», классификации нарушенного развития.
2. Причины нарушений в психическом развитии.
3. Общие закономерности развития психики и структура дефекта при различных вариантах дизонтогенеза.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 4**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 4.** Закономерности психического развития детей с нарушениями развития

**Время:** 4 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Общие закономерности психического развития.
2. Модально-неспецифические закономерности отклоняющегося развития.
3. Основные модально-специфические закономерности психического развития при различных вариантах дизонтогенеза.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 5**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 6.** Психологические особенности развития детей с нарушением слуха

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Сурдопсихология как наука, предмет и задачи исследования.
2. Классификация, причины нарушений слуха.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха.
4. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 6**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 7.** Психологические особенности развития детей с нарушениями зрения

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Тифлопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Причины нарушений зрения.
3. Современная классификация лиц с нарушениями зрения.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.
5. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.
6. Психологическая диагностика детей с нарушениями зрения.
7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## ПЛАН

### ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 7

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 8.** Психологические особенности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

**Время:** 2 учебных часа

#### ВОПРОСЫ:

1. Понятия «трудности в обучении» и «задержка психического развития».
2. Клинико-психологическая характеристика задержки психического развития.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
4. Психологическая диагностика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
5. Основные направления личностной и трудовой реабилитации детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

#### ЗАДАНИЯ:

1. Подготовка к опросу по теме.

#### ЛИТЕРАТУРА

##### ОСНОВНАЯ:

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

##### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 8**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 9.** Психологические особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью

**Время:** 4 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Олигофренопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Классификация интеллектуальной недостаточности.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с различной степенью нарушения интеллектуального развития.
4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **ПЛАН ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 9**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 11.** Психологические особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Логопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Классификация, причины речевых нарушений.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.
4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 10**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 12.** Психологические особенности развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Виды нарушений опорно-двигательного аппарата.
2. Психосоциальное развитие детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
3. Особенности проведения коррекционной работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
4. Приемы психологического обследования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 11**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 13.** Психологические особенности развития детей с ранним детским аутизмом

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Понятие «аутизм».
2. Классификация аутистических нарушений.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом.
4. Особенности познавательной, эмоционально-волевой сфер, особенности личности и деятельности детей с ранним детским аутизмом.
5. Психологическая диагностика и особенности коррекционно-педагогической работы с детьми при раннем аутизме.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 12**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 14.** Психологические особенности развития детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Понятие и виды тяжелых и (или) множественных нарушений физического и(или) психического развития.
2. Значение раннего вмешательства для развития детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.
4. Приемы психологического обследования детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.
5. Специальная коррекционно-педагогическая помощь детям разного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 13**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 16.** Специальная педагогика как наука

**Время:** 4 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Специальная педагогика как наука, изучающая особенности обучения, воспитания, развития детей с особенностями психофизического развития.
2. Цель, задачи, объект, предмет специальной педагогики.
3. Становление и развитие специальной педагогики как науки.
4. Взаимосвязь специальной педагогики с другими науками.
5. Предметные области современной специальной педагогики.
6. Категории лиц с особенностями психофизического развития.
7. Распространенность нарушений психофизического развития в детской популяции (в Республике Беларусь и за рубежом).

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 14**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 17. Основы дидактики специальной педагогики**

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Принципы специально образования.
2. Технологии и методы специального образования.
3. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования.
4. Организация образовательного процесса.
5. Понятие «содержание специального образования».
6. Научно-методическое обеспечение системы специального образования.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 15**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 18.** Нормативно-правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Учреждения, обеспечивающие получение специального образования: специальные учреждения образования и учреждения общего среднего образования.

2. Учреждения общего среднего образования, создавшие условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

3. Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

4. Обучение на дому.

5. Обучение в условиях организаций здравоохранения, учреждений социального обслуживания.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 16**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 19.** Специфика организации образовательной среды для лиц с особенностями психофизического развития

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Средовой подход в образовании.
2. Проектирование и моделирование образовательной среды современного учреждения образования.
3. Зонирование образовательной среды.
4. Отбор и модификация средовых ресурсов с учетом ограничений детей с особенностями психофизического развития.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 17**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 20.** Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции.
2. Понятия: «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание».
3. Формы интеграции.
4. Условия успешной интеграции. Понятие «инклюзия».
5. Инклюзивное (включающее) образование.
6. История инклюзивного образования.
7. Международные документы по инклюзивному подходу.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 18**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 23.** Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с особенностями психофизического развития

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Цель и задачи ранней коррекционно-педагогической помощи.
2. Актуальность ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития.
3. Содержание программ «Portage», «Раннее вмешательство», «Маленькие ступеньки», «Каролина» для детей раннего возраста.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 19**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 24.** Обучение и воспитание детей с нарушением слуха

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Сурдопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушением слуха.
3. Обучение слабослышащих детей в учреждениях общего среднего образования.
4. Специальное образование незлышащих детей.
5. Специальные технические средства для незлышащих людей.
6. ПрофорIENTATION, профессиональное образование слабослышащих лиц.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 20**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 25.** Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Тифлопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Система дошкольного и школьного образования детей с нарушениями зрения.
3. Специальные средства обучения незрячих и слабовидящих детей.
4. Профориентация, профессиональное образование и трудовая деятельность незрячих и слабовидящих.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 21**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 26.** Обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Логопедия как наука, предмет и задачи.
2. Система логопедической помощи.
3. Задачи, принципы воспитания детей с нарушениями речи.
4. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушениями речи.
5. Система специальных учреждений для детей с нарушениями речи.
6. Логопедическое обследование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 22**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 27.** Обучение и воспитание детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Образовательные потребности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
2. Особенности организации учебно-воспитательного процесса.
3. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в учреждениях общего среднего образования.
4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.
5. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 23**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 28.** Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Олигофренопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Система воспитания, обучения и реабилитации детей с нарушениями интеллекта.
3. Образовательные потребности детей с нарушением интеллекта.
4. Особенности обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях общего среднего образования.
5. Содержание психолого-педагогической помощи семье.
6. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 24**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 29.** Обучение и воспитание детей с ранним детским аутизмом

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Особенности развития детей с ранним детским аутизмом.
2. Особенности организации образовательной среды детей с ранним детским аутизмом в условиях семьи и учреждения общего среднего или специального образования.
3. Содержание образования детей с ранним детским аутизмом.
4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.
5. Факторы и условия социализации и адаптации лиц с ранним детским аутизмом в обществе.
6. Холдинг-терапия в работе с детьми с ранним детским аутизмом.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН  
ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 25**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 30.** Обучение и воспитание детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Структура двигательных нарушений при детском церебральном параличе.
2. Коррекционная работа с детьми с детским церебральным параличом.
3. Система специализированной помощи детям, страдающим церебральным параличом.
4. Технические средства реабилитации для детей с церебральным параличом.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА  
ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

**ПЛАН**  
**ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 26**  
по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 31.** Обучение и воспитание детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития

**Время:** 2 учебных часа

**ВОПРОСЫ:**

1. Понятие о тяжелых и (или) множественных нарушениях развития.
2. Задачи психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.
3. Психолого-педагогические основы развития и образования лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
4. Особенности организации специального образования для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
5. Содержание психолого-педагогической помощи семье, имеющей ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
6. Специализированные учреждения для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития в Республике Беларусь и за рубежом.

**ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**

**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.:

Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 1**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

### **М-1. ТЕМА 1. Специальная психология как наука**

**Время:** 4 учебных часа

#### **ВОПРОСЫ:**

1. Специальная психология как самостоятельная отрасль психологической науки и практики.
2. Объект и предмет, задачи, разделы специальной психологии.
3. Взаимосвязь специальной психологии и других отраслей науки.
4. Становление и развитие специальной психологии как науки.
5. Основные понятия специальной психологии: ребенок с особенностями психофизического развития; компенсация (виды компенсации); депривация (сенсорная, моторная, социальная); коррекция; социальная адаптация; нарушения развития (первичные, вторичные, третичные); реабилитация; абилитация; социализация; инклюзия; интеграция; интегрированное обучение и воспитание.
6. Принципы специальной психологии.

#### **1. Специальная психология как самостоятельная отрасль психологической науки и практики.**

В процессе обучения и практической подготовки будущих специалистов в области работы с детьми с ОПФР ключевая роль, бесспорно, принадлежит курсу «Специальная психология». Этому предмету придается особое значение. Современная реальность практической работы специалиста такова, что ему приходится иметь дело, как правило, не с одной формой отклонений, а сразу с несколькими. Именно поэтому так важно знание общих основ специальной психологии, единых закономерностей отклонений в развитии.

Как относительно самостоятельная отрасль прикладной науки специальная психология начала складываться в первое десятилетие двадцатого столетия. В процессе своего исторического формирования специальная психология изначально развивалась как многоотраслевая научная дисциплина. Первыми ее отраслями стали психология слепого, глухого и умственно отсталого ребенка, что было обусловлено прикладным характером самой специальной психологии, изначально ориентированной на решение практических задач специального образования. Это затрудняло процесс формирования обобщенного представления о ее предмете. Более того, долгое время предмет специальной психологии мыслился как обычная рядоположенность составляющих ее отраслей, был собирательным названием, простой оболочкой, и сама необходимость обобщения не осознавалась.

Однако сами по себе разделы составляют лишь часть, которая не может заменить целого. Это целое имеет тенденцию к расширению: появлялись все новые группы детей с отклонениями в развитии, описывались все новые формы дизонтогенеза и формировались новые отрасли специальной психологии, все более отчетливо осознавалась необходимость в обобщенном представлении о ее предмете.

## **2. Объект и предмет, задачи, разделы специальной психологии.**

Предмет изучения специальной психологии – развитие психики, протекающее в неблагоприятных условиях. Отклоняющееся развитие можно определить как обычное развитие, но протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превышает компенсаторные возможности индивида.

Задачи специальной психологии (по В.И.Лубовскому).

Потребности дефектологии определили круг задач специальной психологии. По содержанию научной и практической направленности они могут быть объединены в несколько основных групп (по В.И.Лубовскому):

**Первая группа** – общенаучные теоретические задачи, касающиеся проблем развития психики аномального ребенка. Среди них можно выделить такие направления изучения:

1) раскрытие закономерностей развития и проявлений психики общих для нормальных и аномальных детей (N–A);

2) раскрытие общих закономерностей развития, присущих всем аномальным детям (A);

3) раскрытие специфических закономерностей развития и проявлений психики разных групп аномальных детей (A1, A2, A3...);

4) установление зависимости развития и проявлений психики от характера, механизмов и степени выраженности аномалии (A11, A22, A33...);

**Вторая группа** задач – это изучение аномалии формирования и развития конкретных форм психической деятельности и ее психических процессов у разных групп аномальных детей, т. е. изучение закономерностей формирования личности; умственной деятельности; речи, восприятия, памяти.

**Третья группа** задач спецпсихологии – выявление путей компенсации дефекта развития психики в целом и разных видов психических процессов.

**Четвертая группа** задач – это разработка научных основ методов и средств обучения разных групп аномальных детей, теоретическое обоснование конкретных путей их обучения.

Решение этих основных задач возможно в ходе исследования целого ряда частных проблем в отдельных областях специальной психологии (например, психологии глухих, умственно отсталых, детей с нарушениями речи и т. д.). Выяснение того, например, какова зависимость отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т. д.) от функционального состояния анализаторных систем, как различные аномалии психического развития влияют на становление личности аномального ребенка, как сужение сенсорной сферы и двигательные расстройства влияют на потенциальные возможности аномальных детей и другие частные вопросы, определяя и

расширяя знания об особенностях психического развития аномальных детей разных категорий, определяет решение общих вопросов специальной психологии.

### **3. Взаимосвязь специальной психологии и других отраслей науки.**

Предмет научного исследования не существует отдельно и изолированно от других явлений и объектов окружающего мира, которые оказывают на него свое влияние. Многие науки могут изучать один и тот же предмет, но с разных точек зрения, на разных уровнях, разными методами, используя разные категории и объяснительные принципы. Сегодня объединение наук, их интеграция есть необходимое условие научного прогресса.

В этом отношении специальная психология как вполне современная наука обладает весьма обширными межпредметными связями. Наиболее тесные из них – связи с коррекционной педагогикой. Создание эффективных методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями немислимо без знаний закономерностей их развития. Специальная психология является научной основой коррекционной педагогики.

Целый ряд неблагоприятных условий, на фоне которых может протекать психическое развитие ребенка, связан с патологией генного и хромосомного аппарата, с заболеваниями мозга психическими заболеваниями, заболеваниями анализаторных систем. В силу этого у специальной психологии традиционно существуют тесные связи с генетикой, а также невропатологией, психиатрией, офтальмологией, оториноларингологией.

*Невропатология, психиатрия* – с т.з. врачей, это легкие отклонения в развитии. Чаще всего собственными методами не могут вычлнить и устранить (ЗПР, легкая интеллектуальная недостаточность). Легкие отклонения не показывает энцефалограф, не лечат таблетки. Нужны другие методы и способы. Вот тогда появляются психологические методики (например, тест Векслера) в руках у врача. Но нужно мнение психолога, т.к. выстроить программу коррекции может только психолог.

Усложнение предметного содержания специальной психологии подчеркивает ее многоаспектность, что позволяет устанавливать более тесные межпредметные связи с другими отраслями психологической науки, и прежде всего с *психологией развития*. Если психология развития исследует сам процесс развития, то специальная психология отвечает на вопрос как развитие может происходить в иных условиях. В свою очередь это расширяет наши представления о *генезе психики* в целом. Поскольку в психике все тесно взаимосвязано, бывает трудно в норме вычлнить глубинные механизмы жизнедеятельности ребенка, изучение «особых» детей позволяют увидеть скрытые в норме механизмы.

Получение объективных данных о различных сторонах нарушенного развития возможно лишь при условии проведения всестороннего сравнительного исследования и анализа. Результаты исследований, полученные на какой-то определенной группе детей с нарушенным развитием, должны быть обязательно сопоставлены с аналогичными данными группы

нормально развивающихся того же возраста. Выявленные отличия могут быть квалифицированы как специфические особенности лишь в том случае, если они будут подвергнуты еще одному сравнению с данными с данными таких же опытов, проведенных на дополнительной группе детей с другой формой отклонения. Отличительные особенности определенной группы детей с отклоняющимся развитием часто обусловлены не только основным нарушением, но и в немалой степени характером обучения и воспитания, в том числе семейного. Именно поэтому требуются еще результаты группы детей с той же формой отклонений, но обучающихся в других условиях. Все вышесказанное дает основание утверждать, что специальная психология представляет собой содержательную часть *сравнительной и педагогической психологии* в самом широком смысле этого слова.

Нельзя не сказать о связи специальной психологии с *патопсихологией*. Неслучайным является то, что в начале 20 века ее обозначали как «патологическая психология». В современной европейской традиции термин «специальная психология» мало употребим. Данная дисциплина рассматривается чаще всего как частный раздел клинической и иногда определяется как аномальная психология. Отклонения в развитии, пользуясь выражением Л.С.Выготского, можно определить как **особый способ генеза**, не представляющий собой форму заболевания. Последнее суть разрушительный процесс разной интенсивности и темпа. Развитие, пусть даже нарушенное, по своей природе представляет нечто противоположное болезни. Это феномен позитивного созидания. С другой стороны, болезнь и ее последствия часто являются причиной отклонения в развитии. В данном случае болезнь выступает для специальной психологии одним из классов неблагоприятных условий, на фоне которых протекает психогенез. В подобных случаях в самом генезе психики достаточно сложным образом переплетаются симптомы заболевания и феномены отклонения в развитии.

Особенно тесные связи у специальной психологии устанавливаются с одним из наиболее разработанных разделов медицинской психологии – **нейропсихологией**. Последняя занимается изучением нарушений высших психических функций при локальных поражениях мозга. Как известно, для многих детей с отклонениями в развитии характерно наличие резидуальных органических патологий мозга. Именно поэтому использование основных принципов и методов нейропсихологии при изучении этих детей оказалось весьма продуктивным и перспективным.

Круг межпредметных связей специальной психологии в действительности весьма широк и не ограничивается обозначенными выше. Можно констатировать связь с инженерными науками, занимающимися проектированием технических приспособлений и приборов для инвалидов; на социологию, общую педагогику, философию, этнографию и пр. Но и рассмотренных связей достаточно для того, чтобы понять: предмет специальной психологии является чрезвычайно сложным, многомерным и многоаспектным феноменом.

#### **4. Становление и развитие специальной психологии как науки.**

Впервые попытка дать рациональное объяснение природы различных отклонений в психическом развитии была предпринята в рамках *медицины*. Характер этого объяснения и способов лечения напрямую зависел от развития естествознания и, прежде всего, от представлений о строении и функциях нервной системы и их связи с психикой. Большинство из них сегодня выглядят более чем наивно, но для нас важнее другое: появление научных исследований знаменует собой *иной способ получения знания путем систематического наблюдения и эксперимента*, а также причинно-рационального способа трактовки добытых фактов.

*По существу, первые научные, в строгом смысле этого слова, представления начали формироваться в процессе систематического обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии.* Подобная система стала складываться в Европе в XVIII столетии под влиянием гуманистических и просветительских идей. Достаточно указать в качестве примера на весьма знаменательный факт отграничения умственной отсталости как стойкого состояния недоразвития от психических заболеваний, впервые произведенное французским психиатром Ж. Эскиролем. В 1746г. был предпринят первый опыт обучения детей. Песталоцци связал обучение с воспитанием и развитием ребенка. Он разработал теорию работы с тугодумными детьми, основной постулат которой был: «Умственно отсталый ребенок не менее развитый, а иначе развитый».

Положенные в основу обучения по преимуществу интуитивные представления об особенностях психического развития детей с отклонениями, а также об их потенциальных возможностях в реальном педагогическом процессе постепенно усложнялись, обогащались и дифференцировались. Тем не менее полученные практическим путем *психологические знания представляли собой исключительно побочный продукт педагогической деятельности, оставаясь долгое время ее внутренним компонентом, не всегда ясно осознаваемым.* По мере накопления исследовательского багажа они, прямо или косвенно, кристаллизовались в учебных программах, учебниках, методических рекомендациях и т. п. Именно поэтому *период до конца XIX столетия можно рассматривать как особый этап в развитии специальной психологии, который характеризуется ее «включенным» состоянием в коррекционно-педагогический процесс; этап, на котором она еще не выделилась в самостоятельную форму познавательной деятельности со своим предметом и методами.*

*Формированию специальной психологии в качестве самостоятельной дисциплины во многом способствовало развитие экспериментальной психологии во второй половине XIX века.* Уже к 90-м годам начали формироваться прикладные отрасли психологии. Первыми практическими сферами, в которых пытались использовать психологическое знание, были клиника и школа.

Бурное развитие специальной психологии в начале XX века неотрывно от особенностей культурного контекста европейской истории этого периода. Ярким примером повышения интереса к детской тематике стало появление

особой науки — педологии, оказавшей сильное влияние на специальную психологию. Из педологии в последнюю пришли принципы динамического, системно-комплексного и сравнительного анализа. Генетическая идея, то есть изучение ребенка в процессе развития, стала доминирующей. Патологическая модель развития рассматривалась в педологии как неотъемлемый компонент знаний об общих закономерностях нормального процесса формирования детской психики.

В начале XX столетия в специальной психологии наблюдается активная внутренняя дифференциация. Первоначально, в соответствии со сложившейся системой обучения и воспитания аномальных детей, начинают складываться такие ее отрасли, как сурдопсихология, тифлопсихология и олигофренопсихология.

В конце XIX — начале XX века система обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии как в Европе, так и в России приобретает особую динамику. Открываются новые школы, приюты, санатории. Доминировавший клинично-биологический подход начинает все более активно дополняться социально-педагогическим. Именно в этот период появляются многочисленные научные работы, посвященные различным проблемам специальной психологии. Их авторами были Е. Маляревский, В. П. Кащенко, А. В. Владимирский, И. Г. Оршанский и многие другие. В 1915 г. был опубликован двухтомный фундаментальный труд Г. Я. Трошина «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей».

Важную для специальной психологии роль сыграл В. М. Бехтерев, создавший в одном из подразделений руководимой им Психоневрологической академии специальную лабораторию по изучению психики детей с отклонениями в развитии.

Бурное развитие специальной психологии в дореволюционный период России, в становлении которой помимо упомянутых нами ученых принимали самое непосредственное участие такие признанные лидеры психологической науки, как П. П. Блонский, А. П. Болтунов, М. С. Бернштейн, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский и др., было серьезно приостановлено до середины 20-х годов в связи со сложной политико-экономической ситуацией, сложившейся в результате революции, гражданской войны, массового голода и разрухи.

*Постепенно к середине 20-х годов научно-исследовательские работы начинают возобновляться, хотя уже не достигают прежнего уровня из-за острой нехватки профессиональных научных кадров.* По всей стране были созданы городские, краевые и районные педологические кабинеты, представляющие собой некий прообраз государственной психологической службы в области аномального детства (А. И. Эткинд). Сегодня нет точных сведений, сколько таких лабораторий и кабинетов насчитывалось в стране. Однако в Москве и Ленинграде они существовали в каждом районе и во многих школах.

Центральным научно-исследовательским учреждением, возглавлявшим и координировавшим все российские изыскания в области специальной психологии, был созданный в 1919 г. Экспериментально-дефектологический

институт.

Важной вехой следует считать открытие в 1929 г. в Москве научно-практического института детских домов и специальных школ и создание при нем лаборатории специальной психологии, объединившей усилия молодых талантливых ученых. В их числе был Л.С.Выготский. Он придал специальной психологии характер сформированной науки с собственным предметом, методами, задачами и системой объяснительных принципов. *Выготский не основал специальную психологию (как это часто утверждается), а способствовал ее окончательному оформлению и превращению в самостоятельную научную область. Это оказалось возможным благодаря его уникальным способностям продуктивно использовать опыт своих предшественников.*

Центральной стратегической задачей Л. С. Выготского было создание новой теории развития психики, которая была блестяще реализована, завершившись созданием концепции культурно-исторического развития, формирования высших психических функций, знакового опосредования, смыслового и системного строения сознания и т. д.

*Определенная активизация в психологии отмечалась в период Великой Отечественной войны и после ее окончания. И опять это относилось по преимуществу к сфере специальной психологии. Увеличение числа инвалидов остро поставило вопрос об их социально-психологической и трудовой адаптации. Вопросами реабилитации занимались многие отечественные психологи (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, С. Я. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, Б. И. Коваленко, В. С. Мерлин и многие другие).*

*Со второй половины 50-х годов начинается возрождение психологической науки в СССР. Восстанавливаются в правах идеи Л. С. Выготского. Получает дальнейшее развитие специальная психология, ориентированная на практику обучения детей с психическими отклонениями. Тематика исследований в данной области преимущественно была связана с изучением познавательных процессов — восприятие, память, мышление и речь. Узкокогнитивный подход стал активно дополняться исследованиями эмоционально-волевой сферы, изучением личности, самосознания, межличностных отношений в условиях разных форм отклонений от нормального развития. Сами типологические группы рассматриваются шире как в клиническом, так и в возрастном аспектах. Именно поэтому в объект специальной психологии стали включаться дети дошкольного и преддошкольного возраста.*

Со временем трансформации подвергается и предмет разных разделов специальной психологии. От изучения выраженных форм той или иной патологии акцент смещается в сторону резидуальных (остаточный, сохранившийся после перенесенного заболевания) характеристик.

## **5. Основные понятия специальной психологии.**

**Компенсация** - возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции.

Выделяют два типа компенсации:

✓ внутрисистемная, когда один элемент утратил свою функцию, остальные элементы берут на себя утраченную функцию; осуществляется за счет привлечения сохранных нервных элементов пострадавших структур (например, на биологическом уровне – восстановление речи при афазии).

✓ межсистемная, когда нарушается деятельность целой системы, а другие системы берут на себя ее функции; связана с перестройкой функциональной системы и включением в работу новых нервных элементов из других нервных структур.

**Коррекция** - система психолого-педагогических мер, направленных на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития ребенка.

Если компенсация - это внутренняя активность человека, она происходит внутри организма, никто другой не влияет на данный процесс, то коррекция - это внешняя активность, нужен специалист, который будет осуществлять коррекционную деятельность, исправлять имеющееся нарушение (например, логопед исправляет речевые нарушения).

*Адаптация* срабатывает, когда нарушается равновесие между индивидом и средой в результате изменений в последней.

**Реабилитация** - система медико-психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций, состояний, личностного и социально-трудового статуса больных, инвалидов, лиц, перенесших заболевание.

**Абилитация** (предоставление прав) - это система мероприятий, направленных на формирование эффективных способов социальной адаптации в возможных для данного индивида пределах.

## **6. Принципы специальной психологии.**

Специфичные принципы специальной психологии: принцип комплексности, принцип системного структурно-динамического изучения, принцип качественного анализа, сравнительный принцип, принцип раннего диагностического изучения, принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР.

Наиболее общим из них является **сравнительный принцип**, смысл которого очевиден: эмпирические данные, полученные в эксперименте или наблюдении, оцениваются как научно валидные лишь в случае их сравнения с аналогичным фактическим материалом, воспроизведенным на сопоставимой выборке нормально развивающихся детей. Это условие необходимо, но не достаточно. Сравнительный принцип подразумевает также сопоставление

данных, полученных на конкретной группе детей, с аналогичными результатами исследований, проведенных на детях с иной формой нарушения.

При всей формальной простоте техническая реализация этого принципа может быть сопряжена с методическими трудностями. Соотнести полученные в сравнительном исследовании результаты возможно лишь при идентичности исследовательской процедуры, используемой в работе с разными группами детей. В противном случае подобное сопоставление некорректно. Добиться такого рода методической идентичности бывает весьма сложно, ибо одна и та же конкретная методика, пригодная в работе с одной группой детей, может быть совершенно невалидна по отношению к другой. Внесение же модификаций ставит под сомнение саму возможность сравнения результатов.

Другой принцип — **динамический** представляет логическое продолжение сравнительного. Адекватные сведения о характере того или иного отклонения могут быть получены в результате проведения многократных временных срезов. Характер отклонения, его своеобразие и качество воспроизводимы лишь в динамике.

Принцип **комплексного** подхода состоит в следующем: в психологическом обследовании детей с отклонениями, особенно при интерпретации полученных результатов, психолог обязан учитывать данные клинического характера (неврологический и соматический статус, состояние зрения, слуха, речи, двигательной сферы, возможность наследственной природы нарушений и пр.). Это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к его клинической эрудиции, позволяющей рассматривать собственный фактологический материал не изолировано, а в клиническом контексте. Психологические данные дополняются также за счет использования так называемых параклинических техник, в последние годы все шире применяемых в области специальной психологии. Речь идет о психофизиологических: электроэнцефалографии, магнитоэнцефалографии, позитивно-эмиссионной томографии мозга, окулографии, электромиографии и др.

**Принцип целостного, системного изучения** «предполагает, прежде всего, обнаружение не просто отдельных проявлений нарушения психического развития, а связей между ними, определение их причин, установление иерархии обнаруженных недостатков или отклонений в психическом развитии...» (Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1985, с. 51). Системный анализ в процессе психолого-педагогической диагностики предполагает установление взаимосвязей между отдельными нарушениями, их иерархии. Очень важно, чтобы были выявлены не только явления негативного характера, но и сохраняемые функции и положительные стороны личности, которые составят основу коррекционных мероприятий.

Реализация данного принципа возможна только при качественном анализе полученных эмпирических фактов. **Ориентация на качественный анализ** представляет собой еще один принцип изучения детей с отклонениями в развитии, но он не отрицает возможности использования количественных

сопоставлений с привлечением различных процедур статистической обработки — корреляционного, факторного, кластерного, дисперсионного анализа и пр.

**Необходимость раннего диагностического изучения** позволяет выявить и предотвратить появление вторичных наслоений социального характера на первичное нарушение и своевременно включить ребенка в коррекционное обучение.

**Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями в развитии.** Задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 2

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 2.** Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Понятия: «норма», «статистическая норма», «функциональная норма».
2. Основные подходы к определению критериев нормального и отклоняющегося от нормы психического развития.

### **1. Понятия: «норма», «статистическая норма», «функциональная норма».**

В настоящее время имеется несколько подходов к представлению о норме.

**Статистическая норма** определяется как уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и пр. Главной сложностью использования статистической нормы в оценке развития ребенка в нашей стране является то, что это требует поистине гигантских исследований, большого количества соответствующих учреждений, научно-исследовательских институтов и пр. Подобные исследования необходимо проводить систематически (раз в два-пять лет), что в настоящий момент делается только в отдельных регионах и для отдельных групп детского населения (этнических, социальных, географических).

В основе концепции **функциональной нормы** лежит представление о неповторимости пути развития каждого человека. Любое отклонение следует рассматривать только в сопоставлении с индивидуальной направленностью развития этого человека. Но в такой ситуации достаточно трудно организовать фронтальное обучение детей по определенным стандартам, а именно это и является основой нашего образования. Да и определить индивидуальную тенденцию, «сбалансированное взаимоотношение, гармоничный баланс между личностью и социумом» – в связи с отсутствием практических критериев такого баланса – тоже представляется сомнительным.

Наиболее адекватным и практичным является использование в представлениях о норме понятия «социально-психологический норматив» (СПН), разрабатываемого в школе К.М. Гуревича. СПН можно определить как «систему требований, которые общество предъявляет к психическому и

личностному развитию каждого из его членов. Требования, составляющие содержание СПН... являются идеальной моделью требований социальной общности к личности... закреплены в виде правил, норм, предписаний... Они присутствуют в образовательных программах, в профессиональных и квалификационных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества».

Можно говорить и об идеальной **норме** – оптимальном развитии личности, реализуемом в оптимальных для нее социокультурных условиях.

## **2. Основные подходы к определению критериев нормального и отклоняющегося от нормы психического развития.**

Данная проблема, в силу чрезвычайной сложности, представлена многочисленными вариантами ее решения. Кратко охарактеризуем некоторые из них.



