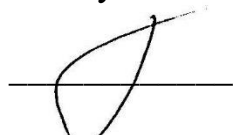


УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
“ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА”

Факультет педагогический

Кафедра коррекционной работы

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий кафедрой

 Н.И. Бумаженко  
30.05.2022

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета

 И.А. Шарапова  
30.05.2022

**ИНКЛЮЗИВНОЕ  
И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

для специальностей  
профиля А Педагогика

**СБОРНИК УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ  
ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ:**

“Основы специальной психологии”, “Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью”, “Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР”, “Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»”, “Теория и практика специального образования”

Составители: И.А. Шарапова, Т.С. Кухаренко, М.В. Швед, Ж.П. Чобот

Рассмотрено и утверждено  
на заседании научно-методического совета от 04.07.2022, протокол № 5

УДК 376.01(075.8)+159.9:616(075.8)  
ББК 74.044.6я73+74.5я73+88.621.9я73  
И65

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования “Витебский государственный университет имени П.М. Машерова”. Протокол № 3 от 03.03.2022.

Составители: доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Шарапова**; старшие преподаватели кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова **Т.С. Кухаренко, М.В. Швед, Ж.П. Чобот**

Под редакцией Н.И. Бумаженко

Рецензенты:

кафедра социальной работы УО “БрГУ имени А.С. Пушкина”;  
доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат психологических наук, доцент *С.В. Лауткина*

**И65** **Инклюзивное и специальное образование для специальностей профиля А Педагогика** : сборник учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам: “Основы специальной психологии”, “Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью”, “Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР”, “Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»”, “Теория и практика специального образования” / сост.: И.А. Шарапова [и др.] ; под ред. Н.И. Бумаженко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 307 с.  
ISBN 978-985-517-940-6.

Сборник учебно-методических комплексов посвящен изучению учебных дисциплин: “Основы специальной психологии”, “Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью”, “Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР”, “Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»”, “Теория и практика специального образования”.

В издании представлены теоретические материалы, информационно-справочный блок, блок контроля результатов образовательной деятельности студентов.

Предназначено для педагогов, психологов, дефектологов, студентов, магистрантов, родителей.

УДК 376.01(075.8)+159.9:616(075.8)  
ББК 74.044.6я73+74.5я73+88.621.9я73

ISBN 978-985-517-940-6

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка .....	4
Основы специальной психологии для специальности 1 - 03 03 08 Олигофренопедагогика ( <i>М.В. Швед</i> ) .....	6
Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью ( <i>М.В. Швед</i> ) .....	99
Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР ( <i>М.В. Швед</i> ) .....	147
Создание и адаптация текстовой информации на “ясном языке” ( <i>М.В. Швед</i> ) .....	189
Теория и практика специального образования ( <i>И.А. Шаро- пова, Т.С. Кухаренко, Ж.П. Чобот</i> ) .....	222

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс рассчитан на оказание методической помощи по освоению учебных дисциплин “Теория и практика специального образования”; “Основы специальной психологии”; “Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР”; “Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью”; “Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»”.

Целью данного издания является формирование у будущих педагогов целостной системы педагогических знаний и способов деятельности в профессиональной сфере, а также овладение приемами самопознания и техники профессионально-личностного самосовершенствования, развитие умений и навыков самостоятельной учебной деятельности.

Учебно-методический комплекс состоит из содержания, пояснительной записки, теоретического и практического разделов, блока контроля знаний, вспомогательного раздела.

Теоретический раздел представлен кратким конспектом лекций по темам дисциплин, практический – содержит планы практических занятий, а также рекомендуемый перечень реферативных работ. УМК позволит облегчить самостоятельную работу студентов при подготовке к практическим занятиям. Для осуществления контроля за самостоятельной подготовкой студентов предлагаются контрольные вопросы, а также обширный перечень специальной литературы и нормативных правовых актов, что способствует глубокому и системному изучению материала, проверки усвоения материала.

# ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ для специальности 1 - 03 03 08 Олигофренопедагогика

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Наличие значительных социально-экономических преобразований в обществе, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей, реорганизации и обновление системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признание прав каждого ребенка на получение образования, адекватно его познавательным возможностям делают объективно необходимым поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество. Одним из условий реализации данной работы является учет психологических особенностей детей с нарушениями в развитии.

Основной задачей специальной психологии на современном этапе является формирование адекватной личности в условиях применения специальных методов и приемов воспитания и обучения, за счет которых происходит замещение и перестройка нарушенных функций. Задачами специальной психологии являются: – раскрытие закономерностей развития и проявлений психики, общих для нормально развивающихся детей и детей с нарушениями в развитии; – исследование закономерностей развития и проявлений психики, специфичных для детей с нарушениями в развитии; – изучение нарушений в развитии и формировании конкретных форм психической деятельности и психических процессов у различных групп аномальных детей; – выявление путей, средств и способов компенсации нарушений в развитии у детей.

**Цель преподавания учебной дисциплины «Основы специальной психологии»** – формирование у студентов представлений о закономерностях развития и функционирования психики в условиях дизонтогенеза, формирование системы профессиональных знаний о теоретических и прикладных аспектах науки, мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки будущих специалистов.

### **Задачи изучения учебной дисциплины:**

- формирование базовых представлений о методологических основах и структуре специальной психологии как самостоятельной отрасли психологической науки;
- формирование у студентов фундаментальных представлений о сущности феномена отклоняющегося развития, его структуре и свойствах;
- формирование у студентов системы представлений о динамике, общих и специфических закономерностях нарушенного развития ребенка;
- развитие научного мировоззрения и профессиональной мотивации.

**Требования к уровню усвоения** содержания учебной дисциплины «Основы специальной психологии» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования и направлены на формирование следующих компетенций: БПК – 9 – применять знания и умения в области медико-биологических, психологических и лингвистических основ педагогической деятельности в образовательном процессе; СК-1 – проектировать образовательный процесс с обучающимися с особыми образовательными потребностями на основе системы медико-биологических, психологических, лингвистических знаний и умений.

В результате изучения дисциплины студент должен:

**знать:**

- категориальный аппарат специальной психологии;
- общие и специфические закономерности развития детей с особенностями психофизического развития;

**уметь:**

- определять параметры дизонтогенеза;
- определять психологическую структуру дефекта при нарушениях психофизического развития;

**владеть:**

- современными классификациями нарушений в развитии;
- спецификой методов исследования при разных видах дизонтогенеза.

Изучение курса «Основы специальной психологии» позволяет получить научную и практически ориентированную информацию в области изучения нарушений в развитии и формирования конкретных форм психической деятельности и психических процессов у различных групп детей с особенностями психофизического развития, а также в области выявления путей, средств и способов компенсации нарушений в развитии у детей.

*Цель учебно-методического комплекса* – повысить эффективность и качество освоения студентам учебного курса «Основы специальной психологии» и содержания учебной дисциплины

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Основы специальной психологии» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Основы специальной психологии»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Основы специальной психологии» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

УМК «Основы специальной психологии» состоит из четырех взаимосвязанных разделов. В первом разделе содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

Во втором разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений. Ведущие из них объединены в следующие группы:

- *конструктивные*, связанные с умением будущих специалистов, планировать свою предстоящую психолого – педагогическую деятельность в качестве учителя – дефектолога в условиях специального и инклюзивного образовательного пространства;
- *информационные*, формирующие у будущих педагогов практические умения изучения нарушений в развитии и формирования конкретных форм психической дея-

тельности и психических процессов у различных групп детей с особенностями психофизического развития;

- *коррекционно-развивающие*, предполагающие целенаправленное выявление будущими специалистами путей, средств и способов компенсации нарушений в развитии у детей с учетом их психологических особенностей;

- *исследовательские*, направленные на подготовку студентов к психолого-педагогическому и методическому анализу, определению содержания изучения нарушений развития у детей различных нозологических групп, выбору средств и способов компенсации нарушений в развитии у детей на диагностической основе;

- *воспитывающие*, позволяющие будущим дефектологам целенаправленно использовать возможности результатов психолого – педагогического изучения особенностей межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития со сверстниками для комплексного решения задач включения их в инклюзивное образовательное пространство и общество.

В третьем разделе УМК представлены примерные программы для проведения экзамена по дисциплине, варианты самостоятельной работы.

В четвертом разделе студентам предложен достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

## **РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ»**

1. Изучить тематический план дисциплины (обратить внимание на общее количество часов для изучения предмета, соотношение лекционных, практических и лабораторных занятий, объем самостоятельной работы для заочного отделения).

2. Изучить структуру учебно-методического комплекса. Ознакомиться с содержанием, иерархией структурных элементов комплекса.

3. Составить план изучения материала УМК: определить даты, темы и вопросы для изучения.

4. Приступить к изучению материала по определенной теме. Если для изучения учебного материала необходимо знание каких-либо структурных единиц из предыдущих модулей, рекомендуется сначала повторить их.

5. После освоения каждой структурной единицы целесообразно вновь вернуться к структурной схеме модуля для повторения взаимосвязей, систематизации учебного материала.

6. Выполнить задания для самостоятельной работы.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## МОДУЛЬ 1. Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»

### **Тема: История становления специальной психологии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками Историческая последовательность формирования знаний об отклонениях в развитии. Каритативная, клиническая, реабилитационная, социокультурная модели отношения к людям с нарушениями в развитии. Специальная психология как научный курс, предметом которого является развитие психики, протекающее в неблагоприятных условиях. Основные отрасли современной специальной психологии. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому). Междисциплинарный статус специальной психологии: внутри психологический уровень и внешне психологический уровень взаимосвязи. Роль и значение Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии. Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.*

Специальная психология является отраслью общей психологии. В настоящее время право ее на самостоятельность является общепризнанным. Возникновение специальной психологии (от греч. specialis – особенный, своеобразный) как самостоятельной отрасли психологической науки и практики можно отнести к 60-м гг. XX столетия. Тогда она появилась в перечне научных специальностей учебных вузов в разделе «Психология». Однако это было лишь формальное закрепление продолжавшегося уже многие десятилетия становления этой своеобразной отрасли психологии, которая вобрала в себя накопившиеся научные достижения и практический опыт – все, что касается изучения феноменологии, механизмов и условий психического развития человека под воздействием различных групп патогенных факторов, а также закономерностей протекания компенсаторных и коррекционных процессов.

До этого времени специальная психология являлась неотъемлемой частью дефектологии – комплексной науки, включающей как разностороннее изучение причин и механизмов отклоняющегося развития, так и разработку научно обоснованных медико-психолого-педагогических коррекционных воздействий применительно к детям, имеющим различные недостатки в психофизическом и личностно-социальном развитии.

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 1746 г. 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. Дефектологическая практика по своему содержанию занимала промежуточное положение между этими двумя областями. Именно поэтому на становление специальной психологии как самостоятельной науки оказали сильное влияние педагогическая и медицинская психология. Не случайно и по сей день в ее русле отчетливо прослеживается клинико-психологическая и психолого-педагогическая направленность исследований. 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.

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 клинико-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. Система обучения и воспитания детей с отклонениями, по крайней мере, в нашей стране до недавнего времени была чуть ли не единственной сферой деятельности, где использование психологических знаний носило постоянный, систематический и обязательный характер. Речь, прежде всего, идет о применении психодиагностики при отборе детей в разные типы коррекционных учреждений. Как известно, первые тестовые методики, с которых и начался психодиагностический бум XX века, были созданы именно в рамках специальной психологии и предназначены для дифференциальной диагностики в системе отбора детей в коррекционные учреждения. 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. Тем не менее судить об интенсивности проводимых исследо-

ваний можно хотя бы по тому неполному списку учреждений Москвы, где они и осуществлялись. Среди них: Высшие педагогические курсы, Психологические научно-исследовательские курсы, Высшие научно-педагогические курсы, Академия социального воспитания, Педагогический институт детской дефективности, Психологический институт при первом МГУ, Центральный педологический институт, Государственный московский психоневрологический институт, Государственный медико-педологический институт Наркомздравоохранения, лаборатория экспериментальной психологии и детской психоневрологии при Неврологическом институте первого МГУ, Медико-педологическая клиника, Центральная психологическая лаборатория вспомогательных школ, Центральный гуманитарный педагогический институт, Музей дошкольного воспитания и др. Не менее интенсивно велась работа и в Ленинграде: в Психоневрологической академии, Институте мозга В.М. Бехтерева и в Ленинградском педагогическом институте. 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. ажной 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. Уникальность данной научной ситуации состоит в том, что результаты клинко-психологических исследований Л.С. Выготского составили основу созданной им культурно-исторической теории развития психики. А упомянутая теория, в свою очередь, выступила базой для отечественной специальной психологии. Именно с этих позиций Л.С. Выготским были сформулированы важнейшие положения специальной психологии к которым относятся следующие: – О системности строения психики человека, в свете которого нарушение одного из звеньев изменяет функционирование всей системы; – Об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка; – Об идентичности факторов, обуславливающих развитие нормальных и аномальных детей; – О первичных и вторичных отклонениях в развитии аномального ребенка и об основных направлениях коррекционной педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии; – О коллективе как факторе развития ВПФ ребенка; – Об изменении соотношения интеллекта и аффекта при умственной отсталости. – О важности раннего коррекционно-педагогического воздействия на ребенка с отклонениями в развитии.

В середине 60-х годов тема компенсаторных механизмов, анализируемых преимущественно на физиологическом уровне, постепенно сменилась на проблему социальной адаптации и реабилитации, общественного бытия взрослых инвалидов в широком аспекте: получение дальнейшего образования, профессиональное и личностное са-

моопределение. 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. Так, например, первоначально объектом сурдопсихологии и тифлопсихологии были лишь глухие и слепые, по мере развития этих наук он стал включать в себя также слабослышащих и слабовидящих лиц. Помимо внутренней модификации традиционных отраслей специальной психологии (тифло-, сурдо- и олигофренопсихологии) можно наблюдать формирование ее новых направлений, таких как психология детей с задержкой психического развития, психология лиц с патологией опорно-двигательного аппарата. Закладываются основы логопсихологии, психологии детей, выросших в условиях материнской депривации, реабилитационной психологии.

Независимо от своеобразия предмета той или иной отрасли специальной психологии внутри каждой из них можно выделить несколько направлений исследовательской работы. Первое – клинико-психологическое, для которого наиболее характерно сопоставление полученных психологических данных с особенностями основного нарушения, его глубиной, этиологией и патогенезом. Другое направление – психолого-педагогическое; с его позиций ребенок с тем или иным отклонением рассматривается в контексте обучения и воспитания. Третье направление – социально-психологическое. Предметом его непосредственного изучения является ребенок не сам по себе, а характер его межличностных отношений, особенности процесса общения, групповая динамика, интерперсональное восприятие и т. п. Достаточно близко к указанному направлению примыкает реабилитационно-ориентированные исследования, сочетающие элементы трех упомянутых сфер. Четвертое направление, начинающее оформляться в самое последнее время, связано с усилением внимания к фактору семейного воспитания детей-инвалидов, а также с процессом интегрированного обучения. Его можно условно обозначить как консультативное. Содержание этого направления включает оказание квалифицированной психологической помощи родителям и учителям проблемных детей.

Основные направления специальной психологии: – психология умственно отсталых (олигофренопсихология) – психология глухих (сурдопсихология) – психология слепых (тифлопсихология) Остальные области четко до сих пор не выделены, поскольку еще очень мало исследований, они единичны. К таким областям относятся: – психология детей с ЗПР – психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения – психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – психология лиц с нарушениями речи – психология детей с тяжелыми множественными нарушениями.

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):

1) общенаучные теоретические задачи, касающиеся проблем развития психики аномального ребенка. Среди них можно выделить такие направления изучения: – раскрытие закономерностей развития и проявлений психики общих для нормальных и аномальных детей; – раскрытие общих закономерностей развития, присущих всем аномальным детям; – раскрытие специфических закономерностей развития и проявлений психики разных групп аномальных детей; – установление зависимости развития и проявлений психики от характера, механизмов и степени выраженности аномалии;

2) 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;

3) выявление путей компенсации дефекта развития психики в целом и разных видов психических процессов;

4) разработка научных основ методов и средств обучения разных групп аномальных детей, теоретическое обоснование конкретных путей их обучения.

*Проблемное поле белорусской специальной психологии.*

Проблемами сурдопсихологии занималась Григорьева Тамара Алексеевна («Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников» (1975 г.)); тифлопсихологии – Ермолович Зоя Григорьевна (1972 г.); Дьяков Дмитрий Григорьевич («Возрастная динамика переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения», 2007 г.), Гаврилко Татьяна Ивановна (Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками, 2003).

Первый нейропсихолог – Давидович Анна Александровна («Усвоение понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития», 2006 г.)

В разное время проблемами олигофренопсихологии в Республике Беларусь занимались Алексина Лидия Ивановна («Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи» (1978 г.); Апацкая Зинаида Антоновна («Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников» (1984 г.); Процко Татьяна Александровна («Особенности мыслительной деятельности умственно отсталых школьников при решении словесно-образных задач» (1980 г.); Слепович Елена Самойловна («Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии» (1978 г.)). Процко Т.А. долгие годы преподавала на дефектологическом факультете олигофренопсихологию. Она рассматривала особенности наглядного мышления в системной взаимосвязи со своеобразным развитием речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Ее работы «Особенности мышления умственно отсталых школьников при оперировании жизненным опытом» (1993), «Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы» (2000), «Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности» (2006) актуальны и в настоящее время. Елена Самойловна Слепович, профессор, первый доктор психологических наук в области коррекционной психологии в Республике Беларусь. Ее наиболее значимые работы в области олигофренопсихологии: «Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью», «Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью». Практика специальной психологии». После защиты докторской диссертации Слепович Е.С. (1994) создает научную школу. Под ее руководством за этот период защищено семь кандидатских диссертаций (А.И. Гаурилюс, Е.А. Винникова, А.М. Поляков, Т.И. Гаврилко, А.А. Давидович, Д.Г. Дьяков, В.М. Навицкая) по специальности 19.00.10 – коррекционная психология. В том числе четыре работы в области олигофренопсихологии: – Гаурилюс А.И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений (1998); – Винникова Е.А. Моральная регуляция поведения у старших дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в разных социальных условиях (1999); – Поляков А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью (2002); – Навицкая В.М. Возрастная динамика визуальной семантики форм у подростков с умственной отсталостью (2009).

## **Тема: Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке**

**Рассматриваемые вопросы:** *Понятие «среднестатистическая норма», «функциональная норма». Основные условия нормального психического развития (по А.Р. Лурии). Основные подходы к решению проблемы «норма-патология»: интуитивно – эмпирический, частотный, культурально-релятивный, адаптационный, гуманистический, уровневый. Дихотомия «норма-патология» с точки зрения уровневого подхода. Сочетание нарушений психофизиологического, индивидуально-психологического и личностно-смыслового уровней при психическом недоразвитии, задержанном, поврежденном, дефицитарном, искаженном, дисгармоническом развитии.*

Корни проблемы нормы следует искать, с одной стороны, в общебиологических закономерностях психического развития человека и психосоциальной интеракции, а также в этико – философских нормах. Проблема нормы – это по-существу междисциплинарная проблема, которую невозможно решить с учетом лишь чисто биологического, либо узко психологического или же только нормативного аспекта.

### **Виды норм:**

**1. Статистическая норма.** Люди отличаются друг от друга рядом свойств, характеристик (высота, вес, коэффициент интеллекта и т.д.). Большинство свойств, характеристик или достижений у людей отличается преимущественно симметричным расположением данных. Самое большое количество случаев расположено около средней величины, выраженной в виде среднего арифметического, и уменьшается по направлению к крайним величинам и экстремальным вариантам. Такое нормальное распределение можно графически изобразить в виде кривой Гаусса. С точки зрения статистической нормы нормальным считается явление, которое находится в рамках средней величины. Такое статистическое понимание нормы имеет ряд преимуществ: – можно легко вычислить и довольно просто выразить в виде какого – либо показателя; – такой легко манипулировать; – статистическая норма, как самая большая частота проявлений определенного показателя, соответствует общему предположению, в соответствии с которым большинство людей относится к нормальным людям. **Недостатки:** часто встречается такое поведение, которое вряд ли можно назвать нормальным, хотя с точки зрения статистической нормы, оно таковым является (например, стремление студентов уйти с лекций, как только представится малейшая возможность). В ходе исторического развития общества некоторые абнормальные явления, например гомосексуализм, начинают считаться нормальными и наоборот. Т.е., нельзя ограничиваться статистическим пониманием нормы.

**2. Предметная норма** – знания, умения и навыки, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования).

### **3. Социально-возрастная норма**

**4. Индивидуальная норма (функциональная норма)** – проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка. В концепции функциональной нормы нормальным считается то, что хорошо или соответственно приспособлено и обеспечивает как субъективное удовлетворение, так и адекватную самореализацию. Этот аспект нормы касается не только социальных отношений, но и всех отношений человека к среде и окружению. Функциональная норма принимает во внимание единичность индивида. В этом смысле человек является нормальным тогда, когда он такой, каким он должен быть со своей собственной точки зрения, когда он проявляется так, как это ему свойственно, когда он находит удовлетворение в том, что он сам считает правильным или красивым.

**5. Идеальная норма** – это оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных условиях. В общих чертах индивидуальная норма отличает актуальное и развивающееся единство личности, динамическое равновесие различных психиче-

ских процессов и видов деятельности и, главным образом, относительная устойчивость структуры личности в процессе ее развития и изменений. Здесь при оценке человека на передний план выступают качественные, а не количественные показатели. Соответственно норма понимается не как то, что является средним, или наиболее встречающимся, а как то, что составляет совершенство, идеал, образец. Но идеал достигнуть невозможно, к нему можно только более или менее приблизиться. С этой точки зрения норму необходимо понимать, как бесконечный процесс самореализации индивида в его общественных условиях и природном окружении. Идеальные нормы выдвигают так называемые нормативные науки (педагогика, политика, правовые науки). Например, «профили выпускников».

**6. Душевное здоровье как норма.** Самым существенным критерием душевного здоровья считается интеграция личности и ее динамическое равновесие. В настоящее время большинство авторов согласно с тем, что недостаточно определить душевное здоровье как отсутствие душевной болезни. Сверх этого оно включает в следующие области:

✓ **Отношение к самому себе.** Душевно здоровый человек доволен собой, проявляет адекватное самоуважение, у него адекватные представления, как и о своих собственных возможностях и способностях, так и о своих ограничениях. Он научился воспринимать свои недостатки, предварительно убедившись, что их нельзя устранить. При этом он старается использовать свои способности в максимальной мере конструктивным способом. Приняв эту точку зрения, вряд ли можно говорить о душевном здоровье в случае, когда человек с высшим образованием работает кочегаром. Душевно здоровый человек понимает, что у него существуют определенные, очень сильные, иногда иррациональные чувства, но не позволит, чтобы эти чувства им овладели, т.е. он способен в определенной мере регулировать свои чувства. + Умение смеяться над собой, воспринимая себя с известной долей юмора.

✓ **Отношение к другим людям.** Душевно здоровый человек чувствует себя в присутствии людей комфортно, испытывает к ним любовь и доверие, и знает, что и они любят его и доверяют ему. Само собой разумеется, что он не любит и не доверяет абсолютно всем, но душевно здоровый человек должен доверять и любить хотя бы одного человека, о котором он знает (или убежден), что и тот любит его и доверяет ему. Он уважает культурные, расовые и прочие особенности других людей, не высмеивает и не осуждает их лишь потому, что их культура другая. Душевно здоровый человек не является чрезмерно агрессивным в общении с другими людьми, но и не позволяет, чтобы они были чрезмерно агрессивны по отношению к нему. Душевно здоровый человек способен действовать и чувствовать как член группы, коллектива, но в случае необходимости он способен взять на себя руководство и управление группой.

✓ **Отношение к жизни.** Душевно здоровый человек способен выполнить требования, которые предъявляет к нему жизнь и встать лицом к лицу со своими проблемами. Если это возможно, то он сам формирует свое окружение, но если это необходимо, то он способен приспособиться к нему. Он не боится будущего, планирует свою жизнь, причем ставит перед собой реальные цели.

Можно выделить основные 4 условия, необходимые для нормального развития ребенка, сформулированные Г.М. Дульневым и А. Р. Лурия.

Первое важнейшее условие – «нормальная работа головного мозга и его коры»; при наличии патологических состояний, возникающих вследствие различных патогенных воздействий, нарушается нормальное соотношение раздражительных и тормозных процессов, затруднено осуществление сложных форм анализа и синтеза поступающей информации; нарушается взаимодействие между блоками мозга, отвечающими за различные аспекты психической деятельности человека.

Второе условие – «нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов».

*Третье условие* – «сохранность органов чувств, которые обеспечивают нормальную связь ребенка с внешним миром».

*Четвертое условие* – систематичность и последовательность обучения ребенка в семье, в детском саду и в общеобразовательной школе.

### **Норма и развитие**

В соответствии с Л.Кошчом (1974), ребенка считают нормальным:

○ Когда ребенок развит во всех составляющих частях организма и организм, как структурное целое, соответственно возрасту, т.е. уровень его развития соответствует уровню большинства детей его возраста.

○ Когда ребенок развит в соответствии с его общим тендом (соответствующий специфический путь развития), определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, однозначно стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения.

○ Когда ребенок развит в соответствии с требованиями общества, определяющими как его актуальные формы поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного и творческого социального функционирования в период взрослости.

### **Условия нормального функционирования личности:**

○ Динамическое равновесие между личностью и окружением

○ Динамическое равновесие различных душевных процессов и действий, главным образом равновесие потребностей личности

○ Единый характер определения приоритетных потребностей и выбора жизненно значимых целей, связанных с удовлетворением этих потребностей

○ Относительная устойчивость структуры личности в процессе ее изменения и развития

○ Динамическое равновесие между энергетическим потенциалом потребностей личности и расслаблением их напряжения.

Соответственно при абнормальности это динамическое равновесие нарушается.

**Признаки патологии:** – относительная стабильность во времени (отклоняющиеся черты у нормального ребенка являются случайными признаками); – тотальность проявлений; – социальная дезадаптация (возникновение постоянных жизненных трудностей, которые испытывает сам человек, или окружающие люди, или все вместе).

## **Тема: Классификации детей с особенностями психофизического развития**

**Рассматриваемые вопросы:** *Классификация как метод научного познания. Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10). Современные классификации В.В. Лебединского, Т.В. Семенович, М.М. Семаго.*

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.

### ***Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10)***

В настоящее время в практике специальной психологии и коррекционной педагогики используется также «Классификация психических и поведенческих расстройств» международной системы болезней десятого пересмотра» (МКБ-10), принятая Всемирной организацией здравоохранения в 1992 году и действующая в настоящее время. МКБ -10 плод многолетней работы огромного числа исследователей, она постоянно изменяется и дорабатывается по мере накопления все новых клинических и психологических фактов.

Относится к классу эмпирических и содержит несколько разделов. Первый из них – умственная отсталость, дифференцируемая по степени выраженности: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая, а также «другая» и «неуточненная».

Далее следует обширный раздел под рубрикой «Нарушения психического развития», включающий специфические расстройства речи и школьных навыков (чтение, счет, письмо). Отдельно обозначены так называемые общие расстройства развития:



детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, гиперактивные расстройства, сочетающиеся с умственной отсталостью и стереотипными движениями. Сюда же включен синдром Аспергера и другие общие нарушения.

Следующий класс – «Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте», к числу которых относятся патологии активного внимания и гиперкинетические нарушения поведения. В свою очередь, раздел «Расстройства поведения» объединяет поведенческие нарушения, ограничивающиеся условиями семьи; несоциализированные и социализированные расстройства поведения; оппозиционно-вызывающие и др. Рубрика «Смешанные расстройства поведения и эмоций» включает депрессивные и иные нарушения поведения и эмоций.

Далее следует раздел «Эмоциональные расстройства, специфические для детского возраста». Сюда относятся тревожные расстройства в связи с разлукой в детском возрасте; фобические тревожные расстройства детского возраста; социальное тревожное расстройство детского возраста; расстройство сиблингового соперничества и др.

Следующая группа объединяет нарушения социального функционирования: эклективный мунтазм, реактивное расстройство привязанности детского возраста и др.

«Тикозные расстройства» рассматриваются отдельно; они представлены транзиторными тикозными расстройствами, хроническими двигательными голосовыми тикозными расстройствами, комбинированными голосовыми и множественными двигательными тикозными расстройствами и проч.

Завершающей рубрикой являются «Другие поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». Ее составляют неорганический энурез, неорганический энкопее, расстройство питания в младенческом возрасте, поедание несъедобного в младенчестве и детстве, стереотипные двигательные расстройства, заикание, речь захлеб и др.

Ее создание способствует активизации и оптимизации международного сотрудничества специалистов в одной области. В области специального образования данная классификация является рабочим инструментом психолого-медико-педагогических комиссий. Однако принятие международной системы не отменяет практики существования и развития собственных национальных классификаций в разных странах.

#### ***Классификации Т.В. Семенович, М.М. Семаго***

Теория функциональных блоков сформулирована и применяется в рамках нейропсихологии в целях структурного анализа нарушений психической деятельности при локальных поражениях мозга. Но опыт показывает, что она может быть продуктивно использована и в специальной психологии для описания механизмов отклоняющегося развития и их классификации.

Так, **А.В. Семенович** предлагает свою нейропсихологическую классификацию отклонений в психическом развитии» выделяя следующие их формы, связанные с незрелостью отдельных мозговых структур:

- 1) функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга;
- 2) функциональная несформированность левой височной области;
- 3) функциональная несформированность межполушарных взаимодействий транскортикального уровня (мозолистое тело);
- 4) функциональная несформированность правого полушария мозга;
- 5) функциональная дефицитарность подкорковых образований (базальных ядер);
- 6) функциональная дефицитарность стволовых образований мозга.

Поскольку речь идет об отклонениях в психическом развитии, то нет ничего удивительного в том, что при их классификации используются психологические критерии. Подобные нарушения могут преимущественно затрагивать сферу чувственного познания, оставляя относительно сохранной вербально-логическую и психомоторную, как и наобо-

рот. Следует оговориться, что любое деление психической реальности на составные компоненты весьма условно и представляет собой продукт абстракции; в той же степени необходимо осознавать и относительность границ между выделенными группами нарушений.

**Семаго Н.Я., Семаго М.М.** несколько видоизменили систему В.В. Лебединского, одновременно введя в нее новые группы. Так, все многообразие отклонений в развитии разбито ими на четыре больших класса: недостаточное развитие, асинхронное развитие, поврежденное и дефицитарное развитие. Недостаточное развитие в свою очередь делится на тотальное недоразвитие, представленное тремя формами: простой уравновешенный тип, аффективно-неустойчивый тип и тормозимо-инертный; задержанное, включающее: темпово-задержанный (гармонический инфантилизм) и неравномерно-задержанный тип развития (дисгармонический инфантилизм), а также парциальную несформированность высших психических функций, содержащую подгруппы с преобладанием несформированности регуляторного, вербального и вербально-логического компонента и с парциальной несформированностью смешанного типа.

Асинхронное развитие представлено двумя видами: дисгармоническое развитие экстрапунитивного, интрапунитивного и апатического типа и искаженное развитие с преимущественными нарушениями в эмоциональной и когнитивной сферах, а также с сочетанием того и другого.

Поврежденное развитие описано авторами с помощью двух подразделов: локального поврежденного и диффузно поврежденного развития.

И наконец, дефицитарное развитие также содержит две группы: раннедефицитарное и позднедефицитарное развитие.

### **Тема: Причины отклонений в психическом развитии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Патогенные факторы: биологические причины отклоняющегося развития (генетические, пренатальные, натальные, постнатальные вредности); психосоциальные факторы отклоняющегося развития (депривационные феномены как причина и следствие нарушенного развития, сущность депривационных феноменов). Факторы резистентности и уязвимости. Опосредующие факторы: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида (возраст, компенсаторные возможности), качество оказываемой помощи. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.*

**По времени воздействия патогенные факторы делятся на:**

**Пренатальные** (пренатальный период – период, длящийся в среднем 266 дней или 9 календарных месяцев от момента зачатия до рождения ребенка, состоит из трех стадий предзародышевой, или стадии яйца (зачатие – 2-я неделя), когда оплодотворенное яйцо – зигота – перемещается в матку и внедряется в ее стенку с образованием плаценты и пуповины, зародышевой, или стадии эмбриона (2-я неделя – конец 2-го месяца), когда происходит анатомическая и физиологическая дифференцировка различных органов, длина зародыша достигает 6 см, вес – около 19 г, стадии плода (3-й месяц – рождение), когда идет дальнейшее развитие различных систем организма. В начале 7-го месяца появляется способность к выживанию вне организма матери, к этому времени длина плода составляет около 40 см, вес – около 1,9 кг) (до начала родовой деятельности);

**Натальные** (в период родовой деятельности);

**Постнатальные** (после родов, прежде всего имевшие место в период с раннего детства до трех лет).

Согласно клинко-психологическим материалам наиболее грубое недоразвитие психических функций возникает вследствие воздействия повреждающих вредностей в

период интенсивной клеточной дифференциации структур головного мозга, т.е. на ранних этапах эмбриогенеза, в начале беременности. Факторы, нарушающие развитие ребенка, находящегося в утробе матери (включая состояние здоровья матери), называются **тератогенами**.

К **биологическим факторам риска**, способным вызвать серьезные отклонения в физическом и психическом развитии детей, относятся:

- хромосомно-генетические отклонения как наследственно обусловленные, так и возникшие в результате генных мутаций, хромосомных aberrаций;
- инфекционные и вирусные заболевания матери во время беременности (краснуха, токсоплазмоз, грипп);
- венерические заболевания (гонорея, сифилис);
- эндокринные заболевания матери, в частности диабет;
- несовместимость по резус-фактору;
- алкоголизм и прием наркотиков родителями, и особенно матерью;
- биохимические вредности (радиация, экологическое загрязнение окружающей среды, наличие в окружающей среде тяжелых металлов, таких, как ртуть, свинец, использование в агротехнике искусственных удобрений, пищевых добавок, неправильное использование медицинских препаратов и др.), воздействующие на родителей до наступления беременности или на мать во время беременности, а также на самих детей в ранние периоды постнатального развития;
- серьезные отклонения в соматическом здоровье матери, включая недоедание, гиповитаминоз, опухолевые заболевания, общую соматическую ослабленность;
- гипоксические (кислородная недостаточность);
- токсикозы матери во время беременности, особенно во второй ее половине;
- патологическое протекание родовой деятельности, особенно сопровождающееся травматизацией головного мозга;
- мозговые травмы и тяжелые инфекционные и токсико-дистрофические заболевания, перенесенные ребенком в раннем возрасте;
- хронические заболевания (такие, как астма, заболевания крови, диабет, сердечно-сосудистые заболевания, туберкулез и др.), начавшиеся в раннем и дошкольном возрасте.

**Психосоциальные факторы отклоняющегося развития.** Социальные и культурные факторы. Условия, в которых ребенок воспитывается в раннем возрасте, во многом определяет его дальнейшую жизнь. Препятствие в развитии ребенка могут стать депривации, в которых он не сможет приобрести социальный опыт или этот опыт окажется недостаточным.

*Депривация* – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения в удовлетворении в достаточной мере потребностей, необходимых для полноценной жизни и развития. Понятие депривации сложилось в науке в середине двадцатого века. Были выделены:

- материнская (эмоциональная) депривация, возникающая в раннем возрасте в связи с недостаточными контактами с матерью;
- социальная депривация, вызываемая недостаточными контактами с окружающей средой.

«Во всех случаях депривации психическое развитие ребенка не прекращается, но он испытывает состояние душевного, часто неосознаваемого страдания, дискомфорта: по аналогии с недоеданием, некоторые авторы определяют депривацию как психическое голодание». Наиболее важные факторы депривации: недостаточность и непоследовательность материнской заботы с элементами пренебрежения; икаженное воспитание психически больными или отсталыми родителями; дезорганизация семейной жизни в связи с отсутствием отца или матери или их антисоциальное поведение; социальная

изоляция семьи; неблагоприятные материально-бытовые условия, невозможность владения личными вещами – игрушками, одеждой, постелью и т.д.

И.А. Шаповал выделяет следующие характерные депривационные симптомы и симптомокомплексы:

- задержка и искажения интеллектуального развития (от легких временных парциальных до умственной отсталости, обеднения познавательной сферы);
- эмоциональные расстройства и искажения формирования эмоций;
- волевые нарушения (от снижения активности до выраженной пассивности);
- коммуникативные нарушения (от легких аутистических тенденций до пара-аутизма как стойкого состояния);
- двигательные стереотипии и привычные действия в бодрствовании (например, сосание пальца, раскачивания, мастурбация и т.п.);
- расстройства инстинктивной сферы и функциональные соматовегетативные проявления (нарушения аппетита, сна и др.).

Глубина и тяжесть симптомов индивидуальны в зависимости от срока наступления депривации, ее длительности и интенсивности. Й. Лангмейер и З. Матейчек выделяют внутренние условия депривации. Одним из них является возраст. Установлено, что первые годы жизни наиболее чувствительны к депривационному воздействию. Переживание депривации зависит от пола ребенка – мальчики более реактивны. Свою роль играют конституциональные особенности психики – уровень активности ребенка, регулярность биоритмов, адаптивность, генетическая предрасположенность к каким-либо психическим или соматическим заболеваниям, которые могут провоцироваться условиями депривации. Влияние частичной депривации может сказаться на тех детях, которые ослаблены врожденными вредностями или рано перенесенными болезнями, следующими одна за другой.

**Факторы резистентности и уязвимости.** Понятие уязвимости – это специфическая выраженность индивидуальных и личностных черт, содействующих такому расстройству. Возникнет или нет – зависит от дополнительных пусковых факторов если уязвимость низкая, требуются более существенные пусковые механизмы, если она выражена сильнее – достаточно и менее существенных.

Резистентность – противоположность уязвимости. Дети – жестокое обращение – не заболевают психическим расстройством. Люди, у которых несмотря на наличие уязвимости пусковых факторов, не развивается соответствующее расстройство, характеризуются как резистентные.

**Опосредующие факторы.** Если факторы биологического характера в большей степени составляют поле интересов клиницистов, то социально-психологический спектр ближе к профессиональной области педагогов и психологов. Клинические исследования показывают, что одна и та же причина иногда приводит к совершенно различным отклонениям в развитии. С другой стороны, отличающиеся по характеру патогенные условия могут вызвать одинаковые формы расстройств. Это означает, что причинно-следственные связи между патогенным фактором и нарушенным развитием могут носить не только прямой, но и опосредованный характер. Таким образом, конечный эффект действия патогенного фактора, то есть конкретная форма нарушенного развития (например, умственная отсталость, ЗПР, детский церебральный паралич (ДЦП) и т.д.) будет зависеть не только от него самого (например, алкоголизм родителей, родовая травма и т.д.), но и от многообразных комбинаций опосредующих переменных. К числу таких переменных следует отнести:

- преимущественную локализацию вредоносного воздействия, влияние которого чаще всего избирательно, в результате чего пораженными могут оказаться самые различные структуры, органы и системы;

- *интенсивность* деструктивных условий, т.к. сила воздействия патогенного фактора напрямую определяет его конечный эффект, выраженность того или иного нарушения;

- *экспозиция* (длительность воздействия), т.к. чем дольше индивид испытывает на себе влияние патогенного фактора, тем тяжелее, в конечном счете могут оказаться последствия;

- *частота* является важной характеристикой вредоносных условий, т.к. даже если неблагоприятное воздействие будет кратковременным и достаточно слабым, при его частой повторяемости вероятен коммулятивный эффект, способный привести к серьезным расстройствам в развитии.

Перечисленные переменные относятся к характеристикам самого патогенного фактора. Однако не меньшее значение имеют и собственные свойства индивида, испытывающего на себе подобное влияние. К ним следует отнести:

- *возраст*, общая закономерность в данном случае такова: связь возраста и тяжести последствий действия патогенного фактора обратно пропорциональна, чем меньше ребенок, тем хуже для него возможные последствия различных вредностей;

- *компенсаторные возможности*, которые с неизбежностью вызывают реакцию сопротивления со стороны защитных систем, начиная с иммунной и заканчивая сложными компенсаторными реакциями в виде многообразных механизмов психологической защиты.

Следует выделить еще одну переменную, которую нельзя отнести ни к свойствам патогенного фактора, ни к качествам индивида. Конечный эффект деструктивных условий во многом определяется и тем, насколько быстро и эффективно пострадавшему будет оказана *квалифицированная помощь*, в том числе и психолого-педагогическая.

Все сказанное означает, что результат воздействия этиологического фактора всегда существенно опосредован сложнейшим сочетанием его характеристик и свойств самого индивида. Например, появится ли умственная отсталость у ребенка в результате того, что его мать перенесла грипп во время беременности, зависит от того, где локализуется вредоносное воздействие, какой силы и длительности будет заболевание, будет ли оно повторяться, а также от того на каком сроке беременности это произошло, какие компенсаторные возможности у плода, вовремя ли, качественно ли будет оказана помощь.

**Механизмы социальных влияний в период индивидуального развития.** Чем меньше ребенок, тем большую роль как в возникновении, так и в профилактике недостатков его развития играет семья. Прежде всего условием полноценного развития в младенческом возрасте является наличие условий для развертывания непосредственного эмоционального общения ребенка со взрослым, и отсутствие таких условий приводит, как правило, к задержке психоэмоционального развития ребенка той или иной степени тяжести. Эти данные были получены в исследованиях, проведенных на сиротах и на детях, чьи матери находились в заключении. Выяснилось, что независимо от морального облика матери само по себе общение с ней для младенца более полезно, чем пребывание в ясельной группе, где дети практически лишены индивидуального внимания.

Однако пребывание ребенка в семье социального риска (алкоголизм, наркомания, противоправные поступки, совершаемые одним родителем или несколькими членами семьи) повышает риск развития состояний педагогической и социальной запущенности у детей, ухудшения состояния здоровья, как физического, так и психического, усугубления уже имеющихся недостатков развития. Так, установлено, что в случаях хронического алкоголизма у 95% детей отмечаются нервно-психические отклонения разной степени выраженности. Кроме того, родитель-алкоголик фактически не выполняет свои родительские функции.

Любая односторонность в оценке причин отклоняющегося развития ребенка препятствует вскрытию действительно имеющих место закономерностей развития и построению соответствующих развивающих и корригирующих психолого-педагогических систем.

## **Тема: Концептуальные основы специальной психологии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Концептуальные источники специальной психологии. Психологическая теория деятельности. Проблема обучения детей с ОПФР с позиций теории деятельности. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Значимость теории П.Я. Гальперина для специальной психологии. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики: понятие «социального наследования» как специфически человеческого пути развития психики; понятие «высшие психические функции»; понятие «интериоризация». Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка. Сензитивные периоды в развитии. Идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка. Соотношение обучения и развития. Уровень актуального развития. Зона ближайшего развития. Обучаемость. Значение основных концепций Л.С.Выготского для специальной психологии. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Значение теории А.Р. Лурии для специальной психологии. Теория социализации и социального влияния. Сущность, условия и критерии социализации. Сущность социального онтогенеза ребенка. Институты социализации детей. Значение теории социализации для специальной психологии.*

Многоплановые исследования в области специальной психологии в нашей стране основываются главным образом на методологии общей психологии, теориях ведущих отечественных психологов. Особо следует выделить теорию деятельности А.Н. Леонтьева, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теорию мозговой локализации высших психических функций А.Р. Лурии. Важную роль играют идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка, современные теоретические представления о социализации и социальных влияниях. Каждая из этих теорий, рассмотренная в ракурсе специальной психологии, углубляет понимание ее предмета, способствует разработке новых концепций и понятийного аппарата, обоснованию методических средств.

Выделим основные их положения.

*Проблема обучения детей с ОПФР с позиций теории деятельности.*

Наиболее полно теория деятельности изложена в монографиях А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» (1964) и «Деятельность. Сознание. Личность» (1975). Он рассматривает психику как форму жизнедеятельности, утверждая, что реальная деятельность, связывающая организм с окружающей действительностью, определяет развитие как сознания в целом, так и отдельных психических функций. Психика для него – не просто картина мира, система образов, а целенаправленная деятельность, система действий, объединенных единым мотивом.

Принцип единства психики и деятельности кардинально отличает отечественную психологию как от различных вариантов психологии сознания, изучающих психику вне поведения, так и от натуралистических течений поведенческой психологии, исследующих поведение вне психики.

Генетически исходной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производны все виды внутренней психической деятельности индивид, сознания. Обе эти формы имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение. Конституирующей характеристикой деятельности является предметность. Первоначально деятельность детерминирована предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом.

Действие в Теории деятельности внутренне связано с личностным смыслом. Психологическое слияние в единое действие отд. частных действий представляет собой превращение последних в операции, а содержание, которое прежде занимало место осознаваемых целей частных действий, занимает в строении действия структурное место условий его выполнения. Другой вид операций рождается из простого приспособ-

ления действия к условиям его выполнения. Операции – это качество действия, образующая действия. Генезис операции состоит в соотношении действий, их включенности одно в другое.

Возникновение системы соподчиненных действий, т. е. сложного действия, обозначает переход от сознательной цели к осознаваемому условию действия, появление уровней осознания. Разделение труда, производственная специализация рождает “сдвиг мотива на цель” и превращение действия в деятельность. Происходит рождение новых мотивов и потребностей, что влечет за собой качественную дифференциацию осознания. Далее предполагается переход к внутренним психическим процессам, появляются внутренние действия, а впоследствии – формирующиеся по общему закону сдвига мотивов внутренняя деятельность и внутренние операции. Идеальная по своей форме деятельность принципиально не отделена от внешней, практической, и обе они суть осмысленные и смыслообразующие процессы. Гл. процессами деятельности выступают интериоризация ее формы, приводящая к субъект, образу действительности, и экстеориоризация ее внутренние формы как опредмечивание образа, как его переход в объективна идеальное свойство предмета.

На каждой возрастной ступени развития личности в Теории деятельности более представлен какой-либо определенный вид деятельности, приобретающий ведущее значение в формировании новых психических процессов и свойств детской личности. Разработка проблемы ведущей деятельности явилась фундаментом, вкладом Леонтьева в детскую и возрастную психологию. Этот ученый не только охарактеризовал смену ведущих деятельностей в процессе развития ребенка, но и положил начало изучению механизмов этой смены, превращения одной ведущей деятельности в другую.

Для специальной психологии важно, что при деятельностном подходе всякое обучение рассматривается как деятельность. Такой подход к усвоению социокультурного опыта предполагает определенное истолкование соотношения знаний и умений. Принципиальным становится положение о том, что знания – составная часть умений, их можно получить и сохранить только в условиях активности обучаемого.

Таким образом, с позиций теории деятельности проблема обучения детей с нарушениями развития должна ставиться как освоение ими таких видов деятельности, в которых изначально заданы и система знаний, и их использование в заранее предусмотренных пределах. Важен также учет всех составляющих деятельности для планирования любого коррекционно-развивающего процесса. В частности, это касается формирования мотивов деятельности у детей. Принцип единства психики и внешней деятельности указывает путь формирования познавательной деятельности как в норме, так и при нарушениях развития.

