

НАУЧНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Дана стаття присвячена питанням теорії і практики навчання дітей з важкою інтелектуальною недостатністю, які ще недавно вважалися нездібних. У ній розкриваються: основні положення концепції педагогічної роботи з дітьми з важкою інтелектуальною недостатністю, загальнодидактичні та специфічні принципи навчання дітей даної категорії, специфіка організації освітнього процесу, основні вимоги до організації навчання, педагогічні умови, що сприяють, на наш погляд, результативності формування життєво необхідних умінь і навичок.

Ключові слова: діти з важкою інтелектуальною недостатністю, основні положення концепції педагогічної роботи, специфічні принципи навчання, педагогічні умови, життєво необхідні вміння та навички.

Данная статья посвящена вопросам теории и практики обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые еще недавно считались необучаемыми. В ней раскрываются: основные положения концепции педагогической работы с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, общедидактические и специфические *принципы* обучения детей данной категории, специфика организации образовательного процесса, *основные требования* к организации обучения, *педагогические условия*, способствующие, на наш взгляд, результативности формирования жизненно необходимых умений и навыков.

Ключевые слова: дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, основные положения концепции педагогической работы, специфические принципы обучения, педагогические условия, жизненно необходимые умения и навыки.

Долгое время детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью считали необучаемыми. Большинство из них находились в семьях и не имели возможность получать образование и овладевать умениями и навыками, значимыми для социальной адаптации [2]. Т.Л. Лещинская в своих работах отмечает, что обучать нужно всех. Мы признаём достоинства ребёнка, его права, среди которых ведущее место имеет право на жизнь. Отказывая в образовании, мы обрекаем ребёнка на растительную жизнь. Обучая ребёнка, мы улучшаем качество его жизни. Ребёнок начинает ощущать, переживать, радоваться, огорчаться, он учится жить человеческой жизнью, происходит его «очеловечивание». Успех обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью зависит от нас самих, от нашей деятельности и новых ориентаций в образовательном процессе. В настоящее время в Республике Беларусь созданы национальные программы и учебные пособия для обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Разрабатываются новые организационные формы работы, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в обществе. И именно теперь наиболее остро встал вопрос о методах и приёмах работы с такими детьми, принципах обучения [3].

Всего в 143 центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) Республики Беларусь обучаются и получают коррекционно-педагогическую помощь около 7000 детей, большая часть которых – дети с тяжелыми нарушениями в развитии, ранее считавшиеся «необучаемыми». В республике научно обосновано и разработано содержание и методики обучения этой категории детей.

Обеспечение своего существования, жизнедеятельности начинается с понимания мира, в котором находится ребенок. Не изоляция и пассивное удовлетворение потребностей ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, а активное участие в жизнедеятельности позволяет познавать себя и мир, в котором он живет, расширяет рамки его максимально возможной самостоятельности. Взрослый направляет и поддерживает ребенка, делающего свои первые шаги в овладении миром. Окружающая действительность становится для ребенка привычной, знакомой в той мере, в которой он овладел ею в различных ее сферах и проявлениях. Познанный, и таким образом созданный свой мир, является собственностью ребенка. Важно, чтобы он чувствовал себя в нем уверенным и защищенным [6].

Специфика организации образовательного процесса детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью определяется такими критериями, как: наполняемость класса; структурирование пространства класса на специально организованные зоны (учебная, игровая, сенсорная, уголок уединения и др.); организация безбарьерной среды; наличие средств реабилитации индивидуального и коллективного пользования; обеспечение альтернативных средств коммуникации (альбомы, таблицы, символы); количество уроков и их продолжительность; реализация индивидуальных программ обучения; практическая ориентированность содержания обучения.

Основу теории и практики обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью составляют такие *общедидактические принципы*, как наглядности, систематичности и последовательности, доступности, прочности, связи теории с практикой, индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, воспитывающего характера обучения. Особенности их реализации в работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью обуславливаются коррекционно-развивающей, социальной и практической направленностью процесса обучения. В специальной литературе также отмечается принцип целостности, принцип структурирования учебной цели, соответствия уровню развития, сопровождения деятельности речью, мотивации учения, расширения социальных связей и др.