### **Интуитивно-эмпирический подход к пониманию нормы-патологии.**

На уровне обыденного сознания, а иногда и в науке, весьма распространенным является так называемый интуитивно-эмпирический подход. Явление считается нормальным или ненормальным, чисто интуитивно. В подобных случаях оценочные критерии остаются неосознанными и в качестве таковых, скорее всего, выступает сравнение окружающих с собой. При этом эталоном нормальности выступает сам эксперт, высказывающий те или иные оценки в отношении окружающих индивидов. В этом случае все, что не совпадает со стереотипами собственного поведения и отношения к миру, может выступать как нечто ненормальное.

### **Частотный подход к пониманию нормы и патологии.**

Другой наиболее распространенный подход в решении проблемы «норма-патология» можно назвать частотным. Его исходные положения весьма просты – чем чаще встречается то или иное явление, чем более оно распространено, тем больше вероятность того что это нормально. И наоборот.

Весьма простое и далеко небезупречное теоретическое обоснование подкрепляется использованием весьма сложного математического аппарата. Пожалуй, последнее обстоятельство объясняет широкую популярность этого подхода. Вместе с тем, несложно заметить, что критерий частотности не всегда может быть содержательно надежным. Многие явления трудно отнести к распространенным, но это отнюдь не превращает их в ненормальные, например, леворукость или близнецовая монозиготность и т. п.

#### **Культурально-релятивный подход к пониманию нормы-патологии.**

Следующий, культурально-релятивный подход выглядит более содержательным в сравнении с частотным. В рамках этого подхода проблема нормы и патологии решается в контексте культуры и исторического времени. Существенно огрубляя, можно сформулировать основное положение культурально-релятивного подхода так: одно и то же явление в одной и той же культуре, но в разное время может оцениваться по-разному (то как нормальное, то как патологическое). Равно как в разных культурах в одно и то же время оценки одного и того же явления могут быть диаметрально противоположными: то, что нормально в одной культуре, ненормально в другой.

#### **Адаптационный подход к пониманию нормы и патологии.**

В качестве критерия нормальности весьма часто в современной науке используют понятие адаптации, т.е. способности быстрой приспособляемости к физическим и социальным изменениям. В действительности этот подход заслуживает серьезного внимания, но и он не может до конца преодолеть трудности в решении данной проблемы.

#### **Гуманистический подход к пониманию нормы и патологии.**

Гуманистическая психология привнесла в решение проблемы «норма — патология» новый импульс и новый подход. В рамках этого направления, как известно, делались попытки дать описание самоактуализирующейся личности, как образца нормы, некоего эталона для подражания. Список характеристик самоактуализированной личности весьма широк, но наиболее типичные ее свойства:

- позитивное восприятие мира,
- ориентация на будущее,
- устойчивая позитивная самооценка,
- терпимость к людям,
- чувство юмора,
- толерантность к жизненным трудностям и мн. др.

Вызывает симпатию неформальный качественный подход гуманистической традиции в понимании проблемы нормальности. Но теория самоактуализирующейся личности, как образца нормальности не дает ответа на вопрос: каким образом, какими путями человек может сформироваться как самоактуализирующаяся личность?

#### **Уровневый подход к пониманию нормы и патологии.**

В последние два десятилетия в науке отчетливо доминирует воззрение о том, что норма и патология – это две крайние точки, между которыми не

существует четкой границы. Именно поэтому их так трудно дифференцировать и найти четкие критерии их различения. Пространство между двумя крайними точками заполняют так называемые пограничные состояния.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 3

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

### М-1. ТЕМА 3. Психологические параметры дизонтогенеза

**Время:** 2 учебных часа

#### ВОПРОСЫ:

1. Понятие «дизонтогенез», классификации нарушенного развития.
2. Причины нарушений в психическом развитии.
3. Общие закономерности развития психики и структура дефекта при различных вариантах дизонтогенеза.

#### ЗАДАНИЯ:

1. Подготовка к опросу по теме.

#### 1. Понятие «дизонтогенез», классификации нарушенного развития.

Термин «дизонтогенез» впервые был употреблен Й. Швальбе в 1927 году для обозначения отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. В настоящее время это понятие включает также постнатальное развитие, преимущественно раннее, ограниченное сроками, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости.

*Дизонтогенез* - общее название различных вариантов нарушений в психическом развитии. Синонимами могут считаться такие понятия, как отклоняющееся развитие, аномальное развитие (устаревшее). Соответственно говорят аномальные дети, дети с особыми нуждами, дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), дети с особыми образовательными потребностями и т.д.

#### **Классификация В.В. Лебединского.**

В настоящее время популярность, как наиболее удобная для психологического анализа, приобрела классификация отклонений в развитии, предложенная **В.В. Лебединским**. Он выделяет шесть вариантов дизонтогенеза:

1. Недоразвитие – тотальное недоразвитие всех психических функций. Типичной моделью общего недоразвития является олигофрения, врожденная или рано, до 2,5-3 лет, приобретенная умственная отсталость (интеллектуальная недостаточность).

2. Задержанное развитие – замедление темпа развития психики. Полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма. Выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании

игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности, эмоциональной незрелости. Типичной моделью задержанного развития является задержка психического развития (ЗПР). В отличие от умственной отсталости характеризуется парциальным замедлением развития и разными степенями обратимости.

3. Поврежденное развитие описывает случаи, при которых ребенок имел длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами, интоксикациями, наследственными дегенеративными, обменными заболеваниями. В отличие от общего недоразвития всегда имеется более или менее длительный период нормального развития, но в результате патогенного воздействия психические функции, уже сформировавшиеся, распадаются. Вместе с тем отдельные функции страдают неодинаково, в связи с чем расстройства неоднородны, парциальны, частичны. Типичная модель – приобретенная после 2,5-3 лет умственная отсталость.

4. Дефицитарное развитие связано с первичной недостаточностью отдельных систем: зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата. Наиболее показательной моделью нарушений по дефицитарному типу является психический дизонтогенез, возникший на почве поражения сенсорной или моторной сферы.

5. Искаженное развитие – сложное сочетание общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящее к ряду качественно новых патологических образований. Наблюдается при процессуальных психических расстройствах. Типичной моделью является ранний детский аутизм.

6. Дисгармоническое развитие по структуре напоминает искаженное, но здесь причиной является не текущий болезненный процесс, а врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики, преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий, патологическое формирование личности.

## **2. Причины нарушений в психическом развитии.**

**Патогенные факторы.** Это биологические причины отклоняющегося развития (генетические, пренатальные, натальные, постнатальные вредности) и психосоциальные.

Основу принципа детерминизма составляет идея причинной обусловленности и всеобщей взаимосвязи явлений объективной реальности. В этом смысле *любое отклонение в развитии всегда имеет свою причину*, независимо от того, известна она нам или нет. Перечень подобных причин необыкновенно велик.

Группа детей с нарушениями развития, по статистическим данным, в среднем составляет от 4,5 до 11% в зависимости от того, какие нарушения учитываются [15]. В последнее время появилась тенденция к увеличению рождения детей с ОПФР. Это объясняется несколькими моментами: улучшение условий родовспоможения, работы служб охраны здоровья матери

и ребенка, что обеспечивает лучшую выживаемость даже детей с тяжелыми пороками развития; значительные успехи тех заболеваний раннего возраста, которые в недавнем прошлом заканчивались гибелью детей; более совершенные методы диагностики; общество в развитых странах повысило к обучаемости детей требования.

В специальной психологии *причина* – это воздействие на организм внешнего или внутреннего патогенного фактора, вызывающего болезнь или отклонения в развитии. Перечень подобных причин необыкновенно велик. В происхождении нарушений в развитии большую роль играет как биологическая, так и социальная детерминация.

***Патогенная ситуация - ситуация, способная спровоцировать те или иные отклонения в развитии, если сила ее воздействия превышает компенсаторные возможности индивида.***

Обычно все многообразие патогенных факторов делят на:

- ✓ наследственные факторы (70-90%), действующие до зачатия и поражающие половые клетки будущих родителей;
- ✓ врожденные – действующие уже на развивающийся плод;
- ✓ приобретенные – неблагоприятные воздействия, поражающие ребенка в первые три года жизни.

### **3. Общие закономерности развития психики и структура дефекта при различных вариантах дизонтогенеза.**

В специальной психологии различают общие, модально-неспецифические и модально-специфические закономерности развития психики.

*К общим относят закономерности, по которым развивается психика в обычных и неблагоприятных условиях, т.е. это закономерности которые в одинаковой мере присущи и нормально развивающимся детям, и детям с нарушениями развития. Знание таких закономерностей помогает разграничить логику нормального и нарушенного развития, а также осуществлять диагностику и прогноз последнего.*

#### *Структура дефекта при интеллектуальной недостаточности*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Инактивность (бездеятельность)</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Нарушения психических функций в качестве высших</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

#### *Структура дефекта при нарушении слуха*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Выключение или грубая недостаточность слухового восприятия</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Нарушения речи</b>

<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика мышления Специфика развития личности Дезадаптация</b>
-------------------------	--

*Структура дефекта при нарушениях зрения*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Выключение или грубая недостаточность зрительного восприятия</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Недоразвитие психомоторики Нарушение пространственной ориентации</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

*Структура дефекта при ДЦП*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Двигательные нарушения</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Нарушения зрительного восприятия Нарушения речи Нарушения пространственного гнозиса и праксиса</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

*Структура дефекта при нарушении речи*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Речевые нарушения</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Задержка психического развития</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

*Структура дефекта при раннем детском аутизме*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Энергетическая недостаточность Нарушение инстинктивно-аффективной сферы Низкие сенсорные пороги с выраженным отрицательным фоном ощущений</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Аутистические установки</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

*Структура дефекта при психопатии*

<i>Первичный дефект</i>	<b>Нарушение констант темперамента</b>
<i>Вторичный дефект</i>	<b>Нарушение эмоционально-аффективной сферы</b>
<i>Третичный дефект</i>	<b>Специфика развития личности Дезадаптация</b>

*Структура дефекта при задержке психического развития* (по Е.С.Слепович) включает следующие компоненты: недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности; трудности в оперировании в сфере образов-представлений (их диффузность, ригидность, конкретность); трудности в становлении всех видов знаково-символической деятельности. Эти особенности проявляются во всех сферах жизнедеятельности ребенка.

Данная структура дефекта несколько отличается от всех остальных, приведенных в данном пособии, поскольку она выстроена не по онтогенетическому принципу, а по принципу линейного среза (в данном случае в старшем дошкольном возрасте).

· *Более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами.*

Например, при задержке психического развития наблюдается отставание в формировании сюжетно-ролевой игры, словесно-логического мышления, опосредованного запоминания, речи; у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ведущей является предметная деятельность, тогда как в норме уже игровая.

· *Нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации.*

## **ЛИТЕРАТУРА:**

### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 4

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная психология»  
(6 семестр)

**М-1. ТЕМА 4.** Закономерности психического развития детей с нарушениями развития

**Время:** 4 учебных часа

#### ВОПРОСЫ:

1. Общие закономерности психического развития.
2. Модально-неспецифические закономерности отклоняющегося развития.
3. Основные модально-специфические закономерности психического развития при различных вариантах дизонтогенеза.

##### **1. Общие закономерности психического развития.**

Необходимо выделить следующие *закономерности развития*, присущие как онтогенезу, так и дизонтогенезу:

✓ *неравномерность* – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер;

✓ *гетерохронность* – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций;

✓ *неустойчивость развития* – изменение динамики развития, проявляющееся в кризисах развития;

✓ *сензитивность развития* – наличие отдельных периодов повышенной восприимчивости развития психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию);

✓ *кумулятивность развития* – накопление результатов развития каждой предшествующей стадии, при котором они включаются в последующую стадию, определенным образом трансформируясь. Примером может служить процесс перехода от наглядно-действенному к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению;

✓ *дивергентность-конвергентность* хода развития – дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание – с другой.

##### **2. Модально-неспецифические закономерности отклоняющегося развития.**

*Модально-неспецифические закономерности* - общие для всех детей с дизонтогенезом, независимо от характера основного нарушения (свойственны детям с интеллектуальной недостаточностью, с сенсорными нарушениями, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д.). Они были систематизированы и обобщены в трудах Т.А.Власовой и В.И.Лубовского :

· *Возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с дизонтогенезом.*

Идея структурной организации дизонтогенеза принадлежит Л.С.Выготскому. **Структура дефекта** состоит из первичного, вторичного и следующих порядков дефектов (нарушений). Приведем определения составляющих структуры дефекта, данные В.М.Сорокиным.

*Первичные, или ядерные, нарушения* представляют собой мало обратимые изменения в параметрах работы той или иной функции, вызванные непосредственным воздействием патогенного фактора.

*Вторичные, или системные, нарушения* представляют собой обратимые изменения процесса развития психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенной. Например, вторичным дефектом при нарушении слуха является нарушение речи.

В результате сочетания первичных и вторичных нарушений формируется сложная картина нарушений, которая с одной стороны, индивидуальна у каждого ребенка, а с другой – имеет много сходных характеристик в пределах каждого типа нарушенного развития.

*Третичные, или неспецифические, нарушения* - нарушения разных сторон психики, не имеющие непосредственных связей с первично поврежденной функцией. Иначе говоря, третичные нарушения рассматриваются в ряду индивидуально переменных признаков, необязательных для лиц с определенным типом дизонтогенеза. Например, третичным дефектом при умственной отсталости может быть дезадаптация, десоциализация.

· *Более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами.*

Например, при задержке психического развития наблюдается отставание в формировании сюжетно-ролевой игры, словесно-логического мышления, опосредованного запоминания, речи; у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ведущей является предметная деятельность, тогда как в норме уже игровая.

· *Нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации.*

· *Нарушение словесного опосредствования.*

Это проявляется в недостаточности и специфических особенностях словесного опосредствования. Эта закономерность отражает нарушения в работе сознания, развитие которого предполагает овладение знаково-символическими средствами, что проявляется в недоразвитии осмысленности восприятия, мыслительной операции обобщения, произвольной и волевой регуляции деятельности, словесно-логического мышления и т. д.

· *Снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира.*

Трудности при приеме и переработке информации, трудности словесного опосредствования, особенно вербализации, искажение запоминаемого материала ведут к нарушениям в развитии мышления, в

частности к замедленному формированию процессов обобщения и отвлечения, трудностям символизации. В свою очередь, все эти особенности формирования познавательной и речевой деятельности ведут к нарушениям познания окружающего мира, запас знаний и представлений о котором у детей с нарушениями развития всегда недостаточен.

- *Высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных.*

Данная закономерность связана с трудностями формирования системных связей и взаимодействия отдельных психических функций. В результате возникает проблема опосредования деятельности отдельных функций друг другом. Например, несформированность взаимодействия различных видов восприятия (зрительного и осязательного, что приводит к нарушению восприятия пространства), нарушение опосредствования поведения и эмоциональной сферы речью (трудности произвольной регуляции) при задержке психического развития и умственной отсталости.

- *Иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта.*

Например, у нормально развивающихся детей ведущей функцией интеллекта является мышление, а у детей с интеллектуальной недостаточностью - память. За жалобой на память у таких детей всегда стоят нарушения мышления.

- *Изменения в развитии личности ребенка.*

Трудности социальной адаптации, нарушения взаимодействия с социальной средой отмечал еще Л.С. Выготский. Ж.И. Шиф подчеркивала, что еще одной общей закономерностью нарушенного развития являются изменения в развитии личности ребенка. Особенности такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, нередко ипохондричность, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха. Такие нарушения особенно вероятны при неправильном семейном воспитании и при неправильно организованном обучении.

### **3. Основные модально-специфические закономерности психического развития при различных вариантах дизонтогенеза.**

*К модально-специфическим относят закономерности, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии. Это свои, обусловленные конкретным дефектом, сложные специфические особенности, отличающие одну категорию детей от другой (только умственно отсталые, только неслышащие, только ДЦП и т.д.)* Именно наличие этих специфических закономерностей позволяет нам разграничивать категории детей между собой, т.е. специфические закономерности выступают как дифференциально-диагностические критерии.

***Закономерности при интеллектуальной недостаточности следующие:***

- слабость психической активности или активности психического отражения (Л.С.Выготский);

- рассогласованность практической и интеллектуальной деятельности (В.Г.Петрова);

Недоразвитие регулирующей функции речи: у умственно отсталых детей наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции, планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный отчет о проделанной работе. Если понимать смысл речевого высказывания как свернутую форму внешней деятельности, то можно полагать, что процесс «сворачивания» деятельности, ее перехода во внутренний план, у умственно отсталых детей существенно ограничен;

- возможность формирования нейропсихических связей на наглядной основе без вербализации, т.е. со значительно меньшим, чем в норме, участием словесной системы (В.И.Лубовский).

#### ***Закономерности при ЗПР следующие:***

- низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве со взрослым.
- Запаздывание в проявлении неологизмов (словотворчества) в речи детей с ЗПР (характеризуют эту категорию детей в отличие от нормально развивающихся, с одной стороны, и, с другой – от умственно отсталых, у которых проявления словотворчества не обнаруживаются не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте).

***У неслышащих детей*** развитие различных компонентов психики очень своеобразно: соотношение наглядно-образного и словесно-логического мышления несоразмерно, письменная речь приобретает большее значение в сравнении с устной и др.

#### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

##### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

##### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

**6.** Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 5**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 6.** Психологические особенности развития детей с нарушением слуха

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Сурдопсихология как наука, предмет и задачи исследования.
2. Классификация, причины нарушений слуха.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха.
4. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.

#### **1. Сурдопсихология как наука, предмет и задачи исследования.**

**Сурдопедагогика** (от лат. – глухой) – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, образования и обучения детей с нарушениями слуха.

Сурдопедагогика включает:

- теорию обучения и воспитания детей с недостатками дошкольного и школьного возраста;
- историю сурдопедагогики;
- частные методики;
- сурдотехнику.

**Предмет сурдопедагогики** — теория и практика образован! лиц с ограниченными слуховыми возможностями.

#### **Основные задачи сурдопедагогики:**

- разработка методических проблем специального образован детей с нарушениями слуха;
- изучение и обобщение практики специального образован» детей с нарушенным слухом;
- внедрение результатов педагогических исследований в правку специального образования детей с нарушениями слуха;
- разработка научных основ содержания образования, и специальных методик обучения лиц с нарушенным слухом;
- совершенствование технических средств для коррекции и дефектов слуха;
- создание новых учебников, учебных пособий для лиц, имеющих нарушения слуха;

#### **2. Классификация, причины нарушений слуха.**

По классификации Л.В. Неймана (1961): слабослышащие дети, в зависимости от величины средней потери слуха в области от 500 до 4000 Герц, могут быть отнесены к одной из следующих степеней тугоухости:

I степень — не превышает 50 дБ;

II степень - от 50 до 70 дБ;

III степень — более 70 дБ;

глухие дети, в зависимости от объема воспринимаемых частот, относятся к одной из 4 групп:

I группа - 125-250 Гц;

II группа - 125-500 Гц;

III группа - 125-1000 Гц;

VI - 125-2000 Гц и выше.

Условная граница между тугоухостью и глухотой — X5 дБ.

По международной классификации (1988) в зависимости от средней потери слуха в диапазоне трех частот: 500, 1000 и 2000 выделяют 4 степени тугоухости и глухоту:

I степень — 26—40 дБ;

II степень - 41—55 дБ;

III степень - 56-70 дБ; VI степень — 71—90 дБ; глухота - более 90 дБ.

Педагогическая классификация Р.М. Боскис (50-е гг. XX в.) основа дифференцированного специального образования детей с нарушениями слуха.

#### **Основные причины возникновения нарушений слуха:**

- инфекционные и вирусные заболевания матери во время беременности;
- асфиксия новорожденного;
- внутричерепная родовая травма;
- гипербилирубинемия (превышение содержания билирубина в крови — одного из главных пигментов желчи);
- резус-конфликт;
- гемолитическая болезнь новорожденного (процесс внутрисосудистого распада эритроцитов и выхода из них гемоглобина в плазму);
- масса тела при рождении менее 1500 г;
- недоношенность;
- перекошенность;
- применение препаратов с ототоксическим действием, назначаемых ребенку или матери во время беременности;
- наследственные заболевания матери (в семье), сопровождающиеся поражением слухового аппарата;
- детская инфекция (паротит, скарлатина, корь и др.);
- эпидемический менингит;
- грипп;
- острые и хронические отиты;
- черепно-мозговая травма.

### **3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха.**

Глухие дети — с глубоким стойким двусторонним нарушением слуха:

- не могут самостоятельно овладеть речью;

- без специального образования становятся глухонемыми;
- большинство обладает остаточным слухом (восприятие очень громких звуков – силой более 80 дБ в диапазоне до 1000 – 2000 Гц);
- недостаток слуховых впечатлений обедняет внутренний мир ребенка;
- наибольший ущерб развитию приносят создаваемые глухотой препятствия к овладению словесной речью как средством общения и познания окружающего мира;
- ограниченные возможности овладения речью негативно влияют на развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и др.;
- средство общения со слышащими – естественные жесты, между собой – мимико-жестикуляторная речь (отличается от словесной по своей лексике, грамматике, способам высказывания, значительно беднее словесной, используется в общении с ограниченным кругом людей);
- понимание речи опережает формирование возможности собственного высказывания в устной, тактильной или письменной форме;
- специальное обучение позволяет овладеть словесной речью, часто расширяет возможности общения со слышащими и способствует развитию личности.

Раннее начало специального обучения ребенка словесной речи (с использованием и развитием остаточного слуха) способствует меньшему отклонению от нормы психического развития.

Развитие словесной речи в условиях специального обучения имеет особенности:

при овладении фразовой речью – в построении фраз наблюдается аграмматизм (неумение пользоваться грамматическим строем языка);

при усвоении звуко-буквенного состава слов - наблюдается расширение или сужение представлений о значении слов: дети легче овладевают словами, обозначающими конкретные пред-1 меты, труднее - обозначающими действия, качества, признаки. Наибольшую трудность вызывают слова с абстрактным и переносным смыслом.

**Позднооглохшие дети** (глухие, сохранившие речь) имеют следующие особенности. Сохранность их речи зависит:

- от возраста ребенка в момент наступления глухоты;
- наличия остатков слуха;
- умения их использовать;
- владения грамотностью к моменту потери слуха;
- условий развития;
- индивидуальных особенностей;
- коррекционно-педагогических воздействий.

Важное значение имеет раннее начало коррекционной работы; по сохранению речи и формированию на ее базе навыков восприятия устной речи окружающих. При этом играют особую роль; зрительное восприятие (чтение с лица); параллельное обучение чтению.

Осторожное использование сохранившихся слуховых ощущений — в зависимости от медицинских показаний. Одно из основных условий полноценного развития — пребывание в говорящей среде. Необходимо проведение индивидуальных занятий под руководством и контролем специалистов.

#### **Слабослышащие дети.**

- отклонение от нормы развития психики;
- нарушение многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка.

Неполноценный слух обуславливает речевое недоразвитие, изменяющее ход общего развития, и осложнение социального взаимодействия ребенка.

Развитие речи имеет замедленный поступательный характер и подчинено особым закономерностям. Нарушения речи:

недостатки произношения;

ограниченный запас слов;

недостаточное усвоение звукового состава слова;

неточное понимание и неправильное употребление слов;

аграмматизм;

ограниченное понимание устной речи;

ограниченное понимание читаемого текста.

Специальное обучение способствует овладению языком и развитию речевого мышления.

#### **4. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.**

Программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников направлены на формирование психических новообразований, присущих каждому периоду дошкольного детства, в процессе развития детских видов деятельности. Коррекционно-педагогическая работа ведется в следующих направлениях:

физическое воспитание детей – коррекция отклонений в моторном развитии, развитие ориентировки в пространстве;

формирование игровой деятельности – обучение игре способствует социальному развитию, нравственному и умственному воспитанию, особое значение придается овладению игровым замещением;

изобразительная и конструктивная деятельность – сенсорное воспитание (развитие различных видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, двигательного); трудовое воспитание;

ознакомление с окружающим миром – преодоление свойственной детям с нарушенным слухом бедности и фрагментарности представлений об окружающем;

развитие речи.

Ведущий раздел:

развитие языковой способности;

накопление словаря и работа над значением слова;

формирование разных форм речи (устной, письменной, тактильной);

отработка различных видов речевой деятельности;

проведение элементарных языковых наблюдений;  
развитие остаточного слуха и обучение произношению;  
обучение восприятию на слух речевого материала и неречевых звучаний;  
создание и совершенствование слухозрительной основы восприятия устной речи;  
формирование навыков речевой коммуникации;  
развитие обучения произношению;  
создание потребности в устном общении; I. формирование приближенной к естественному звучанию устной речи;  
широкое использование различной звукоусиливающей аппаратуры;  
формирование элементарных математических представлений,  
музыкальное воспитание:  
формирование восприятия музыки.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 6**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 7.** Психологические особенности развития детей с нарушениями зрения

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Тифлопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Причины нарушений зрения.
3. Современная классификация лиц с нарушениями зрения.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.
5. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.
6. Психологическая диагностика детей с нарушениями зрения.
7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения.

#### **1. Тифлопсихология как наука, предмет и задачи.**

Тифлопсихология (от греческого *typhus* – слепой) в буквальном переводе – психология (*psyche* – душа, *logos* – наука) слепых, однако в настоящее время значение этого термина значительно расширилось, и тифлопсихология обозначает психологию не только слепых, но и слабовидящих.

Таким образом, объектом современной тифлопсихологии являются лица с нарушениями зрительных функций в диапазоне остроты зрения от 0 (тотальная или абсолютная слепота) до 0,2 включительно на лучше видящем глазу (верхняя граница слабовидения), а также лица с резко суженным полем зрения (до 10°).

Тифлопсихология – это самостоятельная отрасль психологической науки. Как любая наука, тифлопсихология имеет свой предмет, которым является психика лиц с глубокими нарушениями зрения (слепых и слабовидящих). Необходимо отметить, что на первых этапах развития тифлопсихологии предметом ее изучения является психика тотально слепых. В настоящее время центр тяжести исследования перемещается на частично зрячих и слабовидящих. Это вызвано сокращением абсолютно слепых и относительно увеличением числа частично зрячих и слабовидящих.

Предмет тифлопсихологии достаточно четко определяет ее основную задачу – изучение психики слепых и слабовидящих в ходе накопления фактического материала, установление закономерностей ее развития и проявлений, механизмов психической деятельности при дефектах зрения. Указанные задачи должны решаться в следующих аспектах: а) раскрытие

основных закономерностей развития и проявлений психики, присущих как нормально видящим, так и лицам с дефектами зрения; б) раскрытие специфических закономерностей психических явлений, свойственных только слепым и слабовидящим; в) установление зависимости развития и проявлений психики от степени и характера патологии зрения и времени возникновения дефекта; г) выявление особенностей, характерных для аномального развития в целом.

## **2. Причины нарушений зрения.**

В этиологии нарушений зрения имеют значение различные экзогенные воздействия на плод в период беременности (такие инфекции, как туберкулез, токсоплазмоз, сифилис, вирусные заболевания, болезни обмена веществ, интоксикации беременной матери алкоголем, лекарственными препаратами — гормональными, снотворными и т. д.). Нередкой причиной является патология родов. Среди постнатальных заболеваний основное место занимают острые и хронические инфекции, реже — менингиты и опухоли мозга. Наследственным факторам в происхождении патологии зрения отводится от 15 до 17%.

## **3. Современная классификация лиц с нарушениями зрения.**

В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очки) выделяются:

- 1) слепые - острота зрения от 0 до 0,04 включительно;
- 2) слабовидящие - острота зрения от 0,05 до 0,2.

Среди лиц, относящихся к категории слепых, принято выделять:

- 1) абсолютно или тотально слепых;
- 2) частично или парциально слепых, имеющих либо светоощущение (способность различать свет и тьму), либо форменное зрение (возможность различения форм, то есть выделения фигуры из фона), острота которого варьируется от 0,005 до 0,04.

## **4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.**

Глубина и характер поражений зрительного анализатора определяет ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира, сказывается на развитии всей сенсорной системы, а также на психическом развитии ребенка.

Практически все качества внимания, такие как активность, направленность, широта, возможность переключения, интенсивность, устойчивость оказываются под влиянием нарушения зрения. Ограниченность внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия, осуществляемого с помощью осязания сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания.

Слепому и слабовидящему необходимо для компенсации зрительной недостаточности активно использовать информацию, поступающую от всех сохранных и нарушенных анализаторов; концентрация внимания, получаемой от одного из видов рецепции не создает адекватного и полного образа.

Процесс формирования образов внешнего мира при нарушениях зрения находится в прямой зависимости от состояния сенсорной системы, глубины и характера поражения зрения.

Примерно 90% всей информации человек получает через зрение. При тотальной слепоте доминирующим в сенсорном отражении предметного мира становится осязание во взаимодействии с другими сенсорными модальностями.

У слепых, имеющих остаточное зрение, и слабовидящих зрительное восприятие совершенствуется с помощью дополнительных незрительных стимулов: тактильные стимулы при использовании зрения в процессе обучения помогают в создании полноценного образа.

При слабовидении и слепоте с остаточным зрением страдает скорость и правильность зрительного восприятия, что непосредственно связано со снижением остроты зрения.

По мнению Л.П. Григорьевой нарушение зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия слепых с остаточным зрением и слабовидящих.

Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей, что находит свое отражение в развитии и в функционировании мнемических процессов.

В исследовании немецкого тифлопсихолога Г. Шаурте приводятся данные, характеризующие слепых как лиц, которым свойствен большой, чем у зрячих, объем памяти.

У некоторых слепых большой объем материала, хранящегося в памяти, недостаточно организован и слабо систематизирован. Другие обладают структурированной памятью, но меньшим ее объемом. Кратковременный и долговременный объем осязательной памяти у слепых и частично видящих школьников, также как и слуховой памяти, оказывается высоким.

Исследования Г. Литвака показали, что образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкрепления имеет тенденцию к угасанию. Систематизация, классификация, группировка материала и создание условий четкого восприятия, является предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении.

В российской тифлопсихологии существует мнение о том, что мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира.

В исследовании В.А. Лониной показано формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение осуществляется у слабовидящих детей в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих.