**Значимость теории П.Я. Гальперина для специальной психологии.** Теория поэтапного формирования умственных действий возникла и развивалась в русле теории деятельности. Ее создатель П.Я. Гальперин руководствовался в своих построениях принципом единства психики и деятельности, представлением о неразрывной связи внешней и внутренней деятельности. В данной теории излагаются закономерности становления психики человека в онтогенезе. Но поскольку психическое развитие человека состоит главным образом в усвоении социокультурного опыта с помощью других людей, такого рода теории неизбежно становятся и теориями обучения. Для специальной психологии данная теория очень важна, так как при атипичном развитии познание мира и приобретение практического опыта происходит не столь спонтанно, как в норме, требуется целенаправленная помощь родственников и специалистов. Такое направленное воздействие должно строиться по законам, обеспечивающим эффективное овладение знаниями и их применение. Эта теория важна для специальной психологии, особенно ее психокоррекционного раздела, именно в качестве методологического основания, потому что в ней процесс обучения широко понимается и подробно (поэтапно) анализируется

Основное место в теоретических построениях П.Я. Гальперина отводится понятию «действие». Оно выделяется в качестве единицы познавательной деятельности и как главный фактор управления ее формированием, тем самым обозначается структура действия и его функциональные части. Образ действия и образ среды действия объединяются в единую часть структуры – ориентировочную основу действия, которая и служит компасом в управлении действием. Это та система условий, которую реально учитывает человек при выполнении действий.

Ориентировочная часть действия, или его ориентировочная основа, подразумевает принятие в расчет объективных условий выполнения действия. В действии имеется также исполнительная (рабочая) часть, обеспечивающая идеальные или материальные преобразования в объекте действия. Контрольная часть действия состоит в слежении за его ходом и сопоставлении полученных результатов с заданным образцом.

При развитии интеллекта основу мышления составляют «свернутые», быстро протекающие действия. Однако они появляются у ребенка не сразу. Согласно теории П.Я. Гальперина, сначала ребенок овладевает новыми умственными действиями в материальном или материализованном виде с развертыванием всех входящих в действие составляющих. В таком виде выполняются и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная часть действия. Постепенно происходит изменение умственных действий: их развернутости, обобщенности и освоенности.

Способность выполнять действие полностью в умственном плане означает, что оно прошло весь путь интериоризации, превратилось во внутреннее действие. Так как форма действий свидетельствует об уровне психического развития, достаточно просто наблюдается и регистрируется, целесообразно использовать именно эту характеристику при обследовании детей с атипичной развития. Другие параметры менее изучены, но и они могут оказаться полезными для описания особенностей мышления психики. Обобщенность умственного действия характеризуется способностью выделять существенные свойства предмета при выполнении этого действия.

Развернутость действия характеризуется сохранностью первоначальных операций

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, для того чтобы запрограммированные виды познавательной деятельности стали достоянием обучаемых, их надо провести через ряд качественно своеобразных состояний по всем основным характеристикам. Эти переходные состояния и составляют этапы усвоения умственных действий. Всего П.Я. Гальперин выделяет пять этапов усвоения действия. Период создания необходимой мотивации обучающегося он обозначает как «надэтап».

Первый этап – создание ориентировочной основы действия. На этом этапе учащимся объясняется цель действия и его объект. Обучающий создает у учащихся ориентировочную основу деятельности, он экстериоризует свои умственные действия, раскрывает их перед учащимися в материальной или материализованной форме. Обучаемый же следит за действиями обучающего, используя свои ранее сформированные действия (в основном навыки восприятия и мышления), и составляет во внутреннем плане абрис будущего действия.

Второй этап – формирование действия в материальном (действие с предметами) или материализованном (действие со схемами, символами) виде. Учащиеся выполняют действие во внешней форме с развертыванием всех операций. На этом этапе обучаемый должен усвоить содержание действия, а обучающий проконтролировать выполнение каждой входящей в действие операции. Для обобщения действия на этом этапе в обучающую программу включаются задачи по типичному применению данного действия. В то же время однотипные задачи не должны приводить к сокращению и автоматизации действия. Таким образом, на втором этапе ученик выполняет задание в материальной форме и усваивает действие на материальном уровне. Действие усваивается как



развернутое, обобщенное и сознательно выполняемое в полном составе его операций. Для подготовки к переходу на следующий этап формирования действия на втором этапе материальная форма действия сопровождается речью. Это означает, что учащиеся проговаривают все, что выполняют практически.

Третий этап – формирование действия как внешнеречевого. На этом этапе все элементы действия представляются в форме развернутой громкой речи. «Речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания и действия». Развернутость речи при сопровождении действий – обязательное условие третьего этапа. Практически все операции оречевляются, и именно в этом процессе проходит их усвоение. Здесь возможно некоторое сокращение действия за счет перехода части операций в умственную форму, действие доводится до автоматизма.

Четвертый этап – формирование действия в речи «про себя». Этот этап отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно, при проговаривании «про себя». На первых порах развернутость, сознательность, обобщенность действия та же, что и на предыдущем этапе, но постепенно оно сокращается, приобретая схематичный характер.

Пятый этап – формирование действия во внутренней речи и его полный переход в умственную форму. Действие становится автоматизированным и практически недоступным наблюдению.

Для специальной психологии рассмотренная теория открывает новые подходы к психодиагностике, позволяет строить ее программу, исходя из представлений о поэтапном формировании умственных действий. Появляется возможность принципиально новому организовать процесс обучения, управлять им. Есть основание полагать, что обучение детей с нарушениями с систематическим использованием теории поэтапного формирования умственных действий оказывает положительное влияние и на обучение, и на развитие. Согласно этой гипотезе, которая отчасти уже подтверждена экспериментально, такое обучение в большей мере, чем традиционное, является источником развития: расширяет его ближайшие зоны, меняет сам тип развития, способствуя нормализации.

**Значение основных концепций Л.С. Выготского для специальной психологии.** Представление Л. С. Выготского об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития имеет для специальной психологии и концептуальное и конструирующее значение. Понятие «зона ближайшего развития» оформилось в теории Л.С. Выготского в дискуссиях о соотношении обучения и развития в связи с обоснованием научного подхода к диагностике психического развития. В «Лекциях по педологии» (1928) Л.С. Выготский впервые ввел понятие «уровень ближайшего развития». Он обращает здесь внимание на то, что при выяснении реальных отношений умственного развития к возможностям обучения нельзя ограничиться одним определением уровня развития. Актуальный уровень развития, по Л. С. Выготскому, измеряется трудностью задач, которые ребенок решает самостоятельно, без помощи взрослых. Этот уровень отражает путь, уже пройденный ребенком в развитии, измерить его – значит обрести «знание итогов вчерашнего дня». Нахождение же зоны ближайшего развития – это определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Если ребенок наблюдает за другими детьми или ему оказывает помощь взрослый, то такой ребенок способен на большие достижения. Повышаются достижения и при коллективной деятельности. Расхождение в трудности задач, которые ребенок решает самостоятельно и с помощью взрослого, характеризует зону ближайшего развития.

Идеи Л.С. Выготского о двух аспектах анализа умственного развития ребенка весьма существенны для специальной психологии в том смысле, что они задают совершенно четкое направление организации психодиагностики, указывают на необходимость качественного анализа ее результатов. Становится понятным, что для опреде-

ления сущности затруднений или нарушений развития ребенка важно оценить и актуальный и потенциальный уровни его развития.

Для оценки актуального уровня развития ребенка следует установить его знания, умения и навыки в момент обследования. Кроме того, оценивается способность ребенка осуществлять различные виды деятельности в единстве их компонентов (мнемическую, мыслительную, речевую, учебную/игровую). Зона ближайшего развития определяется по обучаемости: активности ориентировки в новых условиях, способности к усвоению знаний, восприимчивости к помощи других, переносу умений в новые условия, скорости формирования новых понятий и способов действия, переключаемое с одного способа действий на другой, темпу и ритму работы. Выделение обучаемости как основного критерия диапазона (величины зоны) ближайшего развития предполагает применение этого критерия и при усвоении способов межличностного взаимодействия.

По аналогии с этапами формирования умственных действий можно выделить несколько этапов обучаемости как готовности к переходу на следующую стадию усвоения знаний с опорой на меньшую помощь взрослого. Имеется в виду, что первоначально развернутая помощь постепенно сокращается и, наконец, наступает этап собственной инициативы в переходе на новую стадию обучения и развития. Обучаемость проявляется, как уже указывалось, в активности ориентировки ребенка в новых условиях, его интеллектуальной инициативе, восприимчивости к помощи другого человека при выполнении трудного задания, способности к самостоятельному решению схожих задач, темпе деятельности.

**Значение теории А.Р. Лурии для специальной психологии.** Согласно этой теории мозг – субстрат психических функций – работает как единое целое, состоящее из множества высококодифференцированных частей, каждая из которых выполняет свою специфическую роль. Непосредственно с мозговыми структурами следует соотносить не всю психическую функцию и даже не отдельные ее звенья, а те физиологические процессы, которые осуществляются в соответствующих структурах. Нарушение этих физиологических процессов приводит к появлению первичных дефектов, распространяющихся на целый ряд взаимосвязанных психических функций.

Системная локализация высших психических функций предполагает многоэтапную иерархическую многоуровневую мозговую организацию каждой функции. Это неизбежно вытекает из сложного многокомпонентного состава функциональных систем, на которые опираются высшие психические функции. Локализация высших психических функций характеризуется также динамичностью, изменчивостью. Этот принцип локализации функций вытекает из основных качеств функциональных систем, опосредующих высшие психические функции, их пластичности, изменчивости, взаимозаменяемости звеньев. Представления о динамичности, изменчивости мозговой организации психических функций опираются на клинические, физиологические и анатомические данные.

Таким образом, основные положения теории системной динамической локализации высших психических функций человека можно сформулировать следующим образом:

1. Каждая психическая функция, представляющая собой сложную функциональную систему, осуществляется мозгом как единым целым. При этом различные мозговые структуры вносят свой специфический вклад в реализацию этой функции.

2. Различные звенья психологической системы размещены в различных корковых и подкорковых структурах и многие из них могут замещать друг друга.

3. При повреждении определённого участка мозга (прежде всего вторичных и третичных областей коры больших полушарий) возникает “первичный” дефект – нарушение определённого физиологического принципа работы, свойственного данной мозговой структуре (фактору).

4. В то же время в виде системного следствия возникают “вторичные” дефекты как результат поражения общего звена, входящего в различные функциональные системы.

В плане перспектив специальной психологии теория функциональных систем, как и современное представление о ВПФ, вселяют оптимизм. Прижизненное формирование не только высших психических функций, но и обеспечивающих их мозговых систем, пластичность этих систем, динамичность их частей, наличие резервных афферентаций открывают огромные возможности для направленного формирования ВПФ, коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями психического развития.

Согласно концепции А. Р. Лурии, структуры мозга можно условно объединить в три функциональных блока, непременно участвующих в любом виде психической деятельности.

Первый блок обеспечивает регуляцию тонуса и бодрствования, второй – получение, переработку и хранение информации, третий – программирование, регуляцию и контроль психической деятельности.

#### 1. Блок регуляции тонуса и бодрствования (энергетический)

Для осуществления различных видов психической деятельности необходимо, чтобы мозг был в состоянии бодрствования. Это состояние достигается при оптимальном тонусе коры головного мозга. Оно обеспечивается стволовыми и подкорковыми образованиями мозга (верхние отделы мозгового ствола, ретикулярная формация) и образованиями древней (медиальной и базальной) коры. Тонизируя кору, эти образования находятся одновременно под ее регулирующим влиянием.

#### 2. Блок приема, переработки и хранения информации.

Этот блок расположен в задних наружных отделах головного мозга и включает затылочную (зрительную), височную (слуховую) и теменную (общесенсорную) области. Данные области обладают высокой модальной специфичностью и принимают соответствующую каждой из них информацию.

Отличительной особенностью этого блока мозга является иерархическая организация каждой из его составляющих. Кора головного мозга представляет здесь иерархию первичных и вторичных зон, обеспечивающих различный уровень обработки поступающей в мозг информации. В первичных зонах за счет высокой концентрации специфических нейронов (реагирующих на одну модальность) происходит строго дифференцированный анализ информации.

#### 3. Блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности.

Этот блок связан с организацией активной сознательной деятельности человека. Его составляющие расположены в передних отделах больших полушарий впереди от центральной извилины. Исполнительным аппаратом блока считается передняя центральная извилина, так называемая двигательная зона. В нее проецируются органы, имеющие большое функциональное значение и требующие тонкой двигательной регуляции (конечности, мышцы лица, губ, языка). Роль вторичной зоны играют премоторные отделы лобной области.

Наиболее существенной частью третьего блока мозга, согласно А. Р. Лурии, являются префронтальные отделы лобных долей. Они имеют обширные связи с нижележащими отделами мозга (медиальными и вентральными ядрами, подушкой зрительного бугра и другими образованиями) и ретикулярной формацией, а также со всеми остальными конвекситальными отделами коры. По многочисленным нервным путям, соединяющимся с ретикулярной формацией, эта область мозга «заряжается» от первого блока и одновременно осуществляет его контроль. Префронтальные отделы мозга играют, следовательно, важную роль в регуляции активности, приводя ее в соответствие с намерениями и замыслами. Морфологическая организация лобных долей, которые фактически надстроены над всеми отделами мозговой коры, обеспечивает универсальную функцию общей регуляции поведения.

В специальной психологии учение А.Р. Лурии о системной локализации высших психических функций в мозге служит основой нейропсихологического подхода к анализу нарушений развития. Оно ориентирует на выделение ведущих факторов нарушений развития, что становится определяющим при составлении научно обоснованных программ коррекционно-развивающего обучения.

**Значение теории социализации для специальной психологии.** В описании предмета специальной психологии в качестве важнейших его составляющих в современных социальных условиях указывалось на закономерности процесса социализации людей с атипичным развитием, изучение отношения к ним общества. Необходимо выяснить, как происходит личностное становление человека с атипичией развития, каким образом атипичные дети осваивают социальные роли, приобретают навыки взаимодействия с другими людьми, получают знания об устройстве общества, в котором живут, и как в их сознании формируется картина мира. С другой стороны, важно понять и то, как само общество относится к таким детям. Ответить на эти вопросы можно только опираясь на современные представления о социализации и социальном влиянии.

В целом социализация состоит во вхождении в социальную среду, в приспособлении к ней, освоении социальных ролей, установлении социальных связей, подверженности социальным влияниям. Человек не просто усваивает социокультурный опыт поколений и своего конкретного окружения, но и преобразовывает этот опыт в собственные ценности, установки, представления, что в конечном счете формирует его поведение и отдельные поступки. Социализация, следовательно, по своему содержанию есть процесс становления личности.

Выделяются три сферы социализации: деятельность, общение, самосознание. Общая характеристика этих трех сфер – процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром.

Г.М. Андреева, анализируя с этих позиций процесс социализации, выделяет в деятельности такие важные моменты, как ориентировка в системе социальных связей через посредство личностных смыслов, что означает выявление каждым индивидом важных, интересных форм деятельности и их освоение; центрирование вокруг главного и подчинение ему всех видов деятельности (система предпочтений); освоение личностью новых социальных ролей в процессе деятельности и осмысление их значимости.

Для специальной психологии значимым является изучение процесса умножения социальных контактов при нарушениях развития, зависимость развития этих контактов от сохранности функций и средств общения, так как именно общение страдает в первую очередь при отклонениях развития.

Третья сфера социализации – развитие самосознания личности, становление образа «Я». Наиболее распространена схема структуры «Я», состоящая из трех компонентов:

- ◆ познавательного (знание себя);
- ◆ эмоционального (оценка себя);
- ◆ поведенческого (отношение к себе).

Самосознание можно представить в качестве целостного самовосприятия, понимания собственной идентичности. Развитие самосознания в процессе социализации зависит от диапазона деятельности и общения, в котором приобретается опыт. В ходе взаимодействия с социальной средой человек постоянно корректирует представление о самом себе, производя сравнение с представлением о нем окружающих.

Социализация начинается с момента рождения человека. Известно выражение Л.С. Выготского, что ребенок, родившись, уже является социальным существом. Постепенное расширение круга общения способствует тому, что окружающий мир открывается ребенку в системе ролевых взаимодействий, правил социального поведения и культурных норм. Ребенок усваивает ценности социума, преломляя их через свое виде-

ние, и у него формируется определенный тип поведения. Он ориентируется в системе социальных ролей, произвольно и непроизвольно выбирая приоритеты, отдавая предпочтение конкретным лицам и способам поведения. В результате формируется самосознание, происходит самоопределение и возникает социальная идентичность. В многопозиционных отношениях ребенка с микро- и макросоциумом складываются ситуации социального выбора, чем определяется принятие социальных ролей и усвоение социальных норм как результат процесса социализации. Можно утверждать, что в определенном смысле основная сфера социализации – межличностное взаимодействие.

Если взглянуть на возрастное развитие с позиций социализации, то становится понятным, что именно знание специфики отношений между ребенком и средой в конкретный возрастной период позволяет распознать и спрогнозировать отклонения развития.

Нарушения социализации проявляются в дезадаптивных способах поведенческого реагирования на неприятие ближайшим окружением. Эта закономерность особенно очевидна у детей с нарушениями развития, которые испытывают неприятие со стороны семьи, ближайшего социума, а также со стороны общества и государства. Дезадаптивные способы поведения формируются в проблемных и конфликтных ситуациях, продуктивный выход из которых таким детям не всегда по силам, в том числе и вследствие снижения их социального интеллекта. В этой связи для специальной психологии теория социализации и социального влияния совершенно необходима, а изучение процесса социализации в возрастном аспекте весьма актуально.

### **Тема: Принципы и методы специальной психологии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Философские и общепсихологические принципы, используемые специальной психологией: принцип отражательности, принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, генетический принцип. Понятие системогенеза. 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. Понятие о научном методе. Методы сбора информации. Метод беседы. Наблюдение как метод в специальной психологии, его своеобразие в процессе изучения лиц с ОПФР. Особенности самонаблюдения. Виды и формы экспериментальных техник, применяемых в специальной психологии. Особенности использования метода эксперимента. Стандартизированные психодиагностические процедуры и их использование. Метод анкет и опросов. Метод анализа продуктов деятельности. Анамнестический метод в процессе изучения различных форм нарушенного развития.*

Помимо собственно категориального аппарата каждая наука обладает системой объяснительных принципов, предельно общих представлений, использование которых позволяет относительно непротиворечиво и последовательно понимать и объяснять изучаемые явления. Прикладные науки пользуются системой принципов, созданных в рамках фундаментальных дисциплин. Поэтому сформулированные в общей психологии принципы являются едиными для всех отраслей психологической науки.

Наиболее общим является *принцип отражательности*. Суть его сводится к тому, что все психические явления, во всем их многообразии, представляют особую, высшую форму отражения окружающего мира в виде образов, понятий, переживаний. Фундаментальными свойствами психического отражения являются его субъективность, активность, избирательность и целенаправленность. Никакие, даже самые грубые патологические нарушения психической деятельности не изменяют ее отражательной сущности. Речь может идти лишь о снижении степени адекватности отражения, превращении адекватного отражения в ложное. Отражение может страдать с точки зрения полноты, точности, глубины, но оно всегда остается принципиально адекватным, в целом, верным, правильным.

Следующий объяснительный принцип

*Принцип детерминизма* – с его позиции психические явления рассматриваются как причинно-обусловленные, производные от внешнего воздействия, которое и отражается психикой. Самое простое понимание принципа детерминизма в спецпсихологии – не бывает и не может быть беспричинных отклонений в развитии. Причина может быть известна, может – не известна, но она существует. При этом один и тот же патогенный фактор может приводить к различным формам отклонений, равно как и то, что разные причины могут приводить к одному и тому же типу отклонения в развитии.

*Генетический, или принцип развития.* Сущность его сводится к положению о том, что все психические явления необходимо рассматривать исключительно в динамическом плане, т.е. в процессе развития и становления. Несмотря на наличие определенной специфики, обозначенной понятием «особый способ», отклоняющемуся развитию свойственно то же самое, что характерно для развития вообще: перманентное формирование количественных и качественных новообразований, необратимость и т. д. Говоря о генетическом принципе необходимо рассмотреть понятие системогенеза – процесс последовательного разворачивания в возрастном плане симптомов отклонения. Симптомы отклонений следует рассматривать как динамическое образование – в качестве закономерного процесса в генетическом плане.

Субъективное отражение объективной действительности, само его существование необходимо для осуществления регуляции поведения и деятельности. На этом положении базируется еще один из важнейших объяснительных принципов психологии – *принцип единства сознания (психики) и деятельности.* Согласно данному принципу психика развивается и проявляется в процессе внешней материальной деятельности человека, составляя ее внутренний план. Предельно упрощая характер связи психики и деятельности, можно сказать, что чем точнее и глубже сознание отражает окружающий мир, тем более гибким становится поведение человека и тем эффективнее его деятельность. Равно как и наоборот: чем активнее действует человек, тем точнее становится характер его отражения.

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.*

Основные принципы психологического обследования детей с разными формами отклонений в развитии:

– *сравнительный принцип:* 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. Сравнительный принцип подразумевает также сопоставление данных, полученных на конкретной группе детей, с аналогичными результатами исследований, проведенных на детях с иной формой нарушения.

– *принцип комплексного подхода* – при 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.).

– *принцип целостного, системного изучения.* 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.

– *принцип единства 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.

*Научный метод* – это исторически сложившийся способ получения достоверных фактов. Психология в своей практике использует две группы методов – общенаучные и собственно психологические. Первые используются большинством наук, как естественных, так и гуманитарных – эксперимент, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, опрос, самонаблюдение и др. Специальная психология использует общепсихологические методы, однако применение их имеет свою специфику.

И.М. Бгажнокова разделила методы изучения на основные (наблюдение, эксперимент) и вспомогательные (беседа, тест, анкета, анализ продуктов деятельности). Вспомогательные методы используются для уточнения данных, полученных при проведении исследования с использованием основных методов. Выбор метода определяется задачами исследования. В процессе изучения ребенка с нарушениями развития специалист должен ставить перед собой следующие задачи: установить особенности психического развития; определить структуру дефекта психики; выявить положительные стороны психики; наметить оптимальные условия коррекционного воспитания и обучения; определить оптимальный образовательный маршрут ребенка. При помощи основных методов исследования можно получить психологические факты, количественные и качественные данные о психическом развитии ребенка.

*Наблюдение.* В специальной психологии оно имеет особое значение, поскольку не всегда удастся провести психологический эксперимент из-за тяжести и выраженности нарушений в развитии испытуемого; кроме того, направленность на качественный анализ экспериментальных данных обязательно предполагает их дополнение данными наблюдения.

*Эксперимент.* Определение уровня актуального развития в *констатирующем эксперименте* позволяет достоверно оценить степень отставания ребенка от нормативных характеристик данного возраста, определить, какие стороны его психики и поведения в большей степени нарушены, а какие остаются более сохраненными, другими словами, поставить диагноз, затем организовать адекватную и целенаправленную коррекционную помощь. *Формирующий (обучающий) эксперимент* – неотъемлемая часть дифференциальной диагностики. Запланированная заранее, дозированная помощь позволяет видеть и точно измерять продвижение ребенка в решении задачи в зависимости от объема и формы помощи. Помимо диагноза позволяет увидеть прогноз.

*Беседа.* Темы беседы с ребенком зависят от конкретных задач обследования, они должны охватывать основные сферы его жизнедеятельности: семья, детский сад, интересы, общение, мнение ребенка о себе, своих возможностях и способностях. Более детально рассматриваются темы, важные для достижения цели исследования, например, круг представлений об окружающем, запас сведений, особенности ориентировки в пространстве, во времени, в явлениях природы и общественной жизни, осведомленность в определенных областях.

В специальной психологии необходимо владение определенными навыками для проведения беседы с определенными группами детей с дизонтогенезом (жестовая речь, альтернативная коммуникация).

В форме беседы чаще всего проводится сбор психологического анамнеза – истории психического развития ребенка. Беседа с родителями, воспитателями и другими

взрослыми, знающими ребенка, может предоставить немало ценной информации. Сложность состоит в том, что эти данные не структурированы. Родителям часто трудно выделить главное, многие путают историю болезни с историей психического развития своего ребенка. Именно поэтому необходимо точно направлять рассказ, задавая конкретные вопросы об этапах и сторонах развития.

*Опросники (анкеты)* чаще всего применяются в работе с родителями и педагогами. Четкое выделение составляющих поведения, эмоциональных реакций и состояний, характеристик деятельности позволяет родителям (педагогам) достаточно подробно и детально проанализировать повседневные, типичные проявления психической жизни ребенка. Самостоятельное анкетирование детей с особенностями в развитии возможно только начиная с подросткового возраста и имеет свою специфику, выражающуюся в технической стороне процесса. Например, анкетный опрос незрячих можно осуществить только если текст будет переведен в специальную систему письма (шрифт Л.Брайля); отсутствие посторонней помощи детям с интеллектуальной недостаточностью не всегда гарантирует правильность понимания вопросов в анкете (поэтому к формулировке вопросов предъявляются особые требования) и т.д.

*Стандартизированные методики (тесты)* могут использоваться с определенными ограничениями, в виде вспомогательного средства при ведущей роли экспериментального подхода и качественного анализа полученного материала.

*Изучение продуктов деятельности* ребенка в сочетании с психолого-педагогической характеристикой ребенка, показателями его успеваемости позволяет педагогу установить характер и причины затруднений в обучении, наметить меры по повышению успеваемости, опереться на положительные качества личности и деятельности ребенка в дальнейшей коррекционной работе.

Достаточно проблематично использование *проективных методик* из-за их низкой дифференциально-диагностической разрешающей способности, что, безусловно, не закрывает путь их употребления в качестве вспомогательного методического средства в условиях учреждений образования. Основными теоретическими проблемами использования данных методик в специальной психологии являются проблемы своеобразия отклонений на уровне бессознательного, как и каким образом изменяется процесс проекции при разных формах дизонтогенеза.

### **Тема: Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития**

**Рассматриваемые вопросы:** *Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; поэтапность развития; системность развития. Модально-неспецифические закономерности: нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации; снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира, и как следствие, затруднение взаимодействия с социальной средой, риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности; снижение общего уровня развития, и как следствие, более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности; возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с дизонтогенезом; нарушение словесной регуляции деятельности – недостаточность и специфические особенности словесного опосредования; нарушение у всех детей, в разной мере и форме, речевого общения; иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта; высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных; более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами; изменения в развитии личности ребен-*



ка; наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с нарушениями развития в виде зоны ближайшего развития. Модально-специфические закономерности: возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании у детей с интеллектуальной недостаточностью; низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве с взрослым у детей с задержкой психического развития и т.д. Закономерности, характеризующие развитие психики детей внутри одного вида нарушений в психическом развитии.

Процесс развития может рассматриваться в двух ракурсах. Во-первых, как процесс последовательного появления психических функций, когда каждая последующая функция появляется на основе предыдущей. Во-вторых, как процесс одновременного развития взаимосвязанных функций. Вначале функции развиваются не независимо друг от друга в течение некоторого времени, затем начинают влиять на друга, ассоциативные связи сменяются иерархическим построением, выделяется ведущая функция. В настоящее время системный подход в развитии психики является доминирующим.

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

*Закон взаимодействия биологического и социального факторов* предполагает, что на развитие психики нормально развивающегося ребенка и ребенка с дизонтогенезом оказывают влияние биологические (внутренние) и социальные (внешние) факторы.

*Внутренние факторы:* – наследственные (ребенок наследует человеческое строение нервной системы, головного мозга, органов чувств, органов движения, человеческое строение речевого аппарата, биологические потребности, тип высшей нервной деятельности, генофонд, задатки); – *врожденные* – они возникают в период внутриутробного развития и теснейшим образом связаны со здоровьем и условиями жизни матери; – *приобретенные* – рассматриваются как последствия родов или перенесенных заболеваний в первые месяцы или годы жизни ребенка (инфекционные заболевания, травмы и т.д.).

*Внешние факторы:* – *обучение* – это процесс организованного формирования знаний, умений, навыков; – *воспитание* – это целенаправленное воздействие на сознание и поведение с целью формирования установок, принципов, ценностных ориентаций.

Обосновывая положения об общности законов нормального и аномального развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что общим для них является социальная обусловленность психического развития: социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций как в норме, так и при нарушенном развитии.

Модально-неспецифические закономерности развития психики детей с ОПФР

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.):

– *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). Первичные, или ядерные, нарушения представляют собой мало обратимые изменения в параметрах работы той или иной функции, вызванные непосредственным воздействием патогенного фактора. Нарушенное развитие определяется временем возникновения первичного нарушения и тяжестью его выраженности. Наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. Вторичные, или системные, нарушения представляют собой обратимые изменения процесса развития психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенной. Подобные расстройства обладают большей степенью обратимости под влиянием коррекционных мероприятий, но исправление этих нарушений может быть весьма длительным и трудоемким, что не исключает в ряде случаев возможности спонтанного восстановления. Механизм формирования вторичных нарушений может быть различным, но существенную роль в нем всегда играет социальный фактор.

Третичные, или неспецифические, нарушения – нарушения разных сторон психики, не имеющие непосредственных связей с первично поврежденной функцией. Иначе говоря, третичные нарушения рассматриваются в ряду индивидуально варибельных признаков, необязательных для лиц с определенным типом дизонтогенеза.

<i>Структура дефекта при интеллектуальной недостаточности</i>	
Первичный дефект	Инактивность (бездеятельность)
Вторичный дефект	Нарушения психических функций в качестве высших
Третичный дефект	Специфика развития личности. Деадаптация

**Механизмы возникновения вторичных отклонений.** Механизм формирования вторичных нарушений может быть различным, но существенную роль в нем всегда играет социальный фактор.

1. Основной механизм вторичных нарушений обуславливается *наличием межфункциональных связей между различными компонентами психики*. В оптимальном, относительно сформированном виде структура сознания складывается из двух основных компонентов – это так называемые бытийный и рефлексивный слои сознания. Первый направлен на отражение внешнего мира, второй обращен внутрь, на собственный субъективный мир. Взаимодействуя с предметами внешнего мира, ребенок отражает как их свойства, так и свои собственные.

2. Следующий механизм связан с *сензитивными периодами* становления разных сторон психики. Принцип действия этого механизма в общих чертах сводится к следующему. В момент действия патогенного фактора, прежде всего, нарушаются стороны психики, находящиеся в фазе наиболее интенсивного развития. Вероятнее всего предположить, что в периоды сензитивной активности явно снижается эффективность работы компенсаторных механизмов, что приводит к снижению толерантности, как всей психики, так и отдельных ее сторон.

3. *Коммуникативный механизм проявления системных отклонений*. Одним из ключевых моментов в психическом развитии ребенка является процесс общения. В общении взрослый передает ребенку культурно-исторический опыт, усвоение которого и составляет

сущность процесса формирования человеческого сознания. На ранних этапах развития передача опыта реализуется тем, что взрослый раскрывает для ребенка способы действия с предметами, самостоятельно открыть их ребенок еще не может. Отсюда несложно понять, что любое первичное нарушение в разной степени и с разных сторон затрудняет общение и процесс передачи опыта, тем самым, замедляя процесс психогенеза, т.к. возникающие в процессе общения затруднения, характерные практически для всех групп детей с отклонениями в развитии, с неизбежностью замедляют процесс становления ВПФ.

4. *Деятельностный механизм формирования системных отклонений.* Психика выступает в роли особого регулятора внешней предметной деятельности, образуя ее внутренний план. Именно поэтому нарушения процесса психического развития, как правило, с неизбежностью приводят к отставанию в темпах формирования психомоторики, предметных действий и разных видов деятельности. Конкретным проявлением данного механизма можно считать нарушение процесса формирования умственных действий.

5. *Депривационный механизм.* Своеобразие жизненной ситуации большинства детей с отклонениями в развитии характеризуется влиянием сразу нескольких видов депривации. Среди них первичные, или клинические связаны с недостатками зрения, слуха, речи и двигательной активности. Особенно типична для периода дошкольного детства социальная депривация, проявляющаяся в сужении круга общения. Не редкостью является и ситуация эмоциональной депривации, связанной с холодным и равнодушным отношением к ребенку в семье. Подобные условия способны оказать негативное влияние, как на эмоциональное, так и на когнитивное развитие ребенка.

#### Модально-специфические закономерности развития психики детей с ОПФР

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 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. В.И.Лубовский указывает, что специфических закономерностей установлено гораздо меньше, чем общих. Этот факт объясняет те трудности, которые возникают при дифференциальной диагностике нарушений развития у детей.

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; – 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.

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.

### **Тема: Параметры дизонтогенеза**

**Рассматриваемые вопросы:** Основные параметры дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому). Понятие о структуре нарушенного развития. Представление о первичном (ядерном), вторичном (системном), третичном (неспецифическом) дефекте в психическом развитии. Понятие «множественные физические и (или) психические наруше-

ния», «тяжелые физические и (или) психические нарушения». Механизмы формирования вторичных отклонений: основной механизм вторичных нарушений; механизм, связанный с сензитивными периодами становления разных сторон психики; коммуникативный; деятельностный; депривационный. Личностные реакции на первичный дефект: игнорирование, вытеснение, компенсация, гиперкомпенсация, астенический тип реагирования.

Г.Е. Сухарева с позиций патогенеза нарушений развития личности различает три вида дизонтогенеза: задержанное, поврежденное и искаженное развитие. Клинически близка к классификациям Л. Каннера и Г.Е. Сухаревой классификация нарушений психического развития, предложенная Я. Лутцем, в которой выделяются пять типов нарушений психического развития. Необратимое недоразвитие связывается автором с олигофренией; дисгармоническое развитие – с психопатией; регрессирующее развитие – с прогрессирующими дегенеративными заболеваниями, злокачественной эпилепсией; альтернирующее развитие, включающее состояния асинхронии как в виде ретардации, так и акселерации и наблюдаемое, по мнению автора, при самой различной соматической и психической патологии; и, наконец, развитие, измененное по качеству и направлению, наблюдаемое при шизофреническом процессе.

По мнению Г.К. Ушакова и В.В. Ковалева, основными клиническими типами психического дизонтогенеза являются: 1) ретардация, т. е. замедление или стойкое психическое недоразвитие, как общее, так и парциальное; 2) асинхрония – как неравномерное дисгармоническое развитие, включающее признаки ретардации и акселерации.

По мнению В.В. Лебединского, психический дизонтогенез может быть представлен следующими вариантами: недоразвитие; задержанное развитие; поврежденное развитие; дефицитарное развитие; искаженное развитие; дисгармоническое развитие. Предлагаемая классификация дифференцирует отдельные варианты аномалий исходя из основного качества нарушения развития.

Классификация видов психического дизонтогенеза В.В. Лебединского.

Первая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу ретардации (задержанное развитие) и дисфункцию созревания:

- общее стойкое недоразвитие (умственная отсталость различной степени тяжести),
- задержанное развитие (задержка психического развития).

Вторая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу повреждения:

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

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

- искаженное развитие (ранний детский аутизм),
- дисгармоническое развитие (психопатии).

В последние годы все больше появляется детей с так называемыми сложными недостатками в развитии, у которых имеется сочетание двух и более направлений отклоняющегося развития. Фактически сейчас все больше можно говорить лишь о преобладании ведущей линии в дизонтогенезе ребенка.

На тип возникшей у ребенка дизонтогении по представлениям клиницистов Г.Е.Сухаревой и М.С. Певзнер влияют следующие факторы: – время и длительность воздействия повреждающих агентов (возрастная обусловленность дизонтогении), – их этиология, – распространенность болезненного процесса – локальность или системность патогенного воздействия, – степень нарушения межфункциональных связей.

Это так называемые параметры дизонтогенеза.

Понимание психического онтогенеза – дизонтогенеза как относящегося ко всей продолжительности жизни человека позволяет ставить вопрос о влиянии социальной ситуации развития (по Л.С. Выготскому) на проявления дизонтогенеза в каждом из возрастных периодов жизни. Кризисы развития могут проявляться в негативных поведенческих феноменах, в этих критических точках выше вероятность «накопления» различного рода девиаций, формирования пограничных расстройств и манифестации эндогенных психических заболеваний.

Оценка дизонтогенеза, начинающегося не в детском возрасте, а позже, и его психологическая квалификация на каждом из этапов жизни является новой задачей клинической психологии. Дизонтогении могут порождаться новой социальной ситуацией развития (например, новыми социальными обстоятельствами, этническими, техническими, культурными и цивилизационными изменениями). Так, появление ряда зависимостей у людей разного возраста, которое отмечается в большинстве стран в последнее десятилетие, связано с активным использованием новых технических средств (компьютер, мобильный телефон, интернет и др.). Новые варианты психической патологии ставят перед клиническими психологами научные и практические задачи по их диагностике и коррекции.

*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.

Компенсаторные процессы протекают под постоянным контролем и при участии высшей нервной деятельности; это сугубо внутренние процессы. Они проходят несколько этапов (фаз). Первая фаза – обнаружение того или иного нарушения в работе организма. Сигнал о нарушении может быть связан и с самим расстройством, и с его последствиями, с различными отклонениями в поведении и деятельности.

Вторая фаза – оценка параметров нарушения, его локализации и глубины.

Третья фаза – формирование программы последовательности и состава компенсаторных процессов и мобилизации, нервно-психических ресурсов индивида. Включение этой программы с необходимостью требует отслеживания процесса ее реализации. В этом и состоит содержание четвертой фазы.

Пятая фаза – завершающая, связана с остановкой компенсаторного механизма и закреплением его результатов.

Компенсаторные процессы, разворачиваясь во времени, осуществляются на разных уровнях своей организации. Обычно выделяют четыре таких уровня.

Первый – биологический или телесный уровень. Компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно.

Второй – психологический уровень существенно расширяет возможности компенсаторных механизмов, преодолевая ограничения первого.

Психологический уровень – это чисто человеческий способ восстановления нарушенных функций с привлечением работы сознания. Не случайно одно и то же нарушение у животных и у человека приводит к различным последствиям. Так, глухота у животного в условиях дикой природы не совместима с жизнью. Человек при всех трудностях, возникающих в условиях глухоты, способен продолжать полноценную жизнедеятельность. Данный уровень включает в себя работу защитных механизмов, т.е. неосознаваемых процессов, обеспечивающих снижение тревоги и внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

Третий уровень – социально – психологический, связанный с общественным характером бытия. Хорошо известно, что процесс восстановления тех или иных нарушений во многом зависит от характера внешней помощи, в частности, от позиции окружающих по отношению к инвалиду.

Высший уровень организации компенсаторных процессов – социальный. Содержание этого уровня, прежде всего, связано с макросоциальными масштабами существования человека. Его реализация связана с отношением в целом общества к инвалидам. Эти отношения во многом определяются национальными и религиозными традициями общества, способствуя или препятствуя социальной адаптации лиц с ограничениями.

### **Тема: Особенности развития психики в условиях разных видов депривации**

**Рассматриваемые вопросы:** *Сущность депривационных феноменов. Культуральная и социальная депривации. Сенсорная депривация. Коммуникативная депривация. Материнская депривация. Депривация и нарушенное развитие. Принципы профилактики депривационных явлений.*

Термин «депривация», активно вошедший в психологический словарь в середине 80-х годов XX столетия, в буквальном смысле означает «лишение». По своей сути депривационные феномены представляют собой многообразные измененные состояния сознания и различные варианты нарушений нормального хода возрастного психического развития, вследствие более или менее длительного блокирования значимых психофизиологических потребностей.

Для полноценного развития ребенка необходимо, чтобы удовлетворялись его основные психические потребности. Отсутствие или недостаточность реализации какой-либо потребности приводит к возникновению психических нарушений. И. Лангмейер, З. Матейчек выявили основные потребности ребенка:

1) Потребность в определенном количестве изменчивости в виде многообразных чувственных стимулов (зрительных, осязательных, слуховых). К таким относят смену окружающей обстановки, многообразие игрушек, музыки, мультиков. Это необходимо, чтобы ребенок привыкал к постоянной изменчивости окружающей среды, изучал ее и мог, соответственно, адаптироваться в различных жизненных обстоятельствах.

2) Потребность в основных условиях для учения, приобретения различных навыков. Такие условия предполагают нормальный режим дня (примерно в одно и то же время ежедневно ложиться спать, завтракать, ужинать, играть), структурированную окружающую среду. Это необходимо для того, чтобы ребенок мог контролировать и понимать происходящее, чтобы у него была связь между предметами и явлениями.

3) Потребность в первичных общественных связях (особенно с материнским лицом), то есть ребенку очень важно общение с мамой, особенно эмоциональное. Если дите будет чувствовать материнское тепло, любовь, заботу, то у него не будет возникать ощущение ненужности, уязвимости.

4) Потребность в общественной самореализации, предоставляющей возможность овладения общественными ролями. Например, ребенок с детства приобретает роль ребенка, внука, воспитанника детского сада, школьника, покупателя, пассажира. Дети нуждаются в понимании, каким образом вести себя в определенных ситуациях. Неудовлетворение одной из перечисленных потребностей ведет к депривации.

В настоящее время не существует ни единой теории депривационных явлений, ни общей их классификации. Наиболее распространенная эмпирическая классификация базируется на выделении нескольких ее видов в зависимости от характера блокируемой потребности. Так, принято говорить о депривации:

- сенсорно-перцептивной,

- коммуникативной,
- кинестетической,
- эмоциональной.

Хорошо известно, что разные люди весьма индивидуально реагируют на депривационные ситуации. Человек может находиться достаточно долго в ситуации депривации, но при этом не проявлять никаких выраженных признаков депривационных феноменов, и наоборот.

*Депривация сенсорная:* связана с обедненной предметной окружающей средой. Если ребенок воспитывается в ультраустойчивой среде, если его жизнедеятельность не насыщена стимулами, то он будет пассивен и не восприимчив к изменениям окружающей среды. Такой ребенок не будет инициативным, так как он не адаптирован к чему-то новому.

*Депривация когнитивная:* наоборот, если среда слишком изменчивая, без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, регулировать происходящее, ребенок будет гиперактивным. Ему будет интересно все. Это ведет к сложности сосредоточения на чем-то одном.

*Депривация эмоциональная:* отсутствие возможности для установления эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана. Отдельно рассматривается материнская депривация, способствующая психической и физической отсталости в первые годы жизни детей по причине нехватки общения с матерью или другими взрослыми. Подобная сенсорная и эмоциональная депривация приводит к нарушениям развития психики и эмоциональному обеднению.

*Депривация социальная:* ограниченная возможность для усвоения социальной роли, отсутствие у ребенка идентификации себя к определенной социальной группе, ощущение отчужденности, отсутствие осознания себя частью общества. Воспитываясь в относительно устойчивой среде с выраженной повышенной зависимостью ребенка к однозначным условиям и людям, он будет стремиться искать определенное лицо, к которому будет пытаться привязаться и всячески сохранить эту связь, потому что так ему комфортно.

Для профессионалов в области специальной психологии особый интерес представляют такие формы депривации, как:

- коммуникативная
- эмоциональная.

Недостаточность общения и эмоционального тепла, особенно в первые годы жизни, может весьма пагубно сказаться на психическом развитии ребенка. Указанные обстоятельства говорят о том, что депривационные ситуации могут стать серьезной причиной выраженных отклонений в развитии ребенка.

Некоторые варианты нарушенного развития сами являются причиной возникновения депривационных явлений, что дополнительно отягощает процесс развития. Сказанное позволяет утверждать, что депривация может выступать одновременно и как причина нарушенного развития, и как следствие нарушенного развития.

Помимо этого, для большинства детей с проблемами в развитии, особенно в дошкольном возрасте, характерна ситуация коммуникативной депривации.

Все вышеизложенное делает проблему профилактики депривационных ситуаций в развитии проблемных детей чрезвычайно актуальной, как в практическом, так и в теоретическом отношении. Наиболее деформирующее влияние депривация оказывает на процесс формирования личности.

С точки зрения современного системного подхода личность чаще всего рассматривается не как отдельный компонент психики, а как особое свойство психики, способ организации и саморегулирования. *А.Н. Леонтьев* характеризовал личность, как системное и сверхчувственное качество, указывая при этом на то, что носителем этого

качества является телесный, чувственный индивид с присущими ему врожденными и приобретенными свойствами. Последние представляют собой лишь условия и предпосылки формирования личности человека, всецело не предопределяя ее сущности.

В специальной психологии долгое время основное внимание уделялось изучению преимущественно познавательных процессов. Но по мере возрастающего осознания значимости проблем трудовой адаптации и социальной интеграции инвалидов все больше актуализировался интерес к вопросам своеобразия формирования личности при различных отклонениях в развитии. Одновременно с этим развернулась весьма бурная дискуссия по вопросам о том – может или не может оказывать негативное влияние первичное нарушение на ход формирования личности. Высказывалось несколько точек зрения:

1. Первая состояла в отрицании какого бы то ни было негативного влияния первичного нарушения на процесс формирования личности особого ребенка.

2. Сторонники второго подхода отстаивали идею о дифференцированном влиянии основного патогенного фактора.

3. Представители третьего направления постулировали идею, согласно которой развитие личности в целом должно с неизбежностью испытывать на себе негативное влияние основного нарушения.

Упомянутая дискуссия остается актуальной и в настоящее время.

Сегодня вряд ли может вызывать сомнения идея о негативном влиянии основного нарушения на процесс формирования личности особого ребенка. Системный характер строения человеческого сознания предполагает, что нарушения одного компонента или процесса его развития на определенном этапе с неизбежностью должно сказаться на прочих составляющих.

Весьма важным и не до конца решенным является вопрос о характерологической специфичности разных форм дизонтогенеза. Проще говоря, вопрос о том, существуют ли типичные черты личности, свойственные только, скажем, для незрячих, неслышащих и т. д.? Выделяемые в современных исследованиях характерологические профили весьма многообразны, но пока не существует веских оснований считать их узко специфичными, т. е. характерными для конкретной формы дизонтогенеза. Следует также особо подчеркнуть и то, что приводимый список негативных личностных характеристик может быть свойственен не только лицам с самыми разными формами нарушенного развития, но и лицам без таковых. Тем не менее, сказанное означает, что совершенно разные причины способны приводить к весьма сходному результату, т. е. к общему набору отрицательных характерологических свойств, что вероятнее всего свидетельствует о непрямом, а опосредованном влиянии изначально разных причин. Это дает основание отнести отрицательные свойства личности к разряду модально неспецифических закономерностей нарушенного развития, да и то как факультативных, т. е. необязательных, имеющих место быть далеко не всегда и не у всех.

Личностные изменения возникают не прямо под влиянием нарушения какой-то конкретной функции, ибо сами функции безличны. Личность характеризуется вневещностью, несводимостью к своим природным предпосылкам, в том числе и к отдельным функциям. Личность формируется в процессе включения человека в систему общественных отношений. Та или иная патология, прежде всего, затрудняет процесс вхождения в эту систему, изменяет характер самих этих отношений как избирательных связей человека с миром и, прежде всего, с миром культуры. И только через нарушение этих связей, т. е. опосредованно, недостатки отдельной функции способны повлиять на процесс формирования личности.



## **Тема: Компенсация и коррекция отклонений в развитии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Социально-психологическая реабилитация и абилитация. Понятие о компенсаторных феноменах. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Уровни реализации компенсаторных процессов. Защитные механизмы и копинг-стратегии. Теория о сверхкомпенсации А. Адлера. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации. Адаптационные и компенсаторные процессы. Понятие «коррекция». Понятия «реабилитация», «абилитация».*

Психологический уровень компенсации связан с работой защитных механизмов и копинг-стратегий поведения. Психологическая защита, по определению Р.М. Грановской, – «это специальная система стабилизации личности, направленная, на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» (Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2000, с. 19). Механизмы психологической защиты по большей мере относятся к бессознательной активности. Это вытеснение, подавление, идентификация, проекция, регрессия, сублимация, рационализация, катарсис и многие другие. Будучи плохо осознаваемы, они весьма избирательны в зависимости от характера проблемной ситуации и от личностных особенностей человека. Кроме того, механизмы защиты способны содействовать как адаптации, так и дезадаптации индивида. В последнем случае речь идет о фиксации одного и того же защитного механизма, независимо от складывающейся внешней ситуации.