Особенности развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью требуют специальной организации коррекционно-педагогического процесса. В качестве **основных специфических принципов** обучения детей данной категории выступают:

1. *Принцип практической ориентированности обучения*, направленный на формирование жизненно важных умений детей в процессе активной предметно-практической деятельности и их применения умений в различных социально-бытовых ситуациях.

2. *Принцип природосообразности*, предусматривающий ориентировку на внутренний мир ребенка, создание условий для его самовыражения, самоконтроля и саморазвития.

3. *Принцип нормализации жизнедеятельности* - ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые со всеми детьми потребности, главная из которых – потребность в любви и признании, стимулирующая развитие.

4. *Принцип положительной эмоциогенности* – предполагает формирование жизненно значимых умений на положительном эмоциональном фоне, который способствует мотивации и концентрации внимания детей на выполняемом действии, питает их эмоции, придавая уверенность в себе. Одним из действенных средств эмоциональной поддержки является музыкальное сопровождение выполняемой ребенком деятельности.

5. *Принцип активизации всех органов чувств* – педагог стимулирует восприятие ребенка таким образом, чтобы оно проходило, по возможности, через все анализаторы (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание).

6. *Принцип сглаженности границ обучения в специально организованных видах деятельности и в повседневной жизни*. Процесс обучения происходит не только на уроках, но в процессе повседневной деятельности детей (раздевание, одевание, прием пищи, гигиенические процедуры). Сглаженность границ обусловлена логической взаимосвязанностью различных видов жизнедеятельности (например, дети пришли с прогулки, необходимо раздеться, разложить одежду по местам, вымыть руки, подготовиться к обеду).

Основными требованиями к организации обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью выступают:

1. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.

2. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста).

3. Наличие пропедевтического (подготовительного) периода в обучении.

4. Применение игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как метод и средство обучения и коррекции.

5. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению – вызывание эмоций, более сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

6. Стимулирование внутренней активности ученика (мотивации).

7. Организация предметно-практической деятельности детей, опора на предметно-наглядную основу обучения.

8. Комбинированный характер обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта.

9. Использование подражательности, свойственной детям.

10. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

11. Смена видов деятельности на уроке, привлечение внимания детей к пособиям, новым видам деятельности. Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы. Например, развитие речи – игра – музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность – ритмические упражнения – рисование и т.д.

12. Сочетание индивидуальной и групповой форм работы на уроке.

13. Частое повторение материала; применение его в новых ситуациях.

14. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств коррекции. Обеспечение успеха в развитии личности (рефлексия).

15. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Образовательный процесс с детьми в ЦКРОиР строится с учётом не биологического возраста, а актуального уровня развития (учитывается, на каком этапе психоречевого и моторного развития находится ребёнок). Дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в своем развитии проходят те же этапы, что и нормально развивающиеся дети, но каждый этап значительно растянут во времени, и требует создания особых условий и применения специальных усилий.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил выделить основные педагогические условия, способствующие, на наш взгляд, результативности формирования жизненно необходимых умений и навыков у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью:

- планирование работы в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, ведущими мотивами и потребностями ребенка в различные периоды жизни;
- целенаправленность и систематичность формирования жизненно значимых знаний, умений и навыков, предполагающих достижение ребенком конкретного результата;
- преемственность работы родителей и педагогических, медицинских работников и обслуживающего персонала центра;
- постоянство и последовательность требований со стороны взрослых;
- учет характера ведущей деятельности с акцентом на максимально возможную активность ребенка;
- пошаговое формирование и словесное сопровождение выполняемых действий;
- формирование эмоционально положительного и осмысленного отношения детей к бытовым действиям, позволяющим снизить зависимость от помощи окружающих людей;
- применение различных видов педагогической помощи (организующей, направляющей, эмоционально-поддерживающей);
- наличие в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации адаптивных средовых ресурсов, способствующих формированию жизненно необходимых умений и навыков.

Коррекционно-развивающая работа организуется в рамках ведущей деятельности, присущей определённому возрастному периоду. Важнейшим механизмом полноценного развития личности, начиная с раннего детства, является деятельность ребёнка, её разнообразные виды.