Речь слепого и слабовидящего развивается в ходе специфически человеческой деятельности - общения, но имеет свои особенности формирования - изменяется темп развития, нарушается словарно-

семантическая сторона речи, появляются "формализмы" - накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Исследования связной речи дошкольников с нарушением зрения, осуществленное С.А. Покутневой показало, что уровень спонтанной речи детей с нарушением зрения был значительно ниже нормы по всем показателям:

с позиции раскрытия темы - отражение лишь части предъявляемого материала;

с позиции содержательной - фрагментарность, отражения в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики, трудности в соблюдении логичности связной речи.

В исследовании Л.С. Волковой показано, что у детей с нарушениями зрения наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, и их значительно больше, чем у зрячих сверстников.

Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения. Речь слепого выполняет также компенсаторную функцию, включаясь в чувственное и опосредованное познание окружающего мира, в процессы становления личности. Специфика развития речи выражается в слабом использовании неязыковых средств общения - мимики, пантомимики, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действия и выразительным средством, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительность речи слепого и слабовидящего. В таких случаях требуется специальная работа по коррекции речи, позволяющая овладеть ее экспрессивной стороной, мимикой и пантомимикой и использовать эти умения в процессе общения.

В ходе анализа психолого-педагогической характеристики детей с нарушениями зрения следует отметить:

1) Слепота и слабовидение, оказывают влияние на формирование всей психологической системы человека

2) Психическое развитие детей с нарушениями зрения находится в тесной зависимости от степени, времени нарушения зрения

### **5. Психологическая коррекция в процессе педагогической работы.**

Практика показывает, что нарушение зрения не является непреодолимым препятствием для успешного установления социальных контактов со зрячими. Необходимые для этого умения и навыки слабовидящий ребёнок успешно может приобрести в процессе постоянного непосредственного общения с нормально видящими сверстниками. Об этом свидетельствует тот факт, что многие слабовидящие дети до поступления в специальную школу-интернат успешно устанавливали дружеские контакты со зрячими ровесниками.

Одна из основных задач педагога – включение каждого ребенка с нарушением зрения ученика в коммуникационную среду класса. При этом

следует иметь в виду, что работоспособность ребенка с нарушением зрения ниже. Он может не успевать за работой нормально видящих учащихся. В связи с этим наряду с прибором Брайля дети с нарушенным зрением пользуются диктофонами, на которые записываются фрагменты урока.

Особое внимание следует обратить на фронтальную работу в классе. Чтобы дети с нарушениями зрения могли принять участие во фронтальной работе класса, необходимы специальные индивидуальные карточки и тексты, подготовленные рельефным или укрупненным шрифтом, и другие наглядные пособия.

Учитывая, что дети с нарушением зрения большинство информации на уроке получают на слух, речь учителя должна быть выразительной и точной. Словарную работу следует проводить на каждом уроке, а не только на уроках родного языка, так как для многих детей с нарушенным зрением (в большей степени, чем для учащихся массовой школы) характерен вербализм. Вербализм объясняется обедненностью опыта у детей с нарушениями зрения и отсутствием за словом конкретных представлений, поскольку они знакомы со многими объектами внешнего мира лишь формально словесно. Безусловно, наличие специальных дидактических пособий, рассчитанных на осязательное или на зрительно-осязательное восприятие ребенка с нарушением зрения, важно на уроке. Однако, учитывая, что многие объекты, которые дети никогда не держали в руках или видели лишь смутно, им непонятны, необходимо проводить индивидуальную работу с реальными объектами, направляя руки и взгляд на изучаемый объект. Если же специальных наглядных пособий нет, следует их специально приготовить.

Контроль за работой детей с нарушенным зрением, объективность оценки также должны стать нормой работы педагога, что позволит им чувствовать себя на равных со зрячими детьми.

И все же в мире зрячих у детей с нарушенным зрением много неизвестного и непознанного, что порой вызывает страх. Это естественное состояние может быть преодолено, если учащиеся будут заранее знать о предстоящем событии или знакомстве с новым предметом. Особенно много неожиданного для ребенка с нарушением зрения на улице, школьном участке. Поэтому с ним необходимо проводить специальную работу по ориентировке, и в этом может оказать помощь тифлопедагог школы.

К сожалению, многие дети с нарушенным зрением не умеют общаться, они не слушают собеседника, и диалога в общении не получается. Говорящий хочет показать, что он многое знает, но такое поведение не вызывает ответного эмоционального отклика у слушателя. Это может быть связано и с малым опытом общения: он очень хочет общаться, но не знает, как это осуществить, и выступает с монологической речью. В таких случаях необходима деликатная помощь педагога-психолога.

Ребенку с нарушением зрения, учащемуся на уроках математики с длинными письменными работами, необходимо использовать, с одной стороны, компенсаторные механизмы памяти (устный счет), с другой стороны

- прибор прямого чтения, что, безусловно, будет способствовать поддержанию общего темпа урока.

Следующая трудность это ограничение времени зрительной работы. Многое им приходится воспринимать на слух. Например, анализировать литературные произведения, выделяя основные мысли и характеристики героев, опираясь на слуховую память.

#### **6. Психологическая диагностика детей с нарушениями зрения.**

Специальных методик для психологической диагностики детей с нарушениями зрения мало, а использование общепсихологических тестов и заданий требует в связи с особенностями их зрительной функции адаптации стимульного материала. Предлагаемые для обследования задания могут состоять из реальных объектов, геометрических плоскостных и объемных форм, рельефных и плоскостных изображений в контурном или силуэтном виде, выполненных в различной цветовой гамме.

Требования к характеристикам стимульного материала:

1 – контрастность предъявленных объектов и изображений по отношению к фонду должно быть 60-100%. Отрицательный контраст предпочтительней, так как дети лучше различают черные объекты на белом фоне, чем наоборот;

2 – пропорциональность соотношения предметов должна соответствовать соотношениям реальных объектов;

3 – цвет стимульных материалов должен соответствовать реальному цвету объектов;

4 - необходим высокий цветовой контраст 80-95%;

5 – на изображениях должен быть четко выделены ближний, средний и дальний планы;

6 – фон должен быть разгружен от деталей. Не входящих в замысел задания;

7 – в цветовой гамме желательно использовать желто-красно-оранжевые и зеленые тона, насыщенность цвета – 0,8-1,0;

8 – расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не должна превышать 30-33см., а для слепых детей – в зависимости от остроты остаточного зрения.

Основной принцип адаптации методик – увлечение времени экспозиции стимульного материала в зависимости от особенностей зрительной патологии в 2-10 раз. Особо выделяются для детей с нарушениями зрения качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий (Л.Н.Солнцева):

- методики, основанные на двигательных навыках: учитываются не быстрота и точность движений, а общая результативность выполнения. Его время увеличивается для всех тестов на исследование самих движений и двигательных навыков;

- речевые методики: предварительно выясняется сформированность у ребенка реальных представлений, соответствующих словесному материалу. Формализм речи, свойственный детям с нарушениями зрения, может проявиться в отсутствии полноценного реального представления;

- методики с элементами рисования: следует предварительно выяснить, сформировано ли у ребенка представление о предмете, который надо изобразить и его характеристиках;

- методики, основанные на зрительном анализе и синтезе пространственных отношений объектов: предварительно выясняется, сформировано у ребенка знание предлагаемых форм и объектов;

- методики с применением свободных творческих игр: предварительно выясняется, знает ли ребенок игрушки, с которыми будет играть. Особенно это касается стилизованных игрушек, животных в одежде, сказочных персонажей. Детей сначала знакомят с действиями которые можно производить с игрушками, а так же с помещением, в котором они будут играть;

- методики, основанные на подражании: учитывая отсутствие этого процесса у слепых детей и трудности его формирования у детей с глубокими нарушениями зрения, следует производить показ на самом ребенке, используя его двигательную-мышечную память и совместные действия с взрослыми.

При обследовании могут быть использованы стандартизированные методики для определения уровня умственного развития и учебной деятельности. Однако это возможно лишь при условии адаптации материалов в соответствии с общими требованиями к зрительным и тактильным возможностям детей.

## **7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения.**

Цель деятельности педагога – создать оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ребенка, в том числе и школьника с нарушениями зрения. Для достижения этой цели учителю в своей профессиональной деятельности необходимо решить следующие задачи:

1. Создать условия для освоения образовательной программы:

– организовать в классе безбарьерную, развивающую предметную среду;

– создать атмосферу эмоционального комфорта, формировать в классе взаимоотношения в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;

– применять адекватные возможностям и потребностям обучающихся современные технологии, методы, приемы и формы организации учебной работы;

– адаптировать содержание учебного материала, достаточного для освоения школьниками с нарушениями зрения;

– адаптировать имеющиеся учебные и дидактические материалы.

2. Создать условия для адаптации школьника с нарушениями зрения в школьном сообществе:

– организовать уроки, внеучебные и внеклассные мероприятия с использованием интерактивных форм деятельности учащихся;

– организовать внеклассную работу с привлечением к участию в жизни класса и школы;

– использовать адекватные возможностям школьников способы оценки учебных и творческих достижений.

3. Привлечь дополнительные ресурсы поддержки:

– привлекать специалистов службы сопровождения к организации образовательного и коррекционного процесса школьников с нарушениями зрения;

– организовать взаимодействие с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 7

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 8.** Психологические особенности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

**Время:** 2 учебных часа

### ВОПРОСЫ:

1. Понятия «трудности в обучении» и «задержка психического развития».
2. Клинико-психологическая характеристика задержки психического развития.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
4. Психологическая диагностика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
5. Основные направления личностной и трудовой реабилитации детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

**1. Понятия «трудности в обучении» и «задержка психического развития».**

*Понятие «задержка психического развития».* Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей развития ребенка при специальном его обучении (А.О. Дробинская).

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) - так эта категория обозначена в Кодексе об образовании Республики Беларусь.

**2. Клинико-психологическая характеристика задержки психического развития.**

Особенностью ЗПР является качественно иная структура интеллектуальной недостаточности по сравнению с умственной отсталостью. Если при последней первично страдает интеллект, то при ЗПР – его предпосылки (память, внимание, пространственная ориентация и т.д.). У детей с ЗПР отсутствует инертность психических процессов, они способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные навыки умственной деятельности в другие ситуации. С помощью взрослого они могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне. У детей с ЗПР достаточно высокие потенциальные возможности обратимости отставания от сверстников, в связи с тем, что у них парциальное (мозаичное) поражение коры головного мозга, а при умственной отсталости - тотальное (диффузное).

### **3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).**

К.С. Лебединская выделяет четыре варианта ЗПР: ЗПР конституционального происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР психогенного происхождения; ЗПР церебрально-органического происхождения.

F81.9 – расстройство развития учебных навыков неуточненное

*I. ЗПР конституционального происхождения.* Для нее характерны проявления гармонического психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные прежде всего незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов. Связано это с недоразвитием тех психофизиологических функций, которые получают наибольшую нагрузку в процессе учебной деятельности: умение произвольно управлять своим поведением, запоминать, концентрировать и удерживать внимание, планировать и контролировать свою деятельность, уровень развития речи и абстрактного мышления, координация мелких движений.

*II. ЗПР соматогенного происхождения.* В эту группу входят задержки развития, возникающие в результате истощающего действия соматических заболеваний на организм, нарушения питания клеток головного мозга и, как следствие, замедление темпа созревания и развития структурно-функциональных мозговых систем. Нередко имеет место и задержка созревания эмоционально-личностной сферы, так называемый *соматогенный инфантилизм*. Обусловлен он, с одной стороны, не грубыми нарушениями обменных процессов и питания клеток головного мозга из-за частых и/или тяжелых заболеваний, приводящих к замедлению его созревания, с другой стороны, особенностями воспитания соматически ослабленного ребенка (повышенная опека, ограниченное общение со сверстниками).

*III. ЗПР психогенного происхождения*

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие влияние на психику ребенка, могут привести к нарушениям вегетативной нервной системы и психических процессов, а также эмоционального развития.

*IV. ЗПР церебрально-органического происхождения*

У детей имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит очаговый характер и обуславливает незрелость эмоциональной сферы и (или) парциальные нарушения психических функций. Церебро-органическая недостаточность проявляется большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности

### **4. Психологическая диагностика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении (ТО)).**

При многообразии существующих методов такой диагностики основная проблема заключается в оптимальном выборе конкретных методик с учетом

исследуемой категории детей. Основными для меня критериями выбора как отдельных методик психологического обследования, так и их совокупности в целом являются следующие условия:

- программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о психологических особенностях детей с ТО;
- применяемые методики должны предусматривать определенные меры помощи, необходимые для выполнения заданий детьми с ТО;
- обследование не должно быть слишком длительным в силу особенностей работоспособности детей с ТО.

## **5. Основные направления личностной и трудовой реабилитации детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).**

Разрабатывая программу коррекционной работы с детьми с ТО, следует ориентироваться на следующие направления:

1. Комплексное исследование особенностей знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, нейропсихологическое изучение, наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы, выстраивание психолого-педагогического прогноза.

2. Развитие познавательной активности, обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. Формирование знаний, умений и навыков с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей.

3. Психологическая работа, направленная на обеспечение полноценного психического развития ребенка предполагает решение следующих задач:

3.1. Формирование психологического базиса для развития высших психических функций:

- обеспечение полноценного физического развития, оздоровление организма;
- коррекция недостатков в двигательной сфере;
- развитие общей и мелкой моторики;
- формирование чувства ритма;
- создание условий для полноценного межанализаторного взаимодействия через систему специальных игровых упражнений.

3.2. Целенаправленное формирование высших психических функций:

- развитие сенсорно-перцептивной деятельности и формирование эталонных представлений;
- формирование мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи;
- развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядное моделирование в различных видах деятельности;
- развитие творческих способностей.

4. Формирование ведущих видов деятельности, их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов:

- целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий;

- всестороннее развитие предметно-практической деятельности.

5. Коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере:

- формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;

- преодоление негативных качеств формирующегося характера, предупреждение и устранение аффективных, негативистских проявлений, отклонений в поведении.

6. Преодоление недостатков в речевом развитии:

- целенаправленное формирование функций речи;

- особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей с задержанным психическим развитием, формированию и развитию связной речи;

- создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы;

- одной из важнейших задач является формирование навыков письма и чтения.

7. Формирование коммуникативной деятельности:

- обеспечение эмоциональных и “деловых” контактов со взрослыми и сверстниками;

- формирование механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формирование полноценных межличностных связей.

Вышеперечисленные направления требуют конкретизации и решения широкого спектра задач.

Главной особенностью коррекционной работы является комплексный подход к формированию тех или иных навыков у детей, который предполагает:

- диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в группу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;

- обратная связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;

- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологами и детским психиатром, с целью контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи;

- использование игровой мотивации на всех занятиях.

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск,

2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 8

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 9.** Психологические особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью

**Время:** 4 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Олигофренопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Классификация интеллектуальной недостаточности.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с различной степенью нарушения интеллектуального развития.
4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.

#### **1. Олигофренопсихология как наука, предмет и задачи.**

*Олигофренопсихология* — отрасль специальной психологии, изучающая закономерности психического развития и особенности психической деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью.

В *задачи* олигофренопсихологии входит:

- изучение закономерностей и особенностей психического развития лиц с интеллектуальными нарушениями в разных условиях, и, прежде всего, в условиях специального обучения;
- создание методов и средств психологической диагностики интеллектуальных нарушений;
- разработка средств психологической коррекции недостатков развития;
- психологическое обоснование содержания и методов обучения и воспитания в системе специальных образовательных учреждений для детей с умственной отсталостью;
- психологическая оценка эффективности содержания и методов обучения детей с интеллектуальными нарушениями в разных условиях;
- психологическое изучение социальной адаптации лиц с интеллектуальной недостаточностью;
- психологическая коррекция дезадаптации лиц с нарушениями интеллектуальной деятельности.

#### **2. Классификация интеллектуальной недостаточности.**

К нарушениям интеллекта традиционно относят олигофрению, деменцию, задержку психического развития. Понятие «интеллектуальная недостаточность» является собирательным, к нему принадлежит как олигофрения, так и деменция.

*Олигофрения* – это стойкое недоразвитие познавательной деятельности, всей личности в целом, вследствие диффузного органического поражения коры головного мозга.

Принято выделять глубокую, тяжелую, умеренную, легкую интеллектуальную недостаточность:

**Глубокая интеллектуальная недостаточность** представляет собой наиболее тяжелую степень олигофрении, при которой имеется грубое недоразвитие всех функций. Мышление, по существу, отсутствует. Собственная речь представлена нечленораздельными звуками либо набором нескольких слов, употребляемых для согласования. В обращенной речи воспринимается не смысл, а интонация. Элементарные эмоции связаны с физиологическими потребностями (насыщением пищей, ощущением тепла и т.д.). Формы выражения эмоций примитивны: они проявляются в крике, гримасничанье, двигательном возбуждении, агрессии и т.д. Все новое часто вызывает страх. Однако при легких степенях обнаруживаются определенные зачатки симпатических чувств.

Отсутствуют навыки самообслуживания, поведение ограничивается импульсивными реакциями на внешний раздражитель либо подчинено реализации инстинктивных потребностей.

**Умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность** характеризуется меньшей выраженностью степени слабоумия. Имеются ограниченная способность к накоплению некоторого запаса сведений, возможность выделения простейших признаков предметов и ситуаций. Нередко доступны понимание и произнесение элементарных фраз, есть простейшие навыки самообслуживания. В эмоциональной сфере помимо симпатических эмоций обнаруживаются зачатки самооценки, переживание обиды, насмешек. Возможно обучение элементам чтения, письма, простого порядкового счета, в более легких случаях — овладение элементарными навыками физического труда.

**Легкая интеллектуальная недостаточность** — наиболее легкая по степени и наиболее распространенная форма олигофрении. Мышление имеет наглядно-образный характер, доступны определенная оценка конкретной ситуации, ориентация в простых практических вопросах. Имеется фразовая речь, иногда неплохая механическая память.

Дети обучаемы по адаптированным к их интеллектуальным возможностям программам специальных вспомогательных школ. В пределах этой программы они овладевают навыками чтения, письма, счета, рядом знаний об окружающем, получают посильную профессиональную ориентацию.

### **3. Психолого-педагогическая характеристика детей с различной степенью нарушения интеллектуального развития.**

Нарушения интеллекта имеют специфические черты в зависимости от тяжести и локализации повреждения мозга, осложненных и неосложненных форм, особенностей социальных условий воспитания и обучения, однако вместе с тем можно выделить их *общие черты*:

1) *внимание* – все характеристики внимания (избирательность, устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение) у детей с ЗПР и олигофренией снижены по сравнению с нормой. Гиперактивным детям наиболее свойственна отвлекаемость, астеничным - быстрая истощаемость. Это приводит к быстрой потере интереса к объекту внимания;

2) *в сенсорно-перцептивной сфере* – незрелость различных систем анализаторов (особенно слуховой и зрительной), неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентированности; восприятие нарушено на всех уровнях перцептивных действий. Страдает обнаружение (ориентировочно-исследовательский рефлекс или поисковая активность), недостаточно дифференцировано различение (выделение отдельных признаков предмета), выпадают отдельные характеристики объекта. Вследствие этого страдает последующая идентификация (отождествление с образом памяти по ведущему признаку или существенным признакам), что приводит к ошибочному опознанию. Наиболее существенные затруднения вызывает категоризация образа — отнесение его к тому или иному классу предметов, явлений и установление его ситуативной значимости или личностной ценности. Умственно отсталые склонны отождествлять предметы по несущественным сходным признакам. Дети лишены способности предугадывать развитие событий. Нарушаются такие существенные свойства восприятия, как целостность, структурность, осмысленность;

3) *в психомоторной сфере* – разбалансированность двигательной активности (гипер- и гипоактивность), импульсивность, трудность в овладении двигательными навыками, нарушения координации движений;

4) *в мыслительной сфере* – преобладание более простых мыслительных операций (анализ и синтез), снижение уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления;

5) *в мнемической сфере* – преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию;

6) *в речевом развитии* – ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, дефекты произношения, трудности овладения письменной речью;

7) *в эмоционально-волевой сфере* – незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;

8) *в мотивационной сфере* – преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия, дезадаптивность побуждений и интересов;

9) *в характерологической сфере* – усиление вероятности акцентуирования характерологических особенностей и повышение вероятности психопатоподобных проявлений.

10) *Личность* – все аспекты личностной сферы формируются замедленно, с большими отклонениями. Среди черт личности - сужение сферы интересов и потребностей, снижение уровня общей активности, ослабление мотивационной сферы, апатичность, безинициативность, эгоцентрические установки, внушаемость, склонность к подражанию, бедное содержание самосознания, неадекватная самооценка и т.д.

11) *Межличностные отношения* имеют свою специфику: 1) низкая потребность в общении сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов); 2) контакты мимолетны, неустойчивы; 3) повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватных способов выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин. 4) общая незрелость приводит к примитивной зависимости от более волевых членов коллектива, подчиненности им.

12) *Особенности социализации и социальной адаптации* при нарушениях интеллекта. Затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и часто приводит к нарушениям поведения.

#### **4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.**

Проблема оценки уровня интеллектуального развития традиционно занимает центральное место среди проблем психологической диагностики детей.

Наибольшая сложность для психологической диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью - качественное своеобразие сходных состояний интеллекта. Дети, проявившие себя в диагностических испытаниях одинаковым или сходным образом, могут страдать различными органическими заболеваниями ЦНС, иметь разные сенсорные дефекты или нарушения внимания.

Определение уровня интеллектуального развития у детей имеет свою историю и продолжает вызывать интерес исследователей, в чем немаловажную роль играют и запросы практики обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. С этой проблемой тесно связана разработка кратких диагностических испытаний (тестов) и шкал измерения интеллекта, позволяющих количественно описать отдельные интеллектуальные структуры и весь интеллект в целом.

Интересно, что с самого начала тесты были ориентированы на обнаружение интеллектуальной недостаточности у детей. Среди них самые известные – это варианты тестов Бине -Термена, Станфорд -Бине и др.

Кроме интеллектуальных тестов этой группы, большое распространение получил детский тест Д. Векслера, имеющий ряд преимуществ - большее разнообразие заданий и более удобный способ обработки результатов.

Известны также многочисленные модификации и адаптации этих тестов, а также менее успешные попытки построения шкал детского интеллекта. В последние годы такого рода попытки делаются и отечественными исследователями. Это адаптированный вариант методики Векслера, разработанный А. Ю. Панасюком [24], адаптация некоторых заданий из теста Амтхауэра, проведенная З. Ф. Замбацявичене и др.

Длительный опыт применения тестовых обследований привел многих специалистов к выводу, что низкие показатели в интеллектуальных тестах еще не всегда свидетельствуют о плохих способностях испытуемого: часто это означает лишь то, что он не сумел ими воспользоваться. Другими словами, если ребенок не выполнил тестовое задание, необходимо быть очень осторожным с выводом о состоянии его интеллекта и не делать категорических заключений о неспособности выполнить им такое или сходное задание.

В рамках психологического обследования ребенку предлагается выполнить ряд заданий и ответить на вопросы, направленные на исследование его памяти, внимания, мышления и работоспособности, а результаты подвергаются качественному или качественно-количественному анализу.

Этот подход достаточно подробно описан в работах М. П. Кононовой, С. Я. Рубинштейн. Большой методический материал представлен в работах С. Д. Забрамной.

При оценке интеллекта школьников большое значение придается также педагогическому обследованию школьных знаний и навыков; при оценке уровня интеллектуального развития дошкольников предпочтение отдается психологическим методикам и беседе. В рамках такого обследования акцент делается не только на результат выполнения задания (правильно - неправильно), но и на способы его достижения, аргументацию ответов, поведенческие реакции ребенка и т. д.

Важно подчеркнуть, что цель такого обследования - не только получить психологические выводы об уровне и особенностях интеллектуального развития, но и поставить диагноз, сформулировать рекомендации по обучению и воспитанию.

В работе с детьми с ИН наглядные методы являются крайне востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Наглядные методы реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности. В обучении детей важно избегать перегруженности, которая снижает качество восприятия материала и приводит к быстрому утомлению и эмоциональному пресыщению школьников.

Практические методы обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) широко используются в процессе обучения детей для формирования предметных и универсальных компетенций.

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые приемы. Проведение игровых занятий создает оптимальные

условия для развития потребностно-мотивационной сферы детей и облегчает процесс их адаптации к новым условиям. Повышение уровня умственного развития учащихся осуществляется в процессе деятельности всех видов – игровой, трудовой, предметно-практической, учебной.

Использование продуктивных видов деятельности на начальных этапах обучения эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся. Опора на практические действия необходима также в целях формирования знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям программ обучения по учебным предметам.

При выполнении упражнений, как наиболее распространенного практического метода, ребенку с ИН необходимо соблюдать четкую последовательность, поэтапность действий, предварительно заданную учителем. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план.

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют специфику в процессе обучения детей с ИН и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Недостаточная сформированность основных мыслительных операций и памяти детей с ИН (замедление скорости приема и переработки сенсорной и речевой информации) определяют необходимость дозированного сообщения нового материала (методом «малых шагов») с большой детализацией, развернутостью, с конкретностью действий в форме алгоритмов.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.



## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 9

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 11.** Психологические особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Логопсихология как наука, предмет и задачи.
2. Классификация, причины речевых нарушений.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.
4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.

#### **1. Логопсихология как наука, предмет и задачи.**

Логопсихология – отрасль специальной психологии, которая изучает психические особенности человека, имеющего речевые нарушения первичного характера.

**Предмет логопсихологии** – особенности психического развития лиц с различными формами речевых нарушений.

**Объект логопсихологии** – закономерности и механизмы развития и функционирования психики лиц с нарушениями речи.

#### **Задачи логопсихологии:**

- Изучение особенностей психического развития при первичных речевых нарушениях различной степени тяжести и этиологии;
- Изучение особенностей личностного и социального развития детей с речевыми нарушениями;
- Определение перспектив развития детей с нарушениями речи и эффективных средств воспитания и обучения;
- Разработка методов дифференциальной диагностики, позволяющих выделить первичное речевое недоразвитие среди сходных по внешним проявлениям;
- Разработка методов психологической коррекции и профилактики речевых нарушений в детском возрасте.

#### **2. Классификация, причины речевых нарушений.**

Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска. Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т. п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т. п.) Особую роль в развитии

речевых нарушений играют такие факторы, как семейная отягощенность речевыми нарушениями, леворукость и правшество. **Социально-психологические** факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Особое значение имеет недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка со взрослыми. Отрицательное воздействие на речевое развитие также могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т. е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. В результате действия этих причин у ребенка могут наблюдаться нарушения развития различных сторон речи.

Нарушения речи рассматриваются в логопедии в рамках клинико-педагогического и психолого-педагогического подходов.

Механизмы и симптоматика речевой патологии рассматриваются с позиций клинико-педагогического подхода. При этом выделяются следующие расстройства: *дислалия, нарушения голоса, ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия, дисграфия и дислексия.*

### **3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.**

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т. е. несформированность общего и орального праксиса).

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т. е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью. Двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На

перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами.

#### **4. Психологическая диагностика и коррекция в процессе педагогической работы.**

Необходимо отграничивать общее недоразвитие речи (ОНР) задержки темпа ее формирования. Причинами задержки развития речи обычно являются педагогическая запущенность, недостаточность речевого общения ребенка с окружающими, двуязычие в семье. Наиболее точное разграничение этих состояний возможно в процессе диагностического обучения. Отличительными признаками, говорящими о более тяжелом речевом диагнозе, будет наличие органического поражения центральной нервной системы, более выраженная недостаточность психических функций, невозможность самостоятельного овладения языковыми обобщениями. Одним из важных диагностических критериев является возможность усвоения ребенком с замедленным темпом развития речи грамматических норм родного языка — понимание значения грамматических изменений слов, отсутствие смещения в понимании значений слов, имеющих сходное звучание, отсутствие нарушений структуры слов и аграмматизмов, столь характерных и стойких при общем недоразвитии речи (Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева, 1990).

Психокоррекционная работа с такими детьми должна включать комплекс мероприятий, направленных на устранение неблагоприятного воздействия указанных выше социальных факторов, на улучшение общего психического состояния ребенка, на формирование у него интереса к речевому общению и необходимых навыков поведения, на организацию правильного речевого воспитания. Эффективность психолого-педагогической коррекции будет во многом определяться специальными занятиями с ребенком.

При организации коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями необходимо следовать принципу

комплексности и взаимодополнительности медицинских, психологических и педагогических методов воздействия.

На уроках, для данной категории учащихся, требуется особый речевой режим. Речь педагога должна быть небыстрой, четкой, разборчивой с подчеркнутой артикуляцией. Также она должна состоять из коротких и ясных по смыслу предложений. Говорить с учащимся с ТНР необходимо медленно, четко, выразительно, требуя того же и от него. Чаще проводить совместное произношение коротких предложений (сопряженная речь), стихов, рассказов, ответы на вопросы, закрепляя самостоятельным повторением.

Задачи, которые педагог ставит в учебном процессе необходимо детализировать, инструкции должны носить дробный характер, т.е. быть доступными для понимания и выполнения.

Использовать на уроках речевые разминки:

для уроков АФК: проговаривание спортивных терминов, названий инвентаря, видов упражнений, названий видов спорта и т. д.;

Стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроке (картин, схем, таблиц). Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети должны слушать, смотреть, проговаривать и т.д.

Педагог должен включать в уроки тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций.

Учитель не должен забывать об особенностях развития таких детей, давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок динамических пауз (примерно через 10 минут).

Все приемы и методы должны соответствовать возможностям учащихся с ТНР и их особенностям. Дети должны испытывать чувство удовлетворённости и чувство уверенности в своих силах.