Копинг-стратегии представляют собой сознательные усилия личности, предпринимаемые для совладания со стрессовыми ситуациями, порождающими тревогу. В реальном повседневном поведении человека, пытающегося решить ту или иную проблемную ситуацию, как правило, различные защитные механизмы комбинируются с разными вариантами копинг-стратегий. Последние крайне многообразны, но легко укладываются в три основных типа – разрешение проблемы, поиск социальной поддержки и избегание – уход от необходимости самостоятельного решения. Выбор конкретного типа стратегии обусловлен объективными обстоятельствами проблемной ситуации. Но он также во многом зависит от личностных особенностей индивида, от направленности личности, характера ценностных ориентации, системы социальных установок и отношения к себе, окружающим и в особенности к своему нарушению.

С понятием компенсации тесно связан другой термин – *декомпенсация*, под которым понимается утрата достигнутого ранее компенсаторного эффекта под влиянием патогенных воздействий. По степени легкости возникновения и устойчивости декомпенсаторные состояния весьма вариабельны и во многом зависят от силы и прочности восстановительного эффекта.

В специальной психологии часто используется еще одно близкое по содержанию понятие – *псевдокомпенсация*. Оно фиксирует устойчивые тенденции личности неадекватно использовать защитные механизмы и копинг-стратегии, не позволяющие человеку найти продуктивный выход из сложившейся кризисной ситуации.

Особым образом в специальной психологии сложилась судьба понятия «*гиперкомпенсация*». Дать однозначное определение этого термина весьма сложно, ибо он трактуется крайне противоречиво. Иногда его используют как синоним *псевдокомпенсации* в смысле неадекватности выбора средств восстановления. Исходный смысл – это понятия, введенного в профессиональный психологический словарь А. Адлером, несколько иной. Сам А. Адлер дает ему разные дефиниции, общий смысл которых сводится к тем немногочисленным случаям, когда лица с серьезными недостатками в физическом и психическом развитии оказывались способными достичь высоких результатов в самых разных областях человеческой деятельности, не доступных большинству нормальных людей. В своих работах А. Адлер приводит много примеров гиперкомпен-

сации, указывая на то, что механизм ее реализации связан с естественным для человека чувством малоценности, с одной стороны, и выраженным мотивом к превосходству – с другой. Стремление к превосходству понимается А. Адлером позитивно, как тенденция к развитию, к самосовершенствованию.

Говоря о компенсаторных процессах, следует отметить, что их часто путают с *адаптационными феноменами*. И действительно, в обоих явлениях присутствует эффект приспособления, что роднит их между собой. Адаптация и компенсация не изолированы, они уравнивают друг друга. Примерами других биполярных функций могут служить: напряжение – расслабление, сгибание – разгибание, вдыхание – выдыхание, возбуждение – торможение, питание – выделение и т. п.

Адаптация срабатывает, когда нарушается равновесие между индивидом и средой в результате изменений в последней. Восстановление баланса в подобной ситуации возможно лишь при условии, что определенные перемены произойдут в самом индивиде: ему следует отказаться от своего прежнего исходного состояния. Следовательно, адаптация – составная часть приспособительных реакций системы на изменение среды существования, выражающихся в том, что система, реагируя на изменения существенных для нее параметров и дефектов среды, перестраивает, изменяет свои структурные связи для сохранения функций, обеспечивающих ее существование как целого в изменившейся среде.

Компенсаторные процессы срабатывают также в ситуации нарушенного равновесия, но по причине изменений, произошедших не в среде, а в самом индивиде. В этом случае восстановление баланса возможно при условии частичного или полного возвращения индивида к исходному состоянию. Таким образом, адаптационные и компенсаторные процессы действуют в разных направлениях в ситуации нарушенного равновесия в зависимости от причины этих нарушений – средовых или внутрисемейных.

*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). Безусловно, внешнее коррекционное воздействие должно на что-то опираться, как например, реабилитация опирается на компенсаторные процессы. Для коррекционных мероприятий в качестве базы выступают механизмы сенсбилизации -закономерной способности функций к повышению своей эффективности под влияние тренировок. Коррекция, в отличие от компенсации, показана в случае, нарушения функции, но не ее выпадения. Корректировать зрение, когда оно отсутствует, бессмысленно. Тем не менее, как указывает В.М. Сорокин, указанные различия имеют не абсолютный, а относительный характер, т.к. коррекция и компенсация могут дополнять друг друга. Даже при незначительном снижении зрения на один глаз, функцию ведущего автоматически берет на себя сохранный, восполняя недостатки больного. Это компенсаторный акт. С другой стороны, в ситуации выраженного нарушения функций необходимо проведение коррекционных мероприятий. Например, хорошо известно значение развитие остаточного слуха у глухих для повышения их адаптированности.

В современной специальной психологии достаточно широко употребляется термин реабилитация. *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. Реабилитация процесс внешний. Ключевым является то, что реабилитация – это система мероприятий. Подчеркивая особо данное положение, мы отделяем ее от компенсации, процесса

сугубо внутреннего с одной стороны, с другой – говорим о том, что одно воздействие не может быть реабилитацией.

Будучи внешними по отношению к индивиду, реабилитационные мероприятия опираются на компенсаторные внутренние процессы. Можно сказать, что реабилитация есть попытка воздействия на компенсаторные способности человека. При этом разные виды реабилитации опираются на разные уровни компенсаторных процессов. Так медицинская реабилитация обращена к биологическому уровню организации компенсаторных процессов (ведущими являются лекарства, лечебная физкультура и т.д.); психологическая реабилитация обращена к психологическому уровню компенсаторных процессов (ведущим будут психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, направленные на сознание человека) и т.д.

Ситуация абилитации характеризуется тем, что факта и момента утраты функции не было – человек изначально от рождения или с раннего детства обладал тем или иным нарушением. Речь не может идти о восстановлении, так как восстанавливать можно только то, что утрачено. Если при реабилитации ключевым словом выступает – восстановление, то при абилитации – формирование. Например, если человек, после перелома ноги хромотает, необходима реабилитация, восстановление нормальных функций (таких, как были до перелома ноги), а умственно отсталому малышу нужна абилитация, формирование всех функций, так как самостоятельно они у него не появятся. Поэтому абилитационные мероприятия нужно понимать как систему раннего вмешательства в процессе развития ребенка с целью достижения его максимальной приспособленности к внешним условиям существования с учетом индивидуальных особенностей имеющихся нарушений. Таким образом, абилитация (предоставление прав) – это система мероприятий, направленных на формирование эффективных способов социальной адаптации в возможных для данного индивида пределах.

### **Тема: Социально-психологические проблемы специальной психологии**

**Рассматриваемые вопросы:** *Становление ребенка с ОПФР как субъекта социальной среды. Усвоение им социальных ролей, норм и ценностей. Навыки взаимодействия. Представления о мире. Система отношения окружающих к такому ребенку. Психологическая реальность ребенка с нарушениями в развитии: устойчивые (семья), изменчивые (совокупность социальных структур) параметры, оказывающие влияние на его поведение и развитие. Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М. Шитициной). Качественные изменения семьи «особого» ребенка, происходящие на психологическом, соматическом, социальном уровнях. Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии (по В.С.Соммерсу). Детские образовательные учреждения как ведущий институт социализации (друзья, дети из общественных групп, помогающие взрослые). Позитивные и негативные психологические аспекты совместного образования нормально развивающихся детей и детей с особенностями в развитии.*

Социально-психологическая адаптация ребенка, имеющего какие-либо отклонения в психофизическом развитии, нацелена на создание условий, обеспечивающих или способствующих овладению ребенком высшими формами деятельности, т.е. его становлению как субъекта человеческих отношений. Именно высшие формы поведения наиболее доступны по сравнению с низшими функциями, поскольку больше удалены от органического дефекта ребенка.

Согласно культурно-историческому подходу Л.С.Выготского, исходной точкой психического развития ребенка (как нормального, так и аномального) на каждом этапе онтогенеза является система его социальных отношений с миром. Во-первых, социальные отношения представляют собой первичную форму существования высших психических функций и высших форм поведения ребенка. В соответствии с этим, если за-

трудно формирование у ребенка форм социального взаимодействия и отношений, то нарушается и процесс развития его психики в ее высших, собственно человеческих, проявлениях. Во-вторых, социальные отношения представляют собой совокупность требований к развитию 10 ребенка, подчинение которым становится движущей силой его развития. Интериоризация социальных требований отражает процесс перехода от внешних к внутренним источникам развития, процесс превращения ребенка в субъекта своего развития. Таким образом, интериоризация как превращение социальных форм деятельности в индивидуальные отражает переход от системы отношений к миру других людей к системе отношений к миру самого ребенка. Социальные отношения могут находить выражение в различных сферах психического: сенсорных эталонах, семантических кодах объектов и образе мира в целом, способах использования различных орудий, смыслах и мотивах деятельности, социальных ролях, нормах и правилах поведения и мн. др. Система человеческих отношений к миру, осваиваемая ребенком, в результате становится для него эталоном (образцом), опосредующим регуляцию его собственной деятельности. Здесь становится понятным переход к следующему аспекту интериоризации – освоению идеальных форм культуры и подчинению ребенком своей деятельности социальным образцам (эталонам).

Существуют 4 этапа *социально-психологической адаптации*:

1. *Уравновешивание* – минимальная степень включенности индивида в процесс адаптации к новой среде и связана с узнаванием новой ситуации. «Новичок» знакомится с новой для него обстановкой, присматривается к коллективу, устанавливает контакты, улавливая специфику его психологической атмосферы.

2. *Псевдоадаптация* – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям, противоречие между ориентациями, взглядами, убеждениями, интересами, с одной стороны, и реальными действиями или поведением, с другой. Индивид знает, как он должен действовать в новой среде, как вести себя, но внутренне в своем сознании не признает этого и, где может, отвергает принятую в этой среде систему ценностей, придерживаясь своей прежней.

3. *Приноровление* – признание и принятии основных систем ценностей новой ситуации и связана со взаимными уступками.

4. *Уподобление* – трансформация прежних взглядов, установок, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, существенное изменение в моделях поведения.

Следует учитывать, что дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями.

*Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М. Шипицыной).*

Все семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, характеризуются следующими признаками (по Л.М. Шипицыной):

- родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка;
- поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение;
- внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается;
- в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка.

Качественные изменения семьи «особого» ребенка, происходящие на психологическом, соматическом, социальном уровнях.

Рождения желанного ребенка ожидает практически каждая семья, в рождение больного ребенка не хочет верить никто, даже если имеются предупреждения специалистов. Поэтому такая ситуация, как правило, принимает характер семейной трагедии. При этом на *психологическом уровне* осознание факта рождения ребенка с нарушением делится на фазы.

*Первая* – состояние растерянности, страха. Родители испытывают чувство неполноценности, беспомощности, тревоги за судьбу больного ребенка. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком.

*Во второй фазе* состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза. Крайняя форма – отказ от обследования ребенка и проведения какой-либо коррекции.

*Третья* – состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации.

*Четвертая* – психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации. Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение практически всей жизни. Особенно тревожными являются периоды возрастных кризисов и моменты прохождения семьей критических точек своего социального развития: поступление ребенка в дошкольное учреждение или школу, переходный возраст, наступление совершеннолетия и др. Длительность периода обретения новых жизненных ценностей по мере осознания и принятия факта отклонений в состоянии ребенка зависит от личностных особенностей родителей, их способности принять или не принять ребенка, а также от характера расстройств и аномалии развития.

Изменения на *социальном уровне* проявляются прежде всего в том, что семьи, имеющие аномального ребенка, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой – около 30%, по другим данным – еще чаще). Мать любит ребенка просто за то, что он существует; отца же больше заботит, каким вырастет ребенок. И если перспективы неутешительны, а жена поглощена горем и уходом за ребенком, будущее начинает видеться отцу беспросветным, и он покидает семью.

Другие изменения на социальном уровне связаны с необходимостью для одного из родителей оставить работу или перейти на другую, удобную для забот о ребенке, что отражается на бюджете семьи, нарушает социальные связи. При этом больной ребенок вынуждает семью ограничить контакты, изолироваться от друзей и знакомых. Деформируются межличностные отношения не только между родителями, но и между ними и имеющимися в семье здоровыми детьми, которые начинают получать меньше внимания и больше обязанностей, связанных с уходом за больным братом или сестрой. В зарубежных исследованиях установлено, что отношение к больному ребенку его здоровых братьев и сестер неоднозначно. Их приспособление зависит от многих факторов: пола, возраста, социально-экономического и образовательного уровня родителей и др.

На *соматическом уровне* изменения в семьях с больным ребенком обуславливаются тем, что стресс, связанный с его рождением и воспитанием, часто превышает уровень переносимых нагрузок и приводит к появлению различных соматических, астенических и вегетативных расстройств. Чаще и острее такие расстройства возникают у матерей аутичных детей, у матерей умственно отсталых детей преобладают аффективные расстройства; у матерей детей с детским церебральным параличом – депрессивная симптоматика. Таким образом, практически все члены семьи, имеющей аномального ребенка, испытывают в большей или меньшей степени психологические и социальные проблемы, нуждаются в специальной помощи.

*Отношение родителей к ребенку с отклонением в развитии по В.С. Соммерсу)*

<b>Отношение</b>	<b>Реакция на дефект</b>	<b>Схема поведения</b>
Принятие ребенка и его дефекта	Родитель принимает дефект своего ребенка, объективно его воспринимает, адекватно оценивает и проявляет настоящую преданность ребенку	Родители не испытывают чувства вины или неприязни к ребенку. Главным девизом считается: «Необходимо достигнуть как можно большего там, где это возможно». В большинстве случаев вера в собственные силы и способности ребенка дает родителям душевную силу и поддержку.
Реакция отрицания	Отрицается, что у ребенка имеется дефект, что ребенок аномальный, что его дефект оказывает эмоциональное воздействие на них	Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что никакие ограничения не принимаются и не признаются. Ребенка воспитывают в духе честолюбия, родители настаивают на высокой успешности его деятельности.
Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки	Родителей переполняет чувство жалости и сочувствия, они защищают ребенка от всех опасностей	Мать проявляет чрезмерную любовь, родители стараются всё сделать для ребенка и за него; поэтому он может долго, а иногда всю жизнь находиться на инфантильном уровне. У него формируются пассивность, несамостоятельность, психическая и социальная незрелость.
Скрытое отречение, отвержение ребенка	Дефект считается позором	Отрицательное отношение и отвращение к ребенку скрываются за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием. Родители педантично стараются быть хорошей матерью и отцом.
Открытое отречение, отвержение ребенка	Ребенок открыто принимается с отвращением, и родитель полностью осознает свои враждебные чувства к нему	Для обоснования враждебных чувств и преодоления чувства вины за них родитель использует психологическую защиту. Общество, врач или учителя оказываются виноватыми во всех бедах. Родитель чужой виной обосновывает свою враждебность и испытывает от этого облегчение.

## **Модуль 2. Варианты дизонтогенеза**

### **Тема: Психическое недоразвитие**

**Рассматриваемые вопросы:** *Олигофрения – форма тотального психического недоразвития. Понятие «умственная отсталость». Анализ существенных признаков умственной отсталости. Этиология. Структура дефекта. Степени олигофрении, их психологическая характеристика. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при психическом недоразвитии. Особенности социализации и социальной адаптации при психическом недоразвитии. Характерной моделью психического недоразвития является олигофрения.*

Понятие «умственная отсталость» является собирательным, поскольку в современной психиатрической и психолого-педагогической литературе к умственной отсталости относят два состояния нарушения интеллекта – олигофрению (психическое

недоразвитие по классификации В.В. Лебединского) и деменцию (поврежденное развитие по классификации В.В. Лебединского).

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

Остановимся на некоторых моментах этого определения:

- стойкое – значит непреходящее состояние, ребенок не может избавиться от недоразвития;
- страдают все стороны психики, поэтому говорим о недоразвитии всей личности в целом, а не только познавательной деятельности;
- диффузное поражение – разлитое поражение, затрагивает разные зоны коры головного мозга (в противоположность – локальное);
- органическое поражение предполагает нарушение мозговой ткани, функциональную слабость клеток мозга.

В данном определении, как отмечает И.М. Бажнокова, достаточно четко выделяются два взаимосвязанных диагностических критерия: психолого-педагогический (стойкое нарушение познавательной деятельности, всей личности в целом) и клинический (диффузное органическое поражение головного мозга). Только их совместное изучение определяет достоверные данные о развитии ребенка, игнорирование одного из критериев приведет к ошибочному пониманию интеллектуальной недостаточности.

Олигофрения рассматривается как стойкое недоразвитие сложных форм психической деятельности, возникшее вследствие поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза (до 1,5 – 2 лет). Определяющими признаками олигофрении являются:

- ✓ ранние сроки поражения центральной нервной системы, при этом процесс не прогрессирует, ребенок развивается уже на дефектной основе;
- ✓ недоразвитие познавательной деятельности, связанное с замедленностью темпа психических процессов, ущербностью формирования всех интеллектуальных умений и навыков, несформированностью эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в полтора – два года жизни, т.е. до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (неусугубляющийся) характер. Ребенок оказывается практически здоровым. Хотя его развитие осуществляется на дефектной основе, есть основания для оптимистического прогноза.

Степени олигофрении, их психологическая характеристика

Последнее время, на основании МКБ-10, принято выделять умственную отсталость глубокой, тяжелой, умеренной, легкой степени (соответственно 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 ребенка 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 идиотии

обнаруживаются определенные зачатки симпатических чувств. При идиотии у ребенка отсутствуют навыки самообслуживания, поведение ограничивается импульсивными реакциями на внешний раздражитель либо подчинено реализации инстинктивных потребностей. При глубокой интеллектуальной недостаточности человек нуждается в постоянной помощи, самостоятельное проживание невозможно, профессию не получает.

*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 у ребенка обнаруживаются зачатки самооценки, переживание обиды, насмешек. При умеренной интеллектуальной недостаточности 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 у ребенка имеет наглядно-образный характер, доступны определенная оценка конкретной ситуации, ориентация в простых практических вопросах. Имеется фразовая речь, иногда неплохая механическая память.

Дети, страдающие олигофренией в степени дебильности, 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.

При легкой интеллектуальной недостаточности человек не нуждается в постоянной помощи, самостоятельное проживание возможно, профессию получает.

Умственная отсталость имеет следующую *структуру дефекта* (по Л.С. Выготскому): – *первичный дефект* – слабо выраженная психическая активность (инактивность); *вторичный дефект* – недоразвитие психических функций в качестве высших. Вследствие своей пассивности в обычных условиях ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может овладевать общественно-историческим опытом теми же средствами, что и нормальный; *третичный дефект* – десоциализация, дезадаптация.

Существует ряд классификаций умственной отсталости. В клинко-патогенетической классификации Г.Е. Сухаревой выделяются следующие формы олигофрении: неосложненные, осложненные и атипичные.

При неосложненной форме олигофрении, чаще связанной с генетической патологией, в клинко-психологической картине дефекта имеются черты недоразвития в интеллектуальной, речевой, сенсорной, моторной, эмоциональной, неврологической и даже соматической сферах. При легких степенях неосложненной олигофрении деятельность ребенка зависит от его интеллектуальных возможностей и в пределах этих возможностей грубо не нарушена. Эти дети старательны, усидчивы, доброжелательны.

Помимо неосложненной формы Г.Е. Сухарева выделяет осложненную форму олигофрении, при которой психическое недоразвитие осложнено болезненными (так называемыми энцефалопатическими) симптомами повреждения нервной системы: церебрастеническим, неврозоподобным, психопатоподобным, эпилептиформным, апатико-адинамическим. Осложненные формы чаще имеют натальную (родовые травма и асфиксия) и постнатальную (инфекции первых 2–3 лет жизни) этиологию. В этих случаях более позднее время поражения мозга является причиной не только недоразвития, но и повреждения систем, находящихся в состоянии определенной



зрелости. Это проявляется в энцефалопатических расстройствах, отрицательно влияющих на интеллектуальное развитие.

Так, при церебрастеническом синдроме нарушения работоспособности резко усугубляются за счет повышенной утомляемости и психической истощаемости. Ребенок не может приобрести того запаса знаний, который является потенциально доступным для возможностей его мышления.

Неврозоподобные синдромы (ранимость, боязливость, склонность к страхам, заиканию, тикам) могут резко тормозить активность, инициативу, самостоятельность, общение с окружающими, усугубляют неуверенность в деятельности.

Психопатоподобные расстройства (аффективная возбудимость, расторможенность влечений) грубо дезорганизуют работоспособность, деятельность и поведение в целом. Особенно большое значение для нарушения поведения при олигофрении эти психопатоподобные проявления приобретают в подростковом возрасте, нередко вызывая тяжелые явления школьной и социальной дезадаптации.

Эпилептиформные расстройства (судорожные припадки, так называемые эпилептические эквиваленты), если они наблюдаются часто, не только способствуют ухудшению психического состояния и интеллектуальной работоспособности ребенка, но и являются формальным противопоказанием для его обучения в школе. Показанное в этих случаях обучение на дому не компенсирует полностью потерь, связанных с невозможностью полноценного общения со сверстниками.

Апатико-адинамические расстройства вносят в психическое состояние медлительность, вялость, слабость побуждения к деятельности, они наиболее грубо усугубляют умственное недоразвитие.

Атипичные формы олигофрении, по Г.Е. Сухаревой, отличаются тем, что при них эти основные закономерности могут частично нарушаться. Так, например, при олигофрении, обусловленной гидроцефалией, частично нарушается фактор тотальности поражения, так как в этом случае отмечается хорошая механическая память. При олигофрении, обусловленной ранним травматическим поражением мозга, нарушения памяти будут выражены значительно больше, чем недостаточность других высших психических функций. При лобной же олигофрении на первый план выступает нарушение целенаправленности, превалирующей по своей массивности над недостаточностью процессов отвлечения и обобщения.

Сходное деление на осложненные и неосложненные формы олигофрении имеется в классификации М.С. Певзнер (1959). Она выделила пять основных форм олигофрении: 1) неосложненную; 2) с преобладанием процессов возбуждения или торможения; 3) со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями; 4) с психопатоподобным поведением; 5) с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Неосложненная форма олигофрении характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Отклонения в плане познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Ребенок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение адекватно, он послушен и доброжелателен по отношению к окружающим. Родители часто не замечают отставания ребенка в плане движений, речи, памяти, мышления и считают его благополучным.

При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, присущие ребенку отклонения отчетливо проявляются в изменениях поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто импульсивны, расторможены, двигательны беспокойны,

чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых.

Заторможенные олигофрены отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они продвигаются медленно. Им нужно много времени, чтобы организовать свою деятельность.

У олигофренов с нарушениями функций анализаторов или специфическими речевыми отклонениями диффузное поражение коры сочетается с более глубокими локальными повреждениями мозговой системы.

При олигофрении с психопатоподобным поведением у ребенка резко нарушена эмоционально-волевая сфера, проявляются характерное недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам.

При олигофрении с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга отклонения в познавательной деятельности ребенка сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Количество таких детей невелико, но оно имеет тенденцию к увеличению.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при нарушениях интеллекта.

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.

Г.Е. Сухарева сформулировала два закона олигофрении: закон тотальности нервно-психического недоразвития (недоразвиты все нервно-психические и даже соматические функции, начиная от врожденной несформированности ряда внутренних органов (порок сердца, нарушение строения желудочно-кишечного тракта и т.д.), недоразвитие роста, костной, мышечной и других систем, несформированности сенсорики, моторики, эмоций и заканчивая недоразвитием высших психических функций, таких, как речь, мышление, всей личности в целом); закон иерархичности нервно-психического недоразвития (вербальное мышление, речь, логическая память страдают больше, чем пространственный праксис и гнозис, произвольное внимание, механическая память).

Характеризуя детей с психическим недоразвитием можно отметить следующее:

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

*сенсорно-перцептивная сфера* – восприятие нарушено на всех уровнях перцептивных действий. Страдает обнаружение (ориентировочно-исследовательский рефлекс или поисковая активность), недостаточно дифференцировано различие (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, отождествление предметов по несущественным сходным признакам. Характерно недостаточное опосредование образа словом, что является причиной недоразвития образа восприятия и представления в качестве высших психических функций. Дети лишены способности предугадывать развитие событий. Нарушаются такие существенные свойства восприятия, как скорость, целостность, константность, структурность, осмысленность;

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

- *мнемическая сфера* – преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию, неспособность к целенаправленному запоминанию, замедленный темп запоминания;

- *мыслительная сфера* – замедленный характер развития, непоследовательность, стереотипность, некритичность мышления; анализ отличается бедностью, фрагментарностью, неадекватный синтез, затруднения в обобщении, сниженная способность к классификации, сравнению, неспособность действовать по аналогии, недоразвитие абстрактного мышления; вязкость мышления;

- *речевое развитие* – ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, дефекты произношения, трудности овладения письменной речью;

- *эмоционально-волевая сфера* – недостаточная дифференцированность эмоций, их неадекватность по силе и содержанию, зависимость от эмоций оценочных суждений и мышления; недоразвитие воли, недостаток инициативы, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать препятствия и др.;

- *личность* характеризуется эгоцентризмом, общей незрелостью, неадекватностью самооценки, «зеркальным» характером представлений о себе, некритичностью, повышенной внушаемостью и др.;

- *межличностные отношения* имеют свою специфику, они в большей степени зависят от социального окружения и могут сильно варьироваться. Вместе с тем, может наблюдаться низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов); мимолетные, неустойчивые контакты; повышенная возбудимость, приводящая к импульсивному поведению (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватным способам выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин. Общая незрелость приводит к примитивной зависимости от более волевых членов коллектива, подчиненности им. Дети не понимают социальные контексты и содержание межличностных отношений;

- *деятельность* – несформированность ориентировочного этапа деятельности, трудности удержания цели деятельности, нарушение блоков контроля и оценки, неумение использовать приобретенные навыки для решения задач, отсутствие дальнейшей мотивации и др. Страдает и мотивационно-целевая и операционально-техническая основа деятельности.

Затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Такие дети испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и часто приводит к нарушениям поведения.

## Тема: Поврежденное развитие

**Рассматриваемые вопросы:** *Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и т.д.) Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Структура дефекта. Классификация Г.Е. Сухаревой. Понятие «полевое поведение». Различия в динамике деменции и олигофрении. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии.*

Характерной моделью поврежденного психического развития является органическая деменция. *Деменция* – приобретённое слабоумие, стойкое снижение познавательной деятельности с утратой в той или иной степени ранее усвоенных знаний и практических навыков и затруднением или невозможностью приобретения новых. Ее этиология связана с перенесенными инфекциями, интоксикациями, травмами нервной системы, наследственными дегенеративными, обменными заболеваниями мозга.

Различают *резидуальную* деменцию, при которой слабоумие представляет собой остаточные явления поражения мозга травмой, инфекцией, интоксикацией, и *прогрессирующую* деменцию, обусловленную так называемыми текущими органическими процессами (хронически протекающими менингитами и энцефалитами, опухолевыми, наследственными дегенеративными и обменными заболеваниями, прогрессирующим склерозом мозга и т.д.).

Деменция возникает или начинает грубо прогрессировать после 2–3 лет. К этому возрасту значительная часть мозговых структур относительно сформирована, поэтому воздействие вредности вызывает их повреждение, а не только недоразвитие. Задержка же психического развития церебрально-органического генеза от органической деменции отличается значительно меньшей массивностью поражения нервной системы.

В отличие от *олигофрении*, представляющей собой *недоразвитие психики*, *деменция* – это *распад* психических функций, происходящий в результате поражений мозга. При органической деменции, в отличие от олигофрении, часто имеются указания на первоначально правильное и своевременное развитие ребенка до перенесенной инфекции, интоксикации или травмы мозга, хронологическая связь начавшегося психического снижения с перенесенной вредностью. Большое дифференциально-диагностическое значение имеют данные неврологического и соматического обследования. В неврологическом статусе детей с органической деменцией чаще, чем при олигофрении, будут наблюдаться явления повреждения, локальные знаки (парезы, параличи, судорожные припадки). В физическом же облике, наоборот, будут отсутствовать диспластические признаки телосложения, характерные для олигофрении.

Структура дефекта при органической деменции, как указывалось, определяется в первую очередь фактором повреждения мозговых систем в отличие от клинико-психологической структуры олигофрении, отражающей явления недоразвития. Поэтому здесь нет тотальности, нет иерархичности нарушения психических функций, характерных для олигофрении. Наоборот, на первый, план выступает парциальность расстройств. В одних случаях это грубые локальные корковые и подкорковые нарушения (гностические расстройства, нарушения пространственного синтеза, движений, речи и т. д.), недостаточность которых иногда более выражена, чем неспособность к отвлечению и обобщению. Так, нарушения памяти, в особенности механической, более характерны для деменции, обусловленной черепно-мозговой травмой, перенесенной ребенком в возрасте после 2–3 лет. Эта специфика дефекта будет вызвана тем, что при контузии мозга в связи с ударом ликворной волны о стенки третьего желудочка повреждаются близко расположенные лимбические образования, играющие большую роль в организации процессов памяти. Но чаще обнаруживается сочетанная корково-подкорковая дефицитарность. Повреждение подкорковых областей приводит и к тому, что при органической деменции, как правило, сильнее, чем при олигофрении, страдают

нейродинамические процессы, вследствие чего более выражена инертность мышления, тяжелее истощаемость, наблюдаются персевераторные явления. Наличие грубых нейродинамических расстройств резко дезорганизует психическую деятельность.

Большое значение в структуре дефекта при органической деменции имеют нарушения целенаправленности мышления, которые при прочих равных условиях также выражены более грубо, чем при олигофрении. Весьма характерны нарушение критичности, отсутствие понимания и переживания своей несостоятельности, равнодушие к оценке, отсутствие планов на будущее даже у детей старшего возраста.

Б.В. Зейгарник (1962) выделяет три преимущественных типа нарушения мышления при органической деменции у взрослых больных: 1) снижение функции обобщения; 2) нарушение логического строя мышления; 3) нарушения критичности и целенаправленности.

Изменения личности большей частью диссоциируют с уровнем интеллектуального снижения. В одних случаях они выступают очень резко и особенно проявляются в малой привязанности к родным и близким, частом отсутствии чувства стыда, жалости и других симпатических эмоций. В ряде же случаев, наоборот, личностные изменения выражены менее грубо, чем нарушения интеллекта.

Более грубо, чем при неосложненной олигофрении, выражены у одних – адинамия, вялость и аспонтанность, слабость побуждений, у других – психомоторная расторможенность, эйфория либо дисфория с угрюмостью, злобностью, склонностью к агрессии, патология влечений (прожорливость, сексуальность и т. д.). Иногда влечения носят извращенный характер (стремление к самоповреждению, садистические тенденции и т. д.).

Если при олигофрении энцефалопатические расстройства характерны лишь для осложненных форм (при которых, как указывалось, к явлениям недоразвития присоединяются явления повреждения), то для органической деменции, обусловленной именно повреждением мозга, энцефалопатические расстройства будут практически обязательными. Расторможенность влечений в ряде случаев приводит к более тяжелому поведению этих детей по сравнению с их интеллектуальным дефектом. Поэтому даже при негрубой степени органической деменции обучение этих детей при прочих равных условиях представляет большие сложности, чем обучение детей, страдающих дебильностью.

Г.Е. Сухарева (1965), исходя из специфики клинико-психологической структуры, выделяет четыре типа органической деменции у детей. Первый тип характеризуется преобладанием низкого уровня обобщения. При втором типе на передний план выступают грубые нейродинамические расстройства, резкая замедленность и плохая переключаемость мыслительных процессов, тяжелая психическая истощаемость, неспособность к напряжению. Отмечаются нарушения логического строя мышления, выраженная склонность к персеверациям. При третьем типе органической деменции более всего выступает недостаточность побуждений к деятельности с вялостью, апатией, резким снижением активности мышления. При четвертом типе – в центре клинико-психологической картины находятся нарушения критики и целенаправленности мышления с грубыми расстройствами внимания, резкой отвлекаемостью, «полевым поведением». Наиболее частыми типами являются два последних.

«Полевое» поведение – отличается хаотической двигательной расторможенностью, бестормозностью, действиями по первому побуждению. Общий фон настроения характеризуется выраженной эйфорией со склонностью к дурашливости и в то же время кратковременными агрессивными вспышками. Эмоции крайне примитивны и поверхностны. Реакции на замечания отсутствуют. Отмечается грубая некритичность. Нередко выступает расторможенность влечений (повышенная сексуальность, прожорливость). Из-за отсутствия волевых задержек, недостаточного понимания ситуаций, большой эмоциональной заражаемости в условиях конфликта эти дети часто не принимаются в коллективе сверстников. Обучению в условиях вспомогательной школы помимо особенностей поведения препятствуют и грубые нарушения внимания, нецеленаправленности в любой деятельности, персеверации по гипердинамическому типу.

## **Тема: Задержанное развитие**

**Рассматриваемые вопросы:** *Понятие «задержка психического развития». История изучения детей с задержкой психического развития, представленность в популяции. Терминология, используемая для обозначения данной категории детей в стране и за рубежом. Этиология. Структура дефекта (по Е.С. Слепович). Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской. Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм». Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Психический статус ребенка с задержкой психического развития. Понятие «минимальная мозговая дисфункция». Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при задержанном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при задержанном развитии.*

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

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).

К.С. Лебединская выделяет четыре варианта ЗПР:

• *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. В тех случаях, когда проявления инфантилизма не осложнены дополнительными неблагоприятными факторами и выражаются только в эмоционально-волевой незрелости, детям свойственны относительная живость психики, любознательность, интерес к окружающему. Они активны в игре, привносят в нее творческий элемент, фантазию. Часто эмоционально-волевая незрелость у них гармонично сочетается с общей «детскостью» облика – они выглядят младше своего возраста, у них наблюдаются хрупкое телосложение, задержка роста, более поздняя смена зубов. Пропорциональное сочетание физической и психической незрелости при достаточно благополучном психическом состоянии в целом получило название *гармонического инфантилизма*. Эта форма инфантилизма встречается обычно при наследственной предрасположенности к более позднему развитию психических функций, у ближайших родственников также можно выявить наличие инфантильных черт в детстве, иногда инфантильность встречается также у близнецов и у недоношенных детей. Развитие детей с гармоническим инфантилизмом имеет благоприятный прогноз: при правильной орга-

низации воспитания и обучения эти дети со временем догоняют своих сверстников в учебе, негативные тенденции их личностного развития сглаживаются.

• *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). Трудности в адаптации к школьным условиям обусловлены не только повышенной утомляемостью этих детей, но и инфантильными особенностями психики, которые нередко отмечаются у часто болеющего, ослабленного ребенка: несамостоятельностью, пугливостью, робостью, чрезвычайной зависимостью от взрослых. Черты эмоциональной незрелости часто сочетаются с невротическими проявлениями: повышенной впечатлительностью, боязливостью, капризностью. Причиной такого отставания в становлении личностных качеств является, с одной стороны, задержанное созревание структур мозга, регулирующих поведение ребенка и его адаптацию к новым условиям, с другой – повышенная эмоциональность, тревожность, вызванные не всегда адекватными условиями воспитания. Несмотря на то, что собственно интеллектуальная деятельность у таких детей может быть относительно сохранной, систематическая учебная нагрузка и пребывание в детском коллективе часто становятся для них непосильными. «Нормативные» нагрузки оказываются чрезмерными: утомление наступает быстрее, чем у более здоровых детей. Накапливающееся утомление, отсутствие своевременного отдыха (они успевают устать и истощиться задолго до наступления перерыва между уроками, не успевают отдохнуть за перемену) приводят к формированию хронической усталости или переутомления. Принципиальное различие между физиологическим утомлением и переутомлением заключается в том, что при утомлении работоспособность после отдыха восстанавливается до исходного уровня, а при переутомлении этого восстановления не происходит, утомление накладывается на утомление, приводя к серьезным сдвигам в общем состоянии организма.

• *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. При неблагоприятном влиянии окружения на инфантильного ребенка (воспитание в условиях повышенной опеки, безнадзорности и педагогической запущенности, неадекватно высоких требований со стороны взрослых, недостаточности эмоционального контакта с близкими) и при сочетании инфантильности с отдельными патологическими чертами характера (возбудимость, конфликтность, демонстративность, эгоцентризм, выраженная капризность, слабость волевой регуляции и др.) возникает почва для искаженного формирования личности. Сочетание инфантильных особенностей и искажения мотивационной сферы ребенка получило название *дисгармонического инфантилизма*. При этом виде инфантилизма на первый план выступают неспособность к волевому усилию, слабость нравственных установок, ориентация в поступках на получение удовольствия; или, напротив, повышенная заторможенность, болезненная неуверенность в себе, неспособность добиться успеха из-за отказа от попыток что-либо сделать (такой ребенок настолько неуверен в своих возможностях, что говорит «не могу» до того, как сделает попытку выполнить задание, не проявляет активности в деятельно-

сти и играх). При воспитании с повышенной опекой, когда ребенка лишают возможности проявить самостоятельность, инициативу, принять ответственность за свои поступки, происходит формирование установки на бездеятельность и постоянную помощь, иждивенческой позиции, неспособности к волевому усилию. В условиях социально-педагогической запущенности причиной дезадаптации является несформированность способности подчинять свои потребности школьным правилам. Ребенок, воспитанный по типу «кумир семьи», привыкает к постоянному восхищению собой, своими способностями и качествами. Он не умеет сравнивать свои достижения со сверстниками, критически оценивать их, прикладывать усилия для улучшения результата. Отсутствие возможности быть в центре внимания травмирует ребенка, его эгоцентрическая установка мешает наладить отношения с другими детьми, в результате у него формируется негативная установка и к школьным занятиям, и к одноклассникам. Искаженное формирование личности может произойти также в ситуации, когда ребенок находится под воздействием постоянных психотравмирующих факторов (безразличное отношение со стороны родителей, неприятие ребенка, завышенные требования, не соответствующие его реальным возможностям, алкоголизм одного из родителей с агрессивным отношением к ребенку или к другим близким и т.п.).

• *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. Особое состояние представляет собой задержка эмоционально-волевого созревания, вызванная органической недостаточностью нервной системы, которая накладывает типичный отпечаток на структуру личности ребенка. Если при первом, втором и третьем вариантах задержки психического развития мы подразумеваем преимущественно функциональную недостаточность мозговых структур, отвечающих за эмоционально-волевою составляющую познавательной деятельности, то четвертый вариант объединяет детей, задержка развития которых носит более грубый характер, обусловленный поврежденностью мозговых структур. Это разделение весьма условно, однако помогает лучше понять отличия между разными вариантами ЗПР. Эмоционально-волевые особенности ребенка с ЗПР церебрально-органического происхождения носят, как правило, характер *органического инфантилизма*. При этом варианте инфантилизма отсутствуют яркость и живость эмоций, они мало дифференцированы; дети слабо заинтересованы в оценке своей деятельности, отличаются низким уровнем притязаний. Внушаемость носит более грубый оттенок и приближается к некритичности. Игра отличается монотонностью и однообразием, содержание ее примитивно, стремление к игре возникает чаще в ситуациях, требующих умственной нагрузки, и выглядит скорее как уход от трудностей, чем потребность в игровой деятельности. Такие дети часто расторможены, в их поведении встречаются элементы психопатоподобного свойства. У них также более выражена интеллектуальная недостаточность. Это обусловлено нарушением так называемых предпосылок интеллектуальной деятельности: внимания, памяти, работоспособности, инертностью мыслительных процессов, недостаточностью некоторых корковых функций.

Нарушения интеллекта при ЗПР 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*:

✓ *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;



✓ *сенсорно-перцептивная сфера* – 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;

✓ *психомоторная сфера* – разбалансированность двигательной активности (гипер- и гипоактивность), импульсивность, трудность в овладении двигательными навыками, нарушения координации движений;

✓ *мыслительная сфера* – преобладание более простых мыслительных операций (анализ и синтез), снижение уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления;

✓ *мнемическая сфера* – преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию;

✓ *речевое развитие* – ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, дефекты произношения, трудности овладения письменной речью;

✓ *эмоционально-волевая сфера* – незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;

✓ *мотивационная сфера* – преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия, дезадаптивность побуждений и интересов;

✓ *характерологическая сфера* – усиление вероятности акцентуирования характерологических особенностей и повышение вероятности психопатоподобных проявлений.

✓ 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.

✓ *Межличностные отношения* имеют свою специфику: – низкая потребность в общении сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов); – контакты мимолетны, неустойчивы; – 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; – общая незрелость приводит к примитивной зависимости от более волевых членов коллектива, подчиненности им.

✓ *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.

## **Тема: Дефицитарное развитие**

**Рассматриваемые вопросы:** *Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного дефекта от времени его возникновения. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Детский церебральный паралич – как основная причина двигательных расстройств в детском возрасте. Этиология ДЦП. Формы ДЦП (по К.А. Семеновой): спастическая диплегия (болезнь Литтля), двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астеническая форма, гемипаретическая форма. Структура дефекта. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.*

*Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология.* По нарушению восприятия громкости лиц с нарушением слуха подразделяют на: *глухих* (ранооглохших, до появления навыков речи, и позднооглохших) и *слабослышащих* (с относительно сохранной речью и с тяжелым недоразвитием речи). Среди глухих различают лиц с остаточным слухом на сильные звуки и низкие частоты (не более 2000 Гц): с 70 дБ (тугоухость третьей степени), с 80 дБ (тугоухость четвертой степени); среди слабослышащих (с 50 дБ – тугоухость второй степени; с 2 дБ – тугоухость первой степени). Частотный диапазон 1000–4000 Гц. В школьном образовании выделяют две группы детей с нарушением слуха (педагогическая классификация): с относительно сохранной речью и с глубоким недоразвитием речи.

*Этиология* дефектов слуха может быть связана как с экзогенными, так и эндогенными факторами. В происхождении экзогенных форм нарушения слуха у детей большую роль играют инфекционные заболевания во время беременности, особенно в первые месяцы: краснуха, корь, грипп; а также врожденные сифилис, токсоплазмоз и др. Среди постнатальных инфекций, способствующих поражению слуха, определенная роль отводится кори, скарлатине, эпидемическому паротиту. Большое значение имеют менингиты и менингоэнцефалиты. Одной из важнейших причин нарушения слуха (чаще тугоухости) у детей считаются отиты. В последние годы ведущая роль придается генетическим факторам, большей частью связанным с наследственной патологией. Более 50% случаев глухоты и тугоухости считаются наследственно обусловленными.

*Лиц с нарушениями зрения* подразделяют на *слепых* и *слабовидящих*. Слепоту дифференцируют как абсолютную (неспособность отличать свет от тьмы, визус 0); бытовую (неспособность ориентации в ближнем пространстве жизнедеятельности для удовлетворения потребностей вне знакомой обстановки дома без посторонней помощи); профессиональную (недостаточность зрения для той или иной профессиональной деятельности). По времени наступления слепоты различают слепорожденных (в том числе рано ослепших – до 3 лет, когда еще не сохраняются в памяти зрительные образы) и ослепших (утрата зрения после 3 лет).

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%.

*Детский церебральный паралич. Этиология ДЦП. Формы ДЦП.* Понятие «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, различные по происхождению и проявлению.

ниям: 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 в данном пособии 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 большинстве случаев ДЦП является результатом внутриутробного поражения плода различными вредными факторами:

- токсикоз первой половины беременности, когда разворачиваются основные этапы органогенеза. В результате токсикоза изменяется проницаемость сосудов мозга плода, возникает внутриутробная гипоксия;

- нарушение эмбрионального развития вследствие патологических состояний матери и плода, вызванных различными инфекциями, интоксикациями, травмами, соматическими заболеваниями;

- недоношенность, т.к. недоношенные дети особенно предрасположены к внутривнутричерепным кровоизлияниям, их сосудистая система недоразвита и легко ранима;

- асфиксия плода и связанное с ней кислородное голодание, к которому особенно чувствительны клетки головного мозга. Асфиксия влечет за собой нарушение всех видов обмена: белкового, липоидного, углеводного и т.д. Мозг плода как наиболее высокоорганизованный орган, в котором процессы протекают весьма интенсивно, оказывается крайне чувствителен к дефициту кислорода. Чем раньше возникает внутриутробная гипоксия, тем сильнее выражено ее воздействие на нервную систему. Асфиксия наиболее тяжело сказывается на состоянии пирамидных клеток коры, имеющих непосредственное отношение к развитию пирамидных двигательных путей;

Кроме того, к внутриутробным факторам возникновения ДЦП относят несовместимость матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности.

Вследствие вышеперечисленного плод не имеет достаточной зрелости к моменту рождения. Именно это обстоятельство нередко приводит к родовой травме и сопутствующему нарушению мозгового кровообращения. Таким образом, родовая травма возникает как результат неправильной родовой деятельности, обусловленной состоянием плода.

Однако даже после благополучного внутриутробного развития в раннем постнатальном периоде плод может быть подвержен травме, асфиксии, гемолитической болезни, инфекции (менингоэнцефалит, нейроинфекция) и др. неблагоприятным факторам, приводящим к поражению мозга и, как следствие, к ДЦП.

Наибольшее значение в возникновении ДЦП придается поражению мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. Из каждых 100 случаев ДЦП 30 возникает внутриутробно, 60 в момент родов, 10 – после рождения.

В отечественной клинической практике используется классификация К.А. Семановой (1968), в которую включены собственные данные автора и элементы классификации Д.С. Футера (1967) и М.Б. Цукер (1947):

1. *Спаستическая 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.

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.

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.

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.

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.

Психические процессы, состояния, свойства лиц с нарушением зрения, слуха, речи, опорно-двигательной системы обладают общими типичными особенностями, получившими определение *дефицитарное развитие личности* (В.В. Ковалев, В.В. Лебединский и др.).

Анализ литературы по этой проблеме позволяет выделить ряд последовательных причинно-следственных звеньев дефицитарного развития психики.

1. Нарушение одного из анализаторов представляет собой условие нарушения нормы психического развития в результате дефекта сенсомоторной основы психического отражения.

2. Поскольку в целостном психическом отражении взаимодействуют все анализаторы и все психические процессы, то нарушение функционирования хотя бы в одном анализаторе приводит к нарушению всех психических процессов.

3. Основным механизмом нарушения внимания – ослабление интереса к окружающему миру, угасание ориентировочно-исследовательского рефлекса вследствие потери одного из каналов психической информации. Недостаток произвольного внимания затрудняет процесс обучения, сокращает зону ближайшего развития ребенка.

4. Основным механизмом нарушения восприятия – нарушение образов отражения: искажение реальных параметров в первичных зонах поврежденных анализаторов ощущений; несформированная модальность (звуковая, зрительная, двигательная) психических образов; отсутствие целостности психических образов (их фрагментарность) вследствие неполноты взаимодействия всех анализаторов.

5. Основным механизмом нарушения памяти – предшествующие запечатлению и сохранению информации нарушения внимания, неполнота и искажение психических образов восприятия.