Педагогическое воздействие должно быть направлено на организацию деятельности учащегося. Наглядно-действенное мышление – это мышление в действии «здесь и сейчас». В норме оно возникает в младшем дошкольном возрасте в процессе манипуляций с разными предметами и игрушками. Однако существует определенная сложность: ежедневно пользуясь вспомогательными средствами, имеющими общественно фиксированное назначение (едят ложкой, копают совком), дети не всегда обобщают свой опыт. Если ребенок осознает необходимость применения вспомогательных средств в привычной ситуации, он достаточно легко поймет, что и в новой, а затем и в проблемной ситуации, нужно искать подходящее орудие. Вот почему так необходима *организация предметно-практических действий* учащихся с реальными объектами и их изображениями.

Значительное влияние на педагогический процесс оказывает доступность и значимость изучаемого материала для ученика, его взаимосвязь с опытом ребенка. Отмечено, что дети особенно охотно выполняют задания, которые знакомы им, вызывают положительные эмоции и связаны с их ежедневной деятельностью. Опираясь на жизненно важные для ученика объекты, следует расширять их круг, создавая и усиливая мотивацию.

Детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью мы готовим к тому, чтобы они комфортно чувствовали себя в социуме. Для этого детям необходимо усвоить некоторые правила, лежащие в

основе безопасности жизнедеятельности. Безопасность ребёнка зависит и от того, насколько он может сообщить окружающим о своём дискомфорте или болезненном состоянии. Поэтому педагогам, родителям и другим специалистам необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения, воспитания, обеспечивающие нормальную жизнь таких детей в обществе [6].

Коррекционно-образовательный процесс в ЦКРОиР обеспечивает мобилизацию психических и физических ресурсов детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Постановка педагогических задач нацелена на стабилизацию образа жизни, чтобы каждый ребенок мог найти свой мир, в котором может комфортно чувствовать себя. Образование таких детей происходит на менее дифференцированном уровне с меньшими интеллектуальными (материальными) притязаниями. Однако, по мнению многих авторов, оно формально включает в себя все существующие человеческие измерения: будучи образованным, человек с интеллектуальной недостаточностью может переживать свою действительность как «категориальную упорядоченную в себе и осмысленную, но в то же время как встроенную в соответствующий мир объектов и целей» (О. Шпек).

В целом, концепция педагогической работы с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью строится на следующих положениях:

1. Признание умственной отсталости вариантом формы человеческого образа жизни («когнитивное инобытие»).

2. Ориентация на общие воспитательные требования, ценности и нормы: адекватное воспитание должно следовать тем же принципам и меркам, которые действуют для всякого воспитания в «общих педагогических рамочных условиях».

3. Специфика педагогической помощи с целью реального улучшения общей жизненной ситуации человека с интеллектуальной недостаточностью учитывает его особые индивидуальные потребности и возможности, социальные условия и требования («специальные педагогические рамочные условия»).

4. Психолого-педагогическая помощь должна носить интерактивный характер. Способность отдельного ребенка с умственной отсталостью к обучению основывается на функциональном взаимодействии организма и окружающей среды, благодаря чему становится возможным активный контакт ребенка с доступным миром.

5. Большая педагогическая ответственность за выстраивание и упорядоченность окружающей среды для ребенка предопределяется изначальной зависимостью человека с нарушением интеллекта.

6. Дифференцированность и гибкость педагогического планирования и организации обучения. Жизненная реальность показывает, что полностью предусмотреть и спланировать весь спектр педагогических действий невозможно.

7. Учебные цели определяются, с одной стороны, в соответствии с состоянием психофизического развития и общими тенденциями развития воспитанника, с другой – настоящими и будущими его потребностями в социализации и возможностями жизни в обществе.

8. В педагогической концепции родителям отводится главная функция как самым близким и первым воспитателям, по отношению к которой профессиональная помощь в принципе должна играть ассистирующую роль.

9. Педагогическая постановка задач определяется комплексом физических, психических и социальных факторов, которые требуют междисциплинарного подхода.

10. Осуществление воспитания в развивающей среде.

Признание права на жизнь исключает нижнюю границу необходимых для образования способностей. Образовательная работа ориентируется не на имеющиеся у ребёнка нарушения, а на его потребности и возможности. Понимается, что каждый ребёнок является самобытной личностью, у которой есть потребность в обучении, а каждый взрослый направляет свои усилия на создание условий, в которых реализуются возможности.