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 10

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 12.** Психологические особенности развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Виды нарушений опорно-двигательного аппарата.
2. Психосоциальное развитие детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
3. Особенности проведения коррекционной работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
4. Приемы психологического обследования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

#### **1. Виды нарушений опорно-двигательного аппарата.**

Понятие «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, различные по происхождению и проявлениям: детский церебральный паралич (ДЦП); последствия полиомиелита в восстановительной или резидуальной стадии; миопатия; врожденные и приобретенные недоразвития и деформации опорно-двигательного аппарата. Наиболее распространенное двигательное нарушение – детский церебральный паралич (до 89 %). Поэтому мы будем рассматривать нарушения функций опорно-двигательного аппарата на примере данного нарушения.

*Детский церебральный паралич* – это сложная патология развития, начинающаяся внутриутробно, в период родов или ранний постнатальный период, обусловленная органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы.

В отечественной клинической практике используется классификация К.А. Семеновой (1968), в которую включены собственные данные автора и элементы классификации Д.С. Футера (1967) и М.Б. Цукер (1947). Автором выделяется пять основных форм ДЦП: спастическая диплегия, гемипаретическая форма ДЦП, гиперкинетическая форма ДЦП, двойная гемиплегия, атонически-астатическая форма.

*1. Спастическая диплегия* — наиболее часто встречающаяся форма ДЦП, известная под названием болезни, или синдрома, Литтля. Характеризуется наличием спастических парезов во всех конечностях (тетрапарез). При данной форме в значительной степени поражены ноги,

однако ребенок частично может научиться обслуживать себя. Часто наблюдается задержка психического развития. 30-35 % детей со спастической диплегией страдают умственной отсталостью в степени нерезко выраженной дебильности. У 70 % наблюдаются речевые расстройства в форме дизартрии. Большинство детей с этой формой имеют благоприятный прогноз в психическом развитии и положительную динамику в физическом развитии.

2. *Гемипаретическая форма ДЦП* в 80 % случаев развивается у ребенка в ранний постнатальный период, когда вследствие травм, инфекций и пр. поражаются формирующиеся пирамидные пути. При этой форме поражена одна сторона тела (правосторонняя гемиплегия или левосторонняя гемиплегия): левая — при правостороннем поражении мозга и правая — при поражении преимущественно левого полушария. При данной форме обычно тяжелее поражаются верхние конечности. У 25-30 % детей с гемипаретической формой ДЦП наблюдается дебильность, у 40-50 % — вторичная задержка умственного развития.

3. *Гиперкинетическая форма ДЦП* развивается у ребенка вследствие билирубиновой энцефалопатии, что является результатом гемолитической болезни новорожденных. В неврологическом статусе у этих больных наблюдаются гиперкинезы, мышечная ригидность шеи, туловища, ног. Несмотря на тяжелый двигательный дефект, ограниченную возможность самообслуживания уровень интеллектуального развития при данной форме ДЦП выше, чем при предыдущих. В 10 % случаев наблюдается тугоухость. Большинство детей с гиперкинетической формой успешно развиваются в психическом отношении, но менее успешно — в моторном.

4. *Двойная гемиплегия* — возникает при обширных поражениях головного мозга. Этот тетрапарез — самая тяжелая форма ДЦП. Преобладает ригидность мышц. Такой ребенок не сидит, не держит голову, не стоит. Кроме тяжелых двигательных нарушений (поражение нижних и верхних конечностей) при данной форме ДЦП, как правило, наблюдаются тяжелые речевые нарушения, выраженное снижение интеллекта. Самый неблагоприятный прогноз по сравнению с другими формами.

5. *Атонически-астатическая форма* возникает при поражении мозжечка. Встречается значительно реже других форм. Характеризуется мышечной гипотонией, атаксией — нарушением равновесия, гиперметрией — чрезмерной размахистостью движений. Часто у детей наблюдается недоразвитие речи и интеллекта. Однако, при этой форме возможно отсутствие сочетания с другими нарушениями, двигательные нарушения с возрастом могут компенсироваться.

Могут наблюдаться смешанные формы. Дети с разными формами имеют разную неврологическую симптоматику, следовательно, и разные психологические особенности. Любая клиническая форма ДЦП может быть выражена в разной степени.

## **2. Психосоциальное развитие детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.**

У детей с ДЦП задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: удержание головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипуляций.

На ранней стадии ДЦП двигательное развитие может проходить неравномерно. Ребенок может не держать еще голову в 8-10 мес., но уже начинает поворачиваться, садиться. У него нет реакции опоры, но он уже тянется к игрушке, захватывает ее. В 7-9 мес. ребенок сидеть может только с опорой, но стоит и ходит в манеже, хотя установка его тела дефектна.

Разнообразие двигательных нарушений обусловлено действием ряда факторов:

1. патологией тонуса мышц (по типу спастичности, ригидности, гипотонии, дистонии);
2. ограничением или невозможностью произвольных движений (парезы и параличи);
3. наличием насильственных движений (гиперкинезов, тремора);
4. нарушением равновесия, координации и ощущения движений.

Двигательные нарушения у детей с ДЦП имеют разную степень выраженности: от тяжелой, когда ребенок не может ходить и манипулировать предметами, до легкой, при которой ребенок ходит и обслуживает себя самостоятельно.

Отклонения в психическом развитии при ДЦП также специфичны. Они определяются временем мозгового поражения, его степенью и локализацией. Поражения на ранней стадии внутриутробного развития сопровождаются грубым недоразвитием интеллекта ребенка. Особенностью психического развития при поражениях, развившихся во второй половине беременности и в период родов, является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер (ускоренное развитие одних высших психических функций и несформированность, отставание других).

Для детей с ДЦП характерно:

- различные нарушения познавательной и речевой деятельности;
- разнообразие расстройств эмоционально-волевой сферы (у одних – в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, вялости), склонность к колебаниям настроения;
- своеобразие формирования личности (отсутствие уверенности в себе, самостоятельности; незрелость, наивность суждений; застенчивость, робость, повышенная чувствительность, обидчивость).

## **3. Особенности проведения коррекционной работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.**

Существование учреждений образования интернатного типа для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата порождает психо-эмоциональные проблемы ребенка, к которым относятся: сенсорная депривация, строгий ортопедический режим, замкнутая сфера общения и наличие основного и сопутствующих заболеваний, ограничивающих

возможности ребенка, и некоторые другие. Названные выше факторы блокируют базовые потребности ребенка: в самореализации, независимости, свободе принятия решений и действий, в непосредственном поведении и общении, в понимании, любви, поддержке, эмоциональном комфорте.

Длительное пребывание в интернате может оказать неблагоприятное воздействие на развитие личности учащегося, осложнить социальную адаптацию, способствовать формированию комплекса неполноценности, искаженной «Я-концепции», связанной, прежде всего, с негативным восприятием своего физического «Я». Доминирующие эмоциональные состояния детей, связанные с повышенной тревожностью, ранимостью, страхами, подавленностью, могут усугублять течение основных и сопутствующих заболеваний, затруднять учебную деятельность воспитанников учреждения.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП нуждаются в ранней комплексной лечебно-педагогической и коррекционной работе, начиная с 1–3 летнего возраста.

Основные направления работы: развитие моторики, речи, развитие коммуникативного поведения.

Коррекционная работа должна проводиться дифференцированно с учетом формы заболевания и возраста ребенка.

На основе предметно-практической и игровой деятельности, осуществляемой с помощью взрослого, стимулируют сенсорно-моторное поведение и голосовые реакции. Используют методы торможения и облегчения. Тормозят нежелательные патологические движения, сопровождаемые повышением мышечного тонуса, и одновременно облегчают произвольную сенсомоторную активность. Применяются различные приспособления для фиксации головы, туловища и конечностей с целью облегчения функции артикуляционного аппарата, тренировки зрительно-моторной координации и других реакций.

Используется методика кондуктивного воспитания, которая позволяет осуществлять неразрывную взаимосвязь в развитии моторики, речи и произвольной регуляции поведения. Проводится ранняя логопедическая работа.

Необходимо создание условий, при которых у детей будут формироваться адекватная самооценка, уверенность в себе и самокритичность, формироваться мотивация на достижение реальных целей.

Успешная абилитационная работа с детьми с НФ ОДА, в свою очередь, способствует профилактике невротических расстройств. Так, тренировка взаимного контроля руки и глаза, действий с предметами формирует зрительно-осознательные ассоциации, являющиеся основой пространственной ориентировки, делает ребенка с церебральным параличом увереннее в себе, самостоятельнее, снижает уровень тревоги, способствует преодолению страхов.

#### **4. Приемы психологического обследования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.**

К обследованию ребенка с ДЦП применимы все основные принципы и методы психологической диагностики, используемые в детской и специальной психологии. Однако эти методы необходимо реализовывать с учетом структуры дефекта ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата, что и требует участия в диагностической процедуре педагога-психолога.

Метод беседы, например, может быть применен не ко всем дошкольникам с ДЦП. Это связано в основном с особенностями становления у них речи. Большинство детей имеют грубые нарушения звукопроизношения и недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, поэтому при проведении стандартизированной или свободной беседы необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, уровень его речевого и интеллектуального развития. (Беседы с родителями, анкетирование родителей могут дать важный диагностический материал о положении ребенка в семье, об условиях воспитания, о типе воспитания, о взаимоотношениях родителей, родителей и ребенка, ребенка со сверстниками и взрослыми.)

Метод изучения продуктов деятельности также имеет ограниченное применение. Если при нормальном развитии на основании рисунков ребенка можно сделать предположение об уровне сформированности пространственных представлений, о богатстве и правильности представлений об окружающем мире, о степени сформированности всех психических функций, об эмоциональном фоне, особенностях личности, то в условиях тяжелой двигательной патологии диагностическая ценность таких методик снижается. Рисунок ребенка с ДЦП может быть примитивным, каракулеобразным, непропорциональным, одноцветным, однако это еще не свидетельствует о бедности представлений, это может быть лишь подтверждением моторных трудностей, которые не позволяют ребенку графически реализовать творческий замысел и многообразие окружающего мира. В силу этого рисуночные, в том числе и проективные, методики необходимо использовать по отношению к детям с двигательной патологией с большой осторожностью. Необходимо избегать прямого переноса результатов продуктивных видов деятельности у ребенка с ДЦП в сферу интеллектуальную, познавательную, личностную.

Способ предъявления диагностического материала должен быть организован так, чтобы каждый ребенок мог реагировать на том уровне и такими средствами, которые ему доступны. Следует обратить внимание на способ передвижения: может ли ребенок передвигаться самостоятельно или нуждается в использовании ортопедических приспособлений. Важное значение имеют такие показатели, как возможность удержания вертикального положения и стабилизация головы — от этого во многом зависит то, как надо будет организовать место для диагностики и занятий с ребенком. Диагностический материал должен быть доступен для обозрения даже

лежащему ребенку, который не в состоянии сидеть на специально приспособленном стуле с перекладинами.

### **5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.**

Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Данные направления требуют реализации следующих задач:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребенка и динамику его психологического развития в процессе пребывания в детском коллективе. Это особенно актуально для детей с нарушениями опорно - двигательного аппарата.

- создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

- содействовать ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, воспитателями, родителями). Отслеживание самочувствие ребенка, его образовательной и коммуникативной деятельности, принятие коррекционных, развивающих и поддерживающих мер.

- поддерживать дифференцированные условия (оптимальный режим учебных нагрузок), которые позволяют осуществлять гибкий подход к проведению НОД и свободной деятельности с детьми с учетом индивидуальных особенностей их работоспособности.

- создавать здоровьесберегающие условия - оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

**5.** Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

**6.** Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 11

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 13.** Психологические особенности развития детей с ранним детским аутизмом

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Понятие «аутизм».
2. Классификация аутистических нарушений.
3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом.
4. Особенности познавательной, эмоционально-волевой сфер, особенности личности и деятельности детей с ранним детским аутизмом.
5. Психологическая диагностика и особенности коррекционно-педагогической работы с детьми при раннем аутизме.

#### **1. Понятие «аутизм».**

Расстройство аутистического спектра (РАС) – расстройство психического развития с наступлением в младенчестве или детстве, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями. Основная характеристика расстройства — дефицит в социальной коммуникации и социальном взаимодействии. Главными дефицитами у людей с расстройством аутистического спектра являются навыки разделённого (то есть согласованного с партнёром по общению) внимания и взаимности во взаимодействии.

#### **2. Классификация аутистических нарушений.**

Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10, ICD-10) выделяет F84 Общие расстройства развития:

- F84.0 Детский аутизм
- F 84.1 Атипичный аутизм
- F84.2 Синдром Ретта
- F84.5 Синдром Аспергера
- И другие нарушения.

**3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом.**

#### **Яркими внешними проявлениями синдрома РДА являются:**

*Аутизм как таковой*, т.е. предельное «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления

глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Имеются сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Трудности эмоциональных связей проявляются даже в отношениях с близкими, но в наибольшей степени аутизм нарушает развитие отношений с чужими людьми.

*Стереотипность в поведении*, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизнедеятельности. Ребенок сопротивляется малейшим изменениям в обстановке, порядку жизни. Наблюдается поглощенность однообразными действиями: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки; пристрастие к разнообразному манипулированию одним и тем же предметом: трясение, постукивание, верчение; захваченность одной и той же темой разговора, рисования и т.п. и постоянное возвращение к ней.

*Характерная задержка и нарушение речевого развития, а именно ее коммуникативной функции.* Не менее чем в одной трети случаев это может проявляться в виде мутизма (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации при сохранении возможности произнесения слов и фраз). Ребенок с РДА может иметь и формально хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой. Однако такая речь носит характер штампованности, попугайности, фотографичности. Ребенок не задает вопросов и может не отвечать на обращенную к нему речь, может увлеченно декламировать одни и те же стихи, но не использовать речь даже в самых необходимых случаях, т.е. имеет место избегание речевого взаимодействия как такового. Характерны речевые эхолалии (стереотипное бессмысленное повторение услышанных слов, фраз, вопросов), длительное отставание в правильном использовании в речи личных местоимений, в частности ребенок долго продолжает называть себя «ты», «он», обозначает свои нужды безличными приказами «дать пить», «накрыть» и т.д. Обращает на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика речи ребенка.

*Ранее проявление указанных выше расстройств (в возрасте до 2,5 лет).*

Наибольшая выраженность поведенческих проблем (самоизоляция, чрезмерная стереотипность поведения, страхи, агрессия и самоагрессия) наблюдается в дошкольном возрасте, с 3 до 5-6 лет.

#### **4. Особенности познавательной, эмоционально-волевой сфер, особенности личности и деятельности детей с РАС.**

1. *внимание* – трудностях сосредоточения внимания, внимание приковывается к отдельным аспектам воспринимаемого поля.

2. *в сенсорно-перцептивной сфере* – проблемы развития сенсорной сферы у детей с аутизмом разделяются на две группы – гиперчувствительность и гипочувствительность. *Гиперчувствительность* (гиперсензитивность, гиперестезия) – это повышенная чувствительность вплоть до непереносимости определенных сенсорных стимулов. *Гипочувствительность* (недостаточная чувствительность, низкая чувствительность) – недостаточно развитая способность воспринимать стимулы разной модальности. В случае гиперчувствительности ребенок будет стремиться избегать определенных

стимулов, а в случае гипочувствительности, наоборот, будет стремиться их получить в разных формах. Характерна болезненная гиперстезия к обычным сенсорным раздражителям: тактильным, температурным, свету, звукам. Обычные краски действительности для такого ребенка чрезмерны, неприятны, травмирующие. Поэтому окружающая среда, нормальная для здорового ребенка, для аутичного ребенка является источником постоянного отрицательного фона ощущений и эмоционального дискомфорта. Человеческое лицо особенно часто бывает сверхсильным раздражителем, отсюда избегание взгляда, прямого зрительного контакта. Ребенок как в скорлупу «уходит» в свой внутренний мир от чрезмерных раздражителей. Страдает целостность восприятия, а непосредственный чувственный опыт начинает определять и направлять сознание и поведение ребенка.

3. *в психомоторной сфере* – плохая моторика, несформированность произвольных движений, большие трудности в овладении навыками самообслуживания. Переход от произвольных движений к произвольным часто оказывается непреодолимым. Отмечаются отсутствие плавности, толчкообразность, машинообразность, нескоординированность движений. обилие стереотипных движений, ритмических разрядов, импульсивных действий. Аутостимуляция сенсорной и аффективной недостаточности – одна из функций, которую выполняют *стереотипии*, устойчивые формы однообразных действий. Однообразные действия повторяются много раз, поэтому задается определенный ритм через повторяемость. Ритмическая организация упорядочивает для ребенка неопределенный, а потому очень тревожный, пугающий мир. Упорядочивание, организация внешнего мира – еще одна функция стереотипий. Ребенок получает впечатление, что он берет внешний мир под свой контроль и тем самым ограждает себя от дискомфортных, неприятных впечатлений. Он опирается на стереотипы потому, что может приспособиться только к устойчивым формам жизни. Стереотипии ребенка с аутизмом отличаются длительностью, упорством, большой эмоциональной заряженностью. Стереотипии проявляются в сенсорной сфере, в двигательной сфере, в речи, в сфере интеллектуальных интересов. Ребенок повторяет однообразные движения, такие как: серии однообразных прыжков, бег по определенному «маршруту» в комнате, однообразно потряхивает кистями, сжимает их, открывает и закрывает двери по многу раз, включает и выключает свет, выкладывает ритмические узоры из деталей мозаики, повторяет одни и те же строчки из песен, выкрикивает одну и ту же фразу, «заикливается» на одном интересе, которому посвящает все свое время, например, интересуется железной дорогой, географией, составляет своды законов для собачьей страны и др.

4. *в мыслительной сфере* – нарушение целенаправленности и пресыщаемость интеллектуальной деятельности, вычурность мышления, что обусловлено оторванностью знаково-символической деятельности от чувственного познания, склонность к символической деятельности.

5. *в речевом развитии* – качественное нарушение в сфере вербальной и невербальной коммуникации: отсутствие желания общаться с другими,

эхолалия, общение только в случае возникновения потребностей, их высказывания не соответствуют ситуации, у них отмечается постоянное говорение, игнорирование ответов других, нарушение речевого развития. Нарушение речевого развития проявляется в остановке или задержке речевого развития без компенсации жестами, отсутствие реакции на речь других людей, замена местоимений, использование обычных слов в необычном значении, неспособность начать и поддерживать диалог, нарушения просодики (тон, ударение, интонация), нарушение невербальной коммуникации (использование жестов и мимики).

6. *в эмоционально-волевой сфере* – у младенцев и у более старших детей возникают трудности с подражанием другому человеку, а также трудности эмоционального заражения, что обуславливает проблемы развития эмоциональной сферы у детей. У детей с аутизмом затруднено также опознание эмоционального состояния другого человека. Болезненная гиперестезия и связанный с ней эмоциональный дискомфорт способствует возникновению чувства неуверенности и являются благоприятной почвой для возникновения страхов. При налаживании контакта выясняется, что многие обычные окружающие предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, звук ветра), некоторые люди вызывают у них постоянное чувство страха. Страхи, пережитые в прошлом, сохраняются длительно, иногда годами и нередко являются причиной поведения, воспринимаемого окружающими как нелепое. Чувство страха вызывает все новое: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

7. *межличностные отношения* – неспособность устанавливать полноценные отношения с другими людьми.

8. *особенности социализации и социальной адаптации: качественное нарушение социального взаимодействия.* отчужденность, пассивность, странная активность. Дети не могут уже в младенчестве отслеживать направление внимания взрослого человека, что не дает возможности им осуществлять совместные действия, у них также не появляется указательный жест, регулирующий взаимодействие с другим человеком. Выражена слабо или совсем отсутствует ориентация на людей. Не овладевают навыками социального взаимодействия.

9. *Нарушение воображения и социальной практики:* трудности в понимании того, что люди имеют разные мнения, трудности в представлении будущего, трудности в планировании, негибкость в применении законов и традиций, неосознанное подражание поведению людей, трудность в обобщении понятий, негибкость мышления. У детей с аутизмом можно заметить полное отсутствие «символической» игры, которая заменяется стереотипными навязчивыми действиями. Нормально развивающиеся дети

дошкольного возраста берут на себя и выполняют игровые роли, используют в игре предметы-заместители, однако этого не наблюдается в игре детей с аутизмом. У взрослых людей с аутизмом отсутствие воображения проявляется по-другому: они проявляют мало интереса к вымышленным сюжетам, в частности, к фильмам, романам, телесериалам.

### **5. Психологическая диагностика и особенности коррекционно-педагогической работы с детьми при раннем аутизме.**

Поскольку дети данной категории очень избирательны в общении, возможности использования экспериментальных психологических методик ограничены. Основной акцент необходимо сделать на анализе анамнестических данных об особенностях развития ребенка, полученных с помощью опроса родителей и других представителей ближайшего социального окружения, а также на наблюдении за ребенком в различных ситуациях общения и деятельности. Наблюдения за ребенком по определенным параметрам могут дать информацию о его возможностях как в спонтанном поведении, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия. Такими параметрами являются:

- более приемлемая для ребенка дистанция общения;
- излюбленные занятия в условиях, когда он предоставлен сам себе;
- способы обследования окружающих предметов;
- наличие каких-либо стереотипов бытовых навыков;
- используется ли речь и в каких целях;
- поведение в ситуациях дискомфорта, страха;
- отношение ребенка к включению взрослого в его занятия.

Без определения доступного для ребенка с РДА уровня взаимодействия с окружением невозможно правильно построить методику и содержание комплексного коррекционно-развивающего воздействия

Поскольку для большинства аутичных детей характерны страхи, в систему коррекционной работы, как правило, входит и специальная работа по преодолению страхов. Для этой цели используют игровую терапию, в частности в варианте «десенсибилизации», т.е. постепенного «привыкания» к пугающему объекту.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 12

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(6 семестр)

**М-2. ТЕМА 14.** Психологические особенности развития детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Понятие и виды тяжелых и (или) множественных нарушений физического и(или) психического развития.

2. Значение раннего вмешательства для развития детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.

3. Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.

4. Приемы психологического обследования детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.

5. Специальная коррекционно-педагогическая помощь детям разного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.

**1. Понятие и виды тяжелых и (или) множественных нарушений физического и(или) психического развития.**

**Тяжелые физические и (или) психические нарушения** – физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки

**Множественные физические и (или) психические нарушения** – два и более физических и (или) психических нарушений

В общей популяции лиц с ОПФР категория детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития выделяется как сложностью этиологии, так и разнообразием сочетаний нарушений развития.

Нарушения развития проявляются различными сочетаниями. Существует не менее 20 видов множественных нарушений. Это могут быть сочетания сенсорных, интеллектуальных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений. Например, сочетания нарушений зрения и слуха (слепоглухота), зрения и интеллектуальной недостаточности, зрения и нарушения опорно-двигательного аппарата.

В группе тяжелых и (или) множественных нарушений развития, как правило, преобладают врожденные формы патологии, имеющие в

подавляющем большинстве случаев генетическое происхождение. Например, интеллектуальную недостаточность с сенсорными нарушениями обычно относят к наследственным синдромам и заболеваниям (синдром Ваандербурга, синдром Патау). Реже встречаются хромосомные синдромы как виды сложных нарушений (синдром Барде-Бидля, синдром Рефазма, синдром Дауна и др.)

Заболеваниями, приводящими к тяжелым и (или) множественным нарушениям развития, являются перенесенные ребенком внутриутробно, во время родов или в младенчестве краснуха, корь, туберкулез, токсоплазмоз, цитомегаловирусная инфекция, тяжелый грипп или нейроинфекции и др.

## **2. Значение раннего вмешательства для развития детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.**

Все возрастающее внимание к проблеме обучения детей с множественными нарушениями стало одной из тенденций развития современной специальной педагогики.

В число первоочередных задач, возникающих перед специалистами, входит задача возможно более ранней диагностики множественных нарушений. Слишком поздняя диагностика — типичное явление в практике работы с такими детьми.

Многие и многие родители, столкнувшись с тяжелыми нарушениями развития своего ребенка в первые годы его жизни, ищут помощи лишь исключительно у медиков, совсем не обращаясь к специалистам-педагогам. Многие дети с множественными нарушениями действительно проходят необходимый курс лечения в больницах, где они подвергаются длительной культурной и материнской депривации, что неблагоприятно сказывается на их эмоциональном и умственном развитии.

В ранней диагностике усиливается значение нейрофизиологических методов объективного исследования. Современная наука и техника позволяют достаточно рано, на первом году жизни ребенка, диагностировать наличие сенсорных нарушений при их средней и большей степени выраженности. Так, отсутствие речи у двух-трехлетнего слабовидящего ребенка может побудить к выдвижению гипотезы о задержке психического развития ребенка как первопричине отсутствия у него речи. Однако обнаружение тугоухости у этого ребенка при одноразовом электрофизиологическом исследовании позволяет назвать другую, более вероятную причину, приводящую к задержке формирования речи у ребенка, и соответственно указать совсем другие средства компенсации.

Существенные сложности содержит в себе психологическое исследование в целях ранней диагностики. Значительные трудности возникают при квалификации отклонений в умственном и эмоциональном развитии ребенка и выяснении их причин, кроющихся либо в социально-педагогических условиях (условиях раннего воспитания в семье), либо в биологических предпосылках, связанных со структурой дефекта, либо и в том и в другом.

Важное значение имеет медико-генетическое исследование, поскольку подавляющее большинство сложных нарушений связано с действием генетического фактора. Принципиально важно, что выявление синдромальных форм позволяет во многих случаях иметь прогноз возможного развития или инволюции имеющихся физических и психических функций. Так, своевременное установление одной из форм синдрома Ушера у глухого ребенка позволяет заблаговременно поставить задачу постепенно подготовить ребенка к будущей потере зрения: обучить его осязательному чтению рельефно-точечных текстов по системе Брайля, полезным приемам перцептивной деятельности в новых для подростка условиях восприятия, подготовить психологически к новому состоянию зрения и т.д.

### **3. Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.**

Дать одно определение тяжелым и множественным нарушениям трудно, равно как и точно описать все характеристики всех людей с этими нарушениями. В сущности, может даже быть, что различий между ними больше, чем сходств. Однако ученые определили 5 категорий характеристик: умственная деятельность, адаптивное поведение, физическое развитие, нужды по уходу за здоровьем и общение.

#### ***Умственная деятельность***

Учебные навыки. У большинства людей с тяжелыми и множественными нарушениями эти навыки нарушены. Умственная деятельность оценивается по результатам проверки умственных способностей. Но для людей с такими нарушениями обычные методы проверки не подходят. Обычные тесты предназначены не для них, а у проверяющих недостаточно опыта в тестировании таких людей.

Уровень сознания. Так как эти люди так различны, их уровень сознания может колебаться от очень краткого внимания до отсутствия реакции на людей, шум, движение, прикосновение, запах и другие стимулы. Люди с самыми сильными нарушениями проводят большую часть дня во сне, плачут или проявляют стереотипное поведение. Тем не менее, даже они бывают иногда заинтересованы в том, что происходит вокруг них.

#### ***Адаптивное поведение***

Две из десяти категорий адаптивного поведения особенно подходят к людям с серьезными нарушениями.

Навыки самопомощи. Большинство этих людей могут научиться сами удовлетворять свои нужды. Школьные и другие образовательные программы включают обучение таким навыкам, как одевание, личная гигиена, умывание, кормление и простые домашние дела. Например, Кейси много лет училась навыкам самопомощи, которые она использует каждый день, чтобы быть принятой в обществе.

Общественные навыки. Многие люди не могут обычно общаться с другими людьми.

Некоторые замкнуты в себе, другие не понимают, что вокруг них происходит. Однако в случае с Кейси все как раз наоборот. Она иногда

слишком открыта, и ей нужно напоминать, что нельзя навязываться незнакомым людям.

Широко распространено заблуждение, что эти люди всегда проявляют неуместное общественное поведение. По сути, учителя, семья и друзья часто описывают то, как они общаются с такими людьми. Научить человека общаться с друзьями - важнейший компонент его участия в обществе. Социальные навыки часто определяют успех или неудачу независимой жизни и работы. Обладание возможностью участвовать в общественной жизни повышает вероятность того, что эти люди научатся общественным навыкам.

### ***Физическое развитие***

Задержка развития моторики. У людей с тяжелыми множественными нарушениями обычно наблюдается значительная задержка развития моторики. Их сенсорно-моторные нарушения могут привести к аномальному мышечному тону. Например, у некоторых детей мышцы неразвиты настолько, что они не в состоянии держать голову, сидеть или ходить.

Сенсорные нарушения. Нарушения слуха и зрения широко распространены среди людей с тяжелыми множественными нарушениями. Можно ожидать, что у двух из пяти таких людей будет глухота, слепота или и то, и другое. Если у ребенка оба нарушения, он не может получать четкую сенсорную информацию из этих органов чувств. Такие дети обычно замыкаются в себе, кажутся пассивными и неотзывчивыми. Им крайне трудно начинать разговор и нелегко отвечать. Их поведение так отличается от нормального из-за их ограничений.

### ***Нужды по охране здоровья***

У детей с тяжелыми множественными нарушениями с низким тонусом мышц часто возникают проблемы со здоровьем. Из-за неумения откашливать мокроту, они страдают простудными заболеваниями. Уход за ними более сложен, так как их, возможно, нужно кормить через трубку в желудок или опорожнять мочевой пузырь с помощью катетера.

### ***Навыки общения***

Большинство таких детей не умеют разговаривать. Однако это не означает, что они не могут общаться. На самом деле даже крайне ограниченные дети могут общаться. В этом случае становится крайне важно, чтобы их опекун правильно интерпретировал их знаки. Например, знаки могут быть смутными, и их трудно заметить. Ребенок может общаться, поворачивая голову, меняя положение тела, издавая звуки или глядя в глаза.

## **4. Приемы психологического обследования детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.**

В диагностике психического развития детей со ТНМ вполне применимы многие традиционные методы психолого-педагогической диагностики. Это, прежде всего, предметные дидактические игрушки (разновеликие стаканчики и кубики, матрешка, ящик форм, различные задания на классификацию формы и величины предметов).

В зависимости от сохранности зрения, слуха, двигательной сферы ребенка и его интеллектуальных и языковых возможностей можно пробовать

предлагать ему многие из применяемых в общей психодиагностике диагностических заданий. Но при этом необходимо учитывать огромные трудности ребенка со сложным нарушением (а часто - и с отставанием в речевом развитии) в понимании и принятии инструкции по выполнению задания и выбирать диагностические задания, где инструкцию можно показать наглядно или на примере.