6. Основным механизмом нарушения мышления – недостатки внимания, неполная и искаженная информация восприятия и памяти, т.е. существенные пробелы и ошибки

первичной информации, с которой в дальнейшем предстоит работать мышлению. В этой связи страдает в первую очередь наиболее онтогенетически ранний вид наглядно-действенного мышления. Нарушение первой ступени мышления, базовой для формирования последующих, становится первопричиной затруднений в развитии основанных на наглядно-действенном мышлении более сложных форм образного и словесно-логического мышления. В результате появляется целостная картина отставания психического развития в познавательной сфере. Она характеризуется несформированностью свойств *обратимости* мышления, т.е. расстройством взаимодействия информационных кодов действия с предметом, образов действия с предметом, словесного обозначения предметов и абстрактных действий с ними.

7. В результате компенсации первичного дефекта того или иного анализатора (зрительного, слухового, двигательного) развитием речи, вербальным мышлением часто отмечается *формализм* мышления, т.е. неподкрепление словесного обозначения предмета и явления сенсомоторным образом, неподкрепление теории практикой, идеального Я (хочу) реальным Я (могу).

8. Недостаток адекватного отражения мира реалистичным, объективным, рациональным способом компенсируется субъективным, эмоциональным, иррациональным способом психического отражения. В структуре личности происходит существенный сдвиг аффективно-когнитивной пропорции психического отражения в сторону аффекта.

9. Личность, которая формируется в результате дефицитарного развития, часто приобретает тип так называемой *нарциссической* личности, для которой характерны:

- ✓ инфантильность, эгоцентризм;
- ✓ завышенная самооценка идеального «Я», неадекватно претенциозные запросы по сравнению с неразвитым реальным «Я» (умениями, способностью реализовать претензии на исключительность);
- ✓ чрезмерная эффективность, замещающая недостатки интеллекта, высших духовных чувств, изъяны моральных качеств;
- ✓ мощная психологическая защита, компенсирующая слабо развитое реальное Я.

10. Межличностные отношения являются большой проблемой, поскольку значительная зависимость от зрячих, слышащих, двигающихся, а значит более компетентных в окружающем мире, создает специфические трудности формирования мотивации общения, предполагающей диалог, где происходит восприятие и осмысление эмоциональных другого человека. Особенно сложно вступить в общение слепому и детям с ДЦП.

11. Трудности построения социального взаимодействия приводят к возникновению социальных страхов.

### **Тема: Искаженное развитие. Дисгармоничное развитие**

**Рассматриваемые вопросы:** Понятие «синдром раннего детского аутизма (РДА)». Характерные признаки проявления РДА. История изучения детей с ранним детским аутизмом, представленность в популяции. Этиология. Отличия синдрома Каннера от синдрома Аспергера. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего; активное отвержение; захваченность аутистическими интересами; трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому). Проблемы дифференциальной диагностики РДА. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при искаженном развитии. Психопатия как форма дисгармонии личности. Определение психопатии. История изучения детей с дисгармоничным развитием личности, представленность в популяции. Этиология. Кодификация в Международной клас-

сификации болезней 10-го пересмотра. Виды психопатий по происхождению: ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову): возбудимые, неустойчивые, тормозимые, психастенические, шизоидные, мозаичные. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому). Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии.

*Искаженное развитие. РДА (F84)* – неравномерное развитие психики с нарушением преимущественно социального, межличностного восприятия и коммуникации.

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.

– *Раннее 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.

Четыре группы детей с аутизмом в зависимости от интенсивности поражения аффективной сферы:

*1-ая группа РДА* – полная отрешенность от происходящего. Наиболее тяжелая степень поражения, для которой характерно:

- ✓ полевое поведение: ребенок бесцельно перемещается в пространстве комнаты, иногда передвигаясь по мебели (прыгая, перелезая по верху);
- ✓ эмоциональный контакт со взрослым отсутствует, реакция на внешние и внутренние раздражители слабая, болевые пороги снижены;
- ✓ лицо сохраняет выражение отстраненности;
- ✓ речь отсутствует, хотя понимание речи может быть не нарушено;

✓ ребенок избегает резких стимулов: шума, яркого света, громкой речи, прикосновений – все это может вызвать приступы страха;

✓ выражены явления пресыщаемости: утомляемость, плаксивость, раздражительность.

Задачей этого типа эмоциональной регуляции является сохранение себя от воздействий внешнего мира и стремление к эмоциональному комфорту.

*2-ая группа РДА – активное отвержение*, отличается большей активностью.

✓ ребенок реагирует на физические ощущения (голод, холод, боль);

✓ активно требует сохранения постоянства в окружающей среде: одинаковой пищи, постоянных маршрутов прогулки, тяжело переживают перестановку мебели, смену одежды и т.д. При этих изменениях как реакция – отказ от пищи, утрата навыков самообслуживания;

✓ наблюдаются стереотипные действия, направленные на стимуляцию органов чувств, надавливание на глазные яблоки, вращение предметов перед глазами, шуршание бумагой, прослушивание одних и тех же пластинок;

✓ вестибулярный аппарат стимулируется прыжками, раскачиванием вниз головой и тп

✓ речь в основном состоит из однотипных речевых штампов – команд, адресованных любим присутствующим;

✓ характерна чрезмерная связь с матерью, невозможность оставить ее даже на короткий срок;

✓ иногда отмечается сочетание холодности, нечувствительности к эмоциям других людей с повышенной чувствительностью к состоянию матери.

*3-ая группа РДА – захваченность аутистическими интересами*, характеризуется следующими показателями:

✓ наличие речи в виде эмоционального окрашенного монолога, выражающего потребности ребенка;

✓ противоречивость побуждений: стремление к достижению цели при быстрой пресыщаемости; пугливость, тревожность и потребность в повторном переживании травмирующих впечатлений;

✓ часто встречаются агрессивные действия, устрашающие сюжеты рисунков.

*4-ая группа РДА – чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми*, является наименее тяжелой:

✓ ребенок способен к общению;

✓ сохранены интеллектуальные функции;

✓ речь аграмматична, нарушено употребление местоимений;

✓ выражена чрезмерная потребность в защите, ободрении, эмоциональной поддержке со стороны матери;

✓ не хватает гибкости и разнообразия поведения, часто возникают ритуальные формы поведения как защита от страхов;

✓ круг общения ограничен только близкими, хорошо знакомыми людьми.

Дети 1–2 группы практически недоступны продуктивному контакту, не способны к выполнению обычных заданий. С 3–4 группой специалисту удается установить контакт. У них отмечается разный уровень и неравномерность достижений, развития интеллекта. Со временем в развитии ребенка возможно как улучшение освоения навыков общения, постепенная адаптация, так и регресс, утрата приобретенных навыков.

*Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии:*

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

– *сенсорно-перцептивная сфера* – проблемы развития сенсорной сферы у детей с аутизмом разделяются на две группы – гиперчувствительность и гипочувствительность. В случае гиперчувствительности ребенок будет стремиться избегать определенных стимулов, а в случае гипочувствительности, наоборот, будет стремиться их получить в разных формах. Характерна болезненная гиперестезия к обычным сенсорным раздражителям: тактильным, температурным, свету, звукам. Страдает целостность восприятия, а непосредственный чувственный опыт начинает определять и направлять сознание и поведение ребенка.

– *психомоторная сфера* – плохая моторика, несформированность произвольных движений, большие трудности в овладении навыками самообслуживания. Переход от непроизвольных 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. Стереотипии ребенка с аутизмом отличаются длительностью, упорством, большой эмоциональной заряженностью. Стереотипии проявляются в сенсорной сфере, в двигательной сфере, в речи, в сфере интеллектуальных интересов.

– *мыслительная сфера* – нарушение целенаправленности и пресыщаемость интеллектуальной деятельности, вычурность мышления, что обусловлено оторванностью знаково-символической деятельности от чувственного познания, склонность к символической деятельности.

– *речевое развитие* – качественное нарушение в сфере вербальной и невербальной коммуникации: отсутствие желания общаться с другими, эхολалия, общение только в случае возникновения потребностей, их высказывания не соответствуют ситуации, у них отмечается постоянное говорение, игнорирование ответов других, нарушение невербальной коммуникации (использование жестов и мимики).

– *эмоционально-волевая сфера* – 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 опознавание 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. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

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

– *особенности социализации и социальной адаптации*: качественное нарушение социального взаимодействия: отчужденность, пассивность, странная активность. Выражена слабо или совсем отсутствует ориентация на людей. Не овладевают навыками социального взаимодействия.

– *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.

*Дисгармоническое развитие. Психопатия* – это аномалии развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, характеризующихся по трем критериям: тотальность патологических черт характера; относительная стабильность их проявлений в течение жизни; социальная дезадаптация.

*Этиология:* генетические (наследственные факторы); воздействие внешних повреждающих факторов в раннем детстве (родовые травмы, тяжелые инфекционные заболевания); как реакция на длительные неблагоприятные воздействия со стороны родителей, создающих неадекватные стереотипы эмоционального реагирования.

Психопатии подразделяют на конституциональные (ядерные), органические и краевые.

*Конституционные психопатии* зависят в большей степени от наследственной предрасположенности, чем от особенностей воспитания детей. К ним относят шизоидную, эпилептоидную, циклоидную, психастеническую, неустойчивую и истероидную психопатии.

*Органические психопатии* связаны с ранним органическим поражением центральной нервной системы, и среди них чаще встречается возбудимый (эксплозивный) тип.

*Краевая, или нажитая (приобретенная) психопатия* является результатом патологического формирования личности.

*Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (О.В. Кербиков):*

– *Возбудимые* – характерна высокая возбудимость, сочетающаяся с подозрительностью, гневом, упрямством и педантичностью. В поведении склонны к жестокости, мстительности, крайне требовательны к окружающим. Поведенческий ролевой репертуар скуден.

– *Неустойчивые* – свойственна повышенная эмоциональная неустойчивость, нестойкие интересы и привязанности. Чувства, достигая большой интенсивности, быстро угасают. Повышенная внушаемость, склонны к фантазированию.

– *Тормозимые* – характеризуются повышенной утомляемостью, истощаемостью, общей вялостью. Впечатлительны, ранимы, нерешительны, мнительны, обидчивы. Особенно большой дискомфорт испытывают при общении с малознакомыми людьми, плохо привыкают к коллективу.

– *Психастенические* – характерно сочетание черт астенической личности со повышенной склонностью к самоанализу и самобичеванию. Постоянно испытывают разнообразные страхи, сомнения относительно принятия решения. Склонны к ритуалам в поведении, боятся любых изменений.

– *Шизоидные* – свойственна патологическая замкнутость, слабость эмоциональных привязанностей вплоть до черствости, выраженные трудности в налаживании неформального общения.

– *Мозаичные* – представляют собой сочетание нескольких.

*Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии:* – *Познавательная деятельность* может быть без особенностей, в пределах возрастной нормы, иногда чуть выше или чуть ниже; – *Личность.* Ряд психопатических свойств имеет тенденцию закрепляться по механизму «порочного круга». Так, аутизм шизоидного ребенка нередко вызывает настороженное отношение к нему со стороны сверстников, что вторично еще более углубляет его аутизм. Аффективная возбудимость эпилептоидного ребенка, способствуя конфликтам, создает для него сложное положение в среде сверстников, ситуацию враждебности, подозрительности. Таким образом, сама психопатическая личность как бы утяжеляет окружающую среду,

внося в нее дисгармонию и конфликт и тем создавая новый порочный круг, фиксирующий и усиливающий патологические черты характера. Ряд симптомов (страхи, робость, нерешительность, паранойяльность), наблюдаемые у детей с различными видами психопатий, рассматривается авторами как вторичные реактивные образования.

В патогенезе патологических формирований личности основная роль принадлежит двум факторам: 1) закреплению патологических реакций (имитация, протест, пассивный и активный отказ и др.), представляющих собой форму ответа на психотравмирующую ситуацию; фиксируясь, они становятся устойчивыми свойствами личности особенно в детском возрасте; 2) непосредственному «воспитанию» таких патологических черт характера, как возбудимость, неустойчивость, истеричность в результате прямой стимуляции отрицательным примером.

*Межличностные отношения* неадекватны. От нарушений контактов со сверстниками, восприятие их как потенциальной опасности (при шизоидной психопатии), поддержания контактов только с теми, кто одобряет, не трепят критики (при эпилептоидной психопатии), трудностей вступления в контакт, осторожностью и постепенностью (при психастенической психопатии) до охотного вступления в контакт, восприятия общения как способа проявления своего «Я» (при истерической психопатии), коллекции новых контактов (при неустойчивой психопатии), срывов и вспышек гнева (при возбудимой психопатии).

Общей закономерностью развития психики при психопатии и раннем детском аутизме является явление асинхронии, когда при нормальном становлении познавательной предметной деятельности нарушается общение, социальное поведение человека.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### Модуль 1. Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»

#### Практическое занятие № 1

#### *История становления специальной психологии*

*Цель:* актуализировать и расширять знания о истории становления специальной психологии; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по подготовке аналитических докладов и презентаций по заданной теме.

#### Вопросы для обсуждения:

1. Историческая последовательность формирования знаний об отклонениях в развитии.
2. Основные отрасли современной специальной психологии.
3. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому).
4. Роль и значение трудов Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии.
5. Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.

#### Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте интеллект – карту «Основные отрасли современной специальной психологии».

2. Подготовьте доклад с презентацией на тему «Вклад \_\_\_\_\_ в развитие специальной психологии». Перечень ученых для подготовки доклада: Кащенко В.П., Трошин Г.Я., Бехтерев В.М., Блонский П.П., Россолимо Г.И., Выготский Л.С., Боскис Р.М., Лурия А.Р., Зейгарник Б. В., Власова Т.А., Сухарева Г.Е., Занков Л.В., Лебединская К.С., Лебединский В.В., Лубовский В.И., Рубинштейн С.Я., Певзнер М.С., Шиф З.И., Соловьев И.М., Слепович Е.С., Процко Т.А., Григорьева Т.А.

3. Составьте текстуральный конспект статей: *Завоеванная, Н.С. Отечественная специальная психология: от Л.С. Выготского до В.И. Лубовского / Н.С. Завоеванная // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2020. – №. 2.; Слепович, Е.С. Белорусская специальная психология: преемственность и новации / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Журнал практического психолога. – 2006. – № 6. – С. 61–75.*

#### Рекомендуемая литература

1. Валитова И.Е. Специальная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по психологическим и педагогическим спец. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

2. Государев Н.А. Специальная психология: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2008. – 285 с.

3. Основы специальной психологии: учеб. пособие для [студентов сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.

4. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 214 с

5. Специальная психология: учебное пособие / под. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 253 с.

6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.

## Практическое занятие № 2

### **Классификации детей с особенностями психофизического развития**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о видах классификаций нарушений развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по сравнению типов нарушений по существенным признакам; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь.
2. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10), одиннадцатого пересмотра (МКБ-11).
3. Современные классификации детей с особенностями психофизического развития В.В. Лебединского, Т.В. Семенович, М.М. Семаго.

#### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте ментальную карту «Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь», используя ресурс <https://www.lucidchart.com>
2. Составьте сравнительную таблицу обозначения основных типов особенностей психофизического развития по МКБ-10 и МКБ-11.
3. Составьте аннотация статьи: *Полунина, И.А. Типы негармоничного (неправильного) воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / И.А. Полунина // Педагогический поиск. – 2020. – №. 10. – С. 37–41.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации) / под ред. Б.А. Казаковцева, В.Б. Голланда. – М.: Прометей, 2013 – 584 с.
2. Корень Е.В., Куприянова Т.А. Классификация в детской психиатрии в перспективе принятия МКБ-11 // Социальная и клиническая психиатрия. – 2014. – Т. 24. – №. 2.
3. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога, 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2001. – 208 с.

## Практическое занятие № 3

### **Причины отклонений в психическом развитии**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о причинах отклонений в психическом развитии; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению видов патогенных факторов и возможных последствий их воздействия; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Патогенные факторы: биологические причины отклоняющегося развития; психосоциальные факторы отклоняющегося развития.
2. Опосредующие факторы: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида, качество оказываемой помощи.
3. Факторы резистентности и уязвимости.
4. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.

### Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).
2. Определите: – Виды патогенных факторов и возможные последствия их воздействия: а) Ребенок родился от первой беременности, которая былаотягощена токсокозом в первом триместре, мать переболела краснухой во второй половине беременности. Роды – раньше установленного срока на 3 недели, протекали естественно, без осложнений.

б) Девочка родилась от первых родов, второй беременности, в срок, родилась без патологий. Состояние ребенка по шкале Апгар было оценено в 9 баллов. Физическое развитие ребенка шло с опережением, девочка рано заговорила, проявляла активность во всех направлениях, свойственных детям. Она уже в 1,5 года начала посещать школу раннего развития, бассейн. После несчастного случая в бассейне (ребенок начал тонуть, было зафиксировано кратковременное кислородное голодание мозга) в развитии ребенка произошли существенные изменения. Сначала изменения затронули поведение ребенка и его речь. Девочка заикалась, а позже ухудшения речи стали отмечаться во всех сферах речевого развития (появилась речевая пассивность, грамматические и лексические ошибки – неуместное употребление слов, нарушения звукопроизношения, создавалась впечатление, что ребенок не понимает суть того, что ему сообщают). Явные изменения отметились и в интересах ребенка. То, что ранее ребенка интересовало, теперь оставляло девочку безучастной. В поведении ребенка также наблюдались нарушения. Постепенно девочка стала утрачивать навыки самообслуживания.

Определите причины (эндогенные или экзогенные), вызвавшие трансформации в развитии ребенка и определите возможный прогноз дальнейшего развития ребенка.

3. Определите случаи, где возможен наиболее благоприятный прогноз развития, аргументируйте свой ответ:

№ п/п	А	Б
1	Мать во время беременности переболела краснухой, вызвавшей осложнения у плода	Ребенок переболел краснухой в возрасте 7 лет, вызвавшей у него осложнения
2	Ребенок получил ЧМТ во время родов	Ребенок получил незначительную по силе ЧМТ в возрасте 5 лет
3	Ребенок родился с «заячьей губой»	Ребенок родился с «волчьей пастью»
4	Ребенок переболел гриппом с осложнениями в возрасте 1 год 2 месяца	Ребенок переболел гриппом, который вызвал те же осложнения, но в возрасте 6 лет
5	Ребенок переболел менингитом в возрасте 3 лет, который вызвал некоторые функциональные изменения в работе мозга	Ребенок переболел менингитом в возрасте 7 лет, который вызвал органическое поражение мозговых структур

4. Проанализируйте специальные защитные механизмы личности, формируемые в ответ на нарушение. Подберите примеры случаев, демонстрирующих разное реагирование личности на нарушение в развитии.

5. Составьте резюме статьи: Антипанова, Н.А. Современные аспекты причин и рисков нарушений развития детского населения РФ / Н.А. Антипанова // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2017. – №. 2. – С. 29–38.

#### Рекомендуемая литература:

1. Специальная психология: учебное пособие / под. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 253 с.
2. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
3. Усанова О.Н. Специальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

4. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 222 с.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
6. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, ЧССР: АВИЦЕНУМ, 1984. – 335 с.

#### **Практическое занятие № 4**

##### **Концептуальные основы специальной психологии**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о концептуальных основах специальной психологии; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.
2. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики: понятие «социального наследования» как специфически человеческого пути развития психики; понятие «высшие психические функции»; понятие «интериоризация».
3. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций.
4. Теория социализации и социального влияния. Сущность социального онтогенеза ребенка.

##### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте схему, отражающую этапы формирования умственных действий, включающую типы ориентировочной основы действий (по П.Я. Гальперину).
2. Составьте конспект статьи: *Буслаева, Е.Н., Щербакова, О.О. Развитие идей культурно-исторической теории Л.С. Выготского как основа для исследования психической патологии / Е.Н. Буслаева, О.О. Щербакова // Проблемы педагогики. – 2018. – №. 7(39).*
3. Составьте плановый конспект статьи: *Ардила, А, Вклад А.Р. Лурии в изучение мозговой организации языка // А. Ардила, Т.В. Ахутина, Ю.В. Микадзе // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2020. – Т. 12. – №. 1.*
4. Составьте структурно-логическую схему, отражающую основные положения и понятия теории социализации и социального влияния.

##### **Рекомендуемая литература:**

1. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
2. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по спец.: 0318 – Спец. дошкольное образование, 0320 – Коррекционная педагогика / под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 480 с.
3. Специальная психология: учебно-метод. пособие / сост.: Е.С. Слепович [и др.]. – Минск: БГПУ, 2005. – 75 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – 369 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И.Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.

## **Практическое занятие № 5** **Закономерности развития детей с особенностями** **психофизического развития**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о видах закономерностях развития детей с особенностями психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения определению закономерностей различного типа при различных вариантах дизонтогенеза; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
2. Закономерности, характеризующие развитие психики детей внутри одного вида нарушений в психическом развитии.
3. Модально-неспецифические и модально-специфические закономерности психического развития при дизонтогенезе.

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Используя рекомендации и ресурсы сайта [www.eduneo.ru/uchebnyj-krossvord-kak-i-gde-sostavit](http://www.eduneo.ru/uchebnyj-krossvord-kak-i-gde-sostavit) составьте учебный кроссворд по теме практического занятия.
2. Составьте подробный конспект статьи: *Лубовский, В.И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития / В.И. Лубовский // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – №. 1. – С. 6-9.*
3. Составьте опорную схему «Механизмы возникновения вторичных отклонений».
4. Подготовьтесь к терминологическому диктанту по теме практического занятия.

### **Рекомендуемая литература:**

1. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 222 с.
2. Валитова И.Е. Специальная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по психологическим и педагогическим спец. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
3. Государев Н. А. Специальная психология: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2008. – 285 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для [студентов сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.
5. Сорокин В.М. Специальная психология : учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 214 с.

## **Практическое занятие № 6** **Параметры дизонтогенеза**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о видах психического дизонтогенеза и основных параметрах дизонтогенеза; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению структуры дефекта при различных видах дизонтогенеза; формировать умения по определению типа реагирования личности на первичный дефект.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Основные параметры дизонтогенеза (по В.В.Лебединскому).
2. Представление о первичном (ядерном), вторичном (системном), третичном (неспецифическом) дефекте в психическом развитии.
3. Понятие «множественные физические и (или) психические нарушения», «тяжелые физические и (или) психические нарушения».

4. Личностные реакции на первичный дефект: игнорирование, вытеснение, компенсация, гиперкомпенсация, астенический тип реагирования.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Заполните таблицы «Структура дефекта» недостающими сведениями

*Структура дефекта при интеллектуальной недостаточности (по Л.С. Выготскому)*

<i>Первичный дефект</i>	<i>Инактивность (бездеятельность)</i>
<i>Вторичный дефект</i>	
	<i>Специфика развития личности, дезадаптация</i>

*Структура дефекта при нарушении слуха*

	<i>Отсутствие или значительная недостаточность образов слухового восприятия</i>
<i>Вторичный дефект</i>	
<i>Третичный дефект</i>	

*Структура дефекта при нарушениях зрения*

<i>Первичный дефект</i>	
<i>Вторичный дефект</i>	<i>Недоразвитие психомоторики, нарушение пространственной ориентации</i>

*Структура дефекта при ДЦП*

<i>Первичный дефект</i>	
	<i>Нарушения восприятия (прежде всего зрительного и тактильного), нарушения речи, нарушения пространственного гнозиса и праксиса</i>

*Структура дефекта при нарушениях речи (по М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко)*

<i>Первичный дефект</i>	
	<i>Задержка психического развития, нарушения в овладении звуковым составом слова, нарушение письменной речи</i>
<i>Третичный дефект</i>	

*Структура дефекта при раннем детском аутизме (по В.В. Лебединскому)*

<i>Первичный дефект</i>	
<i>Вторичный дефект</i>	<i>Аутистические установки</i>
<i>Третичный дефект</i>	

*Структура дефекта при психопатии (по В.В. Лебединскому)*

	<i>Нарушение констант темперамента</i>
<i>Вторичный дефект</i>	
<i>Третичный дефект</i>	

2. Составьте плановый конспект статьи: Долгополова, В.А. Психологические исследования дефицитарного дизонтогенеза в отечественной литературе / В.А. Долгополова // Гуманитарные науки. – 2021. – №. 3 (55). – С. 133–139.

3. Установите верное соответствие типа реагирования личности на первичный дефект с его краткой характеристикой.

<i>Игнорирование</i>	относится к невротическому типу реагирования на дефект и проявляется в сознательном непризнании его существования при подсознательном конфликте, накоплении негативных эмоций.
<i>Компенсация</i>	такой тип реагирования, при котором происходит осознание дефекта и замещение утраченной функции за счет более сохранных.



<i>Астетический тип реагирования</i>	усиленное развитие сохраненных функций, сочетающихся со стремлением доказать, что дефект не приводит к каким-либо проблемам
<i>Вытеснение</i>	часто встречается при олигофрении, связано с недоразвитием мышления и недостаточной критикой к успешности своей деятельности
<i>Гиперкомпенсация</i>	приводит к возникновению заниженного уровня притязаний, низкой самооценке, фиксации на осознании своей неполноценности

4. Проиллюстрируйте примерами основные параметры дизонтогенеза:



**Рекомендуемая литература:**

1. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
3. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по спец.: 0318 – Спец. дошкольное образование, 0320 – Коррекционная педагогика / под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 480 с.

**Практическое занятие № 7**

**Особенности развития психики в условиях разных видов депривации**

*Цель:* актуализировать и расширять знания об особенностях развития психики в условиях депривации различного типа; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению типа депривации по существенным признакам и составлению прогноза развития; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность депривационных феноменов.
2. Виды депривации.
3. Депривация и нарушенное развитие.
4. Принципы профилактики депривационных явлений.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Определите сходства и различия понятий: «депривация», «изоляция», «сепарация». Результаты анализа оформите в виде таблицы.
2. Составьте перечень основных проявлений синдрома госпитализма.

3. Разработайте интеллект-карту «Виды депривации».
4. Составьте аннотацию статьи: *Буторин, Г.Г. Депривация как причина нарушений психического развития в детском возрасте / Г.Г. Буторин, Л.А. Бенько // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №. 63.*

**Рекомендуемая литература:**

1. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, ЧССР: АВИЦЕНУМ, 1984. – 335 с.
2. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
3. Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации: учебно-методическое пособие //URL: <http://elib. bspu.by/handle/doc/20395>. – 2004.
4. Харченко Д.А. К вопросу о сенсорной депривации у детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика современной науки. – 2021. – №. 1. – С. 464–471.
5. Андронникова О.О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка // Перспективы науки и образования. – 2019. – №. 2(38).

**Практическое занятие № 8**

**Компенсация и коррекция отклонений в развитии**

*Цель:* актуализировать и расширить знания о компенсации и коррекции отклонений в развитии; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению основных направлений коррекционной работы при различных вариантах дизонтогенеза; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

**Вопросы для обсуждения:**

1. Социально-психологическая реабилитация и абилитация
2. Понятие о компенсаторных феноменах. Виды компенсации.
3. Уровни реализации компенсаторных процессов. Защитные механизмы и копинг-стратегии.
4. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации.
5. Адаптационные и компенсаторные процессы.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте блок-схему, отражающую основные понятия темы практического занятия. Используйте возможности интернет-ресурса: <https://programforyou.ru/block-diagram-redactor>
2. Составьте резюме статьи: *Дудьев, В.П. Предупреждение и коррекция отклонений в психомоторном и речевом развитии детей первого года жизни с ППЦНС / В.П. Дудьев // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. – 2018. – С. 43–47.*
3. Составьте список статей по теме практического занятия (2012–2022 года издания, не менее 10.).
4. Подготовьтесь к тестированию по теме практического занятия.

**Рекомендуемая литература:**

1. Борякова Н. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – Litres, 2020. – 345 с.
2. Баркова В.Л. Психологическое содержание процессов адаптации, реабилитации и коррекции детей с нарушениями развития // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2014. – №. 1. – С. 46–50.
3. Валитова И. Е. Специальная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по психологическим и педагогическим спец. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

4. Государев Н.А. Специальная психология: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2008. – 285 с.

5. Основы специальной психологии: учеб. пособие для [студентов сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.

6. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 214 с

### **Практическое занятие № 9**

#### **Социально-психологические проблемы специальной психологии**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о социально-психологических проблемах современной специальной психологии; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению содержания просветительской работы с родителями, воспитывающими детей с ОПФР различных нозологических грпп; формировать умения по аналитической работе с научной литературой.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Становление ребенка с ОПФР как субъекта социальной среды.
2. Психологическая реальность ребенка с нарушениями в развитии: устойчивые, изменчивые параметры, оказывающие влияние на его поведение и развитие.
3. Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М.Шипицыной).
4. Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии (по В.С. Соммерсу).
5. Позитивные и негативные психологические аспекты совместного образования нормально развивающихся детей и детей с особенностями в развитии.

#### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте таблицу «Отношение родителей к ребенку с отклонением в развитии по В.С. Соммерсу)»

Отношение	Реакция на дефект	Схема поведения

2. Составьте текстуальный конспект статьи: *Карпушева Н.М. Специфика социально-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2018. – №. 14. – С. 125–139.*

3. Подготовьтесь к групповой дискуссии «Позитивные и негативные психологические аспекты инклюзивного образования».

4. Разработайте примерный перечень тем направленных на социализацию практических занятий для родителей, воспитывающих детей с ОПФР (тип нарушения – по выбору студента)

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Лукша И.Л. Подготовка учителей-дефектологов к взаимодействию с родителями на основе дифференцированного подхода // Пралеска. – 2015. – №. 2. – С. 7.

2. Шипицына Л.М. “ Необучаемый” ребенок в семье и обществе. – 2005.– 460 с.

3. Специальная психология: учебное пособие / под. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 253 с.

4. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для спец. (направления специальности): 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 01 01 Дошкольное образование / сост. С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 311 с.

5. Бумаженко Н.И., Швед М.В. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования: монография. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 77, [1] с.

6. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 222 с.

## Модуль 2. Варианты дизонтогенеза

### Практическое занятие № 1 Психическое недоразвитие

*Цель:* актуализировать и расширять знания о психическом недоразвитии как отдельном виде нарушений психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению типа дизонтогенеза по существенным признакам.

#### Вопросы для обсуждения:

1. Олигофрения – форма тотального психического недоразвития.
2. Этиология. Структура дефекта.
3. Степени олигофрении, их психологическая характеристика.
4. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер.

#### Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте логическую опорную схему «Классификации интеллектуальной недостаточности».

2. Выделите вторичные и последующие нарушения на основе представленных данных психологического обследования:

*Костя Б, 7 лет, находится на обследовании с целью определения школьной готовности. Со слов мамы известно, что ребенок родился в срок, отставал в раннем развитии: голову держал в 4 месяца, сидеть научился в 9 месяцев, ходить – в один год и 5 месяцев. Отдельные слова появились к 2-ум годам, фразовая речь – к 4-ём годам. В детском саду программу не усваивал. К настоящему моменту ребенок знает отдельные буквы, может назвать цифры от 1 до 10. При патопсихологическом обследовании ребенок с трудом вступает в контакт, не интересуется заданиями и игрушками. Объем внимания недостаточен. Работоспособность равномерно низкая. Темп сенсомоторики медленный. Доступны простые обобщения: «еда», «посуда», более сложные – невозможны. Запас знаний недостаточен. Испытуемый не знает имени и профессии родителей, своего домашнего адреса. Рисунок человека на уровне «головонога». Счет недоступен. Реакция на оказание помощи, поощрение отсутствует. Критичность к достижениям неразвита, самооценка не сформирована.*

3. Определите степень интеллектуальной недостаточности по данным анамнеза описаниям, представленным близкими ребенка.

*Установить, возможно ли обучение ребенка. Мальчик, Сережа Н, 6 лет. Передан в приют временного содержания сотрудниками органов внутренних дел. Требуется тщательная диагностика и определение дальнейшей судьбы ребенка. Мальчика нашли вместе с младшим братом, проживающими в собачьей будке. Уход за детьми осуществляло животное. Вероятно, дети провели в таких условиях значительное время. Наблюдения за Сережей показывают, что в его поведении повадки собаки. Он все обнюхивает, по возможности использует ползание на четвереньках как способ перемещения, когда злится, пытается укусить «обидчика». Ест и пьет ребенок предпочитает по-собачьи. Навыки самообслуживания не сформированы. Речь понимает, но не в полном объеме. Сам словами пользуется мало, словарный запас скуден. Фразовая речь вообще не сформирована. В контакт с другими детьми вступает неохотно, инициативы сам не проявляет.*

4. Составьте аннотацию статьи: Заширинская, О.В. Теоретические проблемы дизонтогенеза в изучении умственной отсталости / О.В. Заширинская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2012. – №. 4.

### **Рекомендуемая литература:**

1. Специальная психология: учебник для студентов учреждений высшего образования по педагогическим и психологическим специальностям / под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 527 с.
2. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
3. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук [и др.]; под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.
4. Коноплева А.Н. Коррекция познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: пособие для педагогов. – Минск: Народная асвета, 2021. – 189, [2] с.

### **Практическое занятие № 2** **Поврежденное развитие**

*Цель:* актуализировать и расширять знания о поврежденном развитии как отдельном виде нарушений психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по дифференциации деменции и олигофрении.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции.
2. Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая.
3. Классификации деменций.
4. Различия в динамике деменции и олигофрении.

#### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 15 терминов), подготовьтесь к устному коллоквиуму по терминологии.
2. Составьте таблицу отграничения проявлений деменции от олигофрении.
3. Заполните таблицу «Клиническая картина органической деменции»

Когнитивная сфера	Эмоциональная сфера	Поведенческая сфера

4. Составьте подробный конспект статьи: *Шац, И.К. Возможности коррекционной работы с детьми, страдающими органической деменцией / И.К. Шац // Специальное образование. – 2014. – Т. 2. – №. X.*

### **Рекомендуемая литература:**

1. Основы специальной психологии: учеб. пособие для [студентов сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.
2. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 214 с.
3. Специальная психология: учебное пособие / под. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 253 с.
4. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
5. Усанова О.Н. Специальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
6. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 222 с.

### Практическое занятие № 3 Задержанное развитие

*Цель:* актуализировать и расширять знания о задержанном развитии как отдельном виде нарушений психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению типа задержки психического развития.

#### Вопросы для обсуждения:

1. Понятие «задержка психического развития». Терминология, используемая для обозначения данной категории детей в стране и зарубежом.
2. Этиология ЗПР. Структура дефекта ЗПР (по Е.С.Слепович).
3. Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С.Лебединской.
4. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.

#### Задания для самостоятельной работы:

1. Заполните таблицу «Характеристика задержанного развития»

Структура нарушения	Характеристика с позиции дефекта	Характеристика с позиции возможности	Основные направления коррекционно-развивающей деятельности

2. Составьте резюме статьи: Лонская, Д.В. Особенности развития базовых психических функций у дошкольников с нормальным и задержанным развитием / Д.В. Лонская // Педагогика и психология образования. – 2015. – №. 1.
3. Составьте ментальную карту «Виды ЗПР».
4. Разработайте практические рекомендации для родителей, воспитывающих детей с СДВГ.

#### Рекомендуемая литература:

1. Специальная психология: учебник для студентов учреждений высшего образования по педагогическим и психологическим специальностям / под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 527 с.
2. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
3. Валитова И.Е. Специальная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по психологическим и педагогическим спец. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
4. Государев Н.А. Специальная психология: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2008. – 285 с.
5. Основы специальной психологии: учеб. пособие для [студентов сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. Л.В. Кузнецовой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.

### Практическое занятие № 4 Дефицитарное развитие

*Цель:* актуализировать и расширять знания о дефицитарном развитии как отдельном виде нарушений психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению основных направлений коррекционной работы в зависимости от типа дефицитарного развития.

#### Вопросы для обсуждения:

1. Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы.

2. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного дефекта от времени его возникновения. Структура дефекта.

3. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Детский церебральный паралич – как основная причина двигательных расстройств в детском возрасте.

4. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.

#### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Заполните таблицу «Характеристика дефицитарного развития»

Тип нарушения	Структура нарушения	Характеристика с позиции дефекта	Характеристика с позиции возможности	Основные направления коррекционно-развивающей деятельности
Нарушения слуха				
Нарушения опорно-двигательного аппарата				
Нарушения зрения				

2. Подберите 5 упражнений по развитию вестибулярного восприятия детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в т.ч. с использованием подручных средств.

3. Составьте аннотацию статьи: *Ахметзянова, А.И. Моделирование прогностической компетентности как ресурса социализации младшего школьника с дефицитарным развитием / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Психология. Психофизиология. – 2018. – Т. 11. – №. 1.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Сорокин В. М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 214 с

2. Специальная психология: учебное пособие / под. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 253 с.

3. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.

4. Усанова О.Н. Специальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

5. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 222 с.

6. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

### **Практическое занятие № 5**

#### **Искаженное развитие. Дисгармоничное развитие**

*Цель:* актуализировать и расширять знания об искаженном и дисгармоничном развитии как отдельных видах нарушений психофизического развития; развивать умения анализировать, конкретизировать, обобщать информацию по теме; формировать умения по определению основных направлений коррекционной работы в зависимости от типа нарушения развития.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Характерные признаки проявления РДА. Классификация состояний по степени тяжестию

2. Структура дефекта при РДА (по В.В. Лебединскому).
3. Психопатия как форма дисгармонии личности. Виды психопатий по происхождению.
4. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову). Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Заполните таблицу «Характеристика искаженного развития»

Структура нарушения	Характеристика с позиции дефекта	Характеристика с позиции возможности	Основные направления коррекционно-развивающей деятельности

2. Заполните таблицу «Характеристика дисгармоничного развития»

Структура нарушения	Характеристика с позиции дефекта	Характеристика с позиции возможности	Основные направления коррекционно-развивающей деятельности

3. Составьте текстуальные конспекты статей: *Очилов, У.У. Клинические особенности психопатического поведения у подростков с психическими расстройствами / У.У. Очилов // Вестник науки и образования. – 2020. – №. 23-3 (101); Неменчинская С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 3. – №. 4.*

4. Подготовьтесь к итоговому тестированию по 1 и 2 модулю дисциплины.

**Рекомендуемая литература:**

1. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук [и др.]; под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.
2. Организационно-методические аспекты осуществления персонального сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях учреждения образования: методические рекомендации / Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 53 с.
3. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по спец.: 0318 – Спец. дошкольное образование, 0320 – Коррекционная педагогика / под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 480 с.
4. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков –патопсихология. – Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 128 с.
5. Бардышевская М.К. Искажённый дизонтогенез: развитие идей ВВ Лебединского // Педиатр. – 2015. – Т. 6. – №. 4.
6. Распопова Н.И., Джамантаева М.Ш., Мархабаева Р.А. Дисгармоничное развитие личности, как предиктор формирования аддиктивного поведения // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2019. – №. 1.



## 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УМК

### 3.1. Требования к теоретическим и практическим умениям по курсу «Основы специальной психологии»

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны

**знать:**

- категориальный аппарат специальной психологии;
- общие и специфические закономерности развития детей с особенностями психофизического развития;

**уметь:**

- определять параметры дизонтогенеза;
- определять психологическую структуру дефекта при нарушениях психофизического развития;

**владеть:**

- современными классификациями нарушений в развитии; – спецификой методов исследования при разных видах дизонтогенеза.

### 3.2. Контролируемая самостоятельная работа студентов

Управляемая самостоятельная работа по учебной дисциплине «Основы специальной психологии» выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя.

*Целью* управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Основы специальной психологии» является:

- создание условий для реализации творческих способностей студентов;
- развитие академических, профессиональных, социально-личностных компетенций;
- активное включение в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность;
- овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, умениями и навыками выполнения самостоятельной работы, углубленное и творческое освоение учебного материала;
- формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных, научных и инновационных задач;
- личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При выполнении управляемой самостоятельной работы создаются условия, при которых обеспечивается активная позиция студентов в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Формы управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине:

- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к коллоквиумам;
- выполнение контрольных работ;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- составление библиографии и реферирование литературы по заданной теме;
- создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам;

- написание тематических докладов и эссе на проблемные темы;
- составление тестов студентами для организации взаимоконтроля.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

2. Основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);

3. Заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

- освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу студентов и предложенный преподавателем;
- планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем;
- самостоятельную работу студент должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя;
- выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов.

В качестве контроля управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Основы специальной психологии» могут использоваться следующие формы:

- проведение групповых письменных, контрольных работ и тестирование;
- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада или решения задачи на практических занятиях;
- проверка рефератов, письменных докладов и отчетов;
- проверка конспектов практических занятий, первоисточников, монографий и статей;
- проверка конспектов диагностических занятий.

СР выполняется студентом самостоятельно во внеаудиторное время в рамках обязательных часов, выделенных на самостоятельную работу по дисциплине.

В процессе подготовки студент на кафедре и на сайте [newsdo.vsu.by/](http://newsdo.vsu.by/) педагогический факультет/кафедра коррекционной работы / «Основы специальной психологии» знакомится с содержанием предстоящей работы.

Формой выполнения УСР являются разноуровневые задания:

- задания, формирующие достаточные знания по изучаемому материалу на уровне узнавания;
- задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;
- задания на уровне применения полученных знаний.

Преподаватель проверяет выполнение работы и выставляет полученные отметки в журнал.

Защита СР представляет собой ответы на вопросы преподавателя по содержанию выполненной работы и по итогам ее предварительной проверки. В процессе защиты студент должен продемонстрировать следующие качества знаний: осознанность, прочность, полноту и глубину. Студент должен понимать содержание выполненных работ

(знать определения понятий, уметь разъяснить значение и смысл терминов, используемых в работе).

Работа, оцененная менее чем 4 баллами, не может быть зачтена, требует исправлений и повторной проверки.

При оценивании работ будут учитываться следующие показатели:

- использование различных источников информации;
- умение выбирать основное;
- наличие собственных оценочных аргументированных, развернутых суждений;
- владение теоретическим материалом по рассматриваемому вопросу;
- умение применять теоретических знания при решении предложенных практических задач;
- умение ответить на дополнительные вопросы по теме.