Список використаних джерел

1. Демьяненок, Т.В. Обучение детей с тяжёлой формой умственной отсталости / Т.В. Демьяненок // Дэфекталопа. – 1997. — №8. – С.59 – 66.
2. Лещинская, Т.Л. Образовательный процесс в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т.Л. Лещинская // Дэфекталопа. —2007. — №1. — С.6-15.
3. Лисовская, Т.В. Научно-методические подходы к образовательной деятельности в условиях центра коррекционно-развивающего обучения /Т.В. Лисовская// Дэфекталопа. – 2007. – №4. – С.12-17.
4. Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. / Н.Б.Лурье // М., 1972.
5. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р.Маллер, Г.В. Цикото. – М., 2003.
6. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Учебно-методическое пособие. Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка. – 2007. – 143с.

7. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек // М., 2003.

This article is devoted to the theory and practice of teaching children with severe intellectual disabilities, who have recently considered uneducable. It revealed: the main points of the concept of pedagogical work with children with severe intellectual disabilities, obschedidakticheskie and specific principles of teaching children in this category, the specific organization of the educational process, the basic requirements for training, educational environment that encourages, in our view, the impact of the formation of essential skills and skills.

Keywords: children with severe intellectual disabilities, the main provisions of the concept of pedagogical work, the specific principles of learning, pedagogical conditions, which are vital skills.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.161.

О. М. Ляшенко

ПЕРЕКАЗ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ РОЗВИТКУ СВ'ЯЗНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається одна з основних проблем допоміжного навчання – розвиток у учнів усного мовлення засобами переказу. Значущість її визначається підвищенням рівня зв'язного усного мовлення, що веде не тільки до розвитку пізнавальних здібностей розумово відсталих дітей, а й до їх культурного розвитку, що у свою чергу сприяє більш ефективній соціальній адаптації даної категорії дітей у суспільстві.

Ключові слова: переказ, літературний текст, осмислення літературного тексту, розумово відсталі діти.

В статье рассматривается одна из основных проблем вспомогательной обучения - развитие у учеников устной речи средствами перевода. Значимость ее определяется повышением уровня связной устной речи, которое ведет не только к развитию познавательных способностей умственно отсталых детей, но и к их культурному развитию, которое в свою очередь способствует более эффективной социальной адаптации данной категории детей в обществе.

Ключевые слова: перевод, литературный текст, осмысление литературного текста, умственно отсталые дети.

Однією із основних завдань допоміжної школи є розвиток усного мовлення школярів. Її розв'язання пов'язане, перш за все з уроками літератури, де старшокласники знайомляться з різними її жанрами. У вивчанні та досягненні головної ідеї художніх творів важливу роль відіграє осмислене їх сприйняття.

Сприймання, як відображення зовнішнього світу нашими органами чуття, включає такі складові діяльності, як знаходження об'єкту сприймання, його пізнання і оцінку. Ефективним сприймання може бути, якщо воно поєднується з розумінням того чи іншого явища, об'єкта, тексту тощо. Тому великого значення у підвищенні ефективності переказу надається розумінню літературного тексту, «проникненню до його змісту» [4 с. 194].

Різні автори по-різному бачать механізм його осмислення. Так, П. Жинкін, А. Соколов, І. Пушкова та інші виділяють три шляхи: групування тексту за змістом, тобто членування його за темами; виділення опорних слів, частин тексту, речень; заміна тексту наочним образом.

А. Смирнов процес розуміння тексту вбачає в такій послідовності. На перше місце він ставить народження розуміння, з якого починається, але ще не усвідомлюється сам процес осмислення, на друге – недостатнє, невиразне усвідомлення області до якої відноситься те, що сприйнято було нами, на третьому етапі відбувається суб'єктивне переживання, осмислення як розуміння тексту, але виразити його ще не можливо, четвертий етап характеризується простим відтворенням сприйнятого словами, максимально наближеними до оригіналу, на п'ятому етапі особа має можливість вільного переказу зрозумілого йому тексту.

Відтворення літературного тексту є відображенням його змісту. На думку І. Пушкової передача