Трудность при предъявлении диагностических заданий детям со сложными и множественными нарушениями развития представляет их недостаточная мотивированность к предметной деятельности.

В случаях множественного нарушения огромное значение имеют наблюдения за особенностями поведения и общения ребенка в привычной для него домашней обстановке или анализ видеоматериалов на эту тему. При обследовании в диагностическом центре нужно наблюдать поведение такого ребенка в новой обстановке достаточно длительный срок (не менее часа), чтобы дать ему возможность привыкнуть и немного освоиться в новом помещении и с новыми людьми.

Задачей первичного комплексного диагностического обследования ребенка со сложным и множественным нарушением является описание его физического, соматического и психического состояния на момент обследования, направление на дополнительное обследование у специалистов и подготовка к нему; налаживание контакта с его родителями или людьми, их заменяющими, и предложения по его воспитанию и обучению в семье или в специальном коррекционном учебно-воспитательном учреждении. При повторном психолого-педагогическом обследовании можно судить об успехах обучения ребенка за прошедший период, а значит, и о его потенциальных возможностях.

## **5. Специальная коррекционно-педагогическая помощь детям разного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.**

Коррекционно-педагогическая помощь детям данной категории организуется на основе следующих положений:

- ребенок с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и физического развития способен к обучению и развитию на доступном ему уровне с учетом выявленных потенциальных возможностей.
- ранняя диагностика множественных нарушений предусматривает проведение нейрофизиологических и медико-генетических исследований.
- обучение и воспитание ребенка, имеющего тяжелые и (или) множественные нарушения физического и (или) психического развития, призвано обеспечить приобретение им знаний и умений, позволяющих преодолеть настоящие и будущие трудности в жизненных ситуациях с наименьшей помощью взрослых; т.е. превращение потребностей организма в первые человеческие потребности в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка, обучающего и обучаемого.

Основной путь формирования таких потребностей – разделение предметного действия при его совместном выполнении взрослым и ребенком, которое заключается в следующем:

- действие разделяют на составляющие его операции;
- предметное действие выполняется руками обучаемого совместно с педагогом (метод «рука в руке»);
- участие педагога постепенно уменьшается, соответственно самостоятельность ученика увеличивается;
- обучение происходит в жизненных ситуациях;
- наиболее эффективная форма организации таких занятий- реальные бытовые ситуации, связанные с выполнением режимных моментов.

При работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность в структуре множественного нарушения, исходят из эмоционального состояния ребенка, его потребностей. Это позволяет обеспечить оптимальные развивающие условия и выявить наиболее эффективные приемы и методы обучения и воспитания. Гибкость коррекционного подхода будет способствовать обеспечению равномерного и последовательного психомоторного развития и накоплению опыта.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 13

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 16.** Специальная педагогика как наука

**Время:** 4 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Специальная педагогика как наука, изучающая особенности обучения, воспитания, развития детей с особенностями психофизического развития.
2. Цель, задачи, объект, предмет специальной педагогики.
3. Становление и развитие специальной педагогики как науки.
4. Взаимосвязь специальной педагогики с другими науками.
5. Предметные области современной специальной педагогики.
6. Категории лиц с особенностями психофизического развития.
7. Распространенность нарушений психофизического развития в детской популяции (в Республике Беларусь и за рубежом).

**1. Специальная педагогика как наука, изучающая особенности обучения, воспитания, развития детей с особенностями психофизического развития.**

**Специальная педагогика** — это наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции управления процессом развития индивидуальности и личности ребёнка с ОПФР, нуждающегося в специализированных индивидуальных методах воспитания и обучения.

**Объект** специальной педагогики — личность ребёнка, имеющего функциональные отклонения в психофизическом развитии, затрудняющие его адекватную социализацию и школьную адаптацию.

**Предмет** специальной педагогики — процесс обучения и воспитания детей с ОПФР.

Структура специальной педагогики  
дошкольная;  
школьная;  
специальная педагогика взрослых.

**2. Цель, задачи, объект, предмет специальной педагогики.**

**Основная цель** специальной педагогики — выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребёнка, исправление функциональных нарушений психической деятельности, поведения, личности.

**Задачи** специальной педагогики:

изучение педагогических закономерностей развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;

определение и обоснование коррекционных и компенсаторных возможностей в соответствии со структурой дефекта;

определение, обоснование и построение педагогических классификаций аномалий;

изучение закономерностей специального образования лиц с ОПФР;

разработка коррекционных и реабилитационных программ, а также форм, методов, средств специального обучения и воспитания;

изучение и осуществление процесса социального и средового адаптирования и интегрирования лиц с ОПФР в общество, их профессионального ориентирования;

исследование и реализация педагогических средств и механизмов профилактики возникновения нарушений в развитии.

### **3. Становление и развитие специальной педагогики как науки.**

**Первый период эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов.**

Отрезок европейской истории с VIII в. до н.э. по XII в. н.э. можно условно считать первым периодом эволюции отношения западноевропейского государства и общества к лицам с умственными и физическими недостатками. В этот промежуток времени западноевропейская цивилизация прошла путь от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Этот путь оказался длиной в два тысячелетия.

Первое упоминание об аномальных людях относится к 996 году, когда князь киевский Владимир Святославович в утвержденном им Уставе о православной церкви обязывает церкви «заботиться об убогих, нищих, юродивых», значительное количество которых и составляют аномальные лица.

**Второй период эволюции: от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям**

В период с XII по XVIII в. западноевропейские государства прошли путь от инициатив отдельных монархов и городских властей в деле создания разного рода богоугодных и лечебных заведений, где могли иногда получать помощь интересные нас люди, до создания системы светских (частных и государственных) приютов и домов призрения. Отношение к инвалидам, в том числе и детям-инвалидам, по сравнению с предшествующими веками, безусловно, менялось к лучшему, но происходило это медленно и трудно.

Законодательные акты в отношении аномальных людей на Руси (в России) относятся к XVI-XVII векам. Они немногочисленны и касаются регламентации отдельных групп аномальных в обществе. Наиболее значимым документом является «Стоглавый судебник», принятый при Иване Грозном в 1551 году, который утверждает (73 глава), что забота о нищих и больных (а также одержимых бесом) должна осуществляться государством; в середине XVII столетия государственная власть закрепляет права глухонемых при наследовании имущества (1649 г.).

В 1670 году при монастырях начинают открываться богадельни - государственные учреждения, куда, помимо старых людей и сирот, помещают и аномальных.

### **Третий период эволюции: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление системы специального образования**

Третий период эволюции отношения государства и общества к лицам с умственными и физическими недостатками охватывает на Западе временной отрезок с конца XVIII до начала XX в. За это время западноевропейские государства прошли путь от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к осознанию права на образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и необходимости организации для них сети специальных школ.

Первые организованные попытки обучения и воспитания различных категорий аномальных детей и подростков в России начинают предприниматься во второй половине XVIII столетия. Большое влияние на развитие научной мысли оказывают идеи просветителей; в частности, при Екатерине II тщательно изучается опыт обучения глухонемых детей и подростков (работы Ш. Эпе, Гейнике).

Ко второй половине XVIII века относятся первые попытки обучения отдельных категорий - в частности, глухонемых детей в воспитательных домах. Данные учреждения организуются как комплексные образовательные учреждения, реализующие гуманистические идеалы воспитания, опирающиеся на традиции благотворительности и меценатства.). Большую роль в создании таких домов в Москве и Санкт-Петербурге сыграл И. П. Бецкий, известный русский либерал и просветитель.

Следующим этапом в развитии помощи аномальным становится организация в начале - середине XIX столетия первых школ, «училищ» для различных категорий аномальных детей, подростков и взрослых, а также приютов. Количество школ еще невелико, они носят либо частный, либо благотворительный характер и рассчитаны на достаточно выраженные нарушения зрения, слуха, интеллекта.

Врачи, педагоги, общественные деятели постоянно обращаются к правительству с требованиями создания государственных учреждений для аномальных детей и подростков. Эти вопросы неоднократно поднимаются на различных съездах (1895-1896; 1903; 1910), однако существенных изменений в отношении аномальных не происходит вплоть до 1917 года.

### **Четвертый период эволюции: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем. Развитие и дифференциация системы специального образования**

Исследования показывают, что с начала XX столетия до 70-х гг. Западная Европа проходит путь от понимания необходимости специального образования глухих, слепых, умственно отсталых детей до осознания

необходимости предоставить образование всем детям с отклонениями в развитии.

Революция 1917 года становится переломным моментом в развитии отечественного специального образования. Наиболее важными результатами является то, что образование становится государственным и развивается как система в соответствии с идеологией нового общества.

С появлением нового государства образование становится государственным; принимаются постановления и обращения, регламентирующие правовые и организационные его вопросы. Начинается широкомасштабная борьба с неграмотностью и беспризорностью. Открываются новые школы, училища, педагогические и психологические факультеты, институты и университеты.

В этот период создаются новые отечественные теоретические и практические концепции, методы, формы обучения и изучения нормальных и аномальных детей и подростков.

В послеоктябрьский период закладываются теоретические основы специального образования; создается сеть государственных специальных школ для детей с отклонениями в развитии, разрабатывается содержание обучения и воспитания разных категорий аномальных детей и подростков.

**Пятый период эволюции: от равных прав к равным возможностям; от «институционализации» к интеграции**

В начале 70-х гг. европейцам удалось окончательно разрушить законодательный фундамент неравенства лиц с отклонениями в развитии, заложенный в античные времена. Впервые в истории цивилизации признается не только равенство людей вне зависимости от состояния здоровья и наличия особенностей развития, но и их право на самоопределение.

#### **4. Взаимосвязь специальной педагогики с другими науками.**

1) Философия – основной фундамент науки, ее методологическая основа;

2) Общая педагогика – цели, задачи, содержание, формы и методы обучения и воспитания, всестороннее развитие личности;

3) Общая психология – возникновение недостатков, причины отклонения;

4) Социальная педагогика – влияние общества, воспитание, среды и наследственности.

5) Социальная психология – изучает закономерности поведения и деятельности людей, их включения в социальные группы;

6) Социология – изучает формирование общества в целом, формирование социальных отношений;

7) Область медицинских наук:

а. Педиатрия – изучает здоровье ребенка и процесс его развития, методы профилактики и лечения заболеваний;

б. Психиатрия – изучает психические болезни, найти правильное направление в работе с детьми;

с. Психопатология – изучает закономерности, причины, реабилитация нарушенных психических функций;

d. Психотерапия – комплекс психических воздействий на больного.

## **5. Предметные области современной специальной педагогики.**

Разделы специальной педагогики

Сурдопедагогика — наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих, оглохших).

Тифлопедагогика — наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями зрения (слепых, частично и слабовидящих).

Логопедия — наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями речи при сохранном слухе.

Олигофренопедагогика — наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с интеллектуальной недостаточностью.

## **6. Категории лиц с особенностями психофизического развития.**

В соответствии Кодексом РБ об образовании к основным категориям детей (лиц) с ОПФР относятся дети (лица):

с интеллектуальной недостаточностью;

с тяжелыми нарушениями речи;

с нарушением слуха;

с нарушениями зрения;

с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);

с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;

с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями;

с аутистическими нарушениями.

Именно для этих групп лиц создаются учреждения специального образования.

## **7. Распространенность нарушений психофизического развития в детской популяции (в Республике Беларусь и за рубежом).**

В 1996 году в Республике Беларусь был проведен единовременный учет детей и подростков с особенностями психического и физического развития. С этого времени Республиканский банк данных о детях с ОПФР ежегодно пополняется и уточняется. Увеличивается как в целом количество детей с ОПФР, так и количество детей с особенностями отдельных категорий (с кохлеарными имплантами, с аутистическими нарушениями, с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью и др.), что приводит к необходимости создания для них особых условий образования. Так, в 2009 г. в банке данных о детях с ОПФР на учете состояло 122 137 детей, в 2010 г. – 126 785 детей; в 2011 г. – 130 759 детей; в 2012 г. – 131 717 детей; в 2013 г. – 134 974 ребенка, в 2014 г. – 138 111 детей (из них детей-инвалидов – 10 397 человек). На 15 сентября 2015 г. в банке данных содержались сведения о 144459 детях с

ОПФР, из них 10931 детей с инвалидностью. Вместе с тем, по официальным данным, обеспечивается практически полный охват детей с ОПФР специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью (в 2000/2001 учебном году – 76,13 %, в 2015/2016 учебном году – 99,6 %), при этом более 60 % детей с ОПФР, состоящих на учете в банке данных о детях с ОПФР, имеют легкие нарушения развития и нуждаются не столько в специальном образовании, сколько в оказании коррекционно-педагогической помощи.

#### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

##### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

##### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 14

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 17. Основы дидактики специальной педагогики**

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Принципы специально образования.
2. Технологии и методы специального образования.
3. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования.
4. Организация образовательного процесса.
5. Понятие «содержание специального образования».
6. Научно-методическое обеспечение системы специального образования.

#### **1. Принципы специально образования.**

**Принципы** – это система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями.

Эти принципы являются специфическими для специальной педагогики (по Н.М. Назаровой):

✓ **принцип педагогического оптимизма** — раскрытие потенциальных возможностей ребенка с ОПФР, опора на идею Выготского о "зоне ближайшего развития". Коррекционная работа строится не только на актуальных возможностях ребенка, но и на его потенциальных возможностях.

✓ **принцип ранней педагогической помощи** — обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонения ребенка для определения его образовательных потребностей.

✓ **принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования** — требует гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности; Это отражено в содержании, методах, организации и организационных формах специального образования (меньшая наполняемость классе в школе, увеличенные сроки обучения, охранительный лечебно-педагогический режим, наличие индивидуальных занятий, специальные предметы (уроки) для коррекционной и компенсируют работы, спец методы и приемы учебной и обучающей деятельности).

✓ **принцип социально-адаптирующей направленности образования** — *подчиненность специального воспитания социальному развитию*; позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», максимально компенсируя, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

✓ **принцип развития мышления, языка и коммуникации как средства специального образования** – удовлетворение потребности в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения; это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации ребенка с ОПФР.

✓ **принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании** — определение подходов к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в процессе которой появляются психологические новообразования, определяющие личностное Я ребенка; принцип применим к любой категории детей с ОПФР и находит свою реализацию не только при проведении специальных коррекционных занятий. Он осуществляется и на уроках по общеобразовательным предметам и, в процессе воспитания.

✓ **принцип дифференцированного и индивидуального подхода** — организация спец. образовательного процесса на основе учета индивидуальных и специфических особенностей ребенка; он направлен на создание благоприятных условий обучения.

## **2. Технологии и методы специального образования.**

Специальная педагогика реализует принципы специального образования при помощи определенных образовательных технологий. **Педагогические образовательные технологии** можно рассматривать как проектирование образовательного процесса при помощи *специальных методов и приемов обучения и воспитания*.

**Методы обучения** включают в себя непосредственно *методы обучения* (т.е. направленные на взаимодействие педагога и учащегося) и *методы учения* (учебно-познавательная деятельность самих обучаемых) и подразделяются на:

- 1) методы организации и реализации учебно-познавательной деятельности (перцептивные, логические, гностические);
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля.

Под **перцептивными методами** понимаются методы словесной передачи, зрительного и слухового восприятия. В группе этих методов основными являются *практические* и *наглядные* методы, *дополнительными* – *методы словесной передачи*.

В учебно-познавательном процессе могут использоваться как общепедагогические приемы и методы, так и *специфические* для каждой

категории нарушений. Выбор и сочетаемость этих методов определяются с учетом особых образовательных потребностей учащихся, методы *взаимодополняемы* и подкрепляют друг друга. Процесс воспитания детей с нарушениями в развитии неразрывно связан с *коррекционно-педагогическим процессом*, строго индивидуален и зависит от особенностей развития самого ребенка – от характера и степени выраженности отклонения, от возраста ребенка, от наличия и специфики вторичных отклонений. Методы воспитания применяются в разной степени в различных вариациях с методами обучения и подразделяются на *три вида*:

- 1) информационные методы;
- 2) практически-действенные методы;
- 3) побудительно-оценочные методы.

Под **информационными методами** подразумеваются беседы, экскурсии, примеры из жизни, СМИ, искусство и т.д. Восприятие информации зависит от уровня ее сложности и особенностей психических возможностей учащихся.

**Практически-действенные методы** наиболее понятны детям с нарушениями в развитии и включают в себя игру, ручной труд, рисование, приучение, упражнение, некоторые нетрадиционные методы.

К **побудительно-оценочным методам** относятся поощрение, осуждение, порицание и наказание. Наказание и порицание недопустимо высказывать в резкой форме, они не должны унижать личность ребенка, недопустимо физическое наказание или наказание трудом. Наказание действительно только в том случае, если ребенок осознает неправильность своих действий и поступков.

### **3. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования.**

Учебно-познавательная деятельность человека с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных, применяемых в обучении нормально развивающихся детей средств.

Поэтому необходимо применение специфических приемов и средств обучения и воспитания.

Любой учебный предмет характеризуется большим разнообразием содержания. Это обстоятельство вызывает необходимость применения при его усвоении различных и в каждом отдельном случае специфических приемов и средств обучения, бесконечного варьирования способов их сочетания. Принимая во внимание тот факт, что содержание должно быть усвоено детьми с тем или иным отклонением в развитии, спектр и комбинации приемов и средств обучения приобретают особое своеобразие.

Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся, учитывает их познавательные возможности на различных возрастных этапах; обеспечивает необходимый уровень

сознательности прочности усвоения учебного материала; приводит к усвоению знаний в определенной системе, к формированию навыков систематической работы по самостоятельному приобретению знаний предоставляет возможность для учета индивидуальных особенностей учащихся, рационального сочетания фронтальной и индивидуальной работы, дифференцированного подхода к обучению; содействует развитию речи, мышления; обеспечивает деятельностную, наглядно-практическую основу освоения материала; обеспечивает коррекционно-компенсирующую направленность обучения; содействует развитию знаний и навыков, необходимых для социальной адаптации; ведет не только к усвоению знаний и формированию способов действий, но и обеспечивает надлежащее воспитание, общее развитие личности.

В системе специального образования значимую роль играет достаточный уровень восприятия обучающимися учебного материала, который обеспечивается оптимальным выбором средств реализации коррекционно-образовательного процесса. Решая вопрос о средствах обучения, педагог должен исходить из содержания материала, наличия у учащихся необходимого опыта и знаний, а также учитывать особенности детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Слово учителя является средством передачи ученикам знаний. Оно должно быть воспринято детьми.

Поэтому к речи педагога, работающего в системе специального образования, в силу специфики контингента обучаемых предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно. Педагог специальных образовательных учреждений должен уметь прогнозировать содержание и ритм учебного занятия как речевого события, владеть техникой речевой импровизации, находить и использовать ситуации, способствующие активизации речевой деятельности учащихся, обладать бездефектным произношением, умением строить краткие и точные фразы.

В специальном образовании помимо словесной речи учителя используются и другие ее виды. К ним относятся дактильная и жестовая речь, применяемые в обучении лиц, имеющих нарушения слуха. Жестовая речь применяется в обучении и других категорий лиц с отклонениями в развитии.

Дактильная речь представляет собой общение при помощи ручной азбуки, где каждая буква алфавита изображается пальцами руки знака - дактилемы.

Последние складываются в целостные речевые единицы (слова, фразы и т. д.), при помощи которых протекает процесс общения. При передаче сообщения слепоглохому его рука накладывает на руку говорящего, и он с опорой на тактильные ощущения «считывает» передаваемую информацию.

Система жестового общения имеет сложную структуру. Она включает две разновидности жестовой речи – разговорную и калькирующую. Область применения разговорной жестовой речи – неофициальное межличностное общение. Она представляет собой самостоятельную систему. Калькирующая жестовая речь имеет иное строение. В ней каждый жест эквивалентен слову,

порядок следования жестов идентичен порядку следования слов в обычном предложении.

Еще одно средство, упрощающее процесс восприятия неслышащими информации – зрительное восприятие устной речи - «чтение с лица». Зрительное восприятие устной речи в большинстве литературных источников принято называть чтением с губ.

В общении между людьми участвует не только слух, но и зрение. Видеть говорящего важно для восприятия его речи, поэтому орган зрения помогает органу слуха. Речь можно не только слышать, но и видеть, воспринимая ее по движениям губ, мышц лица, языка. Это вспомогательное средство облегчает слабослышащим процессы слухового восприятия, а для глухих служит частичной, компенсацией отсутствующего слуха. Зрительные впечатления вызывают в сознании читающего с губ образы слов, которые облегчают понимание сказанного.

#### **4. Организация образовательного процесса.**

Специальный образовательный процесс протекает в специальных образовательных условиях, которые, как отмечает Н.М Назарова, включают в себя:

- наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации процесса, применении специальных методов и средств образования, компенсации и коррекции;
- адекватную среду жизнедеятельности;
- проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

Лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования - это зависит:

- от имеющихся интеллектуальных возможностей;
- качества и своевременности получения специальных образовательных условий.

Глубоко умственно отсталые дети осваивают в основном программы среднего и социального адаптации. Другие категории лиц с отклонениями в развитии (слабослышащие, незрячие и др.) способны получить общее среднее образование, среднее и высшее профессиональное образование.

#### **5. Понятие «содержание специального образования».**

**Содержание специального образования** – педагогически адаптированная система умений и навыков, опыта творческой деятельности и отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие ребенка с особыми образовательными потребностями.

Содержание специального образования обусловлено спецификой отклонений и возрастными особенностями.

Специальный образовательный стандарт (государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья - нормативный документ, определяющий и содержание специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. На специальном образовательном стандарте основывается разработка содержания специального образования. Он отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей, профилактикой и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной подготовке лиц с особыми образовательными потребностями (Н.М. Назарова).

Стандарт включает два компонента

- федеральный – обязательный минимум содержания образовательных программ;
- национально-региональный – устанавливает конкретные условия и особенности образования.

Стандарты специального образования рассчитаны на весь период социализации человека с ограниченными возможностями.

При разработке требований стандарта учитываются недостатки развития:

- общие для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями;
- характерные для определенной категории данных лиц.

Общие нарушения:

- замедленное и ограниченное восприятие; недостатки развития моторики;
- недостатки речевого развития;
- недостатки развития мыслительной деятельности;
- недостаточная познавательная активность;
- пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях;
- недостатки в развитии личности.

Для преодоления указанных нарушений развития предусматриваются изменения в содержании общеобразовательных предметов; специфические учебные предметы (например, для слепых детей — занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности и др.).

## **6. Научно-методическое обеспечение системы специального образования.**

Научно-методическое обеспечение среднего специального образования включает в себя:

- учебно-программную документацию образовательных программ среднего специального образования;
- программно-планирующую документацию воспитания;
- учебно-методическую документацию;
- учебные издания;
- информационно-аналитические материалы.

Научно-методическое обеспечение среднего специального образования осуществляют:

- организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение среднего специального образования;
- учреждения среднего специального образования;
- иные учреждения образования, реализующие образовательные программы среднего специального образования;
- учебно-методические объединения в сфере среднего специального образования;
- организации – заказчики кадров;
- республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере среднего специального образования.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 15

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 18.** Нормативно-правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь

**Время:** 2 учебных часа

### ВОПРОСЫ:

1. Учреждения, обеспечивающие получение специального образования: специальные учреждения образования и учреждения общего среднего образования.

2. Учреждения общего среднего образования, создавшие условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

3. Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

4. Обучение на дому.

5. Обучение в условиях организаций здравоохранения, учреждений социального обслуживания.

**1. Учреждения, обеспечивающие получение специального образования: специальные учреждения образования и учреждения общего среднего образования.**

Дети школьного возраста, имеющие особые образовательные потребности, получают образование в соответствии со специальным образовательными стандартами в различных образовательных учреждениях или на дому.

В течение XX в. складывалась система специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые являются преимущественно школами-интернатами и в которых обучается подавляющее большинство детей школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время существует восемь основных видов специальных школ для детей с различными нарушениями развития. Чтобы исключить вынесение диагностических характеристик в реквизит этих школ (как это было раньше: школа для умственно отсталых, школа для глухих и т. п.), в нормативно-правовых и официальных документах эти школы называются по их видовому порядку номеру:

I - специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида (школа-интернат для глухих детей);

II - специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида (школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей);

- специальное (коррекционное) образовательное учреждение

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

## **2. Учреждения общего среднего образования, создавшие условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.**

Общее среднее образование включает уровень общего базового образования.

Общее базовое образование (срок обучения – 9 лет, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – десять–одиннадцать лет) включает ступень общего начального образования и является обязательной ступенью. Получение общего базового образования является условием для завершения общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования.

Общее начальное образование (срок обучения – четыре года, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – четыре–пять лет) является обязательной ступенью и условием для обучения в общеобразовательном базовом учебно-воспитательном учреждении.

Продолжительность получения общего среднего образования – 11 лет, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – 11-12 лет.

К учреждениям, обеспечивающим получение общего среднего образования, относятся начальная школа, базовая школа, средняя школа, вечерняя (сменная) школа (общеобразовательная школа), гимназия, лицей, школа-интернат, санаторная школа-интернат (общеобразовательные учебные заведения), а также учебно-педагогический комплекс, в том числе детский сад-школа, средняя школа-колледж искусств, гимназия-колледж искусств, лингвистическая гимназия-колледж и др.

## **3. Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.**

**Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации** – это учреждение специального образования, в котором реализуются образовательная программа специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, образовательная программа специального образования на уровне общего

среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, а также могут реализовываться образовательная программа дополнительного образования детей и молодежи, программа воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении.

#### **4. Обучение на дому.**

Получение образования на дому – организация образовательного процесса, при которой освоение содержания образовательных программ общего среднего образования, образовательных программ профессионально-технического образования, образовательных программ специального образования, образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи, образовательной программы профессиональной подготовки рабочих (служащих) обучающимся, который временно или постоянно не может посещать учреждение образования, осуществляется на дому. Обучение школьника на дому выглядит следующим образом: учителя приходят к ребенку домой и проводят для него уроки по всем школьным предметам по установленному для этого расписанию. Это полноценный образовательный процесс, организуемый школой:

- предоставляются учебники, учебные пособия (в порядке, определяемом законодательством);
- приказом руководства школы назначается учитель (учителя-предметники);
- составляется и утверждается расписание уроков (на основе учебного плана и с учетом требований всех соответствующих правил и нормативов);
- все учебные занятия проводятся в соответствии с учебно-программной документацией образовательных программ общего среднего образования и др.

При этом, даже находясь на таком обучении, школьник все равно числится в списках учеников школы, закреплен за своим классом.

#### **5. Обучение в условиях организаций здравоохранения, учреждений социального обслуживания.**

Решение об обучении в условиях организации здравоохранения принимается отделом образования местного исполнительного и распорядительного органа, на территории которого находится организация здравоохранения, на основании сведений, подаваемых ею. Обучение в условиях организации здравоохранения осуществляется соответствующим аккредитованным учреждением образования по месту нахождения организации здравоохранения. Учреждение образования обеспечивает обучающихся учебниками, пособиями. Организация здравоохранения в соответствии с требованиями санитарных правил, норм и гигиенических нормативов создают условия для организации учебного процесса. При обучении в организациях здравоохранения может использоваться групповая или индивидуальная формы обучения. Продолжительность занятия не более 35 минут. Расписание уроков согласовывается с лечащим врачом и утверждается руководителем учреждения образования. В случае нахождения обучающегося в инфекционной больнице уроки не организуются.

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 16**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 19.** Специфика организации образовательной среды для лиц с особенностями психофизического развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Средовой подход в образовании.
2. Проектирование и моделирование образовательной среды современного учреждения образования.
3. Зонирование образовательной среды.
4. Отбор и модификация средовых ресурсов с учетом ограничений детей с особенностями психофизического развития.

#### **1. Средовой подход в образовании.**

Реализация средового подхода требует четкого осознания такой категории, как образовательная среда. Анализ представленных в психолого-педагогической литературе определений образовательной среды свидетельствует, что чаще всего она рассматривается как совокупность влияния и условия, обеспечивающих реализацию образовательного процесса. Средовые влияния и условия образуют состав образовательной среды.

Элементы культуры, сосредоточенные в окружающей ребенка среде, представляют собой источник влияний на его развитие, при этом их действенность необязательно является гарантированной. Однако ситуация меняется, если данные элементы культуры подвергаются специальному отбору в соответствии с определенными образовательными целями и становятся объектом направленного взаимодействия в организованной системе «ребенок - среда». Степень их действенности значительно возрастает, и они преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число элементов культуры преобразовано в образовательные ресурсы (цвета, формы, материалы, из которых сделаны предметы, сами предметы, правила взаимодействия с ними, мотивы поведения и др.), тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда.

Успешное, гарантированное влияние элементов культуры на развитие ребенка нередко становится возможным только при наличии определенной совокупности условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимовлияний в системе «ребенок - среда» (приближение объекта к ребенку, наличие доступного ребенку правила пользования объектом, обеспечение удобной позы, маршрута передвижения и т. д.). Каждое такое условие также представляет собой образовательный средовой ресурс.

## **2. Проектирование и моделирование образовательной среды современного учреждения образования.**

Педагогическая наука рассматривает проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности. Уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности. Как утверждает И.А. Колесникова, характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научнопрогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное.

В соответствии с этим педагогическое проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности;
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности;
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах;
- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности;
- процесс создания и реализации педагогического проекта;
- специфический способ развития личности;
- технология обучения.

## **3. Зонирование образовательной среды.**

Исходя из новых педагогических и санитарно-гигиенических требований, классная ячейка требует совершенно новых площадей, обеспечивающих многообразие форм и видов деятельности. Оперативная смена видов деятельности на учебных занятиях обеспечивается динамическим трансформированием учебного кабинета и/или зонированием пространства учебного помещения, что достигается за счет планировки стандартных парт или модульной мебели. Трансформирование и зонирование учебного помещения отвечают принципам многофункциональности и юзабилити. Принцип юзабилити (англ. usability — дословно «возможность использования», «способность быть использованным», «полезность») предполагает удобство использования учителем и учениками пространства учебного помещения.