**Перечень заданий самостоятельной работы (СР) по дисциплине:**

Тема	Задания для самостоятельной работы (СР)
<b>Модуль 1. Общие основы курса «Основы специальной психологии»</b>	
История становления специальной психологии.	<p><b>1. Составьте схемы «Связь специальной психологии с другими науками» и «Разделы специальной психологии».</b></p> <p><b>2. Напишите реферат на одну из предложенных тем:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Психология семейного воспитания детей с проблемами в развитии.</li> <li>• Особенности формирования коммуникативной деятельности детей с отклонениями в развитии.</li> <li>• Проблемы социализации детей с нарушениями в развитии.</li> <li>• Проблема реабилитации в специальной психологии.</li> <li>• Творческие возможности лиц с проблемами в психическом развитии.</li> <li>• Эмоциональное развитие детей с ограниченными возможностями.</li> <li>• Формирование личности в условиях нарушенного развития.</li> <li>• Предметное содержание современной специальной психологии.</li> <li>• Специальная психология в структуре современного человекознания.</li> <li>• Формирование деятельности у детей с проблемами в развитии.</li> <li>• Проблема социальной перцепции в специальной психологии.</li> <li>• Особенности формирования учебной деятельности детей с нарушениями в развитии.</li> </ul>
Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке.	<p><b>1. Известно, что сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и у детей в норме, и с ЗПР. Особенности игровой деятельности во многом свидетельствуют об уровне интеллектуального развития ребенка. Проанализируйте специфику сюжетно-ролевой игры (используя протокол наблюдения за игровой деятельностью детей с ЗПР, взятой из исследования Слепович Е. С.) и ориентируясь на схему наблюдения Г.А.Урунтаевой Ю.А. Афонькиной (по каждому из 10 параметров). В конце анализа сделать соответствующие выводы по особенностям игровой деятельности детей с ЗПР. Дополнительно можно ознакомиться с книгой Слепович Е.С. «Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития» и таблицей «Развитие игровой деятельности детей в норме».</b></p> <p><b>2. Проанализируйте результаты изучения зоны ближайшего развития, полученные в исследовании В.И. Лубовского. Сравните зону ближайшего развития у детей с задержкой психического развития и детей с интеллектуальной недостаточностью.</b></p> <p><i>Детям предлагали описать предложенные им предметы и срав-</i></p>

	<p>нить их между собой. Детям предлагали описать предложенные им предметы и сравнить их между собой. Фиксировалось количество признаков, которые выделили дети при описании предметов, как с помощью взрослых, так и самостоятельно. Результаты отражены в таблице.</p> <p>Таблица – Зона ближайшего развития у разных групп детей</p>																												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="472 416 801 577">Группа детей</th> <th data-bbox="807 416 1129 577">Количество самостоятельно выделенных признаков объекта</th> <th data-bbox="1136 416 1406 577">Количество признаков, выделенных с помощью взрослых</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="472 586 801 667">Нормально развивающиеся дети</td> <td data-bbox="807 586 1129 667">12</td> <td data-bbox="1136 586 1406 667">–</td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 676 801 721">Дети с ЗПР</td> <td data-bbox="807 676 1129 721">6,5</td> <td data-bbox="1136 676 1406 721">10,5</td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 730 801 801">Дети с интеллектуальной недостаточностью</td> <td data-bbox="807 730 1129 801">4,5</td> <td data-bbox="1136 730 1406 801">5,7</td> </tr> </tbody> </table>	Группа детей	Количество самостоятельно выделенных признаков объекта	Количество признаков, выделенных с помощью взрослых	Нормально развивающиеся дети	12	–	Дети с ЗПР	6,5	10,5	Дети с интеллектуальной недостаточностью	4,5	5,7																
Группа детей	Количество самостоятельно выделенных признаков объекта	Количество признаков, выделенных с помощью взрослых																											
Нормально развивающиеся дети	12	–																											
Дети с ЗПР	6,5	10,5																											
Дети с интеллектуальной недостаточностью	4,5	5,7																											
<p>Концептуальные основы специальной психологии</p>	<p>1. Заполните таблицу «Типы акцентуированных личностей» по К. Леонгарду.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="564 878 638 945">№</th> <th data-bbox="644 878 938 945">Тип акцентуированной личности</th> <th data-bbox="944 878 1406 945">Характеристика типа</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="564 954 638 990"></td> <td data-bbox="644 954 938 990"></td> <td data-bbox="944 954 1406 990"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 999 638 1034"></td> <td data-bbox="644 999 938 1034"></td> <td data-bbox="944 999 1406 1034"></td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Составьте список необходимых методик, для диагностики нарушений личности.</p> <p>3. Составьте словарь терминов по теме занятия.</p>	№	Тип акцентуированной личности	Характеристика типа																									
№	Тип акцентуированной личности	Характеристика типа																											
<p>Параметры дизонтогенеза.</p>	<p>1. Заполните таблицу «Варианты психического дизонтогенеза»</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="472 1214 743 1326">Вид психического дизонтогенеза</th> <th data-bbox="750 1214 896 1326">Основные причины</th> <th data-bbox="903 1214 1088 1326">Основные клинические признаки</th> <th data-bbox="1094 1214 1241 1326">Динамика развития</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="472 1335 743 1379">Недоразвитие</td> <td data-bbox="750 1335 896 1379"></td> <td data-bbox="903 1335 1088 1379"></td> <td data-bbox="1094 1335 1241 1379"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 1388 743 1433">Поврежденное</td> <td data-bbox="750 1388 896 1433"></td> <td data-bbox="903 1388 1088 1433"></td> <td data-bbox="1094 1388 1241 1433"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 1442 743 1487">Задержанное</td> <td data-bbox="750 1442 896 1487"></td> <td data-bbox="903 1442 1088 1487"></td> <td data-bbox="1094 1442 1241 1487"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 1496 743 1541">Дефицитарное</td> <td data-bbox="750 1496 896 1541"></td> <td data-bbox="903 1496 1088 1541"></td> <td data-bbox="1094 1496 1241 1541"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 1550 743 1594">Искаженное</td> <td data-bbox="750 1550 896 1594"></td> <td data-bbox="903 1550 1088 1594"></td> <td data-bbox="1094 1550 1241 1594"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="472 1603 743 1639">Дисгармоническое</td> <td data-bbox="750 1603 896 1639"></td> <td data-bbox="903 1603 1088 1639"></td> <td data-bbox="1094 1603 1241 1639"></td> </tr> </tbody> </table>	Вид психического дизонтогенеза	Основные причины	Основные клинические признаки	Динамика развития	Недоразвитие				Поврежденное				Задержанное				Дефицитарное				Искаженное				Дисгармоническое			
Вид психического дизонтогенеза	Основные причины	Основные клинические признаки	Динамика развития																										
Недоразвитие																													
Поврежденное																													
Задержанное																													
Дефицитарное																													
Искаженное																													
Дисгармоническое																													
<p>Особенности развития психики в условиях разных видов депривации.</p>	<p>1. Разработайте план-конспект коррекционно-развивающего занятия (одного), направленного на коррекцию одной из сфер личности детей с отклонениями в развитии – эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферы, самооценки и уровня притязания.</p> <p>2. Подготовьте сообщение по теме занятия, отвечая на вопросы: Какие положения теории культурно-исторического развития высших психических функций применяются при организации психокоррекционной работы в специальной психологии? По каким признакам различаются психодиагностическая и психокоррекционная ситуации? Какова структура психокоррекционной ситуации? Что такое коррекционная программа?</p>																												

Компенсация и коррекция отклонений в развитии.	1. Подготовьте материалы на тему: «Выдающиеся люди с особенностями психофизического развития в мире культуры, науки, искусства (О.И. Скороходова, Э. Асадов, А. И. Суворов, Соня Шаталова, музыканты, писатели, композиторы, модели и т. п.)». 5-10 примеров.
Социально-психологические проблемы специальной психологии.	1. Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с одним из вариантов отклоняющегося развития по организации воспитания в семье, адекватного состоянию ребенка. 2. Подготовьте информационный листок по одному из нарушений в развитии для родителей (нарушения функций опорно-двигательного аппарата, нарушения зрительного или слухового анализатора, интеллектуальные нарушения, речевые нарушения) с предоставлением общих особенностей, характерных для данного нарушения, раннее выявление, способы взаимодействия с ребенком, имеющим данную специфику.
Модуль 2. Варианты дизонтогенеза	
Психическое недоразвитие	<p>1. На развитие личности умственно отсталых детей так же, как и на развитие нормальных детей, оказывают влияние биологические и социальные факторы. Имеются ли особенности влияния биологических и социальных факторов на развитие личности умственно отсталого человека по сравнению с нормой? Докажите ведущее влияние социального фактора в развитии личности умственно отсталого ребенка. Охарактеризуйте внимание в описанном случае и раскройте физиологические механизмы этого явления. <i>Шел урок биологии. Уроки по биологии проходили всегда живо и интересно. И в этот раз ученики с неподдельным интересом слушали учителя, нетерпеливо поднимали руки, эмоционально отвечали на вопросы. Вдруг за окном класса произошло оживление: остановилась большая машина, из нее выскочили люди и стали выносить какие-то приборы, провода, лампы. Учащиеся заметно снизили точность ответов, смотрели и на учителя и в окно, часто отвечали невпопад, переговаривались. Замечания учителя мало помогли в изменении поведения учащихся.</i></p> <p>2. Определите, о каком из процессов памяти идет речь (запечатление, сохранение, воспроизведение). Какими особенностями характеризуются эти процессы у школьников с умственно отсталостью? А) Ученик рассказывает своим товарищам содержание просмотренного фильма, излагая события подробно, выдерживая их последовательность. Через месяц события этого фильма воспроизводятся этим учеником лишь в общих чертах. Б) На уроке можно наблюдать такую картину: учитель называет фамилию школьника, который должен выйти к доске и прочитать наизусть заданное накануне стихотворение. Ученик встает явно неохотно, а его глаза при этом устремлены в раскрытую книгу. Он медлит и старается удержать взор на странице учебника с текстом стихотворения. Чем объясняется медлительность ученика?</p> <p>3. Какие нарушения мышления имеются в описанных случаях? Чем характеризуется мышление умственно отсталых детей? А) Перед испытуемым ставится вопрос: «Чем похожи тетрадь и книга?» Испытуемый отвечает: «Книга толстая, а тетрадь тонкая; книга большая, а тетрадь маленькая; в тетради пишут, а книгу читают».</p>

	<p>Б) Испытуемому предлагается задача: «У мальчика было четыре марки, одну марку он потерял. Что надо сделать, чтобы узнать, сколько марок осталось у мальчика?» Испытуемый отвечает: «Надо искать марку и найти ее».</p> <p>В) Дан опыт на классификацию объектов. Испытуемый бездумно манипулирует предметами. Над правильностью своей деятельности не задумывается.</p> <p>Г) В ходе выполнения экспериментального задания исследователь сделал замечание испытуемому по поводу неверного выполнения задания, но испытуемый остался безразличным к замечанию и продолжал своим ошибочным путем выполнять задание.</p>										
<p>Задержанное развитие</p>	<p><b>1.</b> Проанализируйте приведенный ниже клинический пример с целью классификации данного дефекта. Дайте рекомендации родителям. <i>Мальчик А., 7 лет 6 мес. Поступил на консультацию из 1-го класса массовой школы. В жалобах отмечалось отсутствие интереса к школьным занятиям, значительные трудности в обучении, общее беспокойство и недисциплинированность. По сведениям, полученным от матери, известно, что мальчик родился недоношенным (7,5 мес.), вскармливался искусственно, в раннем возрасте перенес ветрянку, коклюш, у него был нарушен обмен веществ (диатез); было несколько задержано развитие моторики и речи. В детском саду, куда Алеша пошел в 3,5 года, отмечалась его излишняя подвижность, многоречивость и повышенная склонность к фантазированию. Воспитатели детского сада считали мальчика достаточно развитым. Он хорошо запоминал стихи, понимал сказки, легко включался в игру. К этому времени у него уже не отмечалась имевшаяся раньше задержка в развитии моторики и речи, но все же Алеша неохотно и плохо выполнял задания, связанные с ручной умелостью. С момента организации занятий по подготовке к школе стали особенно заметны инфантильность мальчика и его затруднения в обучении. С первых же дней в школе не понимал школьной ситуации, ходил во время урока, играл с учебными принадлежностями, задавал неуместные вопросы, к обучению интереса не проявлял, программный материал не усваивал. На перемене с удовольствием играл, в игре был активен, отдавал предпочтение шумным подвижным играм. По своему физическому развитию мальчик отставал от возрастных норм и был похож на дошкольника.</i></p> <p><b>2.</b> Перечислите психологические направления помощи детям при задержанном психическом развитии. Результат оформите в виде табл.</p>										
<p>Дефицитарное развитие</p>	<p><b>1.</b> Заполните таблицу «Нарушения психического развития при разных формах ДЦП».</p> <table border="1" data-bbox="469 1653 1402 1917"> <thead> <tr> <th data-bbox="469 1653 568 1917">Форма ДЦП</th> <th data-bbox="568 1653 783 1917">Клиническая характеристика (мышечный тонус, пораженные конечности)</th> <th data-bbox="783 1653 971 1917">Внешний вид ребенка, двигательные навыки</th> <th data-bbox="971 1653 1187 1917">Общая характеристика отклонений в психическом развитии</th> <th data-bbox="1187 1653 1402 1917">Характеристика развития отдельных психических функций</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p><b>2.</b> Проанализируйте высказывание мамы ребенка, которая выражает свое мнение о его заболевании. «Мой мальчик плохо ходит, у него ножки перекарещиваются, и он становится на носочки. С го-</p>	Форма ДЦП	Клиническая характеристика (мышечный тонус, пораженные конечности)	Внешний вид ребенка, двигательные навыки	Общая характеристика отклонений в психическом развитии	Характеристика развития отдельных психических функций					
Форма ДЦП	Клиническая характеристика (мышечный тонус, пораженные конечности)	Внешний вид ребенка, двигательные навыки	Общая характеристика отклонений в психическом развитии	Характеристика развития отдельных психических функций							

	<p>ловой у него все в порядке, он умненький, все понимает, но чуть-чуть плохо говорит, шепелявит. У него ножки больные, и врачи говорят, что у него ДЦП, а заболел он только в 4 года, до этого был здоровенький».</p> <p>Какие ошибочные суждения о нарушении ребенка содержатся в этом высказывании? Охарактеризуйте особенности работы психолога с семьей, имеющей ребенка с ДЦП.</p> <p><b>3.</b> Посмотрите кинофильм «С первого взгляда» (США). Представьте рефлексии фильма на тему «Судьба человека в условиях зрительной депривации».</p>
<p>Искаженное развитие. Дисгармоническое развитие</p>	<p><b>1.</b> Проанализируйте ниже перечислены мифы об аутизме. Какие из мифов соответствуют реальности? Обоснуйте свою точку зрения. Результаты анализа оформите в виде таблицы.</p> <p>Миф 1. Все дети с аутизмом гениальны – им присущи некоторые незаурядные способности.</p> <p>Миф 2. Дети с аутизмом всегда имеют умственную отсталость и не могут вести нормальную жизнь.</p> <p>Миф 3. Дети с аутизмом никогда не смотрят в глаза другим людям.</p> <p>Миф 4. Дети с аутизмом не могут проявлять привязанности к людям.</p> <p>Миф 4. Развитие аутизма можно предотвратить: если с ребенком начать заниматься до 3 лет, тогда «дверка не закроется», и ребенок может стать вполне нормальным.</p> <p>Миф 5. Родители ребенка своим поведением «запускают механизм развития аутизма», следовательно, метод помощи – это психоанализ ребенка и семьи.</p> <p>Миф 6. Нарушение вызвано прививкой – если не делать прививки, можно спасти детей.</p> <p>Миф 7. Причина нарушения – локальное поражение мозга в результате родовой травмы.</p> <p><b>2.</b> Прочитайте описанный А.И. Захаровым случай невроза у ребенка. Определите основной вид внутриличностного конфликта у этого ребенка. К какому виду невроза предположительно можно отнести описанный случай? Сформулируйте задачи психологической помощи ребенку.</p> <p><i>Мальчик, 8 лет. Его родителей беспокоили неустойчивость настроения мальчика, раздражительность, повышенная плаксивость и обидчивость, быстрая утомляемость и головные боли к концу дня. Будучи эмоционально чувствительным и впечатлительным, мальчик много волновался, переживал, легко расстраивался, испытывал страх перед неизвестным, растерянность в новой обстановке, с трудом переносил ожидание. Состояние ухудшалось с началом учебного года. Посещает обычную и музыкальную школы, учится хорошо, но очень быстро устает. Мать ежедневно контролирует уроки, заставляет переписывать заново при любой ошибке. Оба родителя много беспокоятся, часто угрожают наказанием и срываются на крик при малейшей оплошности. Мальчик опасается сделать что-нибудь «не так, как следует», ошибиться, попасть впросак, не успеть, опоздать, у него есть опасения не справиться, быть не тем, о ком хорошо говорят, кого ценят, любят и уважают. От ребенка требовалось делать все точно, правильно, вовремя, безукоризненно, следуя нетерпеливым, принципиально строгим, беспокойным родителям. Родители были часто сердиты и недовольны, забывали похвалить мальчика и ободрить его, никогда не были жизнерадостными и непосредственными в отношениях с ним.</i></p>

### Модули заданий УСР

#### **I) Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания:**

1. Как называются 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

2. Как называются закономерности общие для всех детей с дизонтогенезом, независимо от характера основного нарушения

3. Как называются закономерности, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии \_\_\_\_\_

4. Из перечисленных ниже модально-неспецифических закономерностей определите закономерности положительного характера:

а) нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации;

б) наличие потенциальных возможностей формирования психики в виде зоны ближайшего развития;

в) изменения в развитии личности ребенка;

г) высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных.

5. Л. С. Выготский рассматривает соотношение обучения и развития с позиций:

а) обучение ведет за собой развитие;

б) развитие ведет за собой обучение;

в) обучение и развитие идут параллельно;

г) обучение и развитие идут скачкообразно.

6. Докажите, что нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации действительно является модально-неспецифической закономерностью психического развития ребенка

7. К общим закономерностям отклоняющегося развития относится:

а) риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности;

б) количественные изменения в системе взаимоотношений отдельных анализаторов;

в) непрогредиентный характер течения;

г) недостаточность функциональной деятельности мозга.

8. Установите соответствия:

Группа закономерностей психического развития		Пример закономерностей психического развития	
а	Общие	1	Изменения в развитии личности ребенка
б	Модально-неспецифические	2	Более позднее появление неологизмов в речи ребенка
в	Модально-специфические	3	Социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций
		4	Нарушение способности к приему и переработке информации

а \_\_\_\_\_, б \_\_\_\_\_, в \_\_\_\_\_.

9. Первичные и вторичные нарушения относят к следующим характеристикам дизонтогенеза:

а) к динамике формирования межфункциональных связей;

б) к времени появления нарушений;

в) к функциональной локализации нарушений;

г) к структуре нарушенного развития.





15. Заполните таблицу:

Структура дефекта при нарушениях зрения

Первичный дефект	
Вторичный дефект	
Третичный дефект	

Структура дефекта при ДЦП

Первичный дефект	
Вторичный дефект	
Третичный дефект	

16. Опишите структуру дефекта при ЗПП \_\_\_\_\_

17. К множественным нарушениям относят:

- а) совокупность физических и (или) психических недостатков;
- б) сочетание двух и более психофизических нарушений;
- в) сочетание двух и более первичных психофизических нарушений;
- г) сочетание двух и более психофизических нарушений, выраженных в разной степени.

18. Вставьте пропуски:

Структура дефекта при раннем детском аутизме (по В.В. Лебединскому)

Первичный дефект	
Вторичный дефект	Аутистические установки
Третичный дефект	Специфика развития личности, дезадаптация

Структура дефекта при умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности)  
(по Л.С. Выготскому)

Первичный дефект	Инактивность (бездеятельность)
Вторичный дефект	
Третичный дефект	Специфика развития личности, дезадаптация

**II) Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения**  
**Тематика рефератов**

1. Основные варианты задержки психического развития (по К.С.Лебединской).
2. Особенности психического статуса ребенка с ЗПП.
3. Психологическая сущность синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).
4. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при задержанном развитии.
5. Особенности социализации и социальной адаптации при задержанном развитии.
6. Поврежденное психическое развитие: этиология, структура дефекта.
7. Виды органической деменции.
8. Основные отличия олигофрении от деменции.
9. Типология органической деменции (по Г.Е. Сухаревой).
10. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии.
11. Особенности социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии.
12. Дефицитарное психическое развитие: этиология, структура дефекта, систематика нарушений детей с нарушением слуха.
13. Этиология, структура дефекта, систематика нарушений детей с нарушениями зрения.
14. Дефицитарное психическое развитие: этиология, структура дефекта, систематика нарушений у детей с недостаточностью двигательной сферы.

15. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии.
16. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.
17. Искажённое психическое развитие: определение, этиология, структура дефекта, четыре группы детей с аутизмом.
18. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искажённом развитии.
19. Особенности социализации и социальной адаптации при искажённом развитии.
20. Дисгармоническое психическое развитие: определение, этиология, структура дефекта, виды по происхождению.
21. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы.
22. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии.
23. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии.
24. Понятия «множественные физические и (или) психические нарушения», «тяжёлые физические и (или) психические нарушения».
25. Психологическая реальность ребенка с нарушениями в развитии: устойчивые и изменчивые параметры, оказывающие влияние на его поведение и развитие.
26. Роль семьи в процессе социализации ребенка. Типичные признаки, характеризующие семью, воспитывающую ребенка-инвалида (по Л.М. Шипициной).
27. Закономерности деформации семьи при рождении ребенка-инвалида на психологическом, социальном, соматическом уровнях.
28. Схемы поведения родителей по отношению к ребенку с особенностями психофизического развития (по В.С. Соммерсу).

### **III) Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний**

Квалификационные задания (варианты характеристик прилагаются в <https://newsdo.vsu.by/course/index.php?categoryid=20>)

- *Прочитайте характеристику.*
- *Определите, каких данных в ней не хватает.*
- *Определите, какие методы использованы для составления документа.*
- *Определите, какой вариант дизонтогенеза описан.*
- *Обоснуйте свое мнение.*

#### ***Перечень научно-методического обеспечения самостоятельной работы***

1. Специальная психология [Электронный ресурс]: лабораторный практикум для студентов спец. 1-01 01 02-05 Дошкольное образование. Логопедия / [авт.-сост. А.А. Ганкович]; М-во образования РБ, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Педагогический фак., Каф. психологии. – Электрон. текстовые дан. (1файл: 157 Кб). – Витебск., 2013. – Режим доступа: [www.lib.vsu.by](http://www.lib.vsu.by).
2. Специальная психология [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс для студентов спец. 1-01 01 02-05 Дошкольное образование. Логопедия / [авт.-сост. А.А. Ганкович]; М-во образования РБ, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Педагогический фак., Каф. психологии. – Электрон. текстовые дан. (1файл: 124 Кб). – Витебск., 2013. – Режим доступа: [www.lib.vsu.by](http://www.lib.vsu.by).

### Рекомендованная литература

1. Кухтова Н. В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
3. Лемех Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие. – Минск: РИПО, 2017. – 218 с.
4. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Выш. шк., 2012. – 512 с.
6. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.

#### Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

1. <https://edu.gov.by/> сайт Министерства образования Республики Беларусь;
2. <http://asabliva.by/> сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь;
3. <https://lib.vsu.by/> сайт научной библиотеки учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова»;
4. <http://elibrary.ru/> Крупнейший российский информационный портал в области науки, технологии, медицины и образования, содержащий рефераты и полные тексты более 14 млн. научных статей и публикаций;
5. <http://elib.library.isu.ru> – научная электронная библиотека «ELIBRARY.RU» <http://e.lanbook.com/> ЭБС «Издательство Лань», коллекция «Психология. Педагогика»
6. <https://isu.bibliotech.ru/> ЭБС ЭЧЗ «Библиотех»
7. <http://rucont.ru/> ЭБС Национальный цифровой ресурс «Руконт» электронные версии печатных изданий раздел «Психология»
8. <http://ibooks.ru> электронная библиотека ЭБС «Айбукс.ру»,
9. <http://psychology.net.ru/> – сайт «Мир психологии»
10. <http://azps.ru> – (А.Я. Психология)
11. <http://psychology.ru/> – сайт, посвященный общим вопросам психологии
12. Сайт по психологии: описание психологических тестов, тестирование онлайн, тренинги, упражнения, статьи, советы психологов: <http://azps.ru>
13. Сборник электронных курсов по психологии: <http://www.ido.edu.ru/psychology/>
14. Электронная библиотека портала Auditorium.ru: <http://www.auditorium.ru>.
15. <http://www.koob.ru> – электронная библиотека психологической литературы

### 3.3. Материалы к экзамену. Теоретические вопросы и практические задания

#### Теоретические вопросы

1. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками
2. Историческая последовательность формирования знаний об отклонениях в развитии.

3. Основные отрасли современной специальной психологии. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому).
4. Роль и значение Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии.
5. Современное состояние специальной психологии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.
6. Основные условия нормального психического развития (по А.Р. Лурии).
7. Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь.
8. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10).
9. Современные классификации В.В. Лебединского, Т.В. Семенович, М.М. Семаго.
10. Патогенные факторы: биологические причины отклоняющегося развития
11. Психосоциальные факторы отклоняющегося развития.
12. Опосредующие факторы: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида, качество оказываемой помощи.
13. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.
14. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Значимость теории П.Я. Гальперина для специальной психологии.
15. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики.
16. Сензитивные периоды в развитии. Идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка.
17. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Значение теории А.Р. Лурии для специальной психологии.
18. Теория социализации и социального влияния. Сущность, условия и критерии социализации.
19. Философские и общепсихологические принципы, используемые специальной психологией.
20. Специфичные принципы специальной психологии.
21. Методы изучения в специальной психологии.
22. Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития.
23. Модально-неспецифические закономерности развития при дизонтогенезе.
24. Модально-специфические закономерности развития при дизонтогенезе.
25. Основные параметры дизонтогенеза (по В.В.Лебединскому).
26. Понятие о структуре нарушенного развития. Представление о первичном (ядерном), вторичном (системном), третичном (неспецифическом) дефекте в психическом развитии.
27. Понятие «множественные физические и (или) психические нарушения», «тяжелые физические и (или) психические нарушения».
28. Культуральная и социальная депривации.
29. Сенсорная депривация.
30. Коммуникативная депривация.
31. Материнская депривация.
32. Депривация и нарушенное развитие.
33. Социально-психологическая реабилитация и абилитация.
34. Понятие о компенсаторных феноменах. Уровни реализации компенсаторных процессов.

35. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации. Адаптационные и компенсаторные процессы. Понятие «коррекция».
36. Становление ребенка с ОПФР как субъекта социальной среды.
37. Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М. Шипициной).
38. Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии (по В.С. Соммерсу).
39. Олигофрения – форма тотального психического недоразвития. Структура дефекта.
40. Степени олигофрении, их психологическая характеристика.
41. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е.Сухаревой. Классификация М.С.Певзнер.
42. Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию.
43. Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Структура дефекта.
44. Различия в динамике деменции и олигофрении.
45. Понятие «задержка психического развития». Этиология. Структура дефекта (по Е.С.Слепович).
46. Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С.Лебединской.
47. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.
48. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного дефекта от времени его возникновения. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов.
49. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Этиология ДЦП. Формы ДЦП (по К.А. Семеновой). Структура дефекта.
50. Понятие «синдром раннего детского аутизма (РДА)». Характерные признаки проявления РДА.
51. Классификация РДА по степени тяжести. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).
52. Психопатия как форма дисгармонии личности. Этиология.
53. Виды психопатий по происхождению: ядерные, краевые, органические.
54. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову). Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).

### **Практические задания**

1. Определите тип дизонтогенеза, используя следующую схему: а) внимательно прочитайте описание частного случая нарушения; б) вычленили основные параметры представленного нарушения; в) сопоставьте их с характеристикой всех шести типов дизонтогенеза; г) сделайте вывод и назовите тип дизонтогенеза; д) обоснуйте свой выбор – *Данный тип дизонтогенеза связан с тяжёлыми нарушениями отдельных анализаторных систем, а также рядом инвалидизирующих хронических соматических заболеваний.*

2. Определите тип дизонтогенеза, используя следующую схему: а) внимательно прочитайте описание частного случая нарушения; б) вычленили основные параметры представленного нарушения; в) сопоставьте их с характеристикой всех шести типов дизонтогенеза; г) сделайте вывод и назовите тип дизонтогенеза; д) обоснуйте свой выбор – *Первичный дефект ведёт к недоразвитию функций, связанных с повреждёнными анализаторными системами наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда*

*других функций. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом.*

**3.** Определите тип ЗПР, используя следующую схему: а) внимательно прочитайте описание частного случая ЗПР; б) определите причины данной ЗПР; в) обратите внимание на все этапы анамнеза, особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы; г) обобщите вычлененную информацию, сделайте вывод и назовите тип ЗПР; д) обоснуйте свой выбор – *Настя В., 7 лет, ученица 1 класса. Девочка родилась от первой беременности. Беременность протекала с угрозами. Роды в срок, но тяжелые, девочка перенесла асфиксию средней тяжести, в течение месяца была в условиях стационара. Голову начала держать в 5 месяцев, сидеть – в 7 месяцев, ходить – в 1,5 года. Первые слова появились в 1,5 года, элементарная фраза в 2,5 года, фразовая речь после 3 лет. По физическому развитию девочка соответствует паспортному возрасту, в неврологическом статусе – лёгкая рассеянная микросимптоматика. На уроках Насте трудно сосредоточиться, внимание неустойчивое. Особенности памяти: медленно запоминает даже небольшой по объёму материал; плохо сохраняет и воспроизводит информацию; механическая память развита лучше. Особенности мышления: затруднения в выполнении всех мыслительных операций (особенно анализа и классификации). Нарушения анализа наблюдаются и на уровне фонематического слуха. Словарный запас маленький. В контакт и с детьми, и со взрослыми вступает легко, доброжелательна, отзывчива, трудолюбива.*

**4.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.

**5.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

**6.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

**7.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

**8.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с деменцией.

**9.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**10.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с нарушениями слуха.

**11.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с нарушениями зрения.

**12.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с психопатией.

**13.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с ранним детским аутизмом.

**14.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с синдромом нарушения внимания и гиперактивностью.

**15.** Составьте программу изучения познавательной деятельности детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

**16.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

**17.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

**18.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

**19.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

**20.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом.

**21.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**22.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

**23.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения.

**24.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с психопатией.

**25.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

**26.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с синдромом нарушения внимания и гиперактивностью.

**27.** Разработайте рекомендации для родителей, воспитывающих детей с деменцией.



## 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### Перечень учебных изданий, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины

#### Основная литература

1. Специальная психология: учебник для студентов учреждений высшего образования по педагогическим и психологическим специальностям / под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Вышэйшая школа, 2021. – 527 с.
2. Кухтова Н.В. Специальная психология: курс лекций. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
3. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук [и др.]; под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.
4. Организационно-методические аспекты осуществления персонального сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях учреждения образования: методические рекомендации / Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – 53 с.
5. Коноплева А.Н. Коррекция познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: пособие для педагогов. – Минск: Народная асвета, 2021. – 189, [2] с.

#### Дополнительная литература

1. Специальная психология: учеб. пособие для студ. дефектолог. фак. вузов / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
2. Усанова О.Н. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. психологии. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 400 с.
3. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 (050706) – Педагогика и психология. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2008. – 336 с.
4. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учеб. пособие / авт.-сост.: Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. – Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 142 с.
5. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. “Психология”. – Москва: Академия, 2001. – 288 с.
6. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студ., обуч. по психол. специальностям. – Москва: Академия, 2001; 2003. – 256 с. – (Высшее образование). – Библиогр.: с. 219.
7. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред. Ю.М. Жукова. – Москва: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
8. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. – 2-е изд., испр. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 334 с.
9. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. – Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. – 381 с.
10. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 174 с.
11. Инклюзивное образование [Электронный ресурс]: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / Представительство Корпора-

- ции “ChildFund International (USA)” в Республике Беларусь. – Электрон. дан. – Минск: Услуга, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
12. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / Представительство Корпорации “ChildFund International (USA)” в Республике Беларусь. – Минск: Услуга, 2015. – 248 с.
  13. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с. – Библиогр.: с. 293–300.
  14. Практикум по социально-психологическому тренингу / ред. Б.Д. Парыгин. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
  15. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: учеб. пособие. – Минск: Карандашев, 1998. – Ч. 2: Диагностика и коррекция личностного поведения. – 272 с.
  16. Хитрюк В.В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям профиля А – Педагогика. – Минск: БГПУ, 2018.
  17. Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования: практикум для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям: 1-01 01 01 Дошкольное образование; 1-01 02 01 Начальное образование; 1-03 04 01 Социальная педагогика. – 2-е изд. – Мозырь: Белый Ветер, 2015. – 140 с.
  18. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / пер. с англ. Л. Царук. – СПб.: Питер, 1999. – 224 с.
  19. Игры – обучение, тренинг, досуг...: сборник в 4 кн. / ред. В.В. Петрусинский. – Москва: Новая школа, 1994. – 368 с. – Библиогр.: с. 354-356.
  20. Игры – обучение, тренинг, досуг... Кн. 5: Педагогические игры / ред. В.В. Петрусинский. – Москва., 1994. – 136 с.
  21. Уроки добра и красоты: метод. пособие для учителей и руководителей школ / сост.: Л.Г. Потанина, Н.Е. Щуркова. – Смоленск, 1995. – 103 с.
  22. Смит М.Дж. Тренинг уверенности в себе: пер. с англ. – СПб.: Комплект, 1997. – 244 с.
  23. Детский практический психолог: Программы и методические материалы: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / ред. О.А. Шаграева, С.А. Козлова. – Москва: Академия, 2001. – 256 с.
  24. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 688 с.
  25. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 160 с.
  26. Паркер Г. Формирование команды: сборник упражнений для тренеров / пер. с англ. Н. Макаровой. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 160 с.
  27. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе: методические описания и комментарии. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 90 с.
  28. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе: методика развития компетентности в общении в группе от 40 до 100 человек. – 3-е изд. – Москва: Академический проект, 2004. – 255 с.
  29. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 256 с.
  30. Рай Л. Упражнения. Схемы и стратегии / [пер. с англ. Е.Г. Ефремовой]. – 2-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2003. – 254 с.
  31. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – Москв : Эксмо, 2004. – 781 с.

# ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ для специальности 1 - 03 03 08 Олигофренопедагогика

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью представляет собой процесс привития им ряда социально значимых навыков и умений, позволяющих приобрести относительную долю самостоятельности в устройстве собственной жизни и повышение ее качества.

Социализация предполагает активное приспособление ребенка с интеллектуальной недостаточностью к условиям социальной среды, включение его в систему общественных отношений путем усвоения целей, ценностей, норм поведения, принятых в обществе. Условия для социальной адаптации ребенку с интеллектуальной недостаточностью обеспечивает семья, выступая первичным институтом социализации, регулируя связи ребенка с миром, с людьми, формируя активную позицию личности. Процесс социализации ребенка с интеллектуальной недостаточностью первым этапом имеет адаптацию в семье; вторым – адаптацию в специальном образовательном учреждении; третьим – адаптацию в обществе.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» адресован студентам, обучающимся по специальности 1-03 03 08 Олигофренопедагогика.

**Цель преподавания** дисциплины «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» – формирование у студентов научно-методических основ воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

### **Задачи изучения дисциплины**

- формировать умения планировать, организовывать и оценивать эффективность воспитательной работы во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания;
- формировать умения определять оптимальные методы, формы и средства воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью;
- формировать умения проводить и осуществлять методический анализ различных форм воспитательной работы, оценивать уровень воспитанности учащихся;
- формировать здоровьесберегающие и коммуникативные навыки.

**Требования к уровню усвоения** содержания дисциплины «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования и направлены на формирование компетенций БПК-2 – проектировать процесс воспитания, отбирать методы, формы, технологии, соответствующие воспитательным целям и задачам, с учетом направленности личности обучающихся и приоритетов воспитательной работы.

В результате изучения дисциплины студент должен:

### **знать:**

- психолого-педагогические основы организации воспитательной работы во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания;
- способы реализации индивидуального подхода в воспитании;

- пути и способы формирования детского коллектива, в том числе в условиях класса интегрированного обучения и воспитания;
- содержание, формы, методы и средства воспитательной работы;
- современные воспитательные технологии;

**уметь:**

- планировать и организовывать воспитательную работу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- анализировать и решать педагогические ситуации;
- применять воспитательные технологии;
- анализировать и оценивать результаты воспитательной работы;

**владеть:**

- эффективными технологиями воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью;
- методами психолого-педагогической диагностики воспитанников и классного коллектива с целью определения оптимальных путей его формирования;
- навыками проектирования различных форм воспитательной работы;
- способами организации адаптивной, развивающей среды для детей с интеллектуальной недостаточностью;
- методиками формирования межличностных отношений детей с интеллектуальной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников;
- приемами эффективного социального взаимодействия.

*Цель учебно-методического комплекса* – повысить эффективность и качество освоения студентам учебного курса «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» и содержания учебной дисциплины

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Данный учебно-методический комплекс создан для активизации самостоятельной деятельности студентов, углубления и систематизации их знаний и умений в области воспитательных технологий в ходе изучения данной учебной дисциплины.

## **РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

Материалы УМК представлены в четырех взаимосвязанных разделах: «1 – Теоретический раздел», «2 – Практический раздел», «3 – Раздел контроля знаний», «4 – Вспомогательный раздел».

В первом, теоретическом разделе УМК содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

Во втором, практическом разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные программы для проведения зачета по дисциплине.

Во вспомогательном разделе студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен;
- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;
- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;
- выполнение заданий к практическим занятиям;
- выполнение заданий УСР.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## МОДУЛЬ 1. Основы методики воспитания

### Тема 1. Научно-теоретические основы воспитания

**Рассматриваемые вопросы:** *Современные технологии воспитания. Понятие воспитание применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью. Воспитание как педагогическое взаимодействие. Воспитательный процесс и его коррекционная направленность. Участники воспитательного процесса как субъекты воспитания. Педагогическое мастерство и педагогические способности. Классификация педагогических умений воспитателя. Психологические особенности личности воспитанников. Учет психофизических особенностей детей в воспитательном процессе.*

Воспитательный процесс – это двухсторонний взаимосвязанный процесс деятельности учителя и ученика. Учитель организует, планирует, направляет, корректирует, а ученик или поддается воздействию, или проявляет сопротивление к воспитательным воздействиям. Ученик одновременно выступает и как объект воспитания (руководят взрослые), и как субъект (сам действует, усваивает).

Поэтому воспитательный процесс связан со сложными и глубинными, внутренними отношениями, пронизывающими все составные элементы процесса воспитания. Сущность воспитательного процесса заключается в том, что внешние объективные факторы становятся достоянием внутренних, субъективных качеств личности ребенка, т.е. переводятся в область сознания, а затем это отражается в результатах поведения и деятельности. Личность формируется в единстве многих факторов (социальных, биологических, внешних, внутренних). Чем грамотнее воспитатель, тем воспитание становится подвластным управлению.

*Эффективность воспитания* зависит:

**1.** От сложившихся воспитательных отношений. Одно и то же воспитательное воздействие может привести к разным результатам, если не учитывать те отношения, которые сложились между педагогом и воспитанником.

**2.** От соответствия цели и организации действий, помогающих эту цель достигнуть. Понятие «организация» включает в себя специально упорядоченную совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. Если организация не соответствует цели, воспитательный процесс не достигает успеха.

**3.** От соответствия социальной практики и характера (направленности, содержания) воспитательного влияния на воспитанников. Воспитательный процесс сопровождается тем, что человек мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике.

**4.** От совокупного действия объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам относятся личностные особенности педагогов и воспитанников, влияющие на взаимодействие между ними. Объективные факторы отражают условия воспитания: материальные, педагогические и др.

**5.** От интенсивности воспитания и самовоспитания. Для успеха самовоспитания важно, чтобы воспитанник научился правильно оценивать себя, мог заметить у себя положительные качества и недостатки, силой воли преодолевать препятствия, мешающие воплощать свои жизненные планы. Наличие у личности этих умений является результатом воспитания.

**6.** От активности его участников в педагогическом взаимодействии.

7. От эффективности сопутствующих воспитанию процессов: развития и обучения. Чем эффективней организовано обучение, чем успешней происходит развитие личности, тем выше результаты воспитания.

8. От качества воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает целеустремленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью.

9. От интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника. «Внутренняя сфера» – система мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта личности, рассматриваемая как целостное образование. В воспитательном процессе внешние влияния трансформируются во внутренние достижения школьника.

10. От интенсивности и качества взаимоотношений между самими воспитанниками. Взаимовоспитание влияет на становление личности именно потому, что воспитывают сверстники и друзья. В этом случае цели и содержание воспитания не только лучше понимаются, но и принимаются часто некритически и сразу.

#### **Литература:**

1. Бесова М.А. Теория, методика, технология воспитания и обучения младших школьников. – Минск: Жасскон, 2005. – 139 с.

2. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.02. – Педагогика) “Педагогика и психология”, “Социальная педагогика”. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 237 с.

3. Журлова И.В. Педагогика. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся: курс лекций / М-во образования РБ, УО “Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина”. – Мозырь: УО “МГПУ им. И.П. Шамякина”, 2008. – 216 с.

4. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов. – Ростов -н/Д: МарТ, 2002. – 320 с.

5. Методика воспитательной работы: практикум: учебное пособие / М.П. Осипова. – Мн.: Университетское, 1991. – 199 с.

6. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 503 с.

7. Плоткин М.М., Цыпурский, В.Г. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате / М.М. Плоткин, В.Г. Цыпурский. – М.: Просвещение, 1982.

8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

## **Тема 2. Воспитательный процесс в учреждении образования**

**Рассматриваемые вопросы:** *Воспитание как педагогическое взаимодействие. Содержательная целостность педагогического процесса. Условия, повышающие эффективность воспитательного воздействия.*

*Коррекционное сопровождение воспитательного процесса. Проектривочная деятельность – основа управления воспитательным процессом. Принципы планирования воспитательной работы. Методика разработки плана воспитательной работы.*

Воспитательный процесс имеет интенциональный характер и характеризуется: – стадийностью воспитательного процесса; – нелинейностью воспитательного процесса; – ситуативностью воспитательного процесса.

Особенности воспитательного процесса: целенаправленность; многофакторность; сложность; длительность; непрерывность; комплексность; вариативность и неопределенность; двусторонний характер.

Содержание воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью – это система знаний, убеждений, умений и навыков, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.

Основные направления в содержании воспитания: нравственное, умственное, политическое, правовое, экологическое, трудовое, экономическое, эстетическое, физическое и др.

Планирование воспитательной работы – это процесс совместной деятельности детей и взрослых по определению целей, содержания и способов организации воспитательного процесса и жизнедеятельности классного коллектива, организаторов и участников намеченных дел, сроков их проведения.

План воспитательной работы может состоять из разделов:

1. Анализ воспитательной работы за прошедший год.
2. Цели и задачи воспитательной деятельности.
3. Основные направления и дела классного коллектива.
4. Индивидуальная работа с учащимися.
5. Работа с родителями.
6. Изучение состояния и эффективности воспитательной работы в классе.

Форма воспитательной работы – это система организации воспитательной работы, которая задает логику взаимодействий участников воспитательного процесса как коллективной деятельности, взаимодействия его участников. Формы воспитания дифференцируют по следующим признакам:

- по количеству воспитанников, охваченных данной формой работы;
- по количеству организаторов;
- по результату;
- по наличию предварительной подготовки;
- по характеру включения воспитанников в деятельность;
- по взаимодействию коллектива с другими людьми и коллективами;
- по характеру доминирующей деятельности воспитанников;
- по способу влияния педагога на воспитанников;
- по включению воспитанников в подготовку;
- по субъекту организации;
- по длительности применения;
- по частоте использования и т. п.

Методы воспитания – это способы воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств. Классификация методов – это выстроенная по определенному признаку система методов. Оптимальными методами воспитательной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью являются методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.

К средствам воспитания относятся речь педагога, а также различная деятельность: трудовая, игровая, учебная, коммуникативная, творческая. Коммуникативная деятельность (общение) – особое средство воспитания, поскольку при общении происходит не только обмен информацией, но и взаимное влияние участников общения друг на друга. К средствам относятся также различные объекты, используемые как предметная поддержка воспитательного процесса (плакаты, иллюстрации, репродукции, музыкальные и художественные композиции, элементы эстетического оформления окружающей среды и т. д.).



## Литература:

1. Александрова, Т.В. Мы вместе, или Воспитание толерантности и интеграции детей с проблемами развития в детском саду комбинированного вида / Т.В. Александрова, Е.В. Гурьева, О.Ю. Никитина // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 44–46.
2. Бесова М.А. Теория и методика воспитательной работы: методические рекомендации. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 42 с.
3. Лопухов, Г.А. Проблемы формирования духовно-нравственной воспитанности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Г.А. Лопухов // Пазашкольное выхаванне. – 2010. – № 11. – С. 3–7.
4. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Ю. П. Азаров [и др.]]; под ред. Л.И. Рувинского. – Москва Просвещение, 1989. – 333 с.
5. Осипова М.П. Методика воспитательной работы : практикум: учеб. пособие для обучающихся по спец. 03.08 “Педагогика и методика начального обучения” / М.П. Осипова. – Минск: Университетское, 1991. – 197 с.
6. Чмелева, Е.В. И.А Сикорский о воспитании и обучении детей с особенностями психофизического развития / Е.В. Чмелева // Педагогика. – 2019. – № 1 – С. 106–111.

### **Тема 3. Воспитывающая среда, особенности ее формирования**

**Рассматриваемые вопросы:** *Воспитывающая среда: факторы и условия воспитания, Воспитательное пространство, воспитывающая ситуация. Школа как воспитывающая среда. Учебное помещение как воспитывающая среда.*

*Коллектив как субъект воспитания. Значение коллектива в развитии личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Методика создания и развития классного коллектива во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания. Партнерство школы, семьи и общественных организаций. Задачи и содержание совместной работы по воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью. Формы взаимодействия педагогов, родителей и общественных организаций.*

Воспитывающая среда является фактором и условием воспитания. Социальная среда оказывает определенное влияние на состояние воспитания в данном обществе. В свою очередь, совершаемое через влияние на организацию жизни и деятельности воспитанников воспитание затрагивает их связи со средой и в определенной мере воздействует на некоторые элементы социальной среды.

Коллектив – это объединение воспитанников, отличающееся рядом важных признаков. Признаки коллектива (по А.С. Макаренко):

- совместная устремленная к социально значимым целям деятельность;
- отношения ответственной зависимости;
- наличие органов самоуправления;
- наличие лидера;
- наличие общественного мнения и традиций.

Функции коллектива:

- организаторская (каждый член коллектива становится субъектом своей общественно-полезной деятельности);
- идейно-воспитательная (каждый становится носителем и пропагандистом определенно идейно-нравственных убеждений коллектива);
- стимулирующая (способствует формированию личности, регулирует поведение членов коллектива).

Методы формирования коллектива: – метод предъявления требований; – метод организации деятельности; – метод организации отношений; – метод коррекции поведения.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. А.С. Макаренко выделяет несколько стадий (этапов). *Первая стадия* – стадия первоначального сплочения. Коллектив является целью воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу учащихся превратить в такую социально- психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На *второй стадии* выделяется актив: он не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу коллективу, а что – ущерб. Коллектив начинает требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется, т. е. на второй стадии развития коллектив уже выступает как инструмент целенаправленного воспитания определенных качеств личности (субъект воспитания). Основная цель педагога на этой стадии – максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается.

*Третья стадия* характеризуется тем, что каждый член коллектива предъявляет к себе более высокие требования, чем к своим товарищам. Это свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий – основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Взаимосвязь работы воспитателей и учителей:

1. Совместная работа воспитателя и учителя по воспитанию коллектива, планированию и проведению внеурочной воспитательной работы (ведение психолого-педагогических наблюдений, посещаемость уроков и т. д.).

2. Обмен информацией между учителем и воспитателем (средства такого обмена – классные журналы, журналы групп, дневники учащихся, личная беседа).

3. Совместная работа с родителями.

4. Совместное проведение учителем и воспитателем отдельных учебно-воспитательных мероприятий.

5. Обсуждение единых требований к учащимся.

#### **Литература:**

1. Казакина М.Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия её формирования: учебное пособие к спецкурсу / отв. ред. З.И. Васильева. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1981. – 69 с.

2. Копасинова А. Зачем педагогу квест? Один из способов формирования коллектива // Школьный психолог – Первое сентября. – 2019. – № 9/10. – С. 40.

3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.

4. Минова, М.В. Формирование самостоятельности учащихся в подходе понимающей педагогики // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 132–137.

5. Поташник М.М. О формировании в школе педагогической команды // Школьные технологии. – 2012. – № 5. – С. 12–18.

#### **Тема 4. Методическая работа воспитателя**

**Рассматриваемые вопросы:** *Методическая работа как средство развития педагогической компетентности воспитателя. Цель методической работы во вспомогательной школе. Содержание методической работы воспитателя. Основные формы и методы организации методической работы.*

Методическая работа в образовательном учреждении представляет собой систему взаимодействующих структур, участников, условий и процессов, а также направлений, принципов, функций, форм, приёмов, методов, мер и мероприятий, направленных на всестороннее повышение мастерства, компетентности и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательного учреждения, и в конечном итоге – на повышение качества образования в отдельном учреждении.

Инновационная методическая работа – это часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, ориентированная на освоение и (или) разработку педагогами новых (инновационных) способов этой деятельности. Инновационная методическая работа в образовательном учреждении должна отвечать всем требованиям инноватики. В ходе ее организации должна осуществляться экспертиза тех современных фактов и явлений, которые заложены в основу инновационной педагогической деятельности, организовываться обучение педагогов новым способам профессиональной деятельности, отбору позитивных инноваций.

В инновационно-методической деятельности в образовательном учреждении используются различные формы её организации, которые условно можно разделить на три группы:

– *Коллективные формы организации методической работы:*

- заседания педагогического совета;
- работа коллектива или части его над едиными методическими темами;
- научно-практические конференции;
- педагогические конференции;
- педагогические чтения;
- конкурсы профессионально-педагогического мастерства;
- постоянно действующие теоретические (методологические), культурологические, проблемно-тематические семинары для всего коллектива образовательного учреждения или большей его части.

– *Групповые формы организации методической работы:*

- предметные, межпредметные методические объединения учителей;
- предметно-цикловые комиссии (ПЦК) преподавателей;
- кафедры;
- методические объединения (воспитателей, классных руководителей, мастеров, педагогов дополнительного образования (тренеров, кружководов);
- школы педагогического опыта;
- творческие группы педагогов, руководителей;
- инновационные площадки;
- проблемные группы педагогов, руководителей;
- педагогические мастерские; авторские школы;
- групповые консультации.

– *Индивидуальные формы организации методической работы:*

- наставничество опытных педагогов над молодыми, начинающими и неспециалистами;
- стажировка;
- педагогический, управленческий аудит;

- экспертиза практической деятельности;
- самообразовательная деятельность педагогов и руководителей;
- индивидуальные консультации.

Самообразование – система внутренней самоорганизации человека по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Это самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней. Признаки самообразования: осознанность в выборе содержания, методов и форм, добровольность, индивидуальность процесса познания.

#### Литература:

1. Лизинский В.М. О методической работе в школе / Центр “Педагогический поиск”. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – 160 с.
2. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем: для директоров и заместителей директоров школ. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – 160 с.
3. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – Ч. 2. Центр “Педагогический поиск”. – 160 с.
4. Методический конструктор / авт.-сост. О.Н. Юдинцева. – Москва, 2008. – 173 с.
5. Методический портфель / авт.-сост. З.Г. Шибко [и др.]. – Минск, 2005. – 173 с.
6. Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для руководителей образоват. учреждений и территориальных образоват. систем / ред. А.М. Моисеев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – Москва: Высшее образование, 2007. – 357 с.

## МОДУЛЬ 2. Методика организации различных форм воспитательной работы с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью

### Тема 1. Методика формирования нравственно-гражданской культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и организации и управления их внеклассной учебно-познавательной деятельностью

**Рассматриваемые вопросы:** *Формирование нравственной, эстетической и экологической культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Формирование культуры семейных отношений и гендерное воспитание.*

*Воспитательное занятие как форма воспитательной работы по формированию личности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Этическая беседа, информационный час, диспут.*

*Воспитательные основы самоподготовки. Задачи воспитателя по организации и управлению самоподготовкой обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Специфика работы воспитателя во втором отделении вспомогательной школы.*

Введение школьников в систему общественных отношений есть процесс воспитания у них культуры отношений к своему народу (нации) и другим народам (нациям), к своей малой родине, стране, государству и обществу в целом. Целью гражданского воспитания является гражданская культура личности.