Трансформация стандартных парт проводится в соответствии с использованием различных форм работы, либо парты постоянно стоят таким образом, что это позволяет использовать на уроке различные формы работы детей (фронтальную, подгрупповую, парную, индивидуальную и т.п.). Наличие в классном кабинете конторок позволяет школьникам заниматься не только сидя, но и стоя, что способствует снятию статического напряжения, часто присущего гиперактивным детям. Модульная мебель давно применяется в европейских странах и во многих российских школах. Комфортные решения дизайнеров мебели позволяют учащимся заниматься теми же уроками, но с разным уровнем активности и в разных позах.

Зонирование учебного кабинета на рабочие пространства способствует развитию личности учащегося на основе освоения способов деятельности. Разработка и проверка гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений достигается за счет создания условий для организации практической деятельности младших школьников (наблюдений, опытов, моделирования, труда в уголке природы и пр.), а также элементарной художественной деятельности (рисования, конструирования, музицирования, театральной деятельности и др.).

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования позволили нам представить функциональные зоны начальной школы: рабочая зона для учителя, учебная, поисково-исследовательская (естественно-научная лаборатория, мастерские), информационная, игровая и рекреационная зоны, зона для индивидуальных занятий в учебных кабинетах образовательного учреждения.

#### **4. Отбор и модификация средовых ресурсов с учетом ограничений детей с особенностями психофизического развития.**

Согласно теории средового подхода, точка отсчета в организации образовательной среды – ребенок в совокупности своих потребностей, он является основным ориентиром при ее проектировании и создании. Образовательная среда инклюзивной школы – это особая зона жизнедеятельности, в которой создаются условия для реализации потребностей и возможностей каждого ученика в соответствии задачами его возрастного развития, а также культурными нормами, принятыми в данном обществе. Современная специальная педагогика исходит из представления о ребенке с особенностями психофизического развития как о самоценной, саморазвивающейся личности, способной найти свое жизненное назначение и реализовать свою человеческую сущность [2, с.11]. В соответствии с ведущими положениями Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья его активность и потребности, как и у всех детей, проявляются на трех уровнях: организма (органов и систем), в деятельности (выполнение различных действий и операций), в социальном окружении (участие в социальном взаимодействии) и имеют свои индикаторы удовлетворения. На уровне деятельности – ее культурное разнообразие, степень самостоятельности и результативности, положительные переживания. На

уровне участия – многообразие отношений с окружающими, мера включенности в них, активное сопереживание.

Образовательная среда инклюзивной школы призвана учитывать весь спектр потребностей участников образовательного процесса. Ее продуктивность определяется целым комплексом характеристик. Как источнику средовых влияний ей необходимы: векторность (соответствие обучающего эффекта определенному спектру задач), насыщенность (наполненность культурными элементами), идентичность (представленность признаков, раскрывающих принадлежность ее субъектов к определенной возрастной группе, роду, этносу), событийность (наличие цепи взаимосвязанных событий, в каждом из которых происходит встреча субъектов с фрагментом культуры), доминантность (значимость аспектов данной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса), мобильность (способность к органичным эволюционным изменениям). Выступая в качестве набора средовых условий, образовательная среда актуализирует такие характеристики, как комфортность, эмоциональная насыщенность, аутентичность (обеспечение благоприятного режима, ритма и темпа жизнедеятельности разным группам детей), устойчивость (стабильность в течение определенного промежутка времени), гетерогенность (возможность осуществлять выбор объектов своей активности всеми участниками образовательного процесса), направленность на здоровьесбережение.

#### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

##### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

##### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 17**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-3. ТЕМА 20.**Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции.
2. Понятия: «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание».
3. Формы интеграции.
4. Условия успешной интеграции. Понятие «инклюзия».
5. Инклюзивное (включающее) образование.
6. История инклюзивного образования.
7. Международные документы по инклюзивному подходу.

### **1. Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции.**

Сущность концепции нормализации состоит в том, что люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне с другими членами общества, для того, чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями.

Данная концепция – основа интеграционной модели современной социальной политики западных стран. Л.И. Аксенова определяет следующие основные принципы этой модели:

каждый человек способен на развитие и обучение в соответствии со своими возможностями при организации адекватных условий для этого;

ответственность за создание особых условий развития и обучения для человека с ограниченным потенциалом возможностей берут на себя в первую очередь государство и общество, создавая социальные институты коррекционно-компенсаторной направленности;

необходимо целенаправленное формирование общественного восприятия человека с особыми потребностями в плане соответствия его социального статуса статусу обычного человека; необходимо обеспечить равенство в правах для лиц с отклонениями в развитии — права: на выживание; жизнь в родной семье; развитие; обучение;

труд;

свободный выбор места жительства и форм общественной жизни и т.д.

Указанные выше принципы закреплены в международных и государственных правовых документах.

## **2. Понятия: «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание».**

Социальная интеграция (применительно к лицам с особыми образовательными требованиями) – полное, равноправное включение во все необходимые сферы жизни социума, достижение возможности полноценной независимой жизни и самореализации в обществе, в соответствии с особыми потребностями.

### **3. Формы интеграции.**

Основной задачей педагогического воздействия на ребенка является его обучение восприятию окружающего мира как единого целого. Учащийся должен осознать связь между предметами и явлениями. Кроме того, ребенок должен уметь видеть вещь с разных сторон.

Эффективная познавательная деятельность детей становится возможной только при определенных условиях, когда используются различные формы интеграции в педагогике. Одна из них – внутрипредметная. Она означает интеграцию по какой-либо отдельно взятой школьной дисциплине. При этом разрозненные факты и понятия, входящие в одну область знания, объединяются в систему. В итоге учебный материал принимает вид крупных блоков. Это позволяет видоизменить структурное содержание дисциплины. Преимущество данной формы интеграции состоит в том, что ученик получает полную информацию об изучаемом материале. Замечательно и то, что педагог при этом делает урок более емким.

**Внутрипредметная** интеграция предполагает построение спиральной структуры изложения материала, основанной на принципе концентричности. При этом познавательный процесс может проходить либо от общего к частному, либо наоборот. Новые знания даются учителем порционно, что постепенно углубляет и расширяет уже имеющийся кругозор школьника по данному предмету. Современная педагогика требует вести образовательный процесс по пути укрупнения с одновременным изучением родственных разделов и тем. При этом ученику предлагается обобщение упражнений и заданий, проведение самостоятельных действий на основе аналогии, индукции и сравнения, составление таблиц и схем и т. д.

Еще одной формой интеграции является **внутрисистемная**. Она вырабатывает умение у школьника пользоваться материалами по одному предмету при изучении другого. Ребенок начинает комплексно овладевать знаниями, воспринимая общенаучные категории и подходы как единое целое. При этом интеграция может быть осуществлена несколькими путями. Первый из них – горизонтальный. Он устанавливает межпредметные связи, которые основаны на одинаковых научных знаниях. Это позволяет избежать повторов и экономит учебное время. Второй подход – вертикальный. При нем межпредметные связи служат для формирования общих типов мышления, среди которых физико-математическое, гуманитарно-экологическое и т. д. Это позволяет ребенку создать целостную картину мира. Понятие

«интеграция» в педагогике включает в себя и еще две ее формы – внутреннюю и внешнюю. Первая из них является характеристикой внутреннего учебного процесса. Внешняя интеграция осуществляется при взаимодействии образовательного учреждения с другими структурами и с социумом.

#### **4. Условия успешной интеграции. Понятие «инклюзия».**

**Термин «инклюзия»** характеризует более глубокие процессы: ребенку предоставляется право посещать обычную школу, но для этого создается необходимая адаптированная образовательная среда и оказываются поддерживающие услуги. Полное включение означает, что все ученики независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития обучаются в общеобразовательном классе, получая, если требуется, дополнительные услуги, извлекая пользу из совместного обучения со своими здоровыми сверстниками.

**Главное отличие инклюзивного подхода от интегративного состоит в том, что при инклюзии в обычных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям.** Идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной направленности обучения. Это, однако, не отменяет довольно жестких требований дисциплины, которым должны подчиняться все ученики без исключения, как здоровые, так и с особенностями развития. Можно привести пример, когда ребенка, страдающего ранним детским аутизмом, приучают не кричать при перемещении из одного помещения в другое, что довольно типично для детей этой категории. Ребенку, который кричит, показывают красную карточку и говорят: «Сегодня ты кричал, поэтому ты не пойдешь в сенсорную комнату» (которую он очень любит), – и в следующий раз, когда он кричит, опять показывают красную карточку и повторяют те же слова. Приучение к дисциплине может принимать довольно жесткие формы. Ребенка могут привести в сенсорную комнату, снять с него обувь – это означает, что можно войти, но если он снова закричал, ему опять покажут красную карточку, наденут обувь и со словами: «Ты опять кричал, и сегодня не будешь заниматься», – выведут из сенсорной комнаты.

#### **5. Инклюзивное (включающее) образование.**

**Инклюзивное образование** – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

#### **Основные принципы инклюзивного образования:**

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений

2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на образование и обучение в течение жизни
4. Каждый человек имеет право принадлежать к обществу и быть его частью
5. Каждый человек имеет право высказывать и быть услышанным
6. Каждый человек имеет право на дружбу и значимые отношения
7. Каждый человек имеет право на полноценную жизнь
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

## **6. История инклюзивного образования.**

В большинстве западных стран на сегодняшний день сложилось определенное понимание важности интеграции детей с инвалидностью. Государственные муниципальные школы получают бюджетное финансирование детей с особыми образовательными потребностями и, соответственно, заинтересованные в увеличении числа учащихся официально зарегистрированных как инвалиды. Преимущественно интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижения демонстрируют исследования, проведенные в 1980-1990-х гг.

Однако концепция интеграции по существу предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Но общество быстро меняться не способно и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, интеграция не предполагала учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе.

В результате в 1990-х гг в США и странах Европы появляются публикации, посвященные проблеме самоорганизации родителей детей с инвалидностью общественной активности взрослых людей с инвалидностью и защитников их прав, которые способствовали популяризации идеи инклюзивного образования.

Включение, напротив, предполагает сохранение относительной автономии каждой группы. А представления и стиль поведения, свойственные доминирующей группе должны модифицироваться и создать плюрализм обычаев и мнений.

Таким образом, в англоязычных странах термин «включение» стал заменять понятие «интеграция». При этом под словом «integrate» понимается объединение в единое целое, а «include» означает содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Следовательно, последнее слово отражает новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

## **7. Международные документы по инклюзивному подходу.**

**Нормативные правовые акты и стратегические документы, регламентирующие инклюзивное образование:**

- Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948)
- Декларация прав ребенка (ООН, 1959)
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960)

- Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969)
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971)
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975)
- Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Испания, 1981)
- Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989)
- Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Таиланд, 1990)
- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993)
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО, Испания, 1994)
- Декларация принципов толерантности (ООН, 1995)
- Амстердамский договор, запрещающий дискриминацию лиц с ограниченными возможностями (1997)
- Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Сенегал, 2000)
- Мадридская декларация, определившая школу центром образовательных проблем лиц с ограниченными возможностями (2002)
- Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006)
- Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015)
- План мероприятий по реализации в 2016 – 2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015)
- Национальный план действий по реализации положений Конвенции о правах инвалидов в Республике Беларусь (2017)
- Мероприятия Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017 – 2021 годы (2017)

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. –

214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

**5.** Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

**6.** Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 18**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 23.** Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с особенностями психофизического развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Цель и задачи ранней коррекционно-педагогической помощи.
2. Актуальность ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития.
3. Содержание программ «Portage», «Раннее вмешательство», «Маленькие ступеньки», «Каролина» для детей раннего возраста.

### **1. Цель и задачи ранней коррекционно-педагогической помощи.**

**Цель** – повышение качества жизни и образования детей с особенностями психофизического развития посредством создания развивающего, адаптивного, безбарьерного образовательного пространства, развития инклюзивного образования, повышения компетентности педагогических работников системы специального образования и родителей детей с особенностями психофизического развития.

#### **Задачи:**

1. Совершенствовать информационно-просветительскую работу и справочно-рекламный сервис для специалистов и родителей по проблемам обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, в том числе и через использование Интернет-ресурсов.
2. Повышать качество обучения, воспитания и коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития в учреждениях дошкольного и общего среднего образования через создание в учреждениях образования развивающего адаптивного образовательного пространства.
3. Оптимизировать сеть специальных классов и классов интегрированного обучения и воспитания в районе.
4. Способствовать максимальному охвату специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью всех выявленных детей с особенностями психофизического развития.
5. Продолжить работу по формированию толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции через проведение массовых мероприятий с участием детей с особенностями психофизического развития, информирования общественности об их проблемах, созданию условий для

расширения их социальных связей в различных сферах общественной жизни.

6. Продолжить работу по реализации семейноцентрированного подхода в практике деятельности ЦКРОиР.

7. Содействовать повышению качества образовательного процесса и коррекционно-педагогической помощи в учреждениях, реализующих программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования, путём повышения профессиональной компетенции педагогов системы специального образования, использования современных образовательных технологий в специальном образовании.

8. Совершенствовать оказание комплексной психолого-медико-педагогической помощи детям раннего возраста в условиях центра путём методической работы со специалистами в данном направлении.

9. Способствовать совершенствованию деятельности психолого-медико-педагогической комиссии центра через оказание адресной проблемно ориентированной методической помощи.

10. Продолжить взаимодействие с органами социальной защиты в вопросах преемственности перехода выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН, патронатного сопровождения выпускников с особенностями психофизического развития.

11. Продолжить сотрудничество с учреждениями здравоохранения по проблеме оказания адекватной коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста.

12. Координировать деятельность структурных подразделений сети специального образования района в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании и иными нормативно-правовыми документами регламентирующими функционирование системы специального образования.

## **2. Актуальность ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития.**

Научные эксперименты показали, что грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток (интегрированное обучение) на более раннем этапе возрастного развития, исключив необходимость дорогостоящего специального образования.

Важным условием успешной коррекционной работы с детьми младенческого и раннего возраста становится разработка педагогических и организационных условий включения родителей в реализацию индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения. Существует несколько подходов к коррекции семейной ситуации развития аномальных детей, выявлены наиболее важные аспекты профилактической работы с родителями проблемного ребенка, позволяющие предотвратить ряд вторичных отклонений в его развитии. Разработаны направления и

организационные формы работы специалистов с семьей, способствующие формированию у родителей положительного отношения к малышу и обеспечивающие освоение эффективных и доступных форм взаимодействия с ребенком в бытовых, эмоциональных и игровых ситуациях.

### **3. Содержание программ «Portage», «Раннее вмешательство», «Маленькие ступеньки», «Каролина» для детей раннего возраста.**

Эти программы на практике доказали высокую эффективность их применения. Сфера их использования заметно расширилась в результате включения в образовательное пространство младенцев и детей раннего возраста с врожденными и рано приобретенными дефектами, которые в значительной мере ограничивают возможности их жизнедеятельности и социализации. Концептуальной основой таких программ послужили утвержденные на уровне государственной политики западных стран принципы интеграции и нормализации детей вне зависимости от их медицинского, генетического или какого-либо другого индивидуального отличия. Идея нормализации выражается следующими словами: «жизнь человека с ограничениями должна быть организована настолько нормально, насколько это возможно». Концепция нормализации, которую разработал шведский ученый Бенгтон Нирье в 1969 году, утверждает положение о том, что жизнь и быт людей с нарушениями в умственном развитии должны быть как можно ближе к условиям и стилю жизни общества. В восьми пунктах он показал, что должно включать понятие «нормальная жизнь» для людей с интеллектуальными ограничениями:

- 1) нормальный дневной ритм;
- 2) недельный ритм;
- 3) годовой ритм;
- 4) естественный жизненный путь (стадии жизни);
- 5) уважение потребностей;
- 6) соответствующий контакт между полами;
- 7) нормальный экономический стандарт;
- 8) стандарты обстановки.

Концептуальные положения программы «Маленькие ступеньки» отражают инновационный подход в области образования детей, имеющих нарушения в развитии. В них декларируется: «Учиться могут все дети. Ребенок с нарушениями развития учится медленнее, однако он может учиться! Детям с умственными и физическими нарушениями необходимо овладеть всеми навыками, которые нужны им в играх, общении с окружающими, в достижении максимально возможной независимости для интеграции в общество. Родители, как и педагоги, играют самую важную роль. Эффективность обучения в значительной степени зависит от возраста ребенка. Занятия нужно начинать с момента установления диагноза. Индивидуальная программа должна удовлетворять как потребностям самого малыша, так и возможностям его семьи».

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 19**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 24.** Обучение и воспитание детей с нарушением слуха

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Сурдопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушением слуха.
3. Обучение слабослышащих детей в учреждениях общего среднего образования.
4. Специальное образование неслышащих детей.
5. Специальные технические средства для неслышащих людей.
6. Профориентация, профессиональное образование слабослышащих лиц.

### **1. Сурдопедагогика как наука, предмет и задачи.**

**Сурдопедагогика** – составная часть специальной педагогики, представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха.

Нормальная функция слухового анализатора имеет особую значимость для общего развития ребенка. Состояние слуха оказывает решающее влияние на его речевое и психологическое становление. При нарушениях слухового анализатора в первую очередь и в наибольшей мере страдает речь, происходит общее недоразвитие познавательной деятельности. Первичный дефект анализатора порождает вторичные отклонения в развитии, которые, в свою очередь, являются причиной возникновения других отклонений.

**Задачи:**

- педагогическое изучение лиц с нарушениями слуха и закономерностей овладения ими образованием в зависимости от индивидуальных особенностей и особенностей нарушения слуха и речи;
- разработка, научное обоснование и практическая реализация специального образования для разных категорий лиц с нарушенным слухом;
- развитие различных подсистем специального образования лиц с нарушенным слухом.

### **2. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушением слуха.**

Программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников направлены на формирование психических новообразований, присущих каждому периоду дошкольного детства, в процессе развития

детских видов деятельности. Коррекционно-педагогическая работа ведется в следующих направлениях:

физическое воспитание детей – коррекция отклонений в моторном развитии, развитие ориентировки в пространстве;

формирование игровой деятельности – обучение игре способствует социальному развитию, нравственному и умственному воспитанию, особое значение придается овладению игровым замещением;

изобразительная и конструктивная деятельность – сенсорное воспитание (развитие различных видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, двигательного); трудовое воспитание;

ознакомление с окружающим миром – преодоление свойственной детям с нарушенным слухом бедности и фрагментарности представлений об окружающем.

### **3. Обучение слабослышащих детей в учреждениях общего среднего образования.**

Школьники с частичным нарушением слуха – слабослышащие и позднооглохшие обучаются в специальных школах II вида.

Цензовый уровень общеобразовательной подготовки выпускников специальной школы II вида отвечает нормативным требованиям государственного общеобразовательного стандарта.

Педагогический процесс, основа которого – коррекционно-развивающий принцип обучения, имеет особую содержательную и методическую направленность.

Своеобразие содержания специального образования детей с частичным нарушением слуха обусловлено педагогически адаптированной к особым образовательным потребностям данной категории учащихся системой знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Образование слабослышащих детей строится на полисенсорной основе, которая обеспечивается системой специальных занятий; формирование навыков чтения с губ;

овладение техникой речи (формирование двигательной, кинетической базы речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений);

использование и развитие остаточного слуха.

Отечественная система сенсорного воспитания опирается на теорию восприятия, разработанную Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и др.:

ощущения и восприятия представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследование предмета, его особенностей;

развивать анализаторы ребенка – значит обучать его перцептивным действиям;

с помощью перцептивных действий ребенок воспринимает в предмете новые качества и свойства:

задача сенсорного воспитания – своевременно обучить ребенка этим действиям.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения. Слабослышащему ребенку должна быть предоставлена педагогическая помощь специалиста-сурдопедагога, поскольку такие дети испытывают затруднения:

- в процессе усвоения чтения и письма;
- при написании диктанта и выполнении самостоятельных письменных работ;
- в понимании объяснений учителя;
- при чтении учебного и художественного текста смешение сходных по звучанию и месту образования смягчений;
- пропуски согласных при сложных стечениях;
- пропуски безударных частей слова.

#### **4.Специальное образование неслышащих детей.**

В современной сурдопедагогике, как отечественной, так и зарубежной, применяются две системы обучения глухих:

- на основе билингвистического подхода;
- на основе словесной речи.

Перед отечественной сурдопедагогикой в настоящее время стоит проблема разработки новой концепции специального образования детей с недостатками слуха, основанной (по определению А.А. Комаровой) на множественности подходов, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в обучении и воспитании.

Билингвистический подход основан на билингвизме – двуязычии, одновременном пользовании двумя языками.

Сущность билингвистического подхода заключается в том, что равноправными и равноценными средствами специального образовательного процесса являются:

- словесная речь;
- жестовая речь.

Жестовая речь – способ межличностного общения людей, лишенных слуха, посредством системы жестов. Лексические и грамматические закономерности жестовой речи обусловлены своеобразием ее основной семантической единицы – жеста, а также его функциональным назначением. Использование жестовой речи в обучении глухих способствует:

- устранению коммуникативных барьеров между педагогами и учащимися; с созданию доверительных отношений между детьми и взрослыми;
- эмоциональной окрашенности учебно-воспитательного процесса; увеличению объема учебной информации; ускорению ее передачи;
- восприятию учащимися;

Билингвистическая система обучения глухих во многих странах: Скандинавии, Великобритании, Швеции, Канаде, США и др.

В России только одна билингвистическая школа – билингвистическая гимназия, научным руководителем которой является проф. Г.Л. Зайцева.

При использовании билингвистической системы необходимо решить следующие задачи:

найти оптимальное соотношение жесткого и словесного в учебном процессе;

разработать дидактические основы учебного процесса на жестовом языке;

создать новую систему подготовки сурдопедагогов для обучения глухих в условиях билингвистической педагогической системы разработать дидактические и методические подходы билингвистического обучения глухих детей разного возраста.

Коммуникационная система обучения глухих на основе словесной речи была разработана в 50-х гг. XX в. советскими учеными-сурдопедагогами под руководством проф. С.А. Зыкова.

Ее основные принципы:

потребность в общении возникает и развивается в связи с широким использованием различных видов педагогически организованной деятельности, в целях активизации речевого общения эффективна тактиль, речь (своеобразный вид словесной речи, когда каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальца: руки в сочетании с устной и письменной).

Л. П. Носкова обосновала структурно-семантический принцип специального изучения языка, в основе которого – использование предложений как материала для системного овладения языком.

В соответствии с генетическим принципом сурдопедагог соотносит речевые достижения глухого ребенка с нормой в целях языковой компенсации и программирования. Деятельности принцип отражает предметно-практическую деятельность учащихся, в процессе которой словесная речь и освоение языка становятся потребностью.

При работе с глухими учащимися по системе их обучения на словесной речи происходит практическое овладение языком последующим изучением языковых явлений и закономерностей.

Предметно-практическая деятельность учащихся – база:

для формирования у них понятий;

развития речи как средства коммуникации;

воспитания у детей активности, самостоятельности, умения планировать свою деятельность.

## **5. Специальные технические средства для незлышащих людей.**

К специальным техническим средствам для незлышащих относятся:

средства слухопротезирования и звукоусиливающей аппаратуры, разнообразные технические средства, обеспечивающие передачу информации на зрительной основе средства статической и динамической проекции; видеотехника; лазерные диски; телекоммуникационные средства; видеотелефоны; пейджинговая связь; телефакс; компьютер и др.

Компьютер играет особую роль в специальном образовательном процессе, являясь средством компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции. Используются и разрабатываются различные компьютерные программы для образования лиц с нарушением слуха.

С конца 50-х гг. после Манчестерского международного конгресса по проблемам образовательных средств для глухих в западноевропейских странах и в США стала постепенно развиваться система ранней диагностики и ранней педагогической помощи, которая включала и раннее слухопротезирование детей.

Доктор П. Губрина (г. Загреб, Хорватия) разработал верботональную методику обучения неслышащих для развития их слухового восприятия и речи (оригинальная педагогическая технология, применение сурдотехнических достижений).

## **6. Профориентация, профессиональное образование слабослышащих лиц.**

Профессиональное образование лица с нарушенным слухом могут получить в системе начального, среднего или высшего профессионального образования в соответствии с медицинскими показаниями.

Современное развитие рыночных отношений в нашей стране требует от молодых людей более раннего жизненного и профессионального самоопределения, высокой функциональной грамотности.

Юноши и девушки с нарушенным слухом приобретают разные специальности: в профессионально-технических училищах, колледжах, вузах; непосредственно на предприятиях, как государственных, так и частных.

Преобладающими профессиями для лиц с нарушениями слуха остаются инженерно-технические.

Острой, во многом нерешенной, является сегодня проблема трудоустройства глухих и слабослышащих, особенно в регионах.

В развитых странах данная категория лиц имеет социальные гарантии качественного профессионального образования и трудоустройства.

Социальная адаптация – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса.

Важный аспект социальной адаптации – принятие индивидом социальной роли.

Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Ограничение возможностей, вызванное нарушением слуха, накладывает свой отпечаток на адаптационный процесс. В решении проблем социальной адаптации лиц с нарушенным слухом должны оказывать помощь социальные и социально-педагогические службы.

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 20

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 25.** Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Тифлопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Система дошкольного и школьного образования детей с нарушениями зрения.
3. Специальные средства обучения незрячих и слабовидящих детей.
4. Профориентация, профессиональное образование и трудовая деятельность незрячих и слабовидящих.

#### **1. Тифлопедагогика как наука, предмет и задачи.**

**Тифлопедагогика** – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания и обучения лиц с нарушением зрения – слепых и слабовидящих.

К лицам с нарушением зрения относятся:

слепые с полным отсутствием зрения и с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу; слабовидящие со сниженным зрением от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией; с косоглазием и амблиопией.

**Предмет тифлопедагогики** – теория и практика воспитания и обучения слепых и слабовидящих.

**Основные задачи** тифлопедагогики:

педагогическое изучение слепых и слабовидящих; разработка научных основ компенсации, коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций при слепоте и слабовидении;

определение условия формирования и всестороннего развития личности при разных формах нарушений функции зрения;

разработка содержания, методов и организации воспитания и обучения слепых и слабовидящих;

внедрение результатов научных исследований в практику социального образования лиц с нарушениями зрения;

совершенствование технических средств коррекции и компенсации нарушенных зрительных функций;

совершенствование педагогической работы, направленной на социальное адаптирование и социально-профессиональную реабилитацию лиц с нарушениями зрения.

## **2. Система дошкольного и школьного образования детей с нарушениями зрения.**

Специальные дошкольные учреждения: детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слепых детей; детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для слабовидящих детей; детские сады, ясли-сады и дошкольные группы для детей с косоглазием и амблиопией; специальные дошкольные учреждения смешанного вида.

Цели данных учреждений:

- воспитание, лечение, возможное восстановление и развития нарушенных функций зрения у детей;

- подготовка слепых и слабовидящих детей к школьному обучению.

Обучение и воспитание осуществляются по специальной программе, построенной с учетом своеобразия развития детей и особенностей формирования их познавательной деятельности, двигательной сферы и качеств личности. Наполняемость группы.

- слепые и слабовидящие дети - 10 чел.;

- дети с косоглазием и амблиопией - 10—12 чел. Особенности учебно-воспитательного процесса:

- развитие зрительного восприятия,

- формирование предметных представлений;

- социальная адаптация;

- ориентировка в пространстве;

- развитие осязания;

- развитие слухового восприятия; лечебная физкультура; ритмика;

коррекция нарушений речи.

Функции специальных школ для слепых и слабовидящих детей:

учебно-воспитательная;

коррекционно-развивающая;

санитарно-гигиеническая; лечебно-восстановительная; социально-адаптационная; профориентационная.

Коррекционно-развивающая работа – важнейшая сфера деятельности специальных школ, включающая:

развитие процессов компенсации;

исправление и восстановление нарушенных функций;

сглаживание недостатков познавательной деятельности;

поиск потенциальных возможностей в становлении личности слепых и слабовидящих детей (М.М. Земцова, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева, В.П. Ермаков и др.).

Отличительные особенности работы специальных школ для слепых и слабовидящих (соответственно III и IV видов): учет общих закономерностей и специфических проявлений развития детей с нарушением зрения;

опора на сохранные возможности слепых и слабовидящих детей; модификация содержания образования в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся, увеличение сроков обучения, перераспределение учебного материала, изменение темпов его прохождения;

дифференцированный подход к детям, уменьшение наполняемости классов и групп, применение специальных форм и методов работы, оригинальных учебников, наглядных пособий, тифлотехники;

создание соответствующих санитарно-гигиенических условий пребывания слепых и слабовидящих учащихся;

- организация лечебно-восстановительной работы;
- всесторонняя подготовка слепых и слабовидящих школьников к жизни в современном обществе, в том числе к осознанному выбору рода профессиональных занятий.

### **3. Специальные средства обучения незрячих и слабовидящих детей.**

Средства обучения слепых и слабовидящих:

для слепых издается разнообразная литература с рельефно-точечным шрифтом (система Л. Брайля) – учебники, учебные пособия; научная и научно-популярная, детская, художественная, музыкальная и т. д. Рисунки, чертежи, схемы, другие иллюстрации – рельефные, воспринимаемые осязательно;

для детей с остаточным зрением предназначены издания, сочетающие рельефную и цветную печать:

для слабовидящих выпускают специальные учебники и учебные пособия с укрупненным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями.

В специальных школах III и IV вида используются тифлотехнические средства с целью коррекции или компенсации нарушенных зрительных функций, а также для развития и восстановления зрения:

оптические (лупы, очки, моно- и бинокляры, проекционные увеличивающие аппараты);

телевизионные;

светотехнические и др.

Разработаны различные по сложности устройства и приспособления – для вдевания нитки в иголку, специальные трости, приборы для ручного письма по системе Брайля, приборы для рельефного черчения и рисования, так называемые "говорящие книги", "читальные машины", а также свето- и магнитоэлектрические устройства, преобразующие световые сигналы в слуховые или тактильные.

При программированном обучении слепых и слепоглухонемых применяются дефектологические обучающие машины и другие технические устройства типа тренажеров-репетиторов. С помощью ультразвуковых локаторов слепые могут свободно ориентироваться в пространстве.

Лечебно-профилактическая, санитарно-гигиеническая, восстановительная работа – неотъемлемая часть коррекционно-образовательного процесса в специальных школах III и IV видов.

Врачи-специалисты (окулист, педиатр, психоневролог) и средний медицинский персонал решают задачи максимального восстановления, улучшения и охраны зрения учащихся.

Основные направления медицинского сопровождения: консервативное лечение глазных заболеваний;

- диагностика зрения;
- активное плеоптическое и плеоптоортоптическое лечение;
- назначение очковой коррекции;
- создание офтальмологических условий пребывания слепых слабовидящих детей.

#### **4. Профориентация, профессиональное образование и трудовая деятельность незрячих и слабовидящих.**

Специалистами разработаны принципы рационального и качественного трудоустройства инвалидов по зрению на основе учета медицинских показаний и противопоказаний.

Специальная профориентационная карточка содержит данные медицинского и психолого-педагогического изучения школьников, что содействует оказанию им правильной консультативной профориентационной помощи.

Слепые и слабовидящие выпускники специальных школ получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование. В соответствующие учебные заведения они принимаются на общих основаниях при отсутствии противопоказаний.

В Российской Федерации существует специальное училище для подготовки слепых массажистов (Кисловодск), а также музыкальное училище (Курск). Незрячие и слабовидящие могут обучаться по специальностям:

библиотечное дело, культурно-просветительская работа, правоведение, родной язык и литература, история, философия, экономика, математика, народные инструменты, пение, фортепиано, музыковедение и др.

Лица с нарушенным зрением осуществляют свою трудовую деятельность в самых разных сферах, в частности на промышленных предприятиях Всероссийского общества слепых (механосборочные, радио- и электромонтажные работы). Среди незрячих много рационализаторов и изобретателей. Лица, имеющие остаточное зрение, заняты в сельскохозяйственном производстве: они работают пчеловодами, садоводами, агрономами и т. д.

Немало преподавателей средних и высших специальных заведений, общественных деятелей, организаторов производства имеют нарушенное зрение и прекрасно справляются с работой.

#### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

##### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической

культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 21

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 26.** Обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Логопедия как наука, предмет и задачи.
2. Система логопедической помощи.
3. Задачи, принципы воспитания детей с нарушениями речи.
4. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушениями речи.
5. Система специальных учреждений для детей с нарушениями речи.
6. Логопедическое обследование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

#### **1. Логопедия как наука, предмет и задачи.**

**Логопедия** – педагогическая наука о нарушениях развития речи, преодолении и предупреждении средствами специального обучения и воспитания.

Определение дано проф. Р.Е. Левиной, которая разрабатывала педагогические основы логопедической науки с 1965 по 1980 г.

**Предмет** логопедии (по Г.В. Чиркиной) – развитие и формирование речи при различных отклонениях от нормального онтогенеза (индивидуальное развитие) в условиях целенаправленного педагогического процесса.

#### **Основные задачи логопедии:**

- исследование закономерностей специального обучения и воспитания детей с нарушением речевого развития;
- разработка методов ранней педагогической диагностики речевых расстройств;
- определение принципов, содержания и методов коррекционного обучения языку и речи.

#### **2. Система логопедической помощи.**

Логопедическая служба оказывает помощь детям, которые имеют различные нарушения речи и обучаются в образовательных учреждениях общего назначения. Организация логопедической помощи – исходя из количества детей, нуждающихся в логопедической помощи:

в штат образовательного учреждения общего назначения вводится должность учителя-логопеда;

в структуре органа управления образованием создается логопедический кабинет;

организуется логопедический центр – учреждение с правами юридического лица.

Наиболее широко распространенная форма – логопедический пункт при общеобразовательном учреждении (как отмечает Н.М. Назарова).

Основные задачи логопедического пункта:

- коррекция нарушения устной и письменной речи;
- своевременное предупреждение неуспеваемости, обусловленной речевыми нарушениями;
- распространение логопедических знаний среди родителей и педагогов.

### **3. Задачи, принципы воспитания детей с нарушениями речи.**

В логопедическом дошкольном образовательном учреждении осуществляется дифференцированное обучение и воспитание детей с различными формами речевого нарушения, имеющих сохраненный слух и интеллект с учетом их возраста (Г.В. Чиркина).

Основные задачи логопедических детских садов для детей с нарушениями речи:

- коррекция речевого нарушения;
- подготовка к обучению в общеобразовательной школе;
- для детей с тяжелыми нарушениями речи - в специальной школе.

### **4. Особенности организации образовательного процесса для лиц с нарушениями речи.**

Типовым положением определены профили специальных групп: группы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН); с общим недоразвитием речи (ОНР); с заиканием.

Дети с ФФН принимаются на один год с 5 лет (к этому возрасту в норме заканчивается формирование звуковой системы речи и фонематического слуха).

Дети с ОНР принимаются на 2-3 года (в зависимости от возраста и уровня речевого развития) в возрасте 3-5 лет.

Дети с заиканием зачисляются в группы сроком на 1 год с 2 лет.

Содержание обучения и воспитания детей с нарушениями речи отражено в специальных программах для детей с заиканием (разработана С.А. Мироновой) и для детей с ФФН и ОНР (разработана Г.В. Чиркино и Т.Б. Фаличевой), включающих следующие разделы: игра, труд, физическое и музыкальное воспитание, развитие элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром, изобразительная деятельность и конструирование, развитие речи (специальный раздел, посвященный содержанию коррекционно-предупредительной работы).

Программы направлены: на формирование речевых компонентов, развитие познавательных способностей, внимания, памяти, речевого поведения.

Опыт многолетней работы специальных ДОО доказал их высокую эффективность: около 80% детей могут обучаться в школах общего назначения (остальные 20% - в специальных учебных заведениях).

Учебно-воспитательный комплекс (УВК) представляет собой новую форму логопедической помощи детям, которые слабо подготовлены к обучению в массовой школе из-за недоразвития речи. Данный комплекс включает специальные логопедические классы, в которых образовательный процесс направлен:

- на предупреждение нарушений письменной речи у детей с речевым недоразвитием;
- развитие коммуникативных навыков устной речи;
- подготовку к дальнейшему обучению на II ступени общеобразовательной школы.

Организация логопедических классов осуществляется на базе ДОУ. В эти классы направляются (на основе заключения ПМПК) дети в возрасте 7 лет с резко выраженным ОНР или ФФН, представляющие группу риска по дисграфии и дислексии.

Логопедический пункт – специальное учебное учреждение.

Предназначено для детей, имеющих:

- общее недоразвитие речи, преимущественно II уровня;
- фонетико-фонематическое недоразвитие, обуславливающее дислексию и дисграфию;
- заикание различной формы, оказывающее влияние на школьную адаптацию.

Форма организации учебно-коррекционной работы – групповые занятия. Основные задачи:

- коррекция нарушений устной и (или) письменной речи учащихся;
- своевременное предупреждение и преодоление неуспеваемости, возникшей из-за этих нарушений;
- консультативная помощь учителям и родителям.

Срок коррекционного обучения – от 4-9 месяцев до 1,5-2 лет, Логопедические пункты – наиболее массовая форма результативной помощи детям с нарушениями речи.

Педагоги общеобразовательной школы должны проявлять особое внимание к таким детям.

### **5. Система специальных учреждений для детей с нарушениями речи.**

Логопедическая помощь детям дошкольного и школьного возраста в системе образования осуществляется в следующих специальных учреждениях: ясли-сад для детей с нарушениями речи; логопедический детский сад; группы для детей с нарушениями речи при детских садах общего типа; учебно-воспитательные комплексы (УВК) для детей с нарушениями речи; школа для детей с нарушениями речи (V вида); логопедические пункты при общеобразовательных школах; группы для детей с нарушениями речи при детских домах общего типа.

Коррекционно-развивающие центры относятся к инновационным типам учреждений и оказывают комплексную помощь детям с нарушениями речи.

В системе здравоохранения функционируют: логопедические кабинеты при детских поликлиниках; стационары и полустационары при детских

больницах, диспансерах, специализированных центрах медицинских институтов и т. п.; детские санатории; специализированные ясли для детей с речевыми нарушениям.

Такие категории, как умственно отсталые дети, дети со снижением слуха, зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата, психическими нарушениями и т. п., могут получить логопедическую помощь в специальных учреждениях по ведущему дефекту.

Специалисты, работающие в указанных выше учреждениях, своей профессиональной деятельности должны учитывать состояние центральной нервной системы детей, имеющих речевые нарушения:

они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, неустойчивостью, расстройствами настроения;

имеют различные двигательные нарушения;

быстро устают;

плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте. У таких детей отмечаются: недостаточность регулирующей функции речи; неустойчивость внимания и памяти; низкий уровень понимания словесных инструкций; низкий уровень контроля за собственной деятельностью; нарушение познавательной деятельности; низкая умственная работоспособность.

## **6. Логопедическое обследование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.**

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. У детей с ОНР наблюдается патологический ход речевого развития. Основными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются позднее начало развития речи, замедленный темп речевого развития, ограниченный, не соответствующий возрасту словарный запас, нарушение формирования грамматического строя речи, нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия. При этом у детей отмечается сохранность слуха и удовлетворительное понимание доступной для определенного возраста обращенной речи. У детей с ОНР речь может находиться на разном уровне развития. Выделяют три уровня речевого развития при ОНР (Р.Е.Левина). Каждый из уровней может быть диагностирован у детей любого возраста.

*Первый уровень* – самый низкий. Дети не владеют общеупотребительными средствами общения. В своей речи дети используют лепетные слова и звукоподражания («бо-бо», «ав-ав»), а также небольшое число существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении («кука» – *кукла*, «ават» – *кровать*). Одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок может обозначать несколько разных понятий, заменять им названия действий и названия предметов («би-би» — *машина, самолет, поезд, ехать, лететь*).

*Второй уровень* — у детей имеются начатки общеупотребительной речи. Понимание обиходной речи достаточно развито. Дети более активно

общаются при помощи речи. Наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами они используют общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, действия и признаки, хотя их активный словарь резко ограничен. Дети пользуются простыми предложениями из двух-трех слов с начатками грамматического конструирования. В то же время отмечаются грубые ошибки в использовании грамматических форм («игаю кука» – *играю с куклой*). Звукопроизношение значительно нарушено.

Дети со вторым уровнем речевого развития нуждаются в специальном логопедическом воздействии длительное время как в дошкольном, так и школьном возрасте. Компенсация речевого дефекта ограничена. Однако в зависимости от степени этой компенсации дети могут быть направлены как в общеобразовательную школу, так и в школу для детей с тяжелыми нарушениями речи. При поступлении в общеобразовательную школу они должны получать систематическую логопедическую помощь, так как овладение письмом и чтением у этих детей затруднено.

*Третий уровень* – дети пользуются развернутой фразовой речью, не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков предметов, хорошо знакомых им в обыденной жизни. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ по картинке. В то же время у них имеются недостатки всех сторон речевой системы как лексико-грамматической, так и фонетикофонематической. Для их речи характерно неточное употребление слов. В свободных высказываниях дети мало используют прилагательных и наречий, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

Дети с третьим уровнем речевого развития при условии систематической логопедической помощи бывают готовы к поступлению в общеобразовательную школу, хотя испытывают определенные трудности в обучении. Эти трудности связаны главным образом с недостаточностью словаря, ошибками грамматического конструирования связных высказываний, недостаточной сформированностью фонематического восприятия, нарушением звукопроизношения. Монологическая речь развивается у таких детей плохо. В основном они используют диалогическую форму общения. В целом готовность к школьному обучению у таких детей низкая. В начальных классах они имеют значительные затруднения при овладении письмом и чтением, нередко имеются специфические нарушения письма и чтения.

Таким образом, *общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, требующее длительного и систематического логопедического воздействия.*

**Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)** характеризуется нарушением произношения и восприятия фонем родного языка.

Среди детей с нарушениями речи эта группа является наиболее многочисленной. К ним относятся дети, у которых наблюдаются:

неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков (свистящих, шипящих, *л*, *р*); недостаточное фонематическое восприятие нарушенных звуков; затрудненность восприятия акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами. В устной речи у детей с ФФН могут наблюдаться следующие отклонения в звукопроизношении: отсутствие звука («кука» – *рука*); замена одного звука другим определенным звуком («суба» – *шуба*, «лука» – *рука*); смещения тех звуков, которые входят в состав определенных фонетических групп. Наблюдается неустойчивое употребление этих звуков в различных словах. Ребенок может в одних словах употреблять звуки правильно, а в других заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам. У детей с ФФН нарушено формирование фонематического анализа и синтеза. Соответственно они испытывают значительные затруднения при обучении письму и чтению. Преодоление ФФН требует целенаправленной логопедической работы.

Таким образом, *фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.*

#### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

##### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

##### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 22**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 27.** Обучение и воспитание детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Образовательные потребности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

2. Особенности организации учебно-воспитательного процесса.

3. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в учреждениях общего среднего образования.

4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.

5. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

### **1. Образовательные потребности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).**

Дети с задержкой психического развития посещают дошкольные образовательные учреждения компенсирующего и комбинированного вида, а также группы кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии (как отмечает Е.А. Екжанова).

Направление в специальное дошкольное учреждение или группу осуществляется на основании решения постоянно действующей психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Медицинскими показаниями для приема ребенка являются типы задержки психического развития, отраженные в классификации К.С. Лебединской: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза.

Для оказания помощи открываются следующие группы:

- младшая (от 2,5 до 3,5 лет);
- средняя (от 3,5 до 5 лет);
- старшая (для детей в возрасте 5—6 лет).

По окончании специального дошкольного учреждения или группы ребенок переводится (в зависимости от диагностических показателей):

- в школу (или) класс для детей с ЗПР;
- общеобразовательную школу;
- специальную школу соответствующего типа.

## **2. Особенности организации учебно-воспитательного процесса.**

В нашей стране функционирует система комплексной помощи детям с ЗПР, которая, по определению Е.А. Медведевой, включает в себя:

различные модели специальных образовательных учреждений (дошкольные образовательные учреждения (группы) компенсационного вида, специальные школы и школы-интернаты для детей с ЗПР, классы коррекционно-развивающего обучения при школе общего назначения;

раннее выявление детей ЗПР, удовлетворение их особых образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования;

совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования (для определения особенностей организации коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья детей);

нормативное и учебно-методическое обеспечение практики, образования детей с ЗПР;

определение задач и содержания профессиональной ориентации профессионально-трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации выпускников;

создание и применение критериев и методов оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;

разработку моделей служб консультативной помощи семье;

подготовку соответствующих педагогических кадров. Система комплексной помощи детям с ЗПР отражает концепцию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы, авторы - В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Т.В. Егорова, С.Г. Шевченко, Г.Д. Тригер, Г.И. Капустина и др., Институт коррекционной педагогики РАО, 1993.

## **3. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в учреждениях общего среднего образования.**

У учащихся с ЗПР, которые в процессе школьного обучения не получали необходимой коррекционно-педагогической помощи, выявляются серьезные пробелы в усвоении учебного материала по разным разделам разных учебных предметов. Другое дело, что отставание в усвоении учебного материала по разным предметам у разных учащихся с ЗПР, относящихся даже к одному клиническому типу, может проявляться в разной мере. Например, среди учащихся с ЗПР церебрально-органического происхождения, одни дети «испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие – письмом, третьи – счетом ...» Поэтому крайне важно выявить конкретные пробелы в овладении учебным материалом, чтобы обоснованно определить программу психологического изучения ребенка, направленного на выявление причин возникновения этих пробелов и определение содержания последующей коррекционной работы.

Конечно, проявления трудностей в обучении, которые выделяют учителя, не сводятся лишь к отставанию в усвоении программного материала.

Обычно обращают внимание повышенная отвлекаемость детей с ЗПР, проблемы в понимании объяснения учебного материала и др. Однако недостаточная усвоенность программного материала, которой в итоге проявляются трудности в обучении, усугубляет влияние недостатков психического развития на возможности последующего обучения.

#### **4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.**

Методы и приемы оказания педагогической помощи семье. **Консультирование** – целенаправленное психологическое воздействие на семью и ее членов с целью восстановления, оптимизации ее функционирования и совершенствования отношений между ее членами, создания благоприятных внутрисемейных условий для развития семьи и ее членов. Консультирование призвано оказать помощь семье в разрешении конфликтов, а также направлено на их профилактику, предупреждение. Индивидуальные беседы обусловлены выслушиванием проблем, предложением путей выхода из затруднительных педагогических ситуаций на уровне рекомендаций. Действенным средством оказания помощи семье в воспитании детей является организация педагогического просвещения родителей – популяризация психолого-педагогических знаний среди родителей, так как многие беды семейного воспитания обуславливаются незнанием элементарных педагогических истин работы с детьми. Подготовка родителей к семейному воспитанию детей выстраивается на основе создания единого образовательного пространства, представленного продуманным механизмом взаимодействия с педагогами, другими специалистами образовательного учреждения и определяется в структуре, алгоритме и технологии педагогического просвещения. Оценкой эффективности педагогического просвещения выступает подготовленность родителей к восстановительной деятельности в семье, осознанию ими затруднений в вопросах семейного воспитания и к конструктивному поиску их разрешения, к диалогическому общению с детьми и к собственной рефлексии. Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это комплекс мер педагогов, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей родителей и детей, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизация семьи на активизацию скрытых резервов, способности в ближайшем будущем самостоятельно справляться с возникшими проблемами.

#### **5. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).**

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) обучаются по образовательной программе общего среднего образования (четырёхлетнее обучение в начальной школе) или по специальной образовательной программе для данной категории обучающихся (пятилетнее обучение в начальной школе). И в том, и в другом случае эти дети испытывают затруднения в усвоении образовательных программ, что объективно обусловлено задержанным психическим развитием. Поэтому для обучающихся с ЗПР

предусмотрены коррекционные занятия с учителем-дефектологом. Понятие «коррекция», представляющее собой систему психолого-педагогических, медицинских и социальных мер, направленных на исправление и (или) ослабление физических и (или) психических нарушений является основой при определении цели коррекционной работы на этих занятиях. Именно из-за наличия определённых нарушений в психическом развитии дети этой категории испытывают трудности в усвоении учебного материала, в овладении навыками чтения, письма, счёта и др. В связи с этим цель работы учителя-дефектолога на коррекционных занятиях – устранение причин затруднений в освоении образовательных программ, но именно тех специфических причин, которые связаны с недостатками психического развития детей.

К общим особенностям развития всех детей с задержкой психического развития относят сочетание незрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер, что наиболее отчётливо проявляется в начале обучения в школе.

Очевидно, что данные особенности развития учащихся приводят к трудностям осуществления учения как деятельности. Трудности формирования базовых навыков по основным учебным предметам (чтение, письмо, счёт, решение задач и др.) у учащихся данной нозологической группы обусловлены как недоразвитием эмоционально-волевой сферы (несформированность произвольности, отсутствие навыков планирования и контроля деятельности, низкая самостоятельность и др.), так и дефицитностью (выраженным недоразвитием) отдельных психических функций: слухового, зрительного, кинестетического восприятия, пространственной ориентировки, мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, памяти, интегративных функций (координация в системах глаз-рука, ухо-рука, ухо-глаз-рука), устной речи, языкового анализа и синтеза, мышления. Эти функции называют школьно-значимыми, так как уровень их развития существенно влияет на темп и качество формирования основных школьных навыков. Однако, для ребёнка с задержкой психического развития характерна парциальность и мозаичность нарушений. Следует отметить, что детям с ЗПР свойственна наибольшая недостаточность не мышления как такового (способность к отвлечению и обобщению), а других высших корковых функций, указанных выше. Это важно учитывать в процессе педагогической работы с таким учеником, опираясь на его относительно сохранную мыслительную деятельность. Анализ характера учебных затруднений учащихся с задержкой психического развития и причин, их вызывающих, позволил прийти к выводу: помочь детям быть более успешными в усвоении образовательной программы можно, если результативно осуществить коррекционную работу по трём направлениям.

Формирование учебной деятельности:

а) формирование учебной мотивации – учебно-познавательных мотивов (стремление к овладению содержанием учебных предметов); мотивов собственного роста, самосовершенствования;

б) формирование общеучебных интеллектуальных умений (ориентироваться в задании, планировать ход выполнения задания, обобщать, осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности);  
в) развитие личностных компонентов психорегуляции учебной деятельности – произвольности, самостоятельности (самое важное направление, обусловленное эмоционально – волевой незрелостью, свойственной каждому ребёнку с данным типом развития);

Развитие познавательной деятельности

а) формирование познавательных интересов;  
б) развитие до необходимого уровня психических познавательных функций, обеспечивающих успешность формирования базовых школьных навыков – слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки, кинестетического восприятия, памяти, устной речи, языкового анализа и синтеза, мышления.  
в) ослабление динамических нарушений психических функций (это направление коррекционной работы, хотя и в разной степени, может быть актуально для многих детей с ЗПР; прежде всего, нарушения познавательной деятельности отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического происхождения, но в той или иной мере могут встречаться и у детей с другими вариантами ЗПР).

При планировании работы в рамках данного направления педагогам следует учитывать парциальность и мозаичность нарушений познавательных функций у каждого ребёнка. Это может найти отражение в том, что задачи коррекционной работы с разными детьми могут быть разными (у одного – проблемы с пространственной ориентировкой, у другого- с фонематическим слухом и т.д.

Формирование базовых представлений и умений, необходимых для успешного осмысления и усвоения учебного материала:

- отчётливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволят ребёнку воспринимать учебный материал осознанно;
- количественных представлений;
- графических умений и др.

Грамотная коррекционная работа по указанным направлениям приносит устойчивые положительные результаты в развитии учащихся с задержкой психического развития, что доказано практической деятельностью ряда учителей-дефектологов.

## **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

## **ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 23**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 28.** Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Олигофренопедагогика как наука, предмет и задачи.
2. Система воспитания, обучения и реабилитации детей с нарушениями интеллекта.
3. Образовательные потребности детей с нарушением интеллекта.
4. Особенности обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях общего среднего образования.
5. Содержание психолого-педагогической помощи семье.
6. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

#### **1. Олигофренопедагогика как наука, предмет и задачи.**

**Предмет** – теория и практика обучения, воспитания и развития, социальная и правовая адаптация и реабилитация, а также интеграция в социум выпускников с нарушениями интеллектуального развития.

Перед олигофренопедагогикой как наукой стоят следующие задачи.

1. Разработка целей, задач, принципов, содержания обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.
2. Определение организационных форм и условий обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта.
3. Разработка эффективных методов, приемов и средств обучения и воспитания детей и подростков с нарушением интеллекта с учетом особенностей их развития.
4. Разработка путей педагогической помощи молодежи и взрослым с нарушением интеллекта.

#### **2. Система воспитания, обучения и реабилитации детей с нарушениями интеллекта.**

Практическая реализация специального дошкольного воспитания связана с семейно-общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности.

Вариативность предполагает организацию различных форм помощи родителям, воспитывающим умственно отсталых детей, учет региональных и социальных условий. Конкретную коррекционно-педагогическую помощь

родители должны получать в большей степени через сеть дошкольных учреждений компенсирующего (коррекционного) типа.

Модель семейно-общественного воспитания может рассматриваться как наиболее прогрессивная, отвечающая запросам современной жизни, рационально сочетающая семейное воспитание с широким участием общественных организаций, таких, как университеты для родителей, материнские школы, курсы для молодых матерей и т. д. при образовательных дошкольных учреждениях общеразвивающего и компенсирующего типа, а также при психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК).

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта, который должен быть отражен в индивидуальной коррекционной программе развития.

Принцип системности воспитания ребенка требует учета сложного характера психического развития в онтогенезе, на что впервые было указано Л. С. Выготским. Принцип системности в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение или сглаживание причин отклонений в психическом развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами. Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекции должны стать как структура нарушения (система причинно-следственных связей, обуславливающих феноменологию дефекта), так и результаты анализа социальной ситуации развития ребенка.

Для понимания системного подхода в деле воспитания детей с нарушениями интеллекта важными явились результаты исследований А.В.Запорожца, который показал, что развитие ребенка происходит по диалектическим законам и каждый возрастной период значим для формирования личности ребенка. В каждом возрасте формируются не только такие качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему миру, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. А. В. Запорожец обосновал концепцию об амплификации детского развития, в ходе которой предусматривается создание определенных условий для обогащения всех основных видов деятельности ребенка, характерных для каждого возрастного периода.

### **3. Образовательные потребности детей с нарушением интеллекта.**

1. Потребность в обеспечении доступности учебного материала;
2. Развитие мотивации к учению и познавательных интересов;
3. Коррекция и развитие психических процессов, речи, мелкой и крупной моторики;
4. Формирование учебных умений;

5. Необходимость в постоянном контроле и конкретной помощи со стороны.

#### **4. Особенности обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях общего среднего образования.**

Образовательный процесс для детей с ОПФР в специальных и интегрированных классах строится на основании учебно-программной документации соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы (учебных планов, учебных программ специального образования).

Обучение и воспитание учащихся с ОПФР носит коррекционную направленность, осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий, средств и методов обучения, учитывающих специфику психофизических нарушений учащихся.

Учебный процесс в **специальных классах** организуется на основании учебных планов, учебных программ соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы, а также с учетом требований к его организации в специальных общеобразовательных или вспомогательных школах.

Учебный процесс в **интегрированных классах** организуется на основании учебного плана интегрированного класса, который составляется на каждый учебный год в соответствии с Инструкцией о порядке разработки и утверждения учебных планов специального образования, учебными программами соответствующего вида специальной общеобразовательной школы и (или) общеобразовательного учреждения, а для учащихся с интеллектуальной недостаточностью – с учебными программами вспомогательной школы.

При организации обучения в интегрированных классах учащихся с ОПФР с пятилетним сроком обучения на I ступени общего среднего образования возникают определенные трудности, так как срок обучения учащихся с ОПФР не совпадает со сроком обучения, определенным для общеобразовательных учреждений. Смена для ребенка с ОПФР классного коллектива наиболее оптимальна после первого года обучения. Это значит, что реализацию учебного плана и учебной программы II класса для учащихся с ОПФР рекомендуется осуществлять в составе вновь набранного ученического коллектива I класса общеобразовательного учреждения. В этом случае учащиеся с ОПФР будут более успешны в учебной деятельности на фоне их здоровых сверстников, что позволит повысить их социальный статус в классном коллективе. Важен и тот факт, что в этом же коллективе учащиеся продолжают обучение до получения ими документа об образовании.

#### **5. Содержание психолого-педагогической помощи семье.**

Жизнь большинства родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сопровождается целым рядом деструктивных переживаний. Зачастую, члены семьи, не имея ресурсов для создания условий, содействующих реабилитации, адаптации и развитию такого ребёнка, сами нуждаются в психологической помощи. Взрослым важно

сохранить физическое здоровье, душевное равновесие, терпимость и жизнелюбие. От того, как по отношению к ребенку ведут себя родители, будет зависеть судьба самого ребенка и семьи в целом. Именно поэтому, наилучшим способом помощи детям с ОВЗ может быть помощь их родителям и другим членам семьи.

Е.И. Казакова сопровождение трактует как метод, который обеспечивает формирование условий для принятия субъектом развития наиболее адекватных решений в жизненных ситуациях выбора. В данном контексте субъектом развития понимается является как человек, так и система, меняющиеся качественно. Ситуация жизненного выбора – это затруднительные обстоятельства, при разрешении которых человек определяет для себя путь регрессивного или прогрессивного развития.

Вместе с тем, центральной позицией в теории сопровождения является положение о том, что носителями проблемы развития субъекта могут выступать не только педагоги и сам ребенок, но и лица из ближайшего окружения, в том числе и родители.

В сфере образования наиболее широко применительно понятие «психолого-педагогическое сопровождение», в трактовке М. Р. Битяновой, которая отражает проблемы организации учебно-воспитательного процесса в рамках модернизации образования. Все большее влияние оказывают представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности педагога-психолога, направленной на создание социальных и психологических условий, ориентированных не только на зону актуального, но и на зону ближайшего развития ребенка, для успешного обучения и психологического его развития в ситуациях взаимодействия с педагогами.

Л. М. Шипицына отмечает, что, «сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого». Автор рассматривает процесс сопровождения как «непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают».

Эффективность психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, т.е. процесса его абилитации, реабилитации, социальной адаптации и интеграции, во многом зависит от личностных взаимоотношений между родителями и детей, от решения комплексных проблем, имеющих у членов семьи, участвующих в воспитательном процессе.

## **6. Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.**

В настоящее время в системе образования существуют разнообразные формы оказания квалифицированной коррекционной помощи детям с проблемами в интеллектуальном развитии. Это: ДОУ компенсирующего вида; ДОУ комбинированного вида; коррекционных детских домах; дошкольных отделениях при специальных (коррекционных) школах; реабилитационных

центрах и центрах коррекции; консультативных группах в ДОУ компенсирующего вида; форме домашнего воспитания (для детей с ослабленным здоровьем и со сложными нарушениями в развитии).

***Основными функциями этих учреждений являются:***

1. Коррекционно-развивающая, предполагающая активизацию компенсаторных механизмов в становлении психики и деятельности ребенка, а также преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной, двигательной и эмоционально-волевой сферы;

2. Воспитательная, ориентирующая на формирование нравственных, трудовых, эстетических, этических представлений, понятий, способов поведения, что в свою очередь формирует совокупность качеств личности ребенка, а также способствует его социализации в целом;

3. Образовательная, заключающаяся в обучении детей способам усвоения общественного опыта, в развитии их познавательной активности, формировании всех видов детской деятельности;

4. Попечительская, предусматривающая обеспечение оптимальных условий пребывания детей в дошкольном учреждении с учетом их физического, психического и эмоционального состояния;

5. Просветительская, предполагающая оказание квалифицированной помощи семье через трансляцию результатов современных психолого-педагогических исследований;

6. Организационно-методическая, нацеливающая на повышение уровня воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении, изучение деятельности педагогов-новаторов и обобщение их опыта, помощь молодым воспитателям в овладении педагогическим мастерством, повышение социально-психологической культуры воспитателей и специалистов.