**Гражданская культура** – интегративное качество личности, характеризующее степень овладения ею общечеловеческими гуманистическими ценностями, культурными и духовными традициями белорусского народа и идеологией белорусского государства, сформированности готовности личности к исполнению гражданского долга. Основу гражданской культуры личности составляет гражданственность – качество, характеризующее личность как сознательного и активного гражданина. Составными частями

гражданской культуры являются национальная культура (патриотизм), культура межнационального общения, политическая и правовая культура.

Задачи гражданского воспитания условно объединены в три группы: – формирование гражданского сознания; – гражданских чувств; – опыта гражданского поведения и умений организаторской деятельности. В соответствии с ними содержание работы по воспитанию гражданской культуры предполагает воспитание чувства ответственности за свой дом и порядок в нем, за судьбу Отечества; усвоение детьми и учащейся молодежью знаний о своих правах и обязанностях и воспитание потребности реализовать эти знания в повседневной жизни; стимулирование политической, социальной, экономической, природоохранной активности; развитие чувства уважения к законам государства, атрибутам государственности; формирование правосознания, законопослушания и чувства патриотизма.

Правовая культура личности – составная часть ее гражданской культуры, характеризующая степень усвоения личностью правовых знаний, овладения умениями их правильной реализации в разных сферах жизнедеятельности. Работа педагогов по ее воспитанию включает помощь учащимся в усвоении знаний о праве, об основах законодательства Республики Беларусь, доведение до сознания учащихся требований правовых норм, стремление к тому, чтобы эти требования (нормы) приобрели для них личностный смысл и стали руководством в повседневном поведении. Важной педагогической задачей также является обогащение опыта эмоционально-ценностных отношений школьников к правовым нормам, опыта решения жизненных проблемных ситуаций, формирование умений и навыков законопослушного поведения, готовности действовать юридически грамотно в различных жизненных ситуациях, профилактика противоправных действий.

Система правового воспитания включает:

- правовую грамотность (общее знакомство с правовыми основами государства, видами права и нормами, регулированием отношения людей на основе закона);
- правовую сознательность (понятие сущности и общественного значения правовых норм);
- нравственно-правовые и политические чувства (уважение к закону);
- правовое мышление (умение оценивать поступки, поведение людей с точки зрения правовых норм);
- правовую культуру (знание и умение использовать правовые нормы).

Критерии: знание правового минимума, отсутствие правонарушений, здоровый нравственный климат в коллективе.

Информационный час – форма просветительной работы среди учащихся, направленная на воспитание идейной, гражданской культуры молодежи, формирование ее кругозора, социальной зрелости в условиях политического плюрализма. Главное назначение информационного часа – формирование у учащихся собственной принадлежности к событиям и явлениям общественно- политической жизни страны, своего города, района. В зависимости от количества и глубины рассматриваемых вопросов информационные часы классифицируют на обзорные и тематические.

Самоподготовка – второй режимный момент после учебной работы на уроке. Успешное проведение самоподготовки способствует решению одной из главных задач вспомогательной школы – формированию у воспитанников умения самостоятельно трудиться.

С решением этой задачи связаны коррекционно-воспитательные цели и задачи самоподготовки:

1. Воспитание у учащихся добросовестного отношения к выполнению задания.

2. Формирование у учащихся устойчивого желания самостоятельно трудиться, пробуждение у них чувства долга по отношению друг к другу, к коллективу группы, к учителю и воспитателю.

3. Воспитание упорства, усердия, целеустремленности, воли и любви к учению.

4. Развитие у учащихся активности и интереса к выполняемой работе.

5. Воспитание чувства ответственности, формирование умения работать в коллективе.

Самоподготовка во вспомогательной школе-интернате является продолжением учебного процесса, однако значительно отличается от урока методикой организации и проведения. Воспитатель не проводит фронтальное объяснение. Воспитатель создает рабочую обстановку в группе, закрепляет умения детей работать с учебным пособием, рационально распределять время, планировать работу, учит работать, не мешая товарищам, аккуратно и добросовестно выполнять домашние задания, следит за посадкой учащихся, приучает организованно садиться на свои места, быстро включаться в работу. Если с домашним заданием не справляются многие ученики, то выполнение задания переносят на следующий день и об этом сообщают учителю. Воспитатель оказывает учащимся индивидуальную помощь; ее характер зависит от психофизических особенностей учащихся и причин, по которым они справляются с работой. В формировании навыков самостоятельного выполнения домашних заданий помощь ученикам могут оказать правила (памятки), которые должны соблюдаться во время самоподготовки. Их вывешивают в классе на видном месте. Памятки должны быть краткими, конкретными по содержанию, записываются крупными буквами и красочно оформляются.

#### **Литература:**

1. Болховитин С.М. Характеристика содержания и методики воспитательной работы в школах и группах продленного дня / С.М. Болховитин // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С.88 – 97.

2. Горелова Е.В. Роль педагога ДОД в формировании гражданско-патриотических качеств личности младшего школьника / Е.В. Горелова // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 9. – С. 22–26.

3. Гоцман А.М. Этические беседы. Гражданственность // Проблемы воспитания. – 2010. – № 6. – С. 56–62.

4. Гревцева Г.Я. Воспитание основ гражданственности у младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 14–16.

5. Кальчук В.И. Развитие познавательной стратегии младших школьников в процессе самоподготовки в школе полного дня // Вестник ЮУрГГПУ. – 2011. – № 10. – С. 65–71.

6. Киселева А.В. Информационный час как форма просвещения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практ. конференции (г. Новосибирск, 20–21 февраля 2018 г.) / под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – С. 146–148.

## **Тема 2. Методика организации и проведения воспитательных дел**

**Рассматриваемые вопросы:** Основные виды воспитательных дел. Стадии и этапы коллективного воспитательного дела. Методика организации и проведения коллективных воспитательных дел во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания.

Формы реализации коллективного творческого дела. Методика организации и проведения коллективного трудового дела.

*Технология групповой деятельности.* Групповой называют деятельность, в которой группа выступает как совокупный субъект, Субъект, деятельности – человек, который своей активностью обеспечил реализацию всех ее элементов: осмыслил цель, осознал мотив, подобрал средства, выбрал способ, произвел действия, оценил результат.

Чтобы сделать группу совокупным субъектом, педагог постепенно передает группе полномочия, т.е. определенные участки работы. Поэтапная передача полномочий – механизм самодеятельности, механизм формирования у детей способности быть субъектом деятельности.

Совокупный субъект – это группа, которая:

- имеет единую цель;
- проживает единую по доминанте мотивацию;
- осмысленно избирает способ и средства деятельности;
- обсуждает и одеривает результат деятельности.

Организация воспитывающей деятельности базируется на следующих принципах – основных исходных положениях:

1. Цель должна перейти в мотив («сдвиг мотива на цель» по А.Н. Леонтьеву). Деятельность должна быть привлекательна, значима, удовлетворять важные потребности ребенка.

2. Обязательное определение объекта деятельности. Как только найден объект, сразу становится ясен смысл воспитания.

3. Необходимо различать предметный и воспитательный результаты (особенно при целеполагании и анализе результатов).

4. Групповая деятельность становится фактором развития, если она самодеятельность, если ребенок выступает субъектом ее планирования, осуществления, анализа и оценки. Механизмом самодеятельности является возложение полномочий, сочетание прав и обязанностей.

5. От условия свободы выбора к принципу – предоставление богатства выбора: развернуть перед ребенком веер разнообразных путей, средств, форм взаимодействия, учить производить свободный выбор и нести за него ответственность

6. Принцип создания ситуации успеха (положительного подкрепления). Неуспешность деятельности отвращает от нее, снижает и ценность объекта этой неуспешной деятельности, поселяет низкую самооценку. Успешность деятельных усилий ребенка – это основа его развития.

7. Соблюдение общих технологических правил:

- строго очерченное время;
- четко ограниченный объем деятельности;
- точно указанное место деятельности;
- определение основной роли всех ее участников;
- предварительный подбор и подготовка средств.

Обобщенно все эти правила можно объединить и назвать правилом «ни чего лишнего»: ни минуты, ни действий, ни людей, ни предметов, ни наглядности и др. Поэтому: средств должно быть минимальное количество; время рассчитано так, чтобы у детей еще сохранилось желание продолжать интересную работу; количество участников определяется размером помещения, объемом работы, количеством инструментов, материалов и т.п.

#### **Литература:**

1. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.

2. Бесова М.А., Чикиндина Т.П. Методика воспитательной работы: учебно-методические материалы. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. – 108 с.

3. Шамукова Э.Н. Особенности формирования коллектива на основе методики коллективного творческого воспитания // Гуманизация образования. – 2014. – № 5. – С. 82–86.

4. Сидоров С.В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза. – Шадринск, 2004. – 122 с.

5. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.

6. Маленкова Л.И. Методика и техника планирования воспитательной работы // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 231–236.

### **Тема 3. Методика организации и управления самообслуживанием, бытовой и общественно полезной деятельностью детей**

**Рассматриваемые вопросы:** *Значение самообслуживания и хозяйственно-бытовой деятельности в формировании самостоятельности и независимого образа жизни детей с интеллектуальной недостаточностью.*

*Функции воспитателя в организации и управлении деятельностью по самообслуживанию детей с интеллектуальной недостаточностью. Виды школьного самообслуживания и бытового труда. Содержание труда по самообслуживанию в зависимости от возраста воспитанников. Методика обучения трудовым действиям детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе самообслуживания и бытового труда во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания. Общественно полезная деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью как условие подготовки к самостоятельной жизни и труду.*

По характеру затраченных усилий трудовая деятельность делится на несколько видов: физический труд, душевный труд, интеллектуальный труд. Физический труд делится на *труд по самообслуживанию* (наведение порядка дома, содержание в порядке одежды, обуви, рабочего места), *бытовой труд* (приготовление пищи, работа в саду и др.), *общественно полезный труд* (поддержание порядка в местах общего пользования, ремонт и изготовление учебных пособий и т.п. – всё то, что выполняется не только для себя и не находит выражения в количественных и ценовых показателях); *производительный труд* (ремесленный с использованием простых орудий и оборудования; индустриальный). Нужно подчеркнуть, что разделение между самообслуживанием, хозяйственно-бытовым и общественно полезным трудом условно, так как четких границ между ними нет. Например, застилая свою постель, ребенок, с одной стороны, занимается самообслуживанием, а с другой – помогает навести порядок в помещении спальни в специальном образовательном учреждении.

Трудовое воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью рассматривается как обязательное условие обеспечения их социализации и средство решения важнейших коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач – развития психомоторики, познавательной сферы психики, коррекции недостатков деятельности, воспитания самостоятельности и других положительных качеств личности. Исходным звеном и важнейшей составляющей трудового воспитания этих детей является самообслуживание.

По содержанию школьное самообслуживание включает: выполнение требований личной гигиены; индивидуальное самообслуживание, связанное с выполнением повседневных обязанностей; индивидуальное самообслуживание, связанное с выполнением более сложных обязанностей (чистка одежды, глажение и т.п.). В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин, В. В. Жуков включают также в школьное самообслуживание дежурства по классу, спальне; дежурства по школе (поддержка дисциплины, порядка, помощь в столовой); хозяйственно-бытовой труд по созданию эстетического оформления школы.



Бытовой труд трудно отделить от труда по самообслуживанию. Однако можно отметить, что бытовой труд более продолжительный, сложный по содержанию и требующий обычно большего напряжения сил, чем труд по самообслуживанию. Основные признаки выделения бытового труда: выполнение работы не для себя или не только для себя; результаты могут использоваться не сразу, не немедленно после его выполнения.

В процессе хозяйственно-бытовой деятельности дети занимаются приготовлением простейших блюд, ухаживают за растениями, животными (рыбки и птицы есть практически в каждой школе), знакомятся с устройством отдельных бытовых предметов, со способами работы с ними. Самообслуживание и бытовой труд играют важную роль в формировании самостоятельности и независимого образа жизни детей с особенностями психофизического развития. Данные виды трудовой деятельности способствуют формированию знаний правил личной гигиены, основ домоводства, умений и навыков индивидуального самообслуживания, умений выполнять простейшие действия по домоводству, поддерживать порядок; развитию эстетического вкуса, воли, сообразительности и др. Владение навыками самообслуживания (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, купаться, умываться и т.п.) напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости.

При организации и управлении деятельностью по самообслуживанию и бытовому труду учащихся с особенностями психофизического развития решаются следующие задачи:

- формирование умений планирования трудовой деятельности, специальных двигательных навыков;
- приучение к самостоятельному и осмысленному выполнению работы;
- развитие умений осуществлять труд совместно, коммуникативных умений;
- развитие познавательных процессов, расширение словарного запаса;
- воспитание положительного отношения к трудовой деятельности, бережного отношения к личному и общественному имуществу, результатам труда людей, желания соблюдать чистоту, создавать прекрасное своими руками.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет расширять представления и знания детей об окружающих вещах, развивать речь, тонкую моторику и зрительно-моторную координацию, формирует умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий. У детей с особенностями психофизического развития формирование навыков самообслуживания и бытового труда не происходит самопроизвольно. Важнейшая задача педагогов – обучить детей умениям и навыкам обслуживающего, бытового труда, обращению с соответствующими инструментами и приборами, правильной организации труда. Обучение таким навыкам составляет целое направление совместной работы педагогов и родителей.

#### **Литература:**

1. Гусева И.Н., Саханева С.В. Культурно-гигиенические знания и умения младших школьников с нарушениями интеллекта // Интегративные тенденции в медицине и образовании – 2016: сб. науч. трудов: в 2 т. Курск: МБУ «Издательский центр «ЮМЭКС», 2016. № 1-1, Т. 1. С. 53–57.

2. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. – 2014. – № 1 (33). – С. 52–59.

3. Кислякова, Ю.Н. Учимся самостоятельности: дидактический материал: 1 класс: учеб.-нагл. пособие для 2 отд. вспом. шк. – Минск : Народная асвета, 2014. –105 с.

4. Кислякова Ю.Н. Учимся самостоятельности: учеб. пособие для 2 кл. 2 отд. вспом. шк.: для работы в классе. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2016. – 86 с.

5. Кислякова, Ю.Н. Учимся самостоятельности: учеб. пособие для 3 кл. 2 отд. вспом. шк.: для работы в классе. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – 94 с.

6. Моржина Е.В. Формирование навыков самостоятельности на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – 40 с.

7. Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие. – Минск: Университетское, 1990. – 144 с.

#### **Тема 4. Методика организации и проведения физкультурно-оздоровительной работы**

**Рассматриваемые вопросы:** *Физкультурно-оздоровительная работа в системе воспитания, ее значение в формировании привычек здорового образа жизни у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Организация и проведение физкультурно-оздоровительной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания.*

*Прогулка в режиме дня, Методика организации и проведения прогулки.*

*Спортивный час как форма организации воспитательной работы. Структура спортивного часа. Методика организации и проведения спортивного часа с детьми с интеллектуальной недостаточностью.*

*Цели и задачи проведения походов. Методика организации и проведения туристических походов и походов «выходного дня» с детьми с интеллектуальной недостаточностью.*

**Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в учреждении образования** строится на основе широкой самодеятельности учащихся. Большую помощь в организации и проведении спортивных праздников оказывает физкультурный актив.

Физическое воспитание – это процесс организации оздоровительной деятельности, выработка гигиенических навыков и здорового образа жизни. Физическое воспитание способствует формированию у воспитанников установки на здоровый образ жизни, ценностного отношения к своему здоровью, потребности в физических занятиях и умений их организовать с пользой для своего здоровья, работоспособности, внешнего вида. От правильной организации физического воспитания зависит самочувствие, настроение, успехи в учебе. Оно способствует росту трудовых возможностей воспитанного, совершенствует его нравственно-волевые качества, является средством гармонического развития.

Главной целью физического воспитания является правильное физическое развитие. В ходе физического воспитания: – тренируются двигательные навыки и вестибулярный аппарат, – осуществляется закаливание, – воспитывается сила воли и характер, – повышается работоспособность человека; – формируются умения преодолевать усталость, страх, неуверенность, неприятные болевые ощущения.

**Методика проведения утренней гимнастики для детей всех возрастных групп.** В процессе утренней гимнастики необходимо обеспечить правильную физическую, психическую и эмоциональную нагрузку.

Физическая нагрузка возрастает постепенно: достигнув наивысшей величины во время прыжков и бега, она снижается к концу утренней гимнастики. Моторная плотность утренней гимнастики должна быть высокой, поэтому на объяснения и показ упражнений, на раздачу физкультурного инвентаря и перестроения отводится минимальное время. Физическая нагрузка возрастает за счет увеличения количества повторений каждого движе-

ния, темпа их выполнения и уменьшения интервала между упражнениями. Она зависит и от общей продолжительности утренней гимнастики: в первой младшей группе длительность ее составляет 4–5 мин; во второй младшей – 5–6 мин; в средней – 6–8 мин; в старшей – 8–10 мин; в подготовительной к школе — 10–12 мин.

На утренней гимнастике используются знакомые детям упражнения, поэтому психическая нагрузка (на внимание, память) почти всегда бывает умеренной.

Физические упражнения благотворнее влияют на организм, когда они вызывают жизнерадостное настроение, положительные эмоции. И воспитатель, правильно чередуя упражнения, давая достаточную нагрузку, создает у детей интерес к утренней гимнастике. Не менее важно эмоционально проводить упражнения, используя различные приемы, музыкальное сопровождение. Однако физические упражнения и музыка не должны чрезмерно возбуждать детей, потому что это может привести к усталости и снижению аппетита.

В начале года детей первой младшей группы перед выполнением упражнений не строят: они ходят и бегают стайкой, врассыпную. В дальнейшем утренняя гимнастика и в этой группе начинается с построения в колонну по одному или в одну шеренгу. Повороты направо, налево, кругом чаще используется в старших группах.

Для выполнения общеразвивающих упражнений детей младшего возраста строят в круг, врассыпную; со средней группы обычно перестраивают в колонну по три, по четыре. При таком построении воспитателю легче наблюдать за качеством выполнения общеразвивающих упражнений всеми детьми, обращать внимание на правильную осанку.

В начале утренней гимнастики часто дается ходьба на месте (обычная, с высоким подниманием колен). Это помогает организовать детей, сосредоточить их внимание.

Целесообразно в начале и в конце утренней гимнастики для предупреждения плоскостопия давать разные виды ходьбы в следующем сочетании: обычная ходьба, па носках, пятках, краях стоп. Такое сочетание повторяется 6–8 раз.

Полезно менять скорость ходьбы — от медленной до быстрой, от быстрой до медленной (с ускорением и замедлением).

Нужно следить, чтобы дети при ходьбе не шаркали ногами, не раскачивались, голову держали прямо, ритмично размахивали руками, дышали через нос. Воспитатель соответствующими указаниями предупреждает ошибки, а если они все же возникают, исправляет их, не прекращая ходьбы.

При проведении ходьбы с высоким подниманием колен используется имитация («лошадки», «цапли», «ходьба по глубокому снегу»).

Бег на утренней гимнастике в младших группах сначала проводится стайкой, врассыпную, а потом в колонке по одному, как на месте, так и с продвижением в разных направлениях.

Перед общеразвивающими упражнениями бег выполняется в среднем темпе и чередуется с ходьбой. После же выполнения общеразвивающих упражнений бег проводится в более быстром темпе для тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Чередование бега с ходьбой повторяется 2–3 раза.

*Туристские походы* способствуют не только укреплению здоровья учащихся, но и обеспечивают их активный отдых. Как правило, они планируются и проводятся в сентябре – октябре и в конце мая – начале июня.

Туристские походы могут быть однодневными и многодневными. В однодневном туристском походе могут участвовать школьники, прошедшие соответствующую подготовку и медицинский осмотр.

Учащиеся первого и второго классов могут принимать участие в походах в лес, на луг, в парк и т.д. Во время похода с учащимися проводятся увлекательные познавательные подвижные игры, эстафеты.

Желательно соблюдать такой режим передвижения, при котором после каждого километра движения организуется 15-минутный отдых, а в середине пути – привал не менее одного часа. Если программа похода для учащихся предусматривает проведение подвижных игр, то они проводятся на большом привале, после часового отдыха.

#### **Литература:**

1. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
2. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник. – М.: Владос, 2008. – 366 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Ильина Г.В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 197–203.
4. Ильина Г.В. Реализация преемственности в развитии физических качеств детей: монография. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2014. – 396 с.
5. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: учебное пособие. – М.: Учебная литература, 2010. – 297 с.
6. Шапкина Л.В. Средства адаптивной физической культуры: метод. рекомендации по физк.-оздор. и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. – М.: Советский спорт, 2001. – 152 с.

#### **Тема 5. Методика организации досуговой деятельности школьников**

**Рассматриваемые вопросы:** *Досуговая деятельность, ее цели, виды и основные характеристики. Значение досуговой деятельности в организации жизнедеятельности детей с интеллектуальной недостаточностью во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания. Методика формирования потребности и умений целесообразно и эффективно использовать свободное время, организовывать досуг социально приемлемыми способами. Формы проведения свободного времени и досуга. Методика подготовки и проведения праздников и вечеров с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Значение кружковой работы в создании условий для социализации и саморазвития личности обучающегося с интеллектуальной недостаточностью.*

Культурно-досуговая деятельность означает специфическую активность людей во время досуга. Формы активности, как правило, выбирает сам человек, исходя из своих предпочтений, возможностей и уровня культурного развития. Однако, культурно-досуговая деятельность развивается в рамках культуры конкретного сообщества. Она организуется на основе общественно значимых и одобряемых норм ради рекреационных целей, которые закреплены в данной культуре. Культурно-досуговая деятельность связана со сложившимися этическими нормами и правилами. Подразумевается, что человек может использовать свой досуг либо с пользой, либо во вред себе и окружающим.

Конструктивное использование досуга предполагает свободное владение развитыми и общественно приемлемыми нормами поведения.

Культурно-досуговая деятельность – это целесообразно организованная и содержательно наполненная активная деятельность людей (как социальных групп, так и отдельной личности) в свободное время. Она связана с человеческой потребностью в перемене характера деятельности, возвращении жизненных сил и социально-культурном развитии.

Основными функциями культурно-досуговой деятельности являются:

1. познавательная;
2. развивающая;
3. релаксационная (функция расслабления и снятия напряжения);

4. гедонистическая (функция получения наслаждения);
5. оздоровительная;
6. функция самореализации;
7. функция социализации и инкультурации личности.

Формы СКД делятся на массовую, групповую и индивидуальную. Массовые мероприятия и требования к их подготовке и проведению:

- аудитория от 100 чел и до нескольких тысяч;
- актуальность и значимость тем массовых мероприятий (праздников, зрелищ, концертов, театрализованных представлений и т.д.);
- сложность их подготовки;
- сценарно – режиссёрская разработка;
- меры безопасности при проведении и т.д.

Групповая форма работы – количество ауд. от 5–7 чел. и до 50. Особенности: камерность, возможность обратной связи, личного общения. Групповые формы: вечера отдыха, посиделки, гостинные, обряды, экскурсии, беседы и т.д.

Индивидуальная форма работы. Особенности: дойти до каждого, выстроить диалог, взаимопонимание, помочь в решении проблем, ответить на вопросы, воздействовать на чувства и мысли. Формы индивидуальной работы: беседа, консультация, индивидуальное занятие. Условие успеха: интерес и желание помочь, любовь к людям.

*Методы социально-культурной деятельности* применяются в работе учреждений культуры и досуга с целью эффективного использования популярных у населения форм и средств организации свободного времени. Методы социально-культурной деятельности:

а) *методы учебно-познавательной, самообразовательной деятельности* – работа с литературными источниками, изучение материалов прессы, взаимный обмен информацией, дискутирование по поводу услышанного и прочитанного; изложение или рассказ лектора, обозревателя, просмотр слайдов, учебных плакатов, структурно-логических схем, видеофильмов, телевизионных передач, кинофильмов и т.п., а также их показ, демонстрация специалистами культурно-просветительных учреждений или самими участниками мероприятий; иллюстрация (использование введений искусства или их фрагментов при проведении массовых мероприятий) и театрализация (уподобление документального, жизненного материала произведению искусства, его художественное обобщение);

б) *методы формирования сознания личности* – убеждение (доказательство какой-либо идеи путем обращения к научным фактам и аргументам); внушение (авторитетное заявление или заключение, рассчитанное на некритическое его восприятие одним человеком, их группой или массовой аудиторией); пример (обращение к позитивному или негативному опыту других людей, побывавших в ситуациях, подобных рассматриваемым сейчас);

в) *методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения* – практическое задание, вовлечение в деятельность, индивидуальное поручение, педагогическое требование, соревнование, наставничество, выдвижение почина и его поддержка другими и т.д.;

г) *методы стимулирования общественного поведения и культурно-досуговой деятельности* – моральное поощрение (награждение дипломами, грамотами и т.п.), материальное поощрение, (награждение памятными подарками, сувенирами, призами и т.п.), общественное порицание.

Методы досуговой педагогики представляют пути и способы осуществления этого процесса в сфере свободного времени. К методам досуговой педагогики относятся методы игры и игрового тренинга, методы театрализации, методы состязательности,

методы равноправного духовного контакта, методы воспитывающих ситуаций, методы импровизации».

#### **Литература:**

1. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 5. 2.

2. Вараксин В.Н. Организация отдыха и досуговой деятельности детей: пособие для [воспитателей, педагогов] и работников детских оздоровительных центров. – Москва: Школьная Пресса, 2006. – 96 с.

3. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: метод. рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – 199 с.

4. Гудина Т.В. Досуговое творчество детей-инвалидов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 1. – 2010. – С. 241–245.

5. Гуслова М.Н. Внедрение социально-культурных технологий в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, его семьи // Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 119–130.

6. Микрюкова С.М. Педагогическая деятельность студентов-волонтеров по развитию коммуникативных качеств детей с ограниченными возможностями / С.М. Микрюкова // Социальные инициативы и детское движение: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 30 ноября – 3 декабря 2005 г. Ижевск, 2005. С. 108–112.

7. Организация и методика клубной работы: учеб. пособие для культурно-просветительных училищ / под ред. Е. Я. Зазерского, А. Г. Соломоника. – Москва: Просвещение, 1975. – 333 с.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### МОДУЛЬ 1. Основы методики воспитания

#### *Практическое занятие № 1*

#### **Научно-теоретические основы воспитания**

##### *Задачи:*

- формировать представления о современных технологиях воспитания, особенностях их использования при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью различных возрастных групп;
- знакомить со спецификой организации воспитательного процесса в условиях вспомогательной школы;
- формировать умения по определению содержания воспитательной работы с учетом психофизических особенностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью различных нозологических групп.

##### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Современные технологии воспитания.
2. Воспитательный процесс и его коррекционная направленность.
3. Педагогическое мастерство и педагогические способности. Классификация педагогических умений воспитателя.
4. Психологические особенности личности воспитанников. Учет психофизических особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью в воспитательном процессе.

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).
2. Составьте схему «Классификация педагогических умений воспитателя».
3. Составьте конспект тренингового занятия по формированию педагогического мастерства воспитателя вспомогательной школы.
4. Творческое задание. «Среда в школе». Составьте таблицу и покажите, какими путями среда «входит» в школу, укрепляя воспитательную систему школы и воспитательные возможности социума.

Методическая копилка. Составьте текстуальный конспект статьи: *Рахимов, З.Т. Педагогическое мастерство и его важные компоненты в повышении эффективности образовательного процесса / З.Т. Рахимов // Academy. – 2019. – № 3(42). – С.55 – 60.*

##### **Рекомендуемая литература**

1. Бесова М.А. Теория, методика, технология воспитания и обучения младших школьников. – Минск: Жаскон, 2005. – 139 с.
2. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.02. – Педагогика) «Педагогика и психология», «Социальная педагогика». – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 237 с.
3. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 320 с.
4. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 503 с.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

## **Практическое занятие № 2**

### **Воспитательный процесс в учреждении образования**

#### *Задачи:*

- формировать представления о принципах подбора методов и средств воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью;
- формировать практические умения по составлению планов воспитательной работы различного типа;
- знакомить со спецификой диагностики воспитательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью различных нозологических групп.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Формы воспитательной работы.
2. Методы воспитания. Приемы воспитательного взаимодействия.
3. Оптимальные методы воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Выбор воспитательных средств, особенности их использования в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
4. Планирование воспитательной работы. Виды планов. Требования к планированию.
5. Диагностика в воспитательном процессе, объекты диагностики.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Постройте схему «Методы, формы и средства воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью».
2. Составьте план воспитательной работы воспитателя вспомогательной школы на месяц.
3. Используя опросник по диагностике типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми (методика В.Г. Моралова, <https://sdo.vsu.by/mod/assign/view.php?id=182759>), определите свой тип воспитателя. Укажите полученные результаты, проанализируйте их с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Оформите итоги работы в виде эссе.
4. Составьте программу профессионального педагогического самосовершенствования на новый учебный год. Оформите в виде таблицы.

Задачи самосовершенствования	Пути и средства	Сроки выполнения

*Методическая копилка.* Составьте аннотацию статьи: *Фарафонова, С.С. Особенности воспитательной работы в специальной школе-интернате / С.С. Фарафонова // Научные исследования в образовании. – 2009. – №10. – С.18–25.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Александрова Т.В., Гурьева Е.В., Никитина О.Ю. Мы вместе, или Воспитание толерантности и интеграции детей с проблемами развития в детском саду комбинированного вида // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 44–46.
2. Бесова М.А. Теория и методика воспитательной работы: методические рекомендации. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 42 с.
3. Лопухов Г.А. Проблемы формирования духовно-нравственной воспитанности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью // Пазашкольное выхаванне. – 2010. – № 11. – С. 3–7.
4. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.П. Азаров [и др.]; под ред. Л.И. Рувинского. – Москва: Просвещение, 1989. – 333 с.



5. Осипова М.П. Методика воспитательной работы: практикум: учеб. пособие для обучающихся по спец. 03.08 “Педагогика и методика начального обучения”. – Минск: Университетское, 1991. – 197 с.

6. Чмелева Е.В. И.А Сикорский о воспитании и обучении детей с особенностями психофизического развития // Педагогика. – 2019. – № 1 – С. 106–111.

### **Практическое занятие № 3**

#### **Воспитывающая среда, особенности ее формирования**

*Задачи:*

- формировать знания о структуре воспитывающей среды;
- формировать практические умения по развитию положительного межличностного взаимодействия в коллективе класса вспомогательной школы;
- знакомить со спецификой организации партнерского взаимодействия школы и семьи по воспитанию учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

*Вопросы для обсуждения:*

1. Воспитывающая среда: факторы и условия воспитания, воспитательное пространство, воспитывающая ситуация.

2. Методика создания и развития классного коллектива во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания.

3. Партнерство школы, семьи и общественных организаций. Задачи и содержание совместной работы по воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью.

4. Формы взаимодействия педагогов, родителей и общественных организаций.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Установите соответствие:

<i>Парадигмы воспитания</i>	<i>Сущностные характеристики и признаки парадигмы воспитания</i>
Традиционная парадигма воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Социальная ориентированность</li> <li>– Отождествление государственных и личностных интересов</li> <li>– Предоставление ребенку возможности для самоопределения и ответственного выбора</li> <li>– Диалогизм культурных позиций, их продуктивная кооперация</li> <li>– Безусловная авторитетность педагога</li> <li>– Установка на равенство различных видов социально приемлемого воспитательного опыта (народные традиции, светское воспитание, религиозное воспитание)</li> </ul>
Современная гуманистическая парадигма воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Репродуктивность при трансляции в воспитательном процессе ценностей и опыта</li> <li>– Установка на внешнюю мотивацию воспитанника</li> <li>– Опора на коллективный опыт воспитанников</li> </ul>

2. Составьте перечень педагогических условий работы воспитателя по формированию детско-коллеktива в младших/старших классах вспомогательной школы (по выбору студента).

3. Подберите 2 диагностические методики по изучению межличностных отношений, межличностного взаимодействия в классном коллективе (кроме социометрии и аутосоциометрии). Методики должны иметь определенный потенциал для их использования именно с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

4. Составьте план-конспект родительского собрания, одной из задач которого является определение оптимальных путей совместной воспитательной работы.

*Методическая копилка. Составьте свободный конспект статьи: Бирюкова О.С., Непряхина О.В. Из опыта работы с родителями во вспомогательной школе / О.С. Бирюкова, О.В. Непряхина // Вестник КАСУ. – 2013. – № 1. – С.67–81.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селеверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2003. – 404 с.
2. Сиримов И. Школа, ученик, семья: грани успешного сотрудничества // Республиканский научно-методический журнал «Воспитание школьника» – 2004. – № 4. – С. 78–86.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах (общие и возрастные особенности): / учебн. пособие изд. переизд. – Мн.: ТеатраСистемс, 2013. – 228 с.
4. Казакина М.Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия её формирования: учебное пособие к спецкурсу / отв. ред. З.И. Васильева. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1981. – 69 с.
5. Копасинова А. Зачем педагогу квест? Один из способов формирования коллектива // Школьный психолог – Первое сентября. – 2019. – № 9/10. – С. 40.
6. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.
7. Минова М.В. Формирование самостоятельности учащихся в подходе понимающей педагогики // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 132–137.

### **Практическое занятие № 4** **Методическая работа воспитателя**

#### *Задачи:*

- формировать представления о содержании методической работы воспитателя вспомогательной школы (школы-интерната);
- формировать практические умения по составлению конспектов коллективных форм методической работы воспитателя различного типа;
- знакомить со спецификой организации методической работы воспитателя в условиях интегрированного обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Методическая работа как средство развития педагогической компетентности воспитателя и стимулирования его творческого потенциала, самообразования и саморазвития.
2. Педагогические функции методической работы.
3. Методика обобщения опыта воспитательной работы.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

##### **1. Проанализируйте представленные в данном задании требования к организации методической работы педагогов-воспитателей:**

- Практико-ориентированный характер.
- Интеграция повышения квалификации и внедрения результатов научных исследований и инновационного педагогического опыта.
- Обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода, учитывающего возможности педагогов и их профессиональные интересы.
- Способствование активному освоению знаний и закреплению профессиональных умений.
- Оценивание результативности повышения квалификации и своевременное внесение корректив в этот процесс.
- Обеспечение системного и комплексного подходов к повышению профессионального мастерства педагогов.

**Раскройте в свободной форме** (сообщение / эссе) смысл одного из данных требований (по выбору студента), приведите **примеры Ваших вариантов реализации** методической работы воспитателя исходя из данного требования.

**2. Заполните таблицу «Уровни профессионального роста воспитателя»**

Уровни профессионального роста	Характеристика уровней	Способы достижения
Педагогическая умелость		
Педагогическое мастерство		
Педагогическое творчество		
Педагогическое новаторство		

**3. Заполните таблицу «Педагогические функции методической работы»**

Функции методической работы	Содержание	Формы реализации
Адаптирующая		
Информационная		
Аналитическая		
Экспертная		
Обучающая		
Консультативная		
Инновационная		

**4. Ознакомьтесь с кратким описанием методики обобщения опыта воспитательной работы и коллективными формами методической работы**

#### **МЕТОДИКА ОБОБЩЕНИЯ ОПЫТА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Методика обобщения опыта воспитательной работы предполагает апробацию различных форм организации методической работы. Разнообразие форм методической работы определяется сложностью и многообразием стоящих перед ней целей, разнообразных конкретных условий, в которых находится учреждение образования.

**Коллективные формы методической работы:** – семинары и практикумы; – научно-практическая конференция и педагогические чтения; – читательские и зрительские конференции; – школа передового опыта; – методические выставки, бюллетени, стенгазеты; – методический уголок и кабинет в учреждении образования; – ролевые игры, мозговые атаки, творческие группы/лаборатории; – открытые воспитательные занятия; – методические объединения.

**Разработайте сценарий / конспект / описание одной из форм коллективной методической работы воспитателей вспомогательной школы (тема – по выбору студента). При выборе темы руководствуйтесь ее актуальностью (тема должна быть актуальна именно с точки зрения воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью).**

*Методическая копилка. Составьте тематический конспект статьи: Тихомирова, Л.Ф. Организация педагогической работы с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта в школе-интернате 8-го вида / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С.189 – 95.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Лизинский В.М. О методической работе в школе / Центр “Педагогический поиск”. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – 160 с.
2. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем: для директоров и заместителей директоров школ. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – 160 с.
3. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002. – Ч. 2.– 160 с.
4. Методический конструктор / авт.-сост. О.Н. Юдинцева. – Москва, 2008. – 173 с.

5. Методический портфель / авт.-сост. З.Г. Шибко [и др.]. – Минск, 2005. – 173 с.
6. Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для руководителей образоват. учреждений и территориальных образоват. систем / ред. А.М. Моисеев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – Москва: Высшее образование, 2007. – 357 с.

## **МОДУЛЬ 2. Методика организации различных форм воспитательной работы с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью**

### ***Практическое занятие № 1***

#### **Методика формирования нравственно-гражданской культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и организации и управления их внеклассной учебно-познавательной деятельностью**

##### *Задачи:*

- формировать представления об особенностях осуществления гражданско-патриотического, нравственного, эстетического, экологического и гендерного воспитания учащихся вспомогательной школы;
- формировать практические умения по проведению воспитательных занятий различного типа;
- научиться разрабатывать содержание воспитательной работы по различным направлениям с учетом специфика класса.

##### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Формирование нравственной, эстетической и экологической культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, основанное на общечеловеческих, гуманистических ценностях, а также культурных и духовных традициях белорусского народа.
2. Формирование культуры семейных отношений и гендерное воспитание.
3. Воспитательное занятие как форма воспитательной работы по формированию личности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.
4. Этическая беседа, информационный час, диспут.
5. Воспитательные основы самоподготовки. Взаимосвязь работы учителя и воспитателя в вопросах организации и содержания самоподготовки.
6. Внеклассное чтение в системе воспитательной работы.
7. Методика работы с периодической печатью.
8. Специфика работы воспитателя во втором отделении вспомогательной школы.

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Расположите в необходимой последовательности этапы формирования гражданской культуры личности:
  - формирование гражданских и нравственных идеалов
  - формирование первичных знаний об идеологии белорусского государства
  - приобретение первичных знаний о семье, своем крае, государственных символах
  - участие в различных формах общественно-полезной, туристско-краеведческой деятельности
  - формирование гражданской зрелости
  - воспитание гордости за историю своего села, города, страны
  - осознание гражданской ответственности
  - осознание социальной действительности и своего положения в обществе

2. Создайте методическую копилку упражнений/ролевых игр (не менее 10) по формированию навыков культуры поведения и/или положительных межличностных отношений у учащихся вспомогательной школы (укажите предполагаемый возраст для каждого упражнения, сформулируйте четкие инструкции детям с интеллектуальной недостаточностью указанного Вами возраста).

3. Составьте схему / таблицу классификации видов внеклассной деятельности учащихся, укажите использованную литературу.

4. Создайте подробный сценарий проведения одной белорусской народной игры с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью

5. Составьте подробный сценарий воспитательного мероприятия для учащихся вспомогательной школы (возраст участников, направление воспитательной работы – по выбору студента).

*Методическая копилка. Составьте аннотацию статьи: Киселева, А.В. Специфика организации и проведения занятий по внеклассному чтению с учащимися с особенностями психофизического развития / А.В. Киселева // Вестн БДПУ. – 2014. – № 1(79). – С. 29–33.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Болховитин С.М. Характеристика содержания и методики воспитательной работы в школах и группах продленного дня // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С. 88–97.

2. Горелова Е.В. Роль педагога ДОД в формировании гражданско-патриотических качеств личности младшего школьника // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 9. – С. 22–26.

3. Гоцман А.М. Этические беседы. Гражданственность // Проблемы воспитания. – 2010. – № 6. – С. 56–62.

4. Гревцева Г.Я. Воспитание основ гражданственности у младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 14–16.

5. Кальчук В.И. Развитие познавательной стратегии младших школьников в процессе самоподготовки в школе полного дня / В.И. Кальчук // Вестник ЮУрГГПУ. – 2011. – № 10. – С. 65–71.

6. Киселева А.В. Информационный час как форма просвещения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практ. конференции (г. Новосибирск, 20–21 февраля 2018 г.) / под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – С. 146–148.

### **Практическое занятие № 2**

#### **Методика организации и проведения воспитательных дел**

##### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и осуществления воспитательного дела с учащимися вспомогательной школы;

– формировать практические умения по проведению коллективных творческих дел различного типа;

– научиться разрабатывать содержание коллективного воспитательного дела в классе интегрированного обучения с учетом специфика класса.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные виды воспитательных дел. Стадии и этапы коллективного воспитательного дела.

2. Методика организации и проведения коллективных воспитательных дел во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания.

3. Формы реализации коллективного творческого дела.

4. Методика организации и проведения коллективного трудового дела.

### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте список статей по актуальным вопросам воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, используя ресурсы библиотеки ВГУ (сайт – lib.vsu.by) – не менее 10 статей начиная с 2015 года.

2. Составьте интеллект – карту «Формы коллективных творческих дел».

3. Сформулируйте основные правила, положенные в основу коллективного творческого дела. Определите специфику их реализации в условиях вспомогательной школы. Оформите результат в виде эссе.

4. Разработайте сценарий проведения коллективного творческого дела в классе интегрированного обучения (направление воспитательной работы, тема, возраст учащихся – по выбору студентов).

*Методическая копилка. Составьте схематически-плановый конспект статьи: Царёва Н.П. Традиции и причины инноваций коллективной творческой деятельности / Н.П. Царева // Социальная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 73 –82.*

### **Рекомендуемая литература:**

1. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.

2. Бесова М.А., Чикиндина Т.П. Методика воспитательной работы: учебно-методические материалы. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. – 108 с.

3. Шамукова Э.Н. Особенности формирования коллектива на основе методики коллективного творческого воспитания // Гуманизация образования. – 2014. – № 5. – С. 82–86.

4. Сидоров С.В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза. – Шадринск, 2004. – 122 с.

5. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.

6. Маленкова Л.И. Методика и техника планирования воспитательной работы // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 231–236.

### **Практическое занятие № 3**

#### **Методика организации и управления самообслуживанием, бытовой и общественно полезной деятельностью детей**

##### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и управления деятельностью по самообслуживанию воспитанников вспомогательной школы;

– формировать практические умения по проведению индивидуальных и групповых воспитательных занятий по формированию трудовых навыков различного типа у детей с интеллектуальной недостаточностью;

– научиться разрабатывать сценарии воспитательных мероприятий в рамках трудового воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью.

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Функции воспитателя в организации и управлении деятельностью по самообслуживанию детей с интеллектуальной недостаточностью.

2. Виды школьного самообслуживания и бытового труда. Содержание труда по самообслуживанию в зависимости от возраста воспитанников.

3. Методика обучения трудовым действиям детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе самообслуживания и бытового труда.

4. Задачи, содержание и формы общественно полезного труда школьников, методы его организации.

### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Решите педагогическую ситуацию. Часто дети охотно берутся за привлекательную работу и с удовольствием выполняют её в течение длительного времени. А

полезное, непривлекательное дело продвигается медленно, ребята работают без особого энтузиазма. Как поступить педагогу в этой ситуации: предлагать только то, что нравится детям или заставлять их делать любую работу? Назовите свой вариант ответа, обоснуйте его.

2. Разработайте алгоритм формирования одного трудового навыка у учащегося с интеллектуальной недостаточностью на диагностической основе. Составьте технологическую карту данного навыка.

3. Подготовьте презентацию, которое можно использовать на воспитательном занятии по трудовому воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью (тема занятия, направление трудового воспитания, возраст учащихся с интеллектуальной недостаточностью – по выбору студента).

4. Составьте сценарий праздника труда для конкретной возрастной группы (классное мероприятие) и для всего учреждения образования (общешкольное воспитательное мероприятие).

Методическая копилка. Составьте тематический конспект статьи: Круглова, Л.С. Трудовое воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Л.С. Круглова // Альманах современной науки и образования. – № 2(57). – 2012. – С.84–85.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Гусева И.Н., Саханева С.В. Культурно-гигиенические знания и умения младших школьников с нарушениями интеллекта // Интегративные тенденции в медицине и образовании – 2016: сб. науч. трудов: в 2 т. Курск: МБУ «Издательский центр «ЮМЭКС», 2016. № 1-1, т. 1. – С. 53–57.

2. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. – 2014.– № 1 (33). – С. 52–59.

3. Кислякова Ю.Н. Учимся самостоятельности: дидактический материал: 1 класс: учеб.-нагл. пособие для 2 отд. вспом. шк. – Минск: Народная асвета, 2014. –105 с.

4. Кислякова Ю.Н. Учимся самостоятельности: учеб. пособие для 2 кл. 2 отд. вспом. шк.: для работы в классе. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2016. – 86 с.

5. Кислякова Ю.Н. Учимся самостоятельности: учеб. пособие для 3 кл. 2 отд. вспом. шк.: для работы в классе. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2016. – 94 с.

6. Моржина Е.В. Формирование навыков самостоятельности на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – 40 с.

7. Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие. – Минск: Университетское, 1990. – 144 с.

### **Практическое занятие № 4** **Методика организации и проведения** **физкультурно-оздоровительной работы**

#### *Задачи:*

- формировать представления об особенностях организации и осуществления физкультурно-оздоровительной работы с учащимися вспомогательной школы;
- формировать практические умения по проведению утренней зарядки, спортивного часа с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью;
- научиться разрабатывать содержание спортивного праздника для детей с интеллектуальной недостаточностью с учетом их психофизических особенностей.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Организация и проведение физкультурно-оздоровительной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

2. Виды прогулок. Структура прогулки. Методика организации и проведения прогулки.

3. Экскурсия как форма воспитательной работы. Виды экскурсий. Структура экскурсии. Особенности методики организации и проведения экскурсии.

4. Спортивный час как форма организации воспитательной работы. Структура спортивного часа.

5. Методика организации и проведения спортивного часа с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

6. Методика организации и проведения туристических походов и походов «выходного дня» с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов).

2. Разработайте 2 комплекса утренней зарядки для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (класс – по выбору студента).

3. Разработайте конспект экскурсии по формированию ЗОЖ воспитанников вспомогательной школы (класс – по выбору студента).

4. Составьте сценарий спортивного праздника «День здоровья» для учащихся одного класса вспомогательной школы (возраст детей, отделение вспомогательной школы – по выбору студента).

*Методическая копилка.* Составьте аннотацию статьи: Марченко, И.Н. Час здоровья в группе продленного дня / И.Н. Марченко // Начальная школа. – 2015. – № 9. – С. 78–79.

Составьте резюме статьи: Токарева, С.В. Физическая культура как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В.Токарева // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в современных условиях. – 2016. – № 1. – С. 327–333.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

2. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник. – М.: Владос, 2008. – 366 с. – (Коррекционная педагогика).

3. Ильина Г.В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 197–203.

4. Ильина Г.В. Реализация преемственности в развитии физических качеств детей: монография. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2014. – 396 с.

5. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: учебное пособие. – М.: Учебная литература, 2010. – 297 с.

6. Шапкова Л.В. Средства адаптивной физической культуры: метод. рекомендации по физк.-оздор. и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. – М.: Советский спорт, 2001. –152 с.

### **Практическое занятие № 5**

#### **Методика организации досуговой деятельности школьников**

##### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и осуществления досуговой деятельности с учащимися вспомогательной школы;

– формировать практические умения по подготовке и проведению праздников и вечеров с детьми с интеллектуальной недостаточностью;

– научиться планировать деятельность кружков и разрабатывать содержание занятий кружков различной направленности.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Досуговая деятельность, ее цели, виды и основные характеристики. Формы проведения свободного времени и досуга.



2. Методика формирования потребности и умений целесообразно и эффективно использовать свободное время, организовывать досуг социально приемлемыми способами.

3. Методика подготовки и проведения праздников и вечеров с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

4. Значение кружковой работы в создании условий для социализации и саморазвития личности обучающегося с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте интеллект – карты «Законы педагогики досуга» и «Принципы организации детского досуга».

2. Разработайте сценарии проведения 5 игр, которые можно использовать при организации досуга детей с интеллектуальной недостаточностью (возраст воспитанников – по выбору студента).

3. Составьте календарный план работы кружка (направление деятельности, возраст учащихся – по выбору студента).

4. Составьте конспект занятия кружка (в соответствии с заданием № 3.).

5. Составьте план проведения общешкольного мероприятия – театрализованной программы с использованием технологии социально-культурной анимации.

*Методическая копилка. Составьте свободный конспект статьи: Бутусова, Т.Ю. Организация досуговой деятельности детей с ОВЗ в условиях самоизоляции / Т.Ю. Бутусова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 11. – С. 77–84.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 5.

2. Вараксин В.Н. Организация отдыха и досуговой деятельности детей: пособие для [воспитателей, педагогов] и работников детских оздоровительных центров. – Москва: Школьная Пресса, 2006. – 96 с.

3. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: метод. рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – 199 с.

4. Гудина Т.В. Досуговое творчество детей-инвалидов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 1. – 2010. – С. 241–245.

5. Гуслова М.Н. Внедрение социально-культурных технологий в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, его семьи // Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 119–130.

6. Микрюкова С.М. Педагогическая деятельность студентов-волонтеров по развитию коммуникативных качеств детей с ограниченными возможностями / С.М. Микрюкова // Социальные инициативы и детское движение: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 30 ноября – 3 декабря 2005 г. Ижевск, 2005. С. 108–112.

7. Организация и методика клубной работы: учеб. пособие для культурно-просветительных училищ / под ред. Е.Я. Зазерского, А.Г. Соломоника. – Москва: Просвещение, 1975. – 333 с.

## 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### 3.1. Требования к теоретическим знаниям и практическим умениям по курсу

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны

**знать:**

- психолого-педагогические основы организации воспитательной работы во вспомогательной школе (школе-интернате), специальном классе, классе интегрированного обучения и воспитания;
- способы реализации индивидуального подхода в воспитании;
- пути и способы формирования детского коллектива, в том числе в условиях класса интегрированного обучения и воспитания;
- содержание, формы, методы и средства воспитательной работы;
- современные воспитательные технологии;

**уметь:**

- планировать и организовывать воспитательную работу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- анализировать и решать педагогические ситуации;
- применять воспитательные технологии;
- анализировать и оценивать результаты воспитательной работы;

**владеть:**

- эффективными технологиями воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью;
- методами психолого-педагогической диагностики воспитанников и классного коллектива с целью определения оптимальных путей его формирования;
- навыками проектирования различных форм воспитательной работы;
- способами организации адаптивной, развивающей среды для детей с интеллектуальной недостаточностью;
- методиками формирования межличностных отношений детей с интеллектуальной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников;
- приемами эффективного социального взаимодействия.

### 3.2. Контролируемая самостоятельная работа студентов

Управляемая самостоятельная работа по учебной дисциплине «Воспитательная работа» выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя.

**Целью** управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» является:

- создание условий для реализации творческих способностей студентов;
- развитие академических, профессиональных, социально-личностных компетенций;
- активное включение в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность;
- овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, умениями и навыками выполнения самостоятельной работы, углубленное и творческое освоение учебного материала;

- формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных, научных и инновационных задач;
- личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При выполнении управляемой самостоятельной работы создаются условия, при которых обеспечивается активная позиция студентов в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Формы управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине:

- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к коллоквиумам;
- выполнение контрольных работ;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- составление библиографии и реферирование литературы по заданной теме;
- создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам;
- написание тематических докладов и эссе на проблемные темы;
- составление тестов студентами для организации взаимоконтроля.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

**4.** Подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

**5.** Основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);

**6.** Заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

- освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу студентов и предложенный преподавателем;
- планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем;
- самостоятельную работу студент должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя;
- выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов.

В качестве контроля управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» могут использоваться следующие формы:

- проведение групповых письменных, контрольных работ и тестирование;
- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада или решения задачи на практических занятиях;
- проверка рефератов, письменных докладов и отчетов;

– проверка конспектов практических занятий, первоисточников, монографий и статей;

- проверка конспектов воспитательных занятий и мероприятий.

СР выполняется студентом самостоятельно во внеаудиторное время в рамках обязательных часов, выделенных на самостоятельную работу по дисциплине.

В процессе подготовки студент на кафедре и на сайте [newsdo.vsu.by/](https://newsdo.vsu.by/) педагогический факультет/кафедра коррекционной работы / ЭУМК «Воспитательная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» (<https://newsdo.vsu.by/enrol/index.php?id=197>) знакомится с содержанием предстоящей работы.

Формой выполнения УСР являются разноуровневые задания:

- задания, формирующие достаточные знания по изучаемому материалу на уровне узнавания;

- задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;

- задания на уровне применения полученных знаний.

Преподаватель проверяет выполнение работы и выставляет полученные отметки в журнал.

Защита СР представляет собой ответы на вопросы преподавателя по содержанию выполненной работы и по итогам ее предварительной проверки. В процессе защиты студент должен продемонстрировать следующие качества знаний: осознанность, прочность, полноту и глубину. Студент должен понимать содержание выполненных работ (знать определения понятий, уметь разъяснить значение и смысл терминов, используемых в работе).

Работа, оцененная менее чем 4 баллами, не может быть зачтена, требует исправлений и повторной проверки.

При оценивании работ будут учитываться следующие показатели:

- использование различных источников информации;

- умение выбирать основное;

- наличие собственных оценочных аргументированных, развернутых суждений;

- владение теоретическим материалом по рассматриваемому вопросу;

- умение применять теоретических знания при решении предложенных практических задач;

- умение ответить на дополнительные вопросы по теме.

**Перечень заданий самостоятельной работы (СР) по дисциплине:**

Тема	Задания для самостоятельной работы (СР)
<b>Модуль 1. Основы методики воспитания</b>	
Научно-теоретические основы воспитания	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).</li><li>2. Составьте схему «Классификация педагогических умений воспитателя».</li><li>3. Составьте конспект тренингового занятия по формированию педагогического матерства воспитателя вспомогательной школы.</li><li>4. Творческое задание. «Среда в школе». Составьте таблицу и покажите, какими путями среда «входит» в школу, укрепляя воспитательную систему школы и воспитательные возможности социума.</li></ol>
Воспитательный процесс в учреждении образования	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Постройте схему «Методы, формы и средства воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью».</li><li>2. Составьте план воспитательной работы воспитателя вспомогательной школы на месяц.</li></ol>

	<p><b>3.</b> Используя опросник по диагностике типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми (методика В.Г.Моралова, <a href="https://sdo.vsu.by/mod/assign/view.php?id=182759">https://sdo.vsu.by/mod/assign/view.php?id=182759</a> ), определите свой тип воспитателя. Укажите полученные результаты, проанализируйте их с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Оформите итоги работы в виде эссе.</p> <p><b>4.</b> Составьте программу профессионального педагогического самосовершенствования на новый учебный год. Оформите в виде таблицы.</p>						
<p>Воспитывающая среда, особенности ее формирования</p>	<p><b>1.</b> Составьте перечень педагогических условий работы воспитателя по формированию детсконо коллектива в младших/старших классах вспомогательной школы (по выбору студента).</p> <p><b>2.</b> Подберите 2 диагностические методики по изучению межличностных отношений, межличностного взаимодействия в классном коллективе (кроме социометрии и аутосоциометрии). Методики должны иметь определенный потенциал для их использования именно с детьми с интеллектуальной недостаточностью.</p> <p><b>3.</b> Составьте план-конспект родительского собрания, одной из задач которого является определение оптимальных путей совместной воспитательной работы.</p>						
<p>Методическая работа воспитателя</p>	<p><b>1. Проанализируйте</b> представленные в данном задании <b>требования к организации методической работы педагогов-воспитателей:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Практико-ориентированный характер.</li> <li>– Интеграция повышения квалификации и внедрения результатов научных исследований и инновационного педагогического опыта.</li> <li>– Обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода, учитывающего возможности педагогов и их профессиональные интересы.</li> <li>– Способствование активному освоению знаний и закреплению профессиональных умений.</li> <li>– Оценивание результативности повышения квалификации и своевременное внесение корректив в этот процесс.</li> <li>– Обеспечение системного и комплексного подходов к повышению профессионального мастерства педагогов.</li> </ul> <p><b>2. Раскройте в свободной форме</b> (сообщение / эссе) смысл одного из данных требований (по выбору студента), приведите <b>примеры Ваших вариантов реализации</b> методической работы воспитателя исходя из данного требования.</p> <p><b>3.</b> Заполните таблицу «Уровни профессионального роста воспитателя»</p> <table border="1" data-bbox="528 1892 1406 1998"> <thead> <tr> <th data-bbox="528 1892 938 1973">Уровни профессионального роста</th> <th data-bbox="938 1892 1214 1973">Характеристика уровней</th> <th data-bbox="1214 1892 1406 1973">Способы достижения</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="528 1973 938 1998">Педагогическая умелость</td> <td data-bbox="938 1973 1214 1998"></td> <td data-bbox="1214 1973 1406 1998"></td> </tr> </tbody> </table>	Уровни профессионального роста	Характеристика уровней	Способы достижения	Педагогическая умелость		
Уровни профессионального роста	Характеристика уровней	Способы достижения					
Педагогическая умелость							

	Педагогическое мастерство		
	Педагогическое творчество		
	Педагогическое новаторство		
	<b>4. Заполните таблицу «Педагогические функции методической работы»</b>		
	<b>Функции методической работы</b>	<b>Содержание</b>	<b>Формы реализации</b>
	Адаптирующая		
	Информационная		
	Аналитическая		
	Экспертная		
	Обучающая		
	Консультативная		
	Инновационная		
<b>Модуль 2. Методика организации различных форм воспитательной работы с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью</b>			
Методика формирования нравственно-гражданской культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и организации и управления их внеклассной учебно-познавательной деятельностью	<p><b>1.</b> Расположите в необходимой последовательности этапы формирования гражданской культуры личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ формирование гражданских и нравственных идеалов</li> <li>○ формирование первичных знаний об идеологии белорусского государства</li> <li>○ приобретение первичных знаний о семье, своем крае, государственных символах</li> <li>○ участие в различных формах общественно-полезной, туристско-краеведческой деятельности</li> <li>○ формирование гражданской зрелости</li> <li>○ воспитание гордости за историю своего села, города, страны</li> <li>○ осознание гражданской ответственности</li> <li>○ осознание социальной действительности и своего положения в обществе</li> </ul> <p><b>2.</b> Создайте методическую копилку упражнений/ролевых игр (не менее 10) по формированию навыков культуры поведения и/или положительных межличностных отношений у учащихся вспомогательной школы (укажите предполагаемый возраст для каждого упражнения, сформулируйте четкие инструкции детям с интеллектуальной недостаточностью указанного Вами возраста).</p> <p><b>3.</b> Составьте схему / таблицу классификации видов внеклассной деятельности учащихся, укажите использованную литературу.</p> <p><b>4.</b> Создайте подробный сценарий проведения одной белорусской народной игры с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью</p> <p><b>5.</b> Составьте подробный сценарий воспитательного мероприятия для учащихся вспомогательной школы (возраст участников, направление воспитательной работы – по выбору студента).</p>		
Методика организации и проведения воспитательных дел	<p><b>1.</b> Составьте список статей по актуальным вопросам воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, используя ресурсы библиотеки ВГУ (сайт – <a href="http://lib.vsu.by">lib.vsu.by</a>) – не менее 10 статей начиная с 2015 года.</p>		

	<p><b>2.</b> Составьте интеллект – карту «Формы коллективных творческих дел».</p> <p><b>3.</b> Сформулируйте основные правила, положенные в основу коллективного творческого дела. Определите специфику их реализации в условиях вспомогательной школы. Оформите результат в виде эссе.</p> <p><b>4.</b> Разработайте сценарий проведения коллективного творческого дела в классе интегрированного обучения (направление воспитательной работы, тема, возраст учащихся – по выбору студентов).</p>
<p>Методика организации и управления самообслуживанием, бытовой и общественно полезной деятельностью детей</p>	<p><b>1.</b> Решите педагогическую ситуацию. Часто дети охотно берутся за привлекательную работу и с удовольствием выполняют её в течение длительного времени. А полезное, непривлекательное дело продвигается медленно, ребята работают без особого энтузиазма. Как поступить педагогу в этой ситуации: предлагать только то, что нравится детям или заставлять их делать любую работу? Назовите свой вариант ответа, обоснуйте его.</p> <p><b>2.</b> Разработайте алгоритм формирования одного трудового навыка у учащегося с интеллектуальной недостаточностью на диагностической основе. Составьте технологическую карту данного навыка.</p> <p><b>3.</b> Подготовьте презентацию, которое можно использовать на воспитательном занятии по трудовому воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью (тема занятия, направление трудового воспитания, возраст учащихся с интеллектуальной недостаточностью – по выбору студента).</p> <p><b>4.</b> Составьте сценарий праздника труда для конкретной возрастной группы (классное мероприятие) и для всего учреждения образования (общешкольное воспитательное мероприятие).</p>
<p>Методика организации и проведения физкультурно-оздоровительной работы</p>	<p><b>1.</b> Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов).</p> <p><b>2.</b> Разработайте 2 комплекса утренней зарядки для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (класс – по выбору студента).</p> <p><b>3.</b> Разработайте конспект экскурсии по формированию ЗОЖ воспитанников вспомогательной школы (класс – по выбору студента).</p> <p><b>4.</b> Составьте сценарий спортивного праздника “День здоровья” для учащихся одного класса вспомогательной школы (возраст детей, отделение вспомогательной школы – по выбору студента).</p>
<p>Методика организации досуговой деятельности школьников</p>	<p><b>1.</b> Составьте интеллект – карты «Законы педагогики досуга» и «Принципы организации детского досуга».</p> <p><b>2.</b> Разработайте сценарии проведения 5 игр, которые можно использовать при организации досуга детей с интеллектуальной недостаточностью (возраст воспитанников – по выбору студента). Составьте календарный план работы кружка (направление деятельности, возраст учащихся – по выбору студента). Составьте конспект занятия кружка (в соответствии с заданием № 3)</p> <p><b>3.</b> Составьте план проведения общешкольного мероприятия – театрализованной программы с использованием технологии социально-культурной анимации.</p>

## МОДУЛИ ЗАДАНИЙ УСР

### **Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания**

1. Укажите недостающее слово в определении: «Содержание воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью – это система знаний, убеждений, умений и навыков, устойчивых привычек ... , овладение которыми обеспечивает реализацию цели и задач воспитания»:

- 1) труда;
- 2) поведения;
- 3) проведения досуга;
- 4) учения;
- 5) самообслуживания.

2. Среди нижеперечисленных характеристик найдите ту, которая отражает специфичность процесса воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- 1) приоритет воспитания перед обучением;
- 2) социальная ориентированность воспитания, т. е. наполнение жизни учащихся значимыми для него событиями из реальной действительности физического;
- 3) деятельностный характер воспитания;
- 4) коррекционная направленность, предполагающая развитие потенциальных положительных возможностей учащихся;
- 5) психолого-педагогическая помощь и поддержка, т. е. оказание помощи учащемуся в разрешении индивидуальных проблем, связанных с его психофизическим развитием и самочувствием.

3. Какие из нижеперечисленных функций осуществляются командной работой коллектива вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната):

- 1) организация и создание детского воспитательного коллектива;
- 2) организация и проведение разнообразной внеклассной работы;
- 3) приобщение школьников к труду, помощь в выборе будущей профессии;
- 4) работа с родителями и общественностью;
- 5) все вышеперечисленные функции.

4. Укажите, что из нижеперечисленного является целью работы педагогического коллектива вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната):

- 1) максимально возможное развитие личности учащихся, подготовка их к самостоятельной жизни и труду;
- 2) повышение регулирующей роли интеллекта в поведении учащихся в различных ситуациях и в разнообразных видах деятельности;
- 3) создание детского коллектива;
- 4) формирование отношений учащихся с окружающими и выработка потребности в активном общении;
- 5) развитие любознательности, интереса учащихся к новым видам деятельности.

5. Укажите основное условие, обеспечивающее выработку у учащихся с интеллектуальной недостаточностью норм социально одобряемого поведения:

- 1) обязательное выполнение режима дня, разумное чередование видов деятельности;
- 2) индивидуальный подход на основе изучения учащихся с фиксацией в дневнике наблюдений;



3) обеспечение посильного участия учащихся в различных видах трудовой деятельности;

4) организация общественных поручений учащимся, результаты выполнения которых являются наглядными и осязаемыми;

5) тщательный и систематический контроль.

6. *Укажите начальный этап работы воспитателя по воспитанию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью активности и самостоятельности:*

1) вовлечение всех учащихся в практическую деятельность;

2) воспитание у учащихся интереса в этой деятельности;

3) постоянное и постепенное усложнение поручений;

4) создание системы постоянно действующей педагогической стимуляции учащихся к активной деятельности;

5) контроль за выполнением учащимися порученных обязанностей.

7. *Укажите, какая работа воспитателя способствует созданию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью мотивации к активному включению в деятельность:*

1) вовлечение всех учащихся в практическую деятельность;

2) воспитание у учащихся интереса в этой деятельности;

3) постоянное и постепенное усложнение поручений;

4) создание системы постоянно действующей педагогической стимуляции учащихся к активной деятельности;

5) контроль за выполнением учащимися порученных обязанностей.

8. *Укажите верный вариант ответа на вопрос: «Способен ли учащийся с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно извлечь необходимые уроки поведения из жизненного опыта»:*

1) способен;

2) способен, если сформирована база эмоционально-положительного опыта отношений и поведения;

3) не способен из-за недоразвития эмоциональных и интеллектуальных процессов;

4) не способен из-за присущих ему пассивности и несамостоятельности;

5) скорее нет, чем да.

9. *Укажите факторы, обеспечивающие усиление регулирующей роли интеллекта в поведении учащихся с интеллектуальной недостаточностью:*

1) развитие высших форм психической деятельности;

2) развитие логического мышления;

3) тренировка в правильном поведении;

4) формирование навыков самоконтроля;

5) увеличение ежедневной интеллектуальной нагрузки.

10. *Укажите научно обоснованный вектор коррекционно-воспитательного влияния на развитие личности учащихся с интеллектуальной недостаточностью:*

1) от коррекции наглядно-образного мышления к коррекции моторного развития;

2) от коррекции логического мышления к коррекции речевого развития;

3) от коррекции логического мышления к коррекции эмоционально-волевой сферы;

4) от коррекции логического мышления к коррекции и развитию речи;

5) от коррекции поведения к коррекции логического мышления.

## **Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения**

### **Тематика рефератов**

1. Формирование готовности к семейной жизни учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью.
2. Методическая система воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью средствами фольклора.
3. Теория и практика экономического воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.
4. Социально-эмоциональное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью (обобщение опыта).
5. Направления работы по социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
6. Организация досуговой деятельности в специальной школе-интернате как средство эмоционально-нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.
7. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях интегрированного обучения и воспитания.
8. Организационно-содержательные особенности включения родителей в коррекционно-образовательный процесс.
9. Формирование готовности к семейной жизни учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью.
10. Теория и практика экономического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
11. Педагогическое руководство семейным воспитанием ребенка с интеллектуальной недостаточностью.
12. Социально-эмоциональное воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью (обобщение опыта).
13. Направления работы по социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
14. Организация и содержание внеклассной работы по труду в младших классах вспомогательной школы.
15. Трудовое воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
16. Формирование основ экономической грамотности у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью.
17. Специфика гендерного воспитания обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.
18. Формирование национального самосознания в ходе воспитательной работы с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.
19. Использование элементов этнопедагогики для становления качеств гражданина Республики Беларусь в ходе воспитательной работы со старшеклассниками с легкой интеллектуальной недостаточностью.
20. Проблема формирования качеств семьянина у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната.

## **Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний**

1. Разработайте план и краткое содержание подвижной игры для детей с интеллектуальной недостаточностью (возраст детей – по выбору студента).
2. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для детей с интеллектуальной недостаточностью на тему «Я помогаю маме». Проанализируйте его основные этапы.
3. Разработайте алгоритм проведения самоподготовки с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, учитывая принцип развития и коррекции высших психических функций (задание и предмет по выбору студента).
4. Составьте алгоритм проведения 3 методик, направленных на изучение уровня воспитанности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Продемонстрируйте работу с одной из них.
5. Разработайте план и краткое содержание комплекса упражнений для утренней гимнастики для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
6. Разработайте план и краткое содержание профориентационной беседы для старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.
7. Разработайте план и краткое содержание экскурсии краеведческого содержания для детей с интеллектуальной недостаточностью.
8. Разработайте план и краткое содержание целевой прогулки с детьми с интеллектуальной недостаточностью по наблюдению за изменениями в природе. Проанализируйте основные этапы.
9. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия по развитию эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной. Проанализируйте его основные этапы.
10. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия с детьми с интеллектуальной недостаточностью на экологическую тему. Проанализируйте его основные этапы.
11. Разработайте план и краткое содержание воспитательного занятия по одному из направлений эстетического воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.
12. Составьте план беседы с родителями интегрированной группы (класса), в которой воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью.
13. Опишите упражнение по реализации принципа продуктивной обработки информации (включение в занятие заданий, побуждающих, мотивирующих воспитанников использовать информацию, полученную от воспитателя, но в своём индивидуальном задании).
14. Приведите пример внеурочного занятия, в ходе которого у детей с интеллектуальной недостаточностью через систему специально разработанных коррекционных игр и упражнений корригируется и воспитывается нравственность личности (сопричастность, чувство общности с другими).
15. Составьте план-конспект лектория для родителей «Неблагополучие семьи – трудные дети». Проанализируйте его основные этапы.
16. Разработайте план и краткое содержание прогулки (тема и возраст детей – по выбору студента). Проанализируйте её основные этапы.
17. Разработайте план и краткое содержание беседы на тему: «Бережливость» (возраст школьников по выбору студента). Проанализируйте ее основные этапы.

18. Составьте план и краткое содержание беседы с родителями об организации труда и отдыха детей во время каникул. Проанализируйте ее основные этапы.

19. Сформулируйте рекомендации для родителей по организации быта детей.

20. Составьте план-конспект занятия с родителями по повышению уровня их педагогической компетентности по воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью.

21. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия по развитию межличностных отношений и межличностного взаимодействия детей с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.

22. Разработайте примерную форму характеристики воспитанника с интеллектуальной недостаточностью.

23. Составьте вариант оформления дневника наблюдения за воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью.

24. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для учащихся 8 класса вспомогательной школы на тему «Кража». Проанализируйте его основные этапы.

25. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для учащихся 5 класса вспомогательной школы на тему «Если беда рядом...». Проанализируйте его основные этапы.

#### ***Перечень научно-методического обеспечения самостоятельной работы***

1. Методика воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс для студентов спец. (направления специальности) 1-03 03 08 Олигофренопедагогика / сост. О.В. Корнилова – Витебск., 2017. – Режим доступа: lib.vsu.by.

2. ЭУМК. Методика воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью: электронный учеб.-метод. комплекс для студентов спец. (направления специальности) 1-03 03 08 Олигофренопедагогика. Режим доступа: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=197>

3. Швед М.В. Методика воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью // Специальные методики обучения и воспитания: учебно-методический комплекс по учебным дисциплинам для специальности 1-08 08 03 Олигофренопедагогика / сост.: Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021.

#### ***Рекомендованная литература***

1. Воспитание детей в школе: Новые подходы, новые технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.

2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Шклола-Пресс, 1994.

3. Воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей и воспитателей. (Из опыта работы) / под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – 61 с.

4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – М.: Речь, 2004. – 272 с.

5. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

6. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 508 с.

7. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М.: Пед. общ-во России, 2004. – 480 с.

8. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. – М.: Просвещение, 1983.

9. Методика воспитательной работы: практикум: учебное пособие / М.П. Осипова. – Мн.: Университетское, 1991. – 199 с.

10. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 503 с.

11. Огородников А.А. Игры и развлечения в группе продленного дня: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985.

12. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме. – М.: АРКТИ, 2006. – 312 с.

13. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: пособие для воспитателей и учителей: – М.: АРКТИ, 2005. – 312 с.

14. Организация образовательной среды для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения / под ред. С.Е. Гайдукевич и др. – Мн., 2006.

15. Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продленным днем / М.М. Анцибор, Н.Ф. Головина. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

16. Плоткин М.М., Цыпурский В.Г. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате. – М.: Просвещение, 1982.

17. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 254 с.

18. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

#### **Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:**

1. <https://edu.gov.by/> сайт Министерства образования Республики Беларусь;

2. <http://asabliva.by/> сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь;

3. <https://lib.vsu.by/> сайт научной библиотеки учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова»;

4. <http://elibrary.ru/> Крупнейший российский информационный портал в области науки, технологии, медицины и образования, содержащий рефераты и полные тексты более 14 млн. научных статей и публикаций;

5. <http://ellib.library.isu.ru> – научная электронная библиотека «ELIBRARY.RU»

<http://e.lanbook.com/> ЭБС «Издательство Лань», коллекция «Психология. Педагогика»

6. <https://isu.bibliotech.ru/> ЭБС ЭЧЗ «Библиотех»

7. <http://rucont.ru/> ЭБС Национальный цифровой ресурс «Рукопт» электронные версии печатных изданий раздел «Психология»

8. <http://ibooks.ru> электронная библиотека ЭБС «Айбукс.ру»,

9. <http://psychology.net.ru/> – сайт «Мир психологии»

10. <http://azps.ru> – (А.Я. Психология)

11. <http://psychology.ru/> – сайт, посвященный общим вопросам психологии

12. Сайт по психологии: описание психологических тестов, тестирование онлайн, тренинги, упражнения, статьи, советы психологов: <http://azps.ru>

13. Сборник электронных курсов по психологии: <http://www.ido.edu.ru/psychology/>

14. Электронная библиотека портала Auditorium.ru: <http://www.auditorium.ru>.

15. <http://www.koob.ru> – электронная библиотека психологической литературы

## Материалы к зачету

### Теоретические вопросы

1. Современные технологии воспитания.
2. Понятие *воспитание* применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью.
3. Основные показатели воспитанности. Объективные и субъективные воспитательные факторы.
4. Воспитательный процесс и его коррекционная направленность.
5. Педагогическое мастерство и педагогические способности.
6. Классификация педагогических умений воспитателя.
7. Нормативные документы, регулирующие воспитательную работу в учреждениях образования.
8. Формы воспитательной работы.
9. Требования к отбору форм воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
10. Методы воспитания.
11. Приемы воспитательного взаимодействия.
12. Оптимальные методы воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
13. Средства воспитания. Выбор воспитательных средств, особенности их использования в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
14. Методическая работа как средство развития педагогической компетентности воспитателя.
15. Формирование нравственной культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.
16. Формирование эстетической культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.
17. Формирование экологической культуры обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.
18. Формирование культуры семейных отношений и гендерное воспитание.
19. Воспитательное занятие как форма воспитательной работы по формированию личности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.
20. Методика организации и проведения воспитательных занятий в условиях вспомогательной школы.
21. Методика организации и проведения воспитательных занятий в условиях специального класса.
22. Методика организации и проведения воспитательных занятий в условиях класса интегрированного обучения.
23. Этическая беседа, информационный час, диспут. Методика подготовки и проведения с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.
24. Воспитательные основы самоподготовки. Взаимосвязь работы учителя и воспитателя в вопросах организации и содержания самоподготовки.
25. Методика внеклассной работы с книгой и периодической печатью с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
26. Специфика работы воспитателя во втором отделении вспомогательной школы.
27. Функции воспитателя в организации и управлении деятельностью по самообслуживанию детей с интеллектуальной недостаточностью.
28. Виды школьного самообслуживания и бытового труда.

29. Методика обучения трудовым действиям детей с интеллектуальной недостаточностью.
30. Задачи, содержание и формы общественно полезного труда школьников, методы его организации.
31. Организация и проведение физкультурно-оздоровительной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
32. Прогулка как форма организации жизнедеятельности детей с интеллектуальной недостаточностью на свежем воздухе.
33. Виды прогулок. Структура прогулки.
34. Прогулка в режиме дня, Методика организации и проведения прогулки.
35. Экскурсия как форма воспитательной работы. Место экскурсии в воспитательном процессе.
36. Виды экскурсий.
37. Структура экскурсии.
38. Особенности методики организации и проведения экскурсии с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
39. Спортивный час как форма организации воспитательной работы. Структура спортивного часа.
40. Методика организации и проведения спортивного часа с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
41. Методика организации и проведения спортивных праздников с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
42. Методика организации и проведения туристических походов и походов «выходного дня» с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
43. Досуговая деятельность, ее цели, виды и основные характеристики.
44. Формы проведения свободного времени и досуга.
45. Методика формирования потребности и умений целесообразно и эффективно использовать свободное время, организовывать досуг социально приемлемыми способами.
46. Методика подготовки и проведения праздников и вечеров с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
47. Задачи воспитателя по организации кружковой работы.
48. Методика проведения кружковых занятий.
49. Воспитание школьников в коллективе.
50. Психологическая характеристика школьного класса.
51. Приемы вовлечения школьников с интеллектуальной недостаточностью в коллективную деятельность.
52. Коррекционно-воспитательная работа с подростками с девиантным поведением.

### **Перечень практических умений и навыков**

1. Разработайте план и краткое содержание подвижной игры для детей с интеллектуальной недостаточностью (возраст детей – по выбору студента).
2. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для детей с интеллектуальной недостаточностью на тему «Я помогаю маме». Проанализируйте его основные этапы.
3. Разработайте алгоритм проведения самоподготовки с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, учитывая принцип развития и коррекции высших психических функций (задание и предмет по выбору студента).

4. Составьте алгоритм проведения 3 методик, направленных на изучение уровня воспитанности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Продемонстрируйте работу с одной из них.

5. Разработайте план и краткое содержание комплекса упражнений для утренней гимнастики для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

6. Разработайте план и краткое содержание профориентационной беседы для старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.

7. Разработайте план и краткое содержание экскурсии краеведческого содержания для детей с интеллектуальной недостаточностью.

8. Разработайте план и краткое содержание целевой прогулки с детьми с интеллектуальной недостаточностью по наблюдению за изменениями в природе. Проанализируйте основные этапы.

9. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия по развитию эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной. Проанализируйте его основные этапы.

10. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия с детьми с интеллектуальной недостаточностью на экологическую тему. Проанализируйте его основные этапы.

11. Разработайте план и краткое содержание воспитательного занятия по одному из направлений эстетического воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.

12. Составьте план беседы с родителями интегрированной группы (класса), в которой воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью.

13. Опишите упражнение по реализации принципа продуктивной обработки информации (включение в занятие заданий, побуждающих, мотивирующих воспитанников использовать информацию, полученную от воспитателя, но в своём индивидуальном задании).

14. Приведите пример внеурочного занятия, в ходе которого у детей с интеллектуальной недостаточностью через систему специально разработанных коррекционных игр и упражнений корригируется и воспитывается нравственность личности (сопричастность, чувство общности с другими).

15. Разработайте календарный план воспитательной работы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью старшего школьного возраста на месяц.

Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница

16. Составьте план-конспект лектория для родителей «Неблагополучие семьи – трудные дети». Проанализируйте его основные этапы.

17. Разработайте план и краткое содержание прогулки (тема и возраст детей – по выбору студента). Проанализируйте её основные этапы.

18. Разработайте план и краткое содержание беседы на тему: «Бережливость» (возраст школьников по выбору студента). Проанализируйте ее основные этапы.

19. Составьте план и краткое содержание беседы с родителями об организации труда и отдыха детей во время каникул. Проанализируйте ее основные этапы.

20. Сформулируйте рекомендации для родителей по организации быта детей.

21. Составьте план-конспект занятия с родителями по повышению уровня их педагогической компетентности по воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью.

22. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия по развитию межличностных отношений и межличностного взаимодействия детей с интеллектуальной недостаточностью. Проанализируйте его основные этапы.



23. Разработайте примерную форму характеристики воспитанника с интеллектуальной недостаточностью.

24. Составьте вариант оформления дневника наблюдения за воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью.

25. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для учащихся 8 класса вспомогательной школы на тему «Кража». Проанализируйте его основные этапы.

26. Разработайте план и краткое содержание воспитательного мероприятия для учащихся 5 класса вспомогательной школы на тему «Если беда рядом...». Проанализируйте его основные этапы.

## 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ УМК

### Основная литература

1. Гликман И.З. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 “Педагогика и психология”. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

2. Емельянова И.Н. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. “Педагогика и психология”. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

3. Журлова И.В. Педагогика. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся: курс лекций. – Мозырь: УО “МГПУ им. И. П. Шамякина”, 2008. – 216 с.

4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности 050701 (033400) – педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.

5. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования. – Москва: Академия, 2006. – 219, [1] с.,

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. П. Пузанова. – 2-е изд, стер. – Москва: Академия, 2006. – 269 с.

7. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: пособие для воспитателей и учителей. – Москва: АРКТИ, 2006. – 309 с.

8. Основы специальной педагогики и психологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.03 – основы спец. педагогики и психологии). – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2005; 2006. – 304 с.

### Дополнительная литература

1. Бесова М.А. Теория и методика воспитательной работы: метод. материалы к изучению курса. – Могилев: УО “МГУ им. А. А. Кулешова”, 2002. – 32 с.

2. Бесова М.А. Теория, методика, технология воспитания и обучения младших школьников. – Минск: Жасскон, 2005. – 139 с.

3. Воспитание: комплексная программа и метод. рекомендации по организации воспитательной работы /сост. М.И. Вишневецкий, Т.Н. Кузьмина, Т.Н. Ковалева. – Могилев: Изд-во МГУ, 1998. – 15 с.
4. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя: 1–4 классы. – Москва: ВАКО, 2003. – 239 с.
5. Классному руководителю: учеб.-метод. пособие / ред. М.И. Рожков. – Москва: Владос, 1999. – 280 с.
6. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 320 с.
7. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: кн. для учителя-воспитателя. – Москва: Педагогическое общество России: Ноосфера, 1999. – 298, [2] с.
8. Методика анализа уроков и внеклассных мероприятий: метод. рекомендации по курсу “Педагогика” для студентов пед. спец. / сост. Н.В. Михалкович. – Гродно, 1995. – 86 с.
9. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: пособие для воспитателей и учителей. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2007. – 309 с.
10. Осипова М.П. Методика воспитательной работы: практикум: учеб. пособие для обучающихся по спец. 03.08 “Педагогика и методика начального обучения”. – Минск: Университетское, 1991. – 197 с.
11. Педагогика школьных каникул: методическое пособие / сост. и науч.ред. С.В. Тетерский. – М.: Академический Проект, 2003. – 174 с.
12. Планирование воспитательной работы в классе: метод. пособие / авт.-сост.: Е.Н. Степанов [и др.]; ред. Е. Н. Степанов. – М.: Сфера, 2000. – 128 с.
13. Разноцветный мир детства: Детские общественные организации: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
14. Скворцова В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. – Москва: Владос-Пресс, 2006. – 160 с.
15. Степаненков Н.К. Планирование работы классного руководителя: учеб.-метод. пособие для классных руководителей и воспитателей. – Мн.: Ред. журнала “Адукацыя и выхаванне”, 1996. – 104 с.
16. Царик И.А. Нравственно-правовое воспитание учащихся: содержание, формы и методы работы педагога: метод. рекомендации Вып. 2. – Минск, 1995. – 34 с.
17. Щуркова Н.Е., Петюков В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1994. – 260 с.

# КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОПФР

для специальности

1 - 03 03 08 Олигофренопедагогика

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» адресован студентам, обучающимся по специальности 1-03 03 08 Олигофренопедагогика.

**Цель преподавания** дисциплины «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» – формирование у студентов профессиональной компетентности в области коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития.

### **Задачи изучения дисциплины**

– овладение студентами теоретическими основами коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития;

– формирование практических умений в области осуществления коррекционной работы по эмоциональному развитию обучающихся с особенностями психофизического развития;

– формирование умений определять и учитывать качественные характеристики эмоциональной сферы обучающихся с особенностями психофизического развития;

– стимулирование научно-исследовательской работы студентов по проблеме изучения, описания и коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития.

**Требования к уровню усвоения** содержания дисциплины «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования и направлены на формирование следующих компетенций: СК-6 – реализовывать, адаптировать и модифицировать содержание, методы, методики и технологии процессов обучения и воспитания, средств контроля и оценки их результатов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

В результате изучения дисциплины студент должен:

### **знать:**

– научно-методические основы коррекционно-развивающей работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития;

– направления, содержание и методику организации коррекционно-развивающей работы по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;

– технологию организации и проведения коррекционно-развивающих занятий по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;

– специальные дидактические средства для работы по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;

**уметь:**

- планировать и организовывать коррекционно-развивающую работу по развитию эмоциональной сферы с детьми с особенностями психофизического развития на диагностической основе;
- применять коррекционно-педагогические технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития;
- разрабатывать и проводить коррекционно-развивающие занятия по развитию эмоциональной сферы с детьми с особенностями психофизического развития;
- организовывать формы взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития.

**владеть:**

- анализом учебных планов и программ коррекционных занятий для детей с особенностями психофизического развития;
- правилами выбора и применения диагностических методик для детей с особенностями психофизического развития;
- способами анализа результатов психолого-педагогического обследования детей с особенностями психофизического развития;
- методикой проведения занятий коррекционного компонента;
- способами взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса, в том числе с родителями.

*Цель учебно-методического комплекса* – повысить эффективность и качество освоения студентам учебного курса «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» и содержания учебной дисциплины.

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с ОПФР» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Данный учебно-методический комплекс создан для активизации самостоятельной деятельности студентов, углубления и систематизации их знаний и умений в области воспитательных технологий в ходе изучения данной учебной дисциплины.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Материалы УМК представлены в четырех взаимосвязанных разделах: «1 – Теоретический раздел», «2 – Практический раздел», «3 – Раздел контроля знаний», «4 – Вспомогательный раздел».

В первом, теоретическом разделе УМК содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

Во втором, практическом разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные программы для проведения зачета по дисциплине.

Во вспомогательном разделе студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен;
- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;
- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;
- выполнение заданий к практическим занятиям;
- выполнение заданий УСР.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## МОДУЛЬ 1. Теоретические основы коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития

### Тема 1. Эмоции как одна из сфер психики человека

**Рассматриваемые вопросы:** *История научного этапа изучения эмоций. Современный взгляд на эмоции как составляющую психики человека. Теории эмоций. Базальные эмоции. Трансформация научных взглядов в понимании роли эмоций в общем развитии человека. Эмоциональная сфера и ее составляющие. Онтогенез эмоций. Характеристика эмоциональной сферы детей школьного возраста с ОПФР. Особенности эмоционального развития детей с нарушением слуха. Особенности эмоционального развития детей с нарушениями зрения. Характеристика эмоциональной сферы детей школьного возраста с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Особенности эмоционального развития детей с синдромом Дауна. Особенности эмоционального развития воспитанников детского дома. Значение эмоционального развития для общего развития детей с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения. Роль эмоционального развития в системе общего развития детей с ОПФР. Особенности эмоционального развития воспитанников детского дома.*

**Эмоциональная сфера** – сложное психофизическое явление, состоящее из многих компонентов (эмоциональный тон ощущений, эмоции, чувства, настроение, аффекты). Согласно К. Изарду, существуют десять фундаментальных эмоций: интерес, удовольствие, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. «Психологический справочник учителя» называет виды эмоций: альтруистические, возникающие на основе потребности в содействии, помощи; коммуникативные, возникающие на основе потребности в общении; глорические, связанные с потребностью в самоутверждении, славе; практические, вызываемые деятельностью, ее успешностью или неуспешностью; пугнические, происходящие от потребности в преодолении опасности; романтические, связанные со стремлением ко всему необыкновенному; гностические, связанные со стремлением в познавательной деятельности; эстетические, связанные с лирическими переживаниями; гедонические, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте; акзигитивные, возникающие в связи с интересом к накоплению.

Существует несколько классификаций эмоциональных процессов по разным критериям.

1. По знаку эмоции делятся на положительные, отрицательные и амбивалентные. *Положительные эмоции* (например, радость, удовольствие, восторг и др.) связаны с удовлетворением потребностей личности, *отрицательные* (например, печаль, огорчение, гнев и др.) – с неудовлетворением; *амбивалентные* же эмоции (например, ревность как сочетание любви и ненависти или злорадство как сочетание ненависти и радости и др.) отражают двойственное отношение к объектам удовлетворения потребности.

2. По модальности (качеству) эмоций выделяют основные виды своеобразных эмоциональных процессов и состояний, выполняющих различную роль в регулировании деятельности и общения человека. Данную классификацию эмоций разработал К. Э. Изард. Он выделил следующие эмоции, являющиеся «фундаментальными»:

- *радость* – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью полного удовлетворения актуальной потребности;

- *удивление* – эмоциональная реакция, не имеющая определенного положительного или отрицательного знака, на внезапно возникшие обстоятельства;
- *страдание* – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей;
- *гнев* – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной потребности;
- *отвращение* – отрицательное эмоциональное состояние, вызванное объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и т.д.), соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с нравственными или эстетическими установками субъекта;
- *презрение* – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением другого, являющегося объектом данного чувства;
- *страх* – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о реальной или воображаемой опасности;
- *стыд* – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

3. По силе и устойчивости эмоции делятся на две группы: *ситуативные* и *устойчивые*, в каждой выделяются эмоциональные состояния разного уровня интенсивности (силы). Рассмотрим каждую группу по отдельности.

#### Ситуативные эмоции

*Эмоциональный тон ощущений* – простейшая форма эмоций, сопровождающих отдельные жизненно важные воздействия (например, вкусовые, температурные и т. д.), которые побуждают индивида к их сохранению или устранению. Эмоциональный тон ощущений как простейшее эмоциональное состояние не является самостоятельным психологическим процессом, а лишь служит своеобразной эмоциональной окраской простых ощущений. Эмоциональный тон ощущений сохраняется столько же, сколько длится само ощущение.

*Эмоции, в собственном смысле этого слова*, – эмоциональные реакции, отражающие значимость ситуаций, выступающие в форме непосредственных ситуативных переживаний удовлетворения потребностей. Важную роль среди этих эмоций играют переживания радости, огорчения, страха, гнева и другие «фундаментальные» эмоции, возникающие в связи с успехом или неуспехом избранного поведения, совершенных действий, поступков.

*Аффект* (от лат. *affectus* – душевное волнение) – сложное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для личности жизненных обстоятельств. Аффект обычно возникает в экстремальных условиях, когда человек не справляется с ситуацией. В основе аффекта лежит переживаемое человеком состояние внутреннего конфликта, порождаемое либо противоречием между его влечениями, стремлениями, либо противоречиями между требованиями, которые предъявляют к человеку. Аффект приводит к дезорганизации сознания. Сознание сужается на объекте аффекта, резко снижается волевой контроль над действиями и поступками, нарушается работа кровеносной и эндокринной систем и т. д. Нарушения сознания в случае аффекта могут привести к неспособности впоследствии вспомнить отдельные эпизоды вызвавшего этот аффект события.

#### Устойчивые эмоции

*Настроение* – сравнительно продолжительное устойчивое эмоциональное состояние умеренной или слабой интенсивности, которое возникает на основе преобладающих в нем эмоций, придает определенную окраску всем другим эмоциональным пе-

*реживаниям.* Настроение – это не конкретная эмоция, чувство, а общий тон, эмоциональный фон, в котором протекают все эмоциональные переживания человека. Настроение может быть радостным, веселым, грустным, унылым и т. д. Часто настроение формируется под влиянием отдельных жизненных событий: встреч, удач, принятия решений и т. д. В отличие от ситуативных эмоций и аффектов, настроение представляет собой эмоциональную реакцию не только на непосредственные последствия событий, но и на их значение в контексте общих жизненных планов, интересов и ожиданий человека, поэтому настроение носит не предметный, а личностный характер.

*Чувства – высшая форма эмоциональных состояний, отражающая отношение человека к объекту его устойчивых потребностей, закрепленная в направленности личности.* Чувства характеризуются длительностью и устойчивостью; имеют предметный характер: их вызывают факты, события, люди и обстоятельства, по отношению к которым у человека сформировались устойчивые мотивы.

Чувства базируются на определенных ситуативных эмоциях и выражаются также посредством этих эмоций. Так, чувство любви, имея глубоко интимный характер, может выражаться ситуативными эмоциями нежности, восторга, уныния, приподнятого или подавленного настроения. Возникшие как результат обобщения ситуативных эмоций, сформировавшиеся чувства становятся ведущими образованиями эмоциональной среды личности, в свою очередь, определяют динамику и содержание ситуативных эмоций, аффектов и настроений.

*Страсть – сильное, устойчивое, всеохватывающее чувство, доминирующее над другими побуждениями и переживаниями, определяющее направленность мыслей и поступков человека.* По интенсивности действия страсть приближается к аффекту. Но, в отличие от аффекта, страсть – это очень стойкое и длительное переживание. Основным признаком страсти являются ее действенность, слияние волевых и эмоциональных процессов. Страсть заставляет личность сосредоточиться на объекте ее устремлений: упорно размышлять о предмете чувств, живо и ярко представлять удовлетворение потребности, лежащей в основе страсти, и т.д. Близким по интенсивности к страсти чувством является увлечение. Однако оно, в отличие от страсти, непостоянно, кратковременно. Увлечениям, прежде всего, подвержены люди с высоким уровнем эмоциональности.

В эмоциональном развитии выделяют некоторые этапы. По ним можно проследить, какой путь формирования эмоциональной сферы прошел ребенок, каким багажом он обладает в определенном возрасте, и выявить те стороны эмоциональной жизни каждого возрастного периода, которые наиболее доступны для педагогического влияния. Это возможно, так как в ходе развития эмоциональной сферы в зависимости от вида ведущей деятельности, присущего каждому возрастному периоду, возникает благоприятная психологическая почва для определенного рода воздействий. Педагог на каждом возрастном этапе находит те стороны в эмоциональной сфере учащихся, которые успешнее всего поддаются воздействию, и те конкретные приемы и средства, которые ведут к целенаправленному изменению и формированию компонентов эмоциональной сферы.

В младшем школьном возрасте нормой является желание быть школьником, идти в школу, уважительное, доверительное, вплоть до внушаемости, отношение к учителю. Норма, если ребенок переживает за свои ошибки или радуется, научившись чему-то новому. При нормальном эмоциональном развитии в этом возрасте ребенок проявляет сочувствие и соучастие и может переживать события со смещением не менее недели. Эмоционально откликается на задевающие события, на все яркое, необычное, красочное. Неспособность сопереживать другим ни в реальной жизни, ни при восприятии художественного произведения, отсутствие эмоционального предвосхищения событий, равнодушие к учебе, длительная депрессия – важные показатели отклонения.



Подростковому возрасту свойственна легкая возбудимость, резкая смена переживаний и настроений, притязания на взрослость. Подросток испытывает сильные эмоциональные переживания из-за включенности в референтную группу и совместную деятельность. Он эмоционально предвосхищает события за месяц и более. Характерна для подростков эмоциональная децентрация. Если подросток безразличен к дружбе, к мнению сверстников, не дифференцирует плохие поступки и хорошие, часто находится в состояниях депрессии или эйфории – это нарушение эмоционального развития.

Концептуальный анализ научных представлений об эмоциональном развитии позволяет сформулировать научные подходы к формированию социальных эмоций у учащихся с ОПФР. Во-первых, трактовка сущности эмоций, условий и особенностей протекания эмоционального процесса, специфики педагогического управления данным процессом конструктивна при соблюдении принципа единства биологических и социальных детерминант развития. Во-вторых, динамика эмоционального процесса просматривается в переходе от относительно непосредственных к сложно-опосредованным словом эмоциональным переживаниям, от адекватно переживаемых базальных эмоций к высшим (социальным) эмоциям, структурирующим личностные новообразования, определяющим поведение, поступки и деятельность человека. В-четвертых, экзистенциальная рефлексия содержания обучения детей с интеллектуальной недостаточностью выдвигает эмоции на ведущее место, в связи с чем коррекционно-педагогическая деятельность по развитию эмоциональной сферы становится обязательным компонентом учебного плана. В-пятых, коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной сферы возможна при создании соответствующих педагогических условий, среди которых специальным образом организованная и эмоционально привлекательная деятельность.

#### **Литература:**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 783 с.
3. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.
4. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников: занятия. Игры: пособие для работников дошкол. образоват. учреждений. – Москва: АРКТИ, 2001. – 48 с.
5. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900 -Дошк. педагогика и психология; 031100 – Педагогика и методика дошкол. образования. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

## **Тема 2. Развитие эмоциональной сферы у детей с ОПФР**

**Рассматриваемые вопросы:** *Основные положения, лежащие в основе коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР. Принципы коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию с детьми разных нозологических групп. Цель и задачи эмоционального развития детей школьного возраста с ОПФР. Средства развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушением слуха. Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями зрениями. Личностные характеристики педагога, осуществляющего работу по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР. Создание атмосферы эмоционального комфорта для обучающихся с ОПФР в условиях школьного обучения. Роль семьи в эмоциональном развитии ребенка с ОПФР. Типы семейного воспитания, отрицательно сказывающиеся на эмоциональном развитии детей.*

*Принципы коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию с детьми с ОПФР. Принцип нормативности, учитывающий определенный эталон эмоци-*

онального развития на определенном возрастном этапе при сопоставлении его с конкретными индивидуальными потребностями. *Принцип коррекции «сверху вниз»*, сформированный Л.С. Выготским и требующий постановки в центр внимания «завтрашнего дня развития». Коррекция эмоционального развития «сверху вниз» носит опережающий характер и ставит целью формирование того, что должно быть достигнуто в соответствии с требованиями социума и индивидуальными возможностями. *Деятельный принцип*, предполагающий включенность субъекта в разнообразные, эмоционально окрашенные виды деятельности, в том числе и межличностное взаимодействие. В качестве процессуальных видов деятельности могут выступать различные виды игр, хореография, физические упражнения, вызывающие гедонические переживания, мимическая и пантомимическая гимнастика, способствующие обогащению внешней экспрессии, разрядке и высвобождению эмоций, формированию эмоционально-волевой регуляции.

Важной составляющей педагогической деятельности выступает формирование эмоций по определенному вектору: от простых к сложным, а на последующих этапах их многовариантных комбинаций. Рисование, лепка, аппликация, литературная деятельность позволяют вызывать гедонические и эстетические чувства и объединяют их. Немаловажно позитивно окрашенное межличностное взаимодействие, которое реализуется через общение со значимыми взрослыми и сверстниками.

*Средства* развития эмоциональной сферы. *Игра* обеспечивает мотивацию к деятельности за счет большой привлекательности для детей и дает возможность формировать выразительные средства эмоциональных состояний. *Рисование* помогает обучать навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций, усиливает понимание внешних средств эмоциональной выразительности. Рисование помогает снять напряжение, сконцентрировать внимание, улучшить мелкую моторику. В процессе рисования уменьшается амплитуда движений, постепенно размашистые и неточные движения рук становятся более умелыми, точными. Используется рисование пальцами, кляксами, с помощью трафаретов, шаблонов, готовых форм. Для эмоционального сближения используют прием коллективного рисования на большом листе бумаги, который можно разложить на полу. Самое организующее, не требующее специальной подготовки средство эмоционального развития – *музыка*. Она может предшествовать игровой деятельности, помогая детям войти в нужное эмоциональное состояние. В.М. Бехтерев считал, что с помощью музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка. В музыкальном ритме легко моделируются антропологические функции (дыхание, пульс). Мышечная активность изменяется, если началу деятельности предшествует получение звуковых впечатлений. Это позволяет организму быстрее настроиться на заданный ситуацией темп. Для детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности используется спокойная музыка с гармоническими созвучиями. Они замедляют пульс, делают дыхание глубоким и равномерным. Хороший эффект дает использование медитативной музыки: записи пения птиц, журчания дождя, шума воды и других природных звуков.

*Роль семьи* в эмоциональном развитии ребенка с ОПФР. Родители, беспокоящиеся о будущем своего ребенка, должны быть знающими, воспитанными, выдержанными и счастливыми. Взрослым нужно быть предельно внимательным к эмоциональному миру ребенка, замечать различные эмоциональные проявления. Возникновение эмоциональных проблем необходимо предупреждать, осуществлять их профилактику. О своих эмоциях **можно и нужно** сообщить ребенку в форме «Я сообщения» («Меня беспокоит громкая музыка», «Я так хорошо себя чувствую, когда в квартире порядок», «Мне нравится, когда ты аккуратен»). С их помощью может быть достигнут желаемый результат. «Ты-сообщения» оскорбляют и унижают ребенка («Когда ты выключишь, наконец, свою музыку?», «Когда ты наведешь здесь порядок?», «Когда-нибудь ты

научишься соблюдать чистоту?», «Что у тебя за вид?», «Почему ты никогда не успеваешь делать все вовремя?»). Если родители в своем общении с детьми придерживаются «Я-сообщений», то дети учатся правильно понимать переживания родителей. «Я-сообщения» делают взрослого ближе к ребенку, понятнее. Специальные «курсы общения» могут помочь родителям наладить правильное общение с детьми, установить с ними глубокое взаимопонимание.

Эмоциональное развитие – непрерывный процесс. Он начинается с момента рождения в семье, затем продолжается в школе, в среде сверстников, среди иных детей и взрослых. Педагоги, осознающие значимость этого процесса, пути и способы его осуществления, играют решающую роль в эмоциональном развитии, потому что оно во многом определяет качество жизни ребенка с ОПФР. Если этот процесс осуществится успешно, то ребенок будет принят обществом, станет его активным членом, будет адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, демонстрировать просоциальное поведение, контролировать свои потребности и проявление эмоций, пользоваться своими эмоциями, господствовать над ними.

С учетом доминирующих факторов, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребенка, неблагополучные семьи мы условно разделили на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. - Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия – так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально – криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности – неполные). - Вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение, тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей. Эти семьи отнесены нами к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия) и разновидности таких семей довольно многообразны.

#### **Литература:**

1. Ковалец И.В. Коррекционная работа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллект. недостаточностью. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2019. – 159 с.

2. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.

3. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: учеб. пособие для студ. неэффектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с.

4. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.

5. Глухов В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: курс лекций по учебной дисциплине: учеб. пособие для студентов гуманитар. и пед. вузов. – Москва: В. Секачев, 2012. – 256 с.

6. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: метод. пособие. – Москва: Экзамен, 2006. – 159, [1] с.

## **МОДУЛЬ 2. Методика коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития**

### **Тема 1. Содержание коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей школьного возраста с ОПФР**

**Рассматриваемые вопросы:** *Направления коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР. Критерии определения содержания работы по каждому направлению. Цель и задачи содержательных направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР. Планирование коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР в условиях специальной школы, интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.*

*Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с ОПФР. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия.*

Основные требования к педагогической работе по развитию эмоциональной сферы вытекают из понимания системной организации психики человека, отражающей факт функционирования организма человека как единой, целостной системы. Это единство означает, что нарушение деятельности какого-либо одного компонента системы вызывает изменения в работе других ее звеньев. Изучение эмоций обнаружило связь эмоциональной, сенсорной и моторной сфер в психофизической организации человека. Это означает, что педагог может влиять на малопроизвольные эмоциональные функции через такие подвластные контролю и управлению извне функции, как сенсорика и моторика. Этот факт объясняет использование упражнений, содействующих полисенсорному и кинетическому восприятию, в системе работы по социально-эмоциональному развитию воспитанию.

Направления коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР. *Блок развития адекватного эмоционального реагирования* предполагает работу, направленную на обозначение сенсорного стимула; развитие адекватного эмоционального реагирования путем введения сенсорного стимула в сенсорное поле ребенка; активизацию сенсорного воздействия и др.; аутостимуляцию; цветовое моделирование ощущений; звуковое моделирование ощущений; использование сенсорного опыта; включение вестибулярного аппарата и т. п. *Блок обучения «языку чувств»* предполагает развитие способности фиксировать внимание на эмоциональных состояниях людей, развитие умений расшифровывать эмоции, управлять моторным звеном эмоционального отклика (выражать эмоции), развитие способности опосредованно включать эмоциональные переживания в ходе совершаемых действий. *Блок социально-эмоционального развития* предполагает развитие способности контролировать свои эмоциональные проявления; обучение умению анализировать свое и чужое эмоциональное состояние и породившие его причины; обучение социально приемлемым способам выражения эмоций и поведенческой этике, просоциальному поведению; развитие высших эмоций. *Блок снятия психомышечного напряжения* (релаксация) предполагает использование методов снятия напряжения: расслабление мышц отдельных частей тела, всего тела.

Слушая, осязая, осматривая, подключая вкусовые рецепторы и обоняние, ребенок погружается в мир ощущений и эмоциональных переживаний. Этот опыт обогащает восприятие учащимися самих себя, развивает их самосознание и эмоциональную сферу. Плотное закрыв глаза, зрячий ребенок попадает в непривычный для него мир, в котором он должен ориентироваться на различные шумы, голос сопровождающего или прикосновения к предметам. Восприятие при «выключенном» зрении дает возмож-

ность гораздо интенсивнее познать такие свои ощущения, как слух, обоняние, осязание. Активизируют эмоциональную сферу кинетические ощущения. Подвижные упражнения, упражнения на смену положения тела, на определение возможности управлять своим телом, мышцами, умения замереть и отреагировать быстрым движением – источник разнообразных эмоций, причем эмоциональные переживания, вызываемые неуспехом, в игре переживаются легче, так как протекает на фоне активного выброса энергии. Мимические упражнения способствуют формированию навыков невербального общения и облегчают понимание эмоциональных переживаний других людей.

В процессе коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию учащийся может получить ответы на вопросы: *Что происходит со мной, когда глаза закрыты? Как «увидеть» дорогу, только с помощью осязания, ощущения пространства и слуха? Как я ощущаю себя и других? Могу ли я выдержать, если кто-то касается меня? Что я буду чувствовать, а что почувствует мой товарищ?* и др. Предлагаемые упражнения не только ориентируют на развитие эмоций, партнерских отношений, эмпатии и доверия к окружающим, но и способствуют развитию памяти и внимания.

Использование данных упражнений возможно с различными категориями детей. Задания корректируются применительно к конкретному возрасту, познавательным способностям и физическим возможностям. Опыт переживаний, приобретаемый в процессе предлагаемой работы, необходим и тем, кто находится в контакте с детьми с особенностями психофизического развития: родителям, педагогам специальных образовательных учреждений, педагогам и ученикам интегрированных классов. Эти упражнения можно рекомендовать учителям-дефектологам, психологам, социальным работникам и социальным педагогам как для коррекционной работы по эмоциональному развитию, так и для понимания, прочувствования внутреннего мира учащихся, что делает работу специалистов более эффективной.

В ходе коррекционной работы учитель содействует проявлению различных форм просоциального поведения. Он учит выражать сопереживание, делиться, жертвовать, защищать, помогать, спасать, вдохновлять, убеждать и т. д. Одной из задач учителя в осуществлении эмоционального развития учащихся является моделирование ожидаемого поведения. Уважение к другим детям, сотрудничество с ними, способность идти на компромисс и выражение эмоций – вот те виды поведения, моделируемые учителем и имеющие своей целью создание сообщества друзей в классе. Ключевым моментом является пример. Ведь социальные и эмоциональные навыки приобретаются и закрепляются в ходе ежеминутного взаимодействия, постоянно и последовательно. Содействие развитию самосознания и самоуважения – одно из направлений работы учителя для решения задачи социально-эмоционального развития детей.

Педагогическая деятельность – одна из наиболее эмоционально перегруженных. В условиях интенсивного профессионального общения учитель испытывает продолжительные психотравмирующие воздействия. Задания на релаксацию, используемые в структуре коррекционных занятий по эмоциональному развитию, помогут снять психомышечное напряжение как учащимся, так и учителям-дефектологам, что поможет последним избежать синдрома «эмоционального выгорания».

Цель коррекционных занятий – развитие эмоциональной сферы учащихся с ОПФР. Задачи: развитие адекватного эмоционального реагирования; развитие умений расшифровывать и воспроизводить мимические и пантомимические формулы различных эмоциональных состояний; социально-эмоциональное развитие, включающее использование и понимание невербальных (экстралингвистических и паралингвистических) средств коммуникации, понимание своих и чужих эмоциональных состояний и причин их порождающих, желание и умение говорить о своих эмоциях, формирование просоциального поведения и способности контролировать эмоциональные проявления;

развитие навыков релаксации. Правила проведения занятий: – добровольность; – участие взрослого в игре; – многократное повторение игр и упражнений; – наличие наглядного материала; – неосуждающие оценки. Структура коррекционного занятия: 1. Оценка собственного эмоционального состояния. Создание эмоционального комфорта. 2. Развитие адекватного эмоционального реагирования. 3. Социально – эмоциональное развитие: – расшифровывание и выражение эмоций; – эмоции и цвет; – эмоции и музыка; – интонационное выражение эмоций; – решение проблемных ситуаций. 4. Релаксация. 5. Оценка собственного эмоционального состояния. Социально-эмоциональное развитие предполагает понимание и использование невербальных (экстралингвистических и паралингвистических) средств коммуникации; понимание своих и чужих эмоциональных состояний и причин их порождающих; желание и умение говорить о своих эмоциях; формирование просоциального поведения; формирование способности контролировать свои эмоциональные проявления. В ходе коррекционных занятий учащиеся подводятся к обобщениям и выводам: эмоции есть у всех; эмоции человек переживает, чувствует; эмоции бывают разные: радость, горе, печаль, удовольствие, недовольство, обида, страх, злость, отвращение, восторг, удивление, стыд, вина, испуг; эмоции можно выразить мимикой, пантомимикой, интонацией, цветом, мелодией; нужно и можно научиться «читать» эмоции окружающих людей; эмоции можно определить («прочитать») по мимике, пантомимике; эмоции постоянно меняются; смена эмоций определяется сменой событий, происходящих в жизни человека; разные люди по одному и тому же поводу могут испытывать разные эмоции; эмоции бывают положительные и отрицательные; не бывает плохих и хороших эмоций, бывают плохие и хорошие поступки людей, вызывающие эти эмоции; человек имеет право на любые эмоции, имеет право скрывать свои эмоции, но не имеет права совершать поступки, которые портят настроение другим людям; видя плохое настроение близких, нужно постараться улучшить его; существуют нравственные нормы, придерживаться которых нужно обязательно; не всегда нравственный выбор однозначен: часто в жизни возникают дилеммы, решение которых зависит от ситуации. Формированию у детей положительного отношения к себе и другим способствуют задания «Нарисуй свой портрет», «Нарисуй портрет своего друга», «Нарисуй портрет товарища по парте» и др. С этой же целью во время утреннего приветствия предложить каждому сказать что-либо приятное о рядом сидящем. Для рассаживания детей можно использовать жребий. Пусть дети вытянут имя того, с кем будут сидеть за партой. Пусть скажут о нем что-либо хорошее, не только о внешности, но и о характере. Если состав класса изменился или сформирован новый класс, хорошо разучить игру с использованием имен. Благодаря ей учащиеся смогут быстрее выучить имена одноклассников (перезнакомиться). Следование заведенным правилам и распорядку развивает самоконтроль и умение положительно взаимодействовать. План работы на день вывешивается на видном месте. Он составляется в двух вариантах (слова и картинки) и благодаря этому понятен всем. Замечательно, если все ученики примут участие в создании классных правил. Каждое правило оговаривается в положительном ключе: «Мы заботимся о классе и оборудовании», «Мы бережем учебники» и т. п. Пусть дети напишут свои имена под правилами. Это подчеркнет личную ответственность. Чтобы школьники понимали, к чему может привести нарушение правил, полезно смоделировать результаты такого нарушения, сыграть. Игры, способствующие социальным взаимодействиям, должны соответствовать возрасту, быть развивающими, в них должны отражаться развитие и рост ребенка. Учитель помогает организовывать группы для игр, помогает тем, кому трудно включиться в игру, кто стесняется. Учит делиться игрушками, играть по очереди, изменять правила игры с тем, чтобы удовлетворить всех игроков (ведь может быть две мамы, три пилота, четыре космонавта...). В процессе взаимоотношений логично возникают различные эмоции. Правильно их выражать помогает учитель. Он учит оречевлять эмоции: «Я очень расстроен, потому что одна из книг порвалась». Можно придумать

настольную игру с картинками, выражающими различные эмоции, изготовить «эмоциональных кукол» из бумажных тарелок. В некоторых случаях для разговора с ребенком лучше использовать кукол. Игрушке легче выразить свои эмоции. Для коррекции эмоций используют психогимнастические упражнения (например, «Лисичка», «Один дома», «Фокус», «Баба Яга», «Новая кукла», «Встреча с другом», «Я так устал», «Разъяренный медведь»), рисование эмоций, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, прослушивание музыки.

#### Литература:

1. Хвойницкая В.Ч. Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/16645>.
2. Дуванова С.П., Жданова О.А. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии на основе сказок народов мира // Логопед в детском саду. – 2015. – № 4. – С. 46–77.
3. Ежкова Н.С., Ежкова А.Е. Развитие эмоциональной экспрессии у дошкольников с использованием комплекса игр // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 7. – С. 48–54.
4. Жиличкина М., Суханова Т. Развитие эмоциональной сферы детей средствами театрализованной деятельности // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5. – С. 96–103.
5. Касицына М.А. Коррекционная ритмика: комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. – Москва: ГНОМ и Д, 2007. – 215 с.

## Тема 2. Развитие эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью

*Рассматриваемые вопросы:* Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с интеллектуальной недостаточностью различной степени. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого структурного этапа занятия. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с интеллектуальной недостаточностью.

В качестве научно-теоретической основы коррекционной работы выступает учение И.П. Павлова о системной организации психики, положения о единстве и особом соотношении аффекта и интеллекта, о наличии обходных путей развития, сформулированные Л.С. Выготским, положение о большей сохранности эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной у детей с интеллектуальной недостаточностью (С.Д. Забражная).

Учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью обучаются в школе десять лет. Данный хронологический период условно можно разделить на 2 этапа (I–V и VI–X кл.). Соответственно данному делению определяется содержание работы по социально-эмоциональному развитию учащихся. Оно отражает возрастные характеристики детей, а также поступательность и преемственность планируемой работы.

Определение содержательных линий коррекционной работы базируется на понимании характерологических особенностей эмоциональной составляющей учащихся с астенической, дисфорической, атонической и стенической форм интеллектуального недоразвития (Д.Н. Исаев). Объединяет всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью ряд признаков. Во-первых, свойственная всем учащимся эмоциональная незрелость, проявляющаяся в примитивности и поверхностности эмоциональных реакций, отсутствии живости и яркости эмоций, а также в низком уровне притязаний, повышенной внушаемости, отсутствии критики. Во-вторых, слабая дифференцированность чувств, из-за чего даже в подростковом возрасте учащиеся в определенной степени напоминают малы-

шей. Переживания их уплощены, примитивны, чаще полярны (удовольствие или неудовольствие), а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет: либо чем-то очень довольны, радуются, либо напротив, огорчаются и плачут. В-третьих, неадекватность и непропорциональность динамики чувств воздействиям внешнего мира. Одни учащиеся демонстрируют чрезмерную легкость и поверхностность переживаний при серьезности жизненных событий, у других учащихся наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Последний вариант встречается чаще. Например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Многим ученикам с интеллектуальной недостаточностью свойственны быстрые переходы от одного настроения к другому.

Высшие (социальные) моральные и интеллектуальные чувства у учащихся с интеллектуальной недостаточностью развиваются с трудом. В большинстве случаев не вырабатывается правильного отношения к своим семейным и школьным обязанностям. Социальное поведение характеризуется незрелостью. Ряд специфических характеристик обусловлен проблемами речевого общения, отсутствием возможности дифференцированно воспринимать оценку себя окружающими. Кроме того, учащимся с интеллектуальной недостаточностью свойственна пантомимическая скованность, неловкость, мимическая невыразительность. Они затрудняются в правильном вербальном выражении своих чувств и адекватном понимании того, что им сообщается невербальным способом. Непонимание паралингвистического «языка эмоций» учащимися данной категории отражается на всей ситуации социального общения, на процессе их социальной адаптации и интеграции в обществе. Отсюда специфические характеристики процесса социально-эмоционального развития.

Этапы коррекционной работы по социально-эмоциональному развитию соответствуют логике появления эмоциональных механизмов в онтогенезе. Начинается работа с упражнений на эмоциональное реагирование. Далее осуществляется работа с упражнениями на выражение эмоций, опираясь на возможности к идентификации эмоционального образца (повторение выражения за другим человеком). От упражнений на выражение эмоций переходят к развитию способности понимать свое и чужое эмоциональное состояние, к способности регулировать свое эмоциональное состояние, демонстрировать адекватное социальное поведение.

Следующий шаг – развитие социальных эмоций. Это более поздние и более сложные новообразования в структуре эмоциональной сферы личности. Их формирование не может состояться при ущербности, дефицитарности базальных эмоций. Складываясь на определенном этапе онтогенеза, «высшие чувства» зависят и получают импульс к дальнейшему совершенствованию от более ранних образований и во многом определяют нормы социального поведения.

Таким образом, в методике коррекционной работы по социально-эмоциональному развитию учащихся с интеллектуальной недостаточностью выстраивается следующая последовательность работы:

- обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния;
- обучение умению регулировать эмоциональные проявления;
- обучение поведенческой этике на эмоциональной основе;
- обучение просоциальному поведению;
- развитие высших (социальных) эмоций.

Закрепление умений и навыков социально-эмоционального поведения осуществляется на уроках, воспитательных занятиях, других формах внеклассной работы учителями, воспитателями, педагогами-психологами. Это длительный и сложный процесс, требующий от педагогов не только знания закономерностей формирования эмоциональной сферы детей, понимания причин и характера различных эмоциональных проявлений, но и умения быстро и гибко реагировать на изменения эмоционального состояния учеников, особой



«эмоциональной открытости». Коррекционные занятия проводятся на основе добровольного участия детей и обязательного участия педагогов во всех видах предполагаемой эмоционально насыщенной деятельности, многократного повторения игр и упражнений, широкого использования наглядного материала, неосуждающих оценок.

Стратегическая идея социально-эмоционального развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью – формирование социальных эмоций, или «высших чувств». Формирование высших эмоций не может состояться при ущербности, дефицитности базальных эмоций. В связи с этим в коррекционной работе первоначально решается задача по изменению качественных характеристик базальных эмоций, и уже на их основе осуществляется формирование социальных эмоций хотя бы в первоначальном их виде.

Систематическую работу по развитию социальных эмоций учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляют с учетом особенностей их эмоциональной сферы, возраста и основных закономерностей усвоения ими человеческого опыта. Звенья этой работы:

- развитие социальной ориентации;
- обеспечение опыта решения социально-нравственных задач;
- реальная практика деятельности для других людей.

Результативность коррекционной работы по социально-эмоциональному развитию определяется следующими признаками:

1. адекватные эмоциональные реакции на разнообразные социально-эмоциональные ситуации, поступки и поведение окружающих, на отношения между людьми;
2. эмоционально-волевая регуляция поведения, проявляющаяся в отсутствии недовольных и аморальных поступков;
3. эмоциональная восприимчивость, способность к сочувствию, сопереживанию (эмпатия, просоциальное поведение);
4. появление социальных эмоций (способность откликаться на явления социальной жизни).

#### **Литература:**

1. Защирина О.В., Горбунов И.А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – № 3–2. – С. 174–185.
2. Хвойницкая В.Ч. Примерные занятия по социально-эмоциональному воспитанию во вспомогательной школе. // Дефектология. – № 3. – 2004. – С. 23–35.
3. Хвойницкая В. Ч. Сценирование и методика проведения занятий по формированию социально-эмоционального поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью // Вестник МГИРО. – 2012. – № 4 – С. 84–88.
4. Фатихова Л. Ф., Сайфутдинова Е. Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 87–97.
5. Смирнова Я., Кудинова А. Роль навыков имитации в социальном познании детей с нарушением интеллекта // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2021. – Т. 3. – №. 2. – С. 116–137.

### **Тема 3. Развитие эмоциональной сферы школьников с сенсорными нарушениями**

**Рассматриваемые вопросы:** Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями слуха. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с сенсорными нарушениями различных нозологических групп. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого струк-

*турного этапа занятия. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с нарушениями зрения, нарушениями слуха.*

Эмоциональное развитие ребенка выступает как одно из важных условий адаптации в обществе, успешного взаимодействия с окружающими. Работа, направленная на решение вопросов эмоционального развития учащихся взаимосвязана с уровнем владения ими словарем эмоционально-оценочной лексики.

Формы работы с детьми с нарушением зрения по развитию эмоциональной сферы:

1. Художественный текст и адаптированные рисунки. Детям, с остротой зрения выше 40% можно предложить чтение специально подобранного текста и показа к нему адаптированных картинок, иллюстрирующих ход событий рассказа. Картинки изображают, как правило, несложный сюжет, где четко видны проявления эмоциональных состояний героев. Затем дети рассматривают иллюстрации еще раз и пытаются изобразить такие же эмоции на своем лице.

2. Тактильные книги и пиктограммы. Воспитанникам, имеющим нарушение зрения, предлагают тактильные пиктограммы с различными видами рельефов, тактильные книги, барельефные пособия. Для слепых и слабовидящих ребят наглядным пособием может выступать и сам педагог. Ребенок тактильно обследует свое тело и лицо, лицо педагога. При изучении мимических выражений, эмоциональных состояний нужно четко выделять педагогу косметикой на лице брови, глаза, рот, чтобы слабовидящие дети могли воспринимать лицо не только осязательным, но и доступным зрительным способом. Обследование обязательно должно сопровождаться словесным описанием.

3. Игровая деятельность. Использование игр на соотнесение и узнавание эмоций, типа «Лото», «Собери портрет», «Нарисуй портрет»; тематические разрезные картинки. Используются игры «Зеркало», «Обезьянка», требующие имитации выражений лица. Для графического запоминания различных эмоций используют различные обводки, прорисовки, шаблоны, трафареты. Для изучения жестов и поз можно использовать «шарнирного человечка», а также игры со схематическим изображением поз человека. В этом случае необходимо использовать прием «сопряженных действий», рекомендуемый В. З. Денискиной, который помогает детям с нарушением зрения принять нужную позу.

4. Музыкальные занятия. Эмоциональный комфорт детям с нарушением зрения могут обеспечить занятия музыкальным искусством – пение, слушание музыки и творческая импровизация. Если нет особых рекомендаций врача-офтальмолога, на музыкальном занятии можно использовать прыжки, приседания, подскоки, движения руками. Получающие соответствующее музыкальное оформление, эти движения приобретают требуемую поведенческую окраску и тем самым трансформируются в воодушевленные эмоциональные процессы. Выполняемые детьми задания, усложняя по мере надобности, становятся для них источником эстетического удовольствия.

5. Психогимнастика. Использование различных этюдов на имитацию движений тела различных животных, героев мультфильмов, сказок с произношением текста этюда. Музыкальное сопровождение, способствует развитию воображения, фантазии, возникновению добрых и положительных эмоций.

6. Театрализованная деятельность. Считается неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способом приобщения к духовному богатству. Ребенок познает мир умом и сердцем, выражая свое отношение к добру и злу, познает радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе. Взаимодействие детей и взрослых на праздниках, в игровых, танцевальных и театрализованных моментах способствуют укреплению доверия эмоциональных контактов и взаимопониманию.

7. Конкурсы и соревнования. Участие воспитанников в различных соревнованиях и конкурсах: танцевальных, поэтических, спортивных способствуют развитию положительных эмоций, преодолению такой негативной рефлексии, как тревожность, неуверенность, импульсивность.

8. Художественное творчество. Занятия художественным творчеством и ручным трудом способствуют становлению эстетического отношения к окружающему миру, развитию желания делать приятное близким людям. Работа с различными видами природного и бросового материала, бумаги, различные виды ткани обогащает чувственный опыт детей.

На развитие эмоциональной сферы глухих детей влияют определенные неблагоприятные факторы. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта. Неслышащим детям не доступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенность межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений. К факторам, благоприятно влияющим на эмоциональное развитие глухих детей, можно отнести их внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения.

Основные направления в развитии эмоциональной сферы у ребенка с нарушенным слухом те же, что и у нормально слышащего: и тот и другой рождаются с готовым механизмом оценки значимости внешних воздействий, явлений и ситуаций с точки зрения их отношения к жизнедеятельности – с эмоциональным тоном ощущений. Уже на первом году жизни начинают формироваться собственно эмоции, которые носят ситуативный характер, то есть выражают оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям. Развитие собственно эмоций происходит по следующим направлениям – дифференциация качеств эмоций, усложнение объектов, вызывающих эмоциональный отклик, развитие способности регулировать эмоции и их внешние проявления. Эмоциональный опыт формируется и обогащается в процессе общения в результате сопереживаний другим людям, при восприятии произведений искусства, музыки. Например, симпатия по отношению к близкому человеку возникает на основе накопления удовлетворяющих ребенка и приятных для него актов ситуативно-личностного общения. Такая эмоция может возникнуть по отношению к человеку, достаточно часто общающемуся с ребенком. Об этом свидетельствует и тот факт повышенной чувствительности младенцев с сохранным слухом к словесным воздействиям в первом полугодии жизни. Но уже на первом году жизни ощущаются различия между слышащими детьми и детьми с нарушением слуха в развитии собственно эмоций, которые в дальнейшем часто увеличиваются.

#### **Литература:**

1. Фархутдинова Л.В., Вершигора Э.В. Компьютерная программа коррекции развития эмоциональной сферы дошкольников с тяжелыми нарушениями слуха // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – 2017. – С. 154–157.
2. Андреева А.А., Исаева С.Н., Можейко А.В. Влияние творческо-продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников с сенсорными нарушениями // Гаудеамус. – 2015. – № 1(25). – С. 121–126.
3. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – 2006. – №. 5. – С. 9–33.
4. Шевырева Е.Г. Особенности эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. – №. 1. – С. 59–72.
5. Карауш И.С. и др. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями // Сибирский психологический журнал. – 2014. – №. 51. – С. 132–140.

#### **Тема 4. Развитие эмоциональной сферы школьников с расстройствами аутистического спектра**

**Рассматриваемые вопросы:** *Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с аутистическими нарушениями. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с РАС. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого структурного этапа занятия. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с аутистическими нарушениями.*

Ведущим признаком при РДА является нарушение эмоционально-волевой сферы и может проявиться в скором времени после рождения. При аутизме часто отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Проявляется это в отсутствии фиксации взгляда на лице человека. Отсутствие улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. Слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать по мере роста ребенка. Дети с ранним детским аутизмом не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Ребенок обычно отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Дети с ранним детским аутизмом могут даже испытывать страх перед одним из родителей, иногда стремятся ударить или укусить, делать все назло. У таких детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение. Слова «мама» и «папа» появляются позже других и могут не соотноситься с родителями. Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром. У ребенка с РДА крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов.

Следует заметить, что проявление всех вышеназванных симптомов в полном объеме, особенно в раннем возрасте (до трех лет) наблюдается крайне редко. В большинстве случаев родители замечают «странности» и «особенности» ребенка лишь по достижении им двух или даже трёх лет.

Эмоции детей с ранним детским аутизмом неустойчивы, изменчивы. На одно и то же ежедневно повторяющееся явление, действие они могут реагировать по-разному.

Развитие эмоционального взаимодействия с внешним миром позволяет уменьшить аутистические и негативистические установки, преодолеть агрессивные тенденции ребенка. Нарушение общения у аутичного ребенка связано с формированием у него аутистического барьера, защищающего его от болезненных контактов, и вследствие этого повышенной ранимостью такого ребенка и, естественно, выработкой им форм защитной гиперкомпенсации аутизма – стереотипности и аутостимуляции.

На коррекционных занятиях ведущим является метод поведенческого тренинга. Он направлен на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях. Теоретической основой данного метода является бихевиоризм.

При проведении коррекционно-развивающих занятий замечается динамика проявления положительных и отрицательных эмоциональных – волевых и личностных проявлений в поведении испытуемых.

Во время проведения первых 2-х занятий, которые требуют выступления перед одноклассниками, выполнения продукта деятельности, дети выражают обычно чувство беспокойства, неуверенности, страха перед неудачей, отказывались взаимодействовать. При проведении ролевых игр, школьники испытывают сложность в разыгрывании ситуаций, перевоплощением в персонажи и не проявляют нужной эмоциональности при

этом. Они боятся не только изображать различных персонажей в играх, но даже не могут «собраться» и ответить на вопросы педагога, при этом они опускают глаза, краснеют, постоянно что-то перебирают в руках. Данное состояние детей связано с тревожностью и страхом при выступлении перед аудиторией, незнакомыми людьми, у них наблюдается фрустрация при самовыражении и все это сопряжено с неуспехами в учебной деятельности.

На 3-4 занятие дети с РДА проявляют попытки инициативности, активности, заинтересованности. Они предпочитают чтение сказок, разыгрывание их по ролям, рисование и продуктивная деятельность, а также подвижные игры. В течение следующих 5-6 занятий поведение детей изменяется. При выполнении коллективных заданий, не требуется столь частого вмешательства психолога/педагога, дети более самостоятельно и инициативно подходят к цели. Большинство школьников не проявляют такого выраженного как ранее первоначального волнения и беспокойства, хотя негативные эмоциональные проявления присутствуют (тревожность, страх, неуверенность в себе).

Основным способом психотерапевтической помощи ребенку является проведение терапевтических игр, цель которых – помочь ребенку достичь состояния психического равновесия, т.е. имеется в виду психотерапия. В ходе проведения терапевтической игры становится возможным: – помочь ребенку снять накопившееся напряжение; – сгладить проявления подобных аффективных вспышек, сделать их более контролируемыми; – научить ребенка выражать эмоции более адекватным способом. Особенности терапевтических игр: – Терапевтическая игра не планируется заранее, проводится по мере необходимости. Эта необходимость возникает в связи со спонтанным изменением состояния ребенка, поэтому педагог должен быть готов к проведению такой игры. – В терапевтической игре необходим ведущий – учитель-дефектолог, психолог, который, подыгрывая ребенку, переживая вместе с ним определенные эмоции, комментируя происходящее, постепенно обучает ребенка осознавать собственные эмоции и в дальнейшем контролировать их. – В терапевтической игре обязательно присутствует объект, на который направлены действия ребенка: это могут быть материалы – крупа, вата, вода и предметы – кубики, конструктор, газеты.

#### **Литература:**

1. Непочатова Е.А., Хлыстова Е.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей с ранним детским аутизмом // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2009. – С. 30–32.
2. Альбицкая Ж.В. Возрастные особенности нарушений эмоциональной сферы у детей с различными психическими расстройствами // Медицинский альманах. – 2017. – № 5(50). – С. 144–146.
3. Селиванова Ю.В. Куклотерапия как средство коррекции проявлений раннего детского аутизма // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 79–82.
4. Туганбекова К.М., Арбабаева А.Т., Мадетова У.Н. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 1559–1562.
5. Альбицкая Ж.В. Ранний детский аутизм-проблемы и трудности первичной диагностики при междисциплинарном взаимодействии // Медицинский альманах. – 2016. – № 2 (42). – С. 108–111.

### **Тема 5. Развитие эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития**

**Рассматриваемые вопросы:** *Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию воспитанников с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурно-*

*го этапа занятия. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого структурного этапа занятия. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.*

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР организуется и осуществляется согласно ряду принципов.

*Принцип нормализации.* Идея «нормализации» возникла в конце 50-х годов в скандинавских странах и повлекла за собой большие изменения в организации помощи людям с ограничениями жизнедеятельности во всём мире. Первое описание принципа нормализации в специальной литературе было сделано в 1969 г. Бенгтом Нирье (Bengt Nirje). Суть этого принципа сводится к тому, что жизнь человека с ограничениями должна быть организована «настолько нормально, насколько это возможно». Это означает, что важные области жизнедеятельности человека (например, быт, труд, коммуникация, досуг и др.) должны быть организованы как можно более естественно с учётом привычного для всех людей дневного, недельного, годового ритма, а также соответствующего контакта между полами и др. Этот принцип акцентирует внимание на таких функциях учителя-дефектолога, как создание безбарьерной среды жизнедеятельности лиц с ТМНР и изменения социальных установок окружающих на их функциональные возможности.

*Принцип социально-практической направленности обучения.* Предусматривает преодоление зависимости ребенка от ближайшего окружения, подготовку к самостоятельной жизни в обществе на максимально доступном уровне. Содержание коррекционно-развивающей работы должно способствовать овладению жизненными умениями в различных областях (самообслуживание, социальные контакты, трудовая и профессиональная подготовка и др.).

*Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.* Дифференциация предусматривает учет в коррекционно-развивающей работе вариативности и специфичности структуры тяжёлого и (или) множественного нарушения развития, а также имеющихся у детей ограничений жизнедеятельности. На основании данного принципа осуществляется деление детей на группы, подбирается вариативное содержание, методы и приёмы, средства коррекционно-развивающей работы. Индивидуализация предполагает разработку индивидуальных программ развития и определение индивидуальных сроков их реализации с учетом степени проявления нарушения, индивидуально-типологических особенностей, компенсаторных возможностей каждого ребёнка.

*Деятельностный принцип.* Коррекционно-развивающая работа осуществляется в процессе различных видов деятельности с опорой на ведущий для каждого возраста и доступный для овладения конкретным ребенком с учетом его ограничений и возможностей. Основным признается овладение детьми с ТМНР не знаниями, а определенными доступными и необходимыми для самостоятельной жизни в обществе практически (жизненными) умениями.

*Принцип полисенсорной основы обучения.* Предполагает опору на все сохранные анализаторы и развитие компенсаторных возможностей ребенка. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР предполагает максимальное обогащение их сенсорного опыта. В процессе обучения необходимо использовать методы, позволяющие формировать чувственные образы объектов и явлений окружающего мира (базальная стимуляция, сенсорная интеграция).

*Принцип единства диагностики и коррекции нарушений.* Предполагает осуществление всесторонней и систематической диагностики каждого ребенка, на основании которой составляется индивидуальная программа развития, отслеживается динамика развития и уровень овладения жизненными умениями, в том числе компенсаторного характера. Это позволяет вносить изменения в содержание коррекционно-развивающей работы.

*Принцип коммуникативной направленности.* Предусматривает развитие коммуникативных умений в различных ситуациях взаимодействия ребёнка с ТМНР с взрос-

лым. При этом предусматривается возможность выбора альтернативных средств коммуникации (символьные и предметные изображения, натуральные предметы, жесты и др.). Однако развитие речевого общения определяется как необходимое условие расширения коммуникативных связей. Коррекционно-развивающая работа осуществляется с учётом ведущих образовательных потребностей детей с ТМНР: осознание собственной личности, осознание другой личности, осознание окружающего предметного мира, осознание окружающего социального мира. В связи с этим выделяются основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с ТМНР: – физическое развитие; – развитие коммуникации и речи; – развитие умений по самообслуживанию, бытовых и трудовых умений; – развитие игровой и продуктивных видов деятельности; – познавательное (сенсорное) развитие; – социально-эмоциональное развитие.

Указанные направления коррекционно-развивающей работы охватывают области жизнедеятельности ребёнка с ТМНР и обеспечивают формирование основных групп жизненных умений. На коррекционно-развивающих занятиях формируются, прежде всего, умения компенсаторного характера, позволяющие задействовать обходные пути в преодолении ограничений жизнедеятельности во всех областях её осуществления, связанные с использованием, в том числе, вспомогательных средств: передвижения, коммуникации, познания и др.

#### **Литература:**

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.

2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие для дефектологических спец. вузов. – Минск: Асар, 2007. – 320 с.

3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

4. Лемех Е.А., Феклистова С.Н., Русакович И.К. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

5. Чурило Н.В., Рубчя С.Л. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 2. – 140 с.

6. Шохова О.В. Влияние изменения позы на состояние эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №. 3. – С. 141–146.

7. Бежина Х.В., Горбунова О.Ю. Особенности комплексных занятий для детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития, проживающих в условиях детских домов-интернатов системы социальной защиты населения города Москвы // Смальта. – 2015. – №. 1. – С. 67–69.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### МОДУЛЬ 1. Теоретические основы коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития

#### Практическое занятие № 1

#### Эмоции как одна из сфер психики человека

##### Задачи:

- формировать представления о эмоциональной сфере личности, ее онтогенезе, видах эмоций;
- знакомить со спецификой эмоциональной сферы и ее составляющих;
- формировать умения по определению особенностей развития и проявления эмоций у учащихся с ОПФР различных нозологических групп.

##### Вопросы для обсуждения:

1. История научного этапа изучения эмоций. Современный взгляд на эмоции как составляющую психики человека.
2. Эмоциональная сфера и ее составляющие. Онтогенез эмоций.
3. Характеристика эмоциональной сферы детей школьного возраста с ОПФР.
4. Роль эмоционального развития в системе общего развития детей с ОПФР.
5. Особенности эмоционального развития воспитанников детского дома.

##### Практические задания для самостоятельной работы:

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).
2. Составьте схему «Классификация эмоций».
3. Найдите соответствие и аргументируйте его верность.

Расстройства/эмоция	Характеристики
1. Эйфория	А. угрюмо-злое настроение.
2. Депрессия	Б. снижение настроения, темпа мышления и речи, моторного тонуса.
3. Мания	В. Безразличие к себе, окружающим лицам, событиям, отсутствие желаний и побуждений.
4. Апатия	Г. Повышение настроения, темпа мышления и речи, ускорение двигательной активности.
5. Дисфория	Д. патологически повышенное радостное настроение.

5. У. Джеймс предлагает следующие синонимы к слову «ненависть»: антипатия, вражда, злоба, нерасположение, отвращение. Мстительность, неприязнь, омерзение и др. Предложите синонимы к слову «радость» (не мене 10 синонимов).

##### 6. Заполнить таблицу

Эмоциональное состояние	Сила	Продолжительность	Устойчивость
Настроение			
Аффект			
Страсть			
Стресс			
Фрустрация			

Методическая копилка. Составьте текстуальный конспект статьи: Карелина, О.И. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция / О.И. Карелина // Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.



### Рекомендуемая литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 783 с.
3. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.
4. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников: занятия. Игры: пособие для работников дошкол. образоват. учреждений. – Москва: АРКТИ, 2001. – 48 с.
5. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900 -Дошк. педагогика и психология; 031100 – Педагогика и методика дошкол. образования. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.

#### **Практическое занятие № 2**

#### **Развитие эмоциональной сферы у детей с ОПФР**

##### *Задачи:*

- формировать представления о особенностях развития эмоциональной сферы детей с ОПФР;
- формировать практические умения по составлению планов коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы различного типа;
- знакомить со спецификой реализации принципов коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР разных нозологических групп.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные положения, лежащие в основе коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР.
2. Принципы коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию с детьми разных нозологических групп.
3. Цель и задачи эмоционального развития детей школьного возраста с ОПФР. Средства развития эмоциональной сферы детей с ОПФР.
4. Личностные характеристики педагога, осуществляющего работу по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Постройте схему «Методы, формы и средства развития эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития».
2. Составьте план коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы на четверть (категория детей с ОПФР, возраст – по выбору).
3. Подберите 5 методик для выработки личностных качеств учителя-дефектолога для коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию ребенка с ОПФР.
4. Составьте список статей на тему «Средства развития эмоциональной сферы детей с ОПФР» (не менее 10 источников не старше 5 лет).

*Методическая копилка.* Составьте аннотацию статьи: Мелентьева, Л.Н. *Арт-терапевтическое направление как средство коррекции эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста / Л.Н. Мелентьева // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2021. – № 3. – С. 157–158.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.
2. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.

3. Глухов В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: курс лекций по учебной дисциплине: учеб. пособие для студентов гуманитар. и пед. вузов. – Москва: В. Секачев, 2012. – 256 с.

4. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: метод. пособие. – Москва: Экзамен, 2006. – 159, [1] с.

5. Ковалец И.В. Коррекционная работа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллект. недостаточностью. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2019. – 159 с.

6. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.

## **МОДУЛЬ 2. Методика коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития**

### ***Практическое занятие № 1.***

#### **Содержание коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей школьного возраста с ОПФР**

##### *Задачи:*

- формировать представления об основных направлениях коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР;
- формировать практические умения по планированию коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР в условиях специальной школы, интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания;
- научиться определять и грамотно формулировать цели и задачи содержательных направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Направления коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР. Критерии определения содержания работы по каждому направлению.
2. Цель и задачи содержательных направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР.
3. Планирование коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР в условиях специальной школы, интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.
4. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы.

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Создайте методическую копилку упражнений/ролевых игр (не менее 10) по формированию эмоциональной сферы учащихся с ОПФР (укажите предполагаемый возраст для каждого упражнения, нозологическую группу, сформулируйте четкие инструкции для детей с ОПФР указанного Вами возраста).
2. Напишите эссе на тему «Оптимальные пути выработки качеств личности, необходимых педагогу для успешной работы по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР».
3. Разработайте подробный сценарий проведения двух ролевых игр с младшими школьниками с ОПФР по развитию у них эмоционально-волевой сферы.
4. Проанализируйте конспект/видеозапись коррекционного занятия на предмет

соблюдения основных требований к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР.

*Методическая копилка. Составьте аннотацию статьи: Черепанова, И.В. Сравнительный анализ подходов к развитию эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с ОПФР (ОВЗ) в условиях дошкольных образовательных учреждений Беларуси и России / И.В. Черепанова, И.Д. Емельянова, В.В. Тюлькина // Специальная адукацыя. – 2021. – № 1. – С. 15–30.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Дуванова С.П., Жданова