Деятельность коррекционно-образовательного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в двух взаимосвязанных и взаимодополняющих аспектах – медицинском и психолого-педагогическом.

К психолого-педагогическим мероприятиям в специальных дошкольных учреждениях относят, прежде всего, охранительно-педагогический режим, смыслом которого является создание оптимальных условий для коррекции проблем у ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Важнейшими из этих условий являются: жесткая регламентация режимных моментов; ограниченная наполняемость групп (от 6 до 10 детей — в зависимости от выраженности проблем и возраста); наличие необходимых специалистов, работающих с ребенком в течение каждого дня и недели (учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор лечебной физкультуры, воспитатель, помощник воспитателя и т. д.); необходимость специального оснащения комплекса помещений: групповые комнаты, раздевалки, спальни, туалетные комнаты; кабинеты учителей-дефектологов, кабинет логопеда, кабинет психолога, музыкальный и физкультурный залы, медицинский кабинет, кабинет массажа и физиотерапевтический кабинет и др.; обязательность создания развивающей среды.

Ключевая в психолого-педагогическом плане роль принадлежит специально организованному обучению дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, реализуемому в соответствии с требованиями индивидуального и дифференцированного подхода, наглядности, сниженного темпа, повторяемости, упрощенности содержания.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 24**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 29.**Обучение и воспитание детей с ранним детским аутизмом

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Особенности развития детей с ранним детским аутизмом.
2. Особенности организации образовательной среды детей с ранним детским аутизмом в условиях семьи и учреждения общего среднего или специального образования.
3. Содержание образования детей с ранним детским аутизмом.
4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.
5. Факторы и условия социализации и адаптации лиц с ранним детским аутизмом в обществе.
6. Холдинг-терапия в работе с детьми с ранним детским аутизмом.

### **1. Особенности развития детей с ранним детским аутизмом.**

В настоящее время аутичные люди часто страдают от самого разнообразного спектра проблем: аллергии на пищу, депрессии, навязчивых состояний, гиперактивности при недостатке внимания и концентрации. Но, как полагают исследователи, главный дефект – трудности в осознании того факта, что мысли, желания и нужды других людей – иные, чем у тебя самого. Обычно дети приходят к этому в возрасте четырех лет, у аутичных же, так сказать, слепое сознание: они считают, что - то, о чем они думают, и у других на уме, а то, что они чувствуют, чувствуют и другие. Они не умеют подражать взрослым, а ведь подражание в ранние годы и служит как раз важнейшим инструментом обучения. Подражая, дети начинают распознавать, что означают некоторые жесты, выражения лица. Аутичные люди с огромным трудом считывают внутреннее состояние партнера, неявные сигналы, при помощи которых нормальные люди легко понимают друг друга. В то же время неверно считать, что аутичные люди холодны и равнодушны к тем, кто их окружает.

Парадоксальным является тот факт, что аутистические расстройства, поражающие именно ребенка, дает некоторую надежду. Поскольку нервные связи детского мозга упрочиваются посредством опыта, правильно нацеленные умственные упражнения могут оказать благоприятное воздействие.

**2. Особенности организации образовательной среды детей с ранним детским аутизмом в условиях семьи и учреждения общего среднего или специального образования.**

Указанные образовательные потребности обуславливают следующие направления работы, которые специалисты учитывают в процессе работы:

Оказание ранней коррекционной помощи

1. Оказание ранней коррекционной помощи на диагностической основе с определением положительных резервных возможностей ребенка.

2. Создание адаптивной образовательной среды.

Адаптивная образовательная среда включает в себя:

-обеспечение положительной эмоциогенной обстановки;

- пространственную организацию среды;

- визуализацию времени;

- особую организацию рабочего места ребенка;

- тщательный подбор программно – методического обеспечения и дидактического материала.

- адекватное медико – психолого – педагогическое сопровождение.

Важно, чтобы окружающая ребенка действительность способствовала уменьшению барьера, отделяющего его внутренний мир от внешнего. При подготовке к созданию адаптивной образовательной среды специалисты и родители следовали правилам, отвечающим требованиям индивидуализации, визуализации, удовлетворения детских потребностей, содействующих развитию ребенка с аутизмом. В целом образовательная среда организуется таким способом, чтобы обучение было последовательным и предсказуемым для учащегося. Порядок и отсутствие отвлекающих деталей, в силу не целенаправленности поведения ребенка с аутизмом, отвлекаемости и тревожности, являются одним из основных требований комфортной пространственной организации.

- Был адекватным выбор специального программно-методического обеспечения и дидактических материалов, ориентированных на возможности детей, а также организацию поддерживающего психолого-медико-педагогического сопровождения, которое направлено на комплексный способ поддержки и помощи ребенку в обучении, воспитании, в интенсивном социальном развитии. Комплексность достигается созданием команды, включающей в себя родителей и специалистов (учителей – дефектологов, педагогов – психологов, учителей предметников, социальных педагогов, медиков), которые совместно обсуждают и определяют стратегию и тактику по оказанию помощи ребенку с аутистическими нарушениями.

### **3. Содержание образования детей с ранним детским аутизмом.**

Коррекционная работа должна проводиться комплексно, группой специалистов различного профиля, включая детских психиатров, невропатологов, логопедов, психологов, педагогов-воспитателей, сестер-воспитательниц, музыкального работника.

На первых этапах отрабатывается важнейшая реакция оживления и слежения, формируется зрительно-моторный комплекс. В последующем, в процессе манипуляций с предметами развивают тактильное, зрительно-тактильное, кинестетическое, мышечное восприятие. Вырабатываются связи между определенными частями тела и их словесными обозначениями, видами

движений, а также их словесными определениями. У ребенка формируется представление о собственном теле, его частях, членах, сторонах. Затем проводится работа по воспитанию навыков самообслуживания, участия в направленной деятельности.

Опыт показывает, что у большинства детей, на начальном этапе работы по лечению аутизма запас знаний, характер игровой деятельности отстает на 2-3 возрастных порядка. У них преобладает манипулятивная игра, отсутствует партнерство, не происходит соотнесение игры с истинным назначением игрушек, не возникает ориентировочной реакции на новые игрушки, лиц, участвующих в игре.

На следующем этапе задача усложняется переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Наиважнейшей стороной работы остается побуждение к деятельности, многократное повторение игры, формирование игровых штампов, с постоянным использованием зрительно-моторного комплекса, лишь постепенно вводя от более простых более сложные формы игр и самой моторной деятельности, а также конкретно, последовательно, многократно излагать порядок всех игровых действий. Словесные комментарии необходимо давать в краткой форме.

Собственно педагогические программы должны быть направлены на обучение детей понятиям числа, счету, определению временных категорий, углублению ориентировки в форме предметов, в пространстве. Аутисты с трудом переходят от одного вида движений к другому, не подражают, не воспроизводят последовательной цепи действий, в особенности моторных, сочетанных с речевыми ответами. Им трудно воспроизведение недавно усвоенных знаний, в особенности знаний из долговременной памяти по требованию. У них обнаруживается декодирование слов. Этап от этапа должна решаться задача усложнения деятельности, должен увеличиваться предлагаемый объем навыков и знаний. Наконец, следует обратить внимание на тот факт, что любые задания должны предлагаться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями. Речевые задания должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность. Только после усвоения одних и тех же программ, предлагаемых разными специалистами, примитивная, однообразная деятельность ребенка начинает разнообразиться, и становится направленной. Именно тогда дети переходят от пассивного к осознанному овладению режимных моментов, навыков. В процессе целостного воспитания у аутистов формируется осознание "Я", способность к отграничению себя от других лиц.

И на последующих этапах работы, по-прежнему решается задача усложнения деятельности, с постепенным переходом от индивидуальных к направленным групповым занятиям, еще позднее к сложным играм, упражнениям.

#### **4. Содержание психолого-педагогической помощи семье.**

Необходимым условием успешной коррекционной помощи и социального развития детей, имеющих аутистические нарушения, является тесное сотрудничество с семьей. В связи с этим можно выделить основные направления работы.

- Обсуждение с родителями программы комплексного сопровождения ребенка.
- Оказание психологической поддержки всем членам семьи.
- Проведение индивидуальных консультаций по медицинским, психологическим и педагогическим вопросам развития ребенка.

Приоритетом развития детей с аутистическими нарушениями является подготовка к максимально возможной самостоятельной его жизни в обществе. Но, зачастую, родители, стремясь дать своему ребенку формальное образование, ошибочно ставят на первое место уровень овладения им определенным объемом знаний. Специалисты разъясняют родителям приоритеты социализации детей с аутизмом, важность формирования у них общепринятых форм поведения, способности и готовности использовать полученные знания и умения в жизни, когда ребенок не только располагает знаниями, но и может ими пользоваться, обладает способностью и готовностью применять их в условиях возможной независимой самостоятельной жизни.

#### **5. Факторы и условия социализации и адаптации лиц с ранним детским аутизмом в обществе.**

Социализация детей с аутизмом – это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включает себя основные нормы человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения. Процесс социализации в значительной степени зависит от общества, которое образует социальную среду. Основными источниками социализации являются семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, различные социальные институты.

Учитывая разнообразие аутистических расстройств у детей и их проявлений, необходим комплексный подход к процессу социализации и, социальной адаптации детей с аутизмом. Исключительную важность приобретает обоснование новых подходов и создание оптимальных условий для успешного развития ребенка, его воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество.

На современном этапе очень остро стоит проблема формирования системы непрерывного процесса взаимодействия и взаимовлияния социальных институтов, направленных на социализацию, социальную адаптацию и обеспечение развития потенциальных способностей детей страдающих аутизмом. Интеграция институтов социальной работы, здравоохранения и образования должна быть направлена на формирование

нормальной жизнедеятельности детей с аутизмом и их семей, оптимизацию и удовлетворение их потребностей.

В мировой практике социальным показателем качества жизни лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями является комплекс факторов, не зависящих от психофизических особенностей ребенка.

К таким **факторам** относятся:

- здоровье (знание правил здорового образа жизни и их реализация);
- материальное благосостояние;
- образование и профессиональное обучение (практическая готовность к бытовому и производственному труду);
- коммуникабельность, умение поддерживать отношения с окружающими и близкими людьми (умение поддерживать родственные отношения и самостоятельность контактов);
- социальная безопасность (знание и выполнение норм безопасности в общественных местах, в собственном жилище, в экстремальных ситуациях);
- непосредственное участие в общественной жизни, определение своего места в сообществе (осознание собственной социальной роли и готовность ее выполнять во взаимодействии с разными группами людей);
- нравственные устои, социальная значимость (понимание собственных ощущений, чувств, эмоций других людей, умение контролировать свои эмоции и адекватно выражать их вербальными и невербальными способами).

Создание в социуме условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка с проблемами в развитии является важной социальной задачей нашего общества.

#### **6. Холдинг-терапия в работе с детьми с ранним детским аутизмом.**

Доктор Велч изобрела метод, который первоначально был назван «холдинг терапией», а позже переименован автором в «метод регуляторной связи». В настоящее время данный метод используется в коррекции широкого спектра расстройств детского поведения, но его открытие и первоначальное использование было связано с практической помощью семьям, воспитывающим аутичных детей.

По описанию М. Велч, процедура холдинга состоит в следующем: мать берет ребенка на руки и удерживает его в положении, которое позволяет ей установить прямой зрительный контакт. Ребенок может некоторое время быть спокойным, но затем начинает сопротивляться контакту. Отец, находясь рядом с матерью, помогает сдерживать сопротивление ребенка. При этом оба родителя пытаются объяснить ему, как важно быть всем вместе, говорят о своих чувствах, просят не уходить, т.е. удерживают его не только и не столько физически, сколько эмоционально, вплоть до того момента, когда он перестает сопротивляться, устанавливает контакт глазами, расслабляется, начинает улыбаться, проявляет нежность.

М.Велч подчеркивает, что пока ребенок сопротивляется контакту, родители должны словесно выражать свои чувства – надежды, разочарования, заботы, но главное – свою привязанность и любовь к ребенку. Если родители проявляют упорство, не отпускают ребенка, несмотря на его агрессию, и

продолжают говорить ему о своих чувствах, борьба сменяется нежной близостью с интенсивным зрительным контактом, когда ребенок гладит мать по лицу, когда с ним можно спокойно поговорить. На этой стадии, которую М.Велч назвала «стадией разрешения», холдинг завершается. Доктор Велч рекомендует проводить холдинг ежедневно 1 раз, а также во всех ситуациях, когда ребенку плохо (либо он прямо выказывает это, либо плохо себя ведет).

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.
2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.
3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.
6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 25**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 30.** Обучение и воспитание детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Структура двигательных нарушений при детском церебральном параличе.
2. Коррекционная работа с детьми с детским церебральным параличом.
3. Система специализированной помощи детям, страдающим церебральным параличом.
4. Технические средства реабилитации для детей с церебральным параличом.

### **1. Структура двигательных нарушений при детском церебральном параличе.**

Клинические проявления детского церебрального паралича разнообразны. Ведущее место занимают двигательные нарушения. В зависимости от преимущественного характера двигательных нарушений выделяют пять основных форм детского церебрального паралича: двойная гемиплегия, спастическая диплегия, гемипаретическая, гиперкинетическая и атонически-астатическая формы.

Двойная гемиплегия характеризуется особой тяжестью поражения как верхних, так и нижних конечностей. Причем руки поражены так же тяжело (или даже тяжелее), как ноги. Ребенок не держит голову или держит ее очень неуверенно, не сидит, не стоит. У него не развиваются предпосылки к самостоятельному передвижению и формированию навыков самообслуживания. Более чем у 90% детей с этой формой заболевания отмечаются тяжелые нарушения речи и познавательной деятельности. Ввиду тяжести поражения дети с этой формой заболевания в специальных школах не обучаются.

При спастической диплегии также имеет место поражение всех четырех конечностей, причем ноги поражены больше, чем руки. Иногда поражение верхних конечностей может быть настолько легким, что выявляется лишь при специальном исследовании. В этих случаях (если заболевание возникает на фоне недоношенности) – это фактически та форма, которая носит название болезнь Литтля. При спастической диплегии речевые и интеллектуальные нарушения наблюдаются примерно у 50-60% детей. Среди учащихся специальных школ 40-50% составляют дети со спастической диплегией.

Гемипаретическая форма характеризуется односторонними двигательными нарушениями. Эта форма отмечается у 20-25% учащихся, страдающих церебральным параличом. Интеллектуальные и речевые нарушения отмечаются с той же частотой, что и при спастической диплегии.

При гиперкинетической форме нарушения движений связаны как с патологией мышечного тонуса, так и с наличием непроизвольных насильственных движений (гиперкинезов), различных по характеру и степени выраженности. При этой форме интеллект чаще нормальный. Однако почти у 90% детей отмечаются тяжелые нарушения речи. Слух нарушен примерно у 10-15% учащихся. Гиперкинетическая форма имеет место у 20-25% учащихся с церебральным параличом.

Атонически-астатическая форма характеризуется в первую очередь недоразвитием реакций равновесия, нарушением координации движений в сочетании с низким мышечным тонусом во всех группах мышц за исключением приводящих мышц бедер, пронаторов предплечья и кисти. При этой форме часто наблюдаются речевые расстройства. Интеллект широко варьирует от нормального или задержанного психического развития до атипичной формы олигофрении различной степени тяжести. Эта форма заболевания встречается у 10-15% учащихся специальных школ.

## **2. Коррекционная работа с детьми с детским церебральным параличом.**

Основными целями коррекционной работы при ДЦП являются: оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия – согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура, ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры.

Существует несколько основных принципов коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

1. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы. Это означает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

2. Раннее начало онтогенетически последовательного воздействия, опирающегося на сохранные функции. В последние годы широко внедрена в практику ранняя диагностика ДЦП. Несмотря на то что уже в первые месяцы жизни можно выявить патологию доречевого развития и нарушения ориентировочно-познавательной деятельности, коррекционно-педагогическая, и в частности логопедическая, работа с детьми нередко начинается после 3-4 лет. В этом случае работа чаще всего направлена на исправление уже сложившихся дефектов речи и психики, а не на их предупреждение.

Раннее выявление патологии доречевого и раннего речевого развития и своевременное коррекционно-педагогическое воздействие в младенческом и раннем возрасте позволяют уменьшить, а в некоторых случаях и исключить психоречевые нарушения у детей с церебральным параличом в старшем возрасте. Необходимость ранней коррекционно-логопедической работы при ДЦП вытекает из особенностей детского мозга – его пластичности и универсальной способности к компенсированию нарушенных функций, а также в связи с тем, что наиболее оптимальными сроками созревания речевой функциональной системы являются первые три года жизни ребенка. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок.

3. Организация работы в рамках ведущей деятельности. Нарушения психического и речевого развития при ДЦП в значительной степени обусловлены отсутствием или дефицитом деятельности детей. Поэтому при коррекционно-педагогических мероприятиях стимулируется основной для данного возраста вид деятельности. В младенческом возрасте ведущий вид деятельности – эмоциональное общение со взрослым; в раннем возрасте (года до 3 лет) – предметная деятельность; в дошкольном возрасте – игровая деятельность; в школьном возрасте – учебная деятельность.

4. Наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психоречевого развития.

5. Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

### **3. Система специализированной помощи детям, страдающим церебральным параличом.**

Система помощи предусматривает раннюю диагностику и раннее начало систематической лечебно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом. В основе такой системы лежат раннее выявление, еще в родильном доме или детской поликлинике, среди новорожденных всех детей с церебральной патологией и оказание им специальной помощи.

В нашей стране создана сеть специализированных учреждений Министерств здравоохранения, образования и социальной защиты: поликлиники, неврологические отделения и психоневрологические больницы, специализированные санатории, ясли-сады, школы-интернаты для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дома ребенка, интернаты и различные реабилитационные центры. В этих учреждениях в течение длительного времени осуществляется не только восстановительное лечение,

но и квалифицированная помощь логопедов, дефектологов, психологов, воспитателей по коррекции нарушений познавательной деятельности и речи.

Амбулаторное лечение проводится на базе детской поликлиники врачами (невропатологом, педиатром, ортопедом), которые руководят лечением ребенка дома. При необходимости ребенок направляется на консультацию в специализированную неврологическую поликлинику. Комплексное лечение в амбулаторных условиях является достаточно эффективным при легких формах ДЦП, при выраженных нарушениях оно должно сочетаться с лечением в стационаре (в неврологических отделениях или психоневрологических больницах) или санатории. Дети, для которых все виды лечебно-педагогической помощи оказываются неэффективными, а также те, родители которых по каким-либо причинам не могут обеспечить им лечение и воспитание в домашних условиях, берутся государством под временную или постоянную опеку. Они направляются в дома ребенка (Минздрав), а затем в интернаты Министерства социальной защиты.

В систему помощи детям дошкольного возраста входит пребывание в специализированных детских садах, где осуществляются коррекционное обучение, воспитание и подготовка детей к школе. Важным является максимальное всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями.

Закрепление достигнутых результатов у детей школьного возраста наиболее полно осуществляется в специализированных школах-интернатах. Проживающие в крупных городах, 60-70% детей с церебральным параличом обучаются в школах-интернатах, которые ставят своей задачей не только сочетание учебно-воспитательного и лечебного процессов, но и проведение трудового обучения, своевременной и целенаправленной профессиональной ориентации. Коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая с детьми школьного возраста, состоит в последовательном развитии познавательной деятельности и коррекции ее нарушений, коррекции высших корковых функций, воспитании устойчивых форм поведения и деятельности. В школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата обучаются самостоятельно передвигающиеся и обслуживающие себя дети с сохранным интеллектом, ЗПР и олигофренией в степени дебильности. В подготовительном классе школ-интернатов выявляется истинное состояние интеллекта, проводится подготовка к дальнейшему обучению в школе по адаптированной двенадцатилетней массовой или вспомогательной программе.

#### **4. Технические средства реабилитации для детей с церебральным параличом.**

Разработаны многочисленные технические средства реабилитации для облегчения передвижения пациентов. Как правило, такие средства реабилитации помогают опорно-двигательному аппарату исполнять свои функции: это разнообразные телескопические трости, костыли и опоры.

Все вспомогательные средства должны быть, в первую очередь, удобными в эксплуатации и отвечать всем необходимым требованиям по своим качественным характеристикам.

Существует целый класс каталок, предназначенных для пациентов с серьезными нарушениями. Технические средства реабилитации инвалидов должны быть особенно надежными и удобными. Они должны легко складываться, иметь прочную, но легкую конструкцию (поэтому чаще всего ходунки и каталки изготавливаются из сплавов на основе алюминия) и возможность регулировки высоты.

Для детей, больных ДЦП средства реабилитации представляют собой различные опоры, специализированные сиденья и вертикализаторы. Чем больше приспособлений имеют данные средства реабилитации (ходунки и их модификации), тем больше свободы и возможностей для активной деятельности получает ребенок.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ № 26**

по учебной дисциплине «Специальная педагогика и специальная  
психология»  
(7 семестр)

**М-4. ТЕМА 31.** Обучение и воспитание детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития

**Время:** 2 учебных часа

### **ВОПРОСЫ:**

1. Понятие о тяжелых и (или) множественных нарушениях развития.
2. Задачи психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.
3. Психолого-педагогические основы развития и образования лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
4. Особенности организации специального образования для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
5. Содержание психолого-педагогической помощи семье, имеющей ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.
6. Специализированные учреждения для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития в Республике Беларусь и за рубежом.

### **1. Понятие о тяжелых и (или) множественных нарушениях развития.**

К множественным нарушениям развития относят сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Например, сочетание глухоты и слабовидения, сочетание умственной отсталости и слепоты, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи. В современной специальной литературе в номинации сложных нарушений обозначаются только так называемые первичные нарушения, например слепоглухота. Если в названии включаются вторичные отклонения в развитии, как например в слове «слепоглухонемота», где «немотой» обозначено отсутствие речи у ребенка, являющееся лишь следствием его глухоты, социально обусловленным, т.е. вторичным нарушением, то такой термин следует признать неточным и устаревшим.

В качестве синонимов термина «множественное нарушение» в литературе используются и другие термины, равнозначные ему: «сложный дефект (нарушение)», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения» и все более утверждающийся в последнее время - «сложная структура нарушения».

### **2. Задачи психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями.**

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка с комплексным дефектом является решение вопроса изоляции его от окружающего мира. Способствовать решению этой задачи будет поиск путей компенсации сложного дефекта. Решающим фактором развития больного ребенка дефектологи считают включение его в процесс образования, а также культурное и социальное развитие, освоение предметно-материального мира. Центральное место в этом сложном процессе занимает овладение ребенком языком, являющимся основным способом общения, пусть это будет язык жестов или что-то другое, главное, чтобы ребенок не чувствовал себя одиноким в мире.

Большое внимание уделяется специалистами по сохранению и развитию интеллекта, так как умственная отсталость может являться одним из компонентов сложного дефекта. В этом случае возможности компенсаторного развития резко снижаются, однако никогда не исчезают полностью. В последнее время разрабатываются новые методы даже по компенсирующей работе с детьми, имеющими сенсорные нарушения в сочетании с тяжелыми признаками олигофрении.

### **3. Психолого-педагогические основы развития и образования лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.**

Ряд общих положений, касающихся психолого-педагогической организации условий жизни ребенка с множественным нарушением, может быть почерпнут из теории развития слепоглухих детей. Профессором А.И.Мещеряковым был сформулирован ряд условий, которые обеспечивают усвоение слепоглухим ребенком общественно выработанных знаний и формирование у него специфически человеческого поведения.

Это, во-первых, практические действия с предметами (в том числе орудийные), без чего невозможно сформировать полноценный образ предмета.

Во-вторых, использование социальных способов действия с вещами, входящими в непосредственное окружение человека.

В-третьих, направленность действий на удовлетворение потребностей ребенка.

Вначале это органические потребности, имеющиеся у ребенка (в еде, сне, защите от холода и др.). Затем, с развитием предметной деятельности, у ребенка образуются новые потребности, порождаемые этим развитием и входящие в противоречие с освоенным способом действия. Удовлетворение новых потребностей требует от ребенка овладения новым способом деятельности. В разрешении противоречий между потребностями и способами их удовлетворения заключается источник развития поведения ребенка. Используя метод так называемого совместно-разделенного действия, взрослый формирует у слепоглохого ребенка способы самообслуживания, целенаправленно уменьшая свою собственную активность и передавая ребенку свои функции.

Областью деятельности маленького слепоглухого ребенка, имеющей важнейшее образовательное значение, становятся самообслуживание (обучение самообслуживанию) и ручной труд. Именно в этой сфере впервые организуется доступное при слепоглухоте полноценное социальное взаимодействие с внешней средой. У ребенка образуются начальные формы специфически человеческого, т. е. культурного, поведения. Социально-эмоциональный контакт взрослого (педагога, родителя) и слепоглухого ребенка вводит его в мир человеческих отношений. Далее познание этого мира существенно обогащается, когда ребенок включается в коллективное самообслуживание, коллективный бытовой труд.

Овладение функциями окружающих предметов в процессе обучения является необходимым условием реального познания предметного внешнего мира, выступает средством развития познавательной деятельности ребенка, в частности формирования у него сенсорных процессов. Сенсомоторное воспитание слепоглухого ребенка, осуществляемое преимущественно в ходе овладения им предметно-практической деятельностью, становится необходимой частью умственного развития, образуя его фундамент.

#### **4. Особенности организации специального образования для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.**

На современном этапе развития общества решается задача включения всех детей в организованную образовательную среду. Это связано, прежде всего, с гуманизацией общества, изменением психолого-педагогических парадигм, а также с последними достижениями медико-биологических наук, которые способствуют более тонкой клинической дифференциации различных форм интеллектуальной недостаточности у детей. Современная система образования ставит перед собой цель – обеспечить адекватный уровень индивидуального развития личности, усвоение подрастающим поколением накопленного социального опыта с последующей возможностью его использования на практике. В связи с этим возникает необходимость в полной мере обеспечить всем детям равные возможности для получения адекватных индивидуальным потребностям коррекционно-образовательных и реабилитационных услуг.

В Конвенции о правах ребенка отмечается, что получение доступного образования «приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка». Система специального образования в Республике Беларусь развивается в соответствии с международными нормами образования и законодательно-нормативными документами Республики Беларусь. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» определяет, что «лица с особенностями психофизического развития имеют право на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями в адекватной их здоровью среде обучения» (статья 5, пункт 1). Поиск оптимальных путей воспитания и обучения, создание условий для

социального развития детей с ограниченными возможностями являются одной из задач оптимизации специального образования.

Особую значимость это приобретает при воспитании детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Организация помощи таким детям претерпевает значительные изменения, поскольку происходит активное включение их в систему специального образования. Выявление потенциальных возможностей детей данной категории, повышение качества их жизни и последующая адаптация приобретают большую социальную значимость.

Включение всех детей в систему образования требует и обеспечения педагогического процесса данной категории учащихся соответствующей методической поддержкой, практико-ориентированной информацией, подобранной на основе потребностного подхода. Образование детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями требует создания инновационных программ обучения, разработок особого содержания и методов работы с ними.

#### **5. Содержание психолого-педагогической помощи семье, имеющей ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.**

**Психолого-педагогическая помощь семье** – это целенаправленная система мер, способствующая повышению личных ресурсов семьи и тем самым, обеспечивающая повышение условий для улучшения развития и социализации ребенка.

Данная поддержка может осуществляться в следующих направлениях: улучшение семейного микроклимата; формирование хороших отношений в семье; повышение педагогических умений и знаний родителей.

Е.В. Редькина обозначает психолого-педагогическую помощь семье, как набор коррекционно-педагогических методов, направленных на всестороннее развитие ребенка с ограниченными возможностями, поддержку его семьи и осуществляется педагогами и специалистами учреждения: дефектологом, логопедом, психологом. Основная цель работы специалистов с родителями – это своевременное информирование об особенностях развития психики ребенка, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий, проводимых целенаправленно и систематически; формирование активной позиции в вопросах воспитания и обучения и продуктивных форм взаимодействия со своими детьми.

#### **6. Специализированные учреждения для лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития в Республике Беларусь и за рубежом.**

В настоящее время в Республике Беларусь действует 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). ЦКРОиР – это государственные полифункциональные учреждения образования. Консультации, беседы, встречи специалистов с родителями помогают улучшить взаимоотношения в семье, родители учатся понимать и принимать своего ребенка таким, какой он есть. Пребывание ребенка в ЦКРОиР дает возможность ему остаться в семье, его родителям получить возможность

вернуться на работу, а нахождение родителей на работе позволяет им оставаться включенным в общество, быть социально активными его участниками, что предотвращает родительское выгорание и сокращает количество разводов.

Однако в ЦКРОиР дети обучаются до 18 лет. С целью образовательной поддержки лиц этой категории на государственном уровне решаются следующие задачи: создание системы реабилитационных учреждений для детей с множественными психофизическими нарушениями, позволяющих решить идею непрерывного образования и включать в пассивную бытовую занятость и трудовую деятельность.

### **ЗАДАНИЯ:**

1. Подготовка к опросу по теме.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **ОСНОВНАЯ:**

1. Бочарова, Е.А. Специальная психология: учеб. пособие. - Архангельск, 2010. - 119 с.

2. Балашова, В.Ф. Специальная педагогика. Педагогика физической культуры и спорта. Тестовый контроль знаний: метод. пособие. - Москва, 2007. - 91 с.

3. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г.Никуленко. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 381 с.

4. Сорокин, В.М. Специальная психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В.М. Сорокин ; под ред. Л.М.Шпицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

#### **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ:**

5. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2002. - 400 с.

6. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха : учеб. пособие для студ. пед. вузов по спец. «Сурдопедагогика» / Л.П. Назарова ; под ред. В.И.Селиверстова. - М.: Владос, 2001. - 288 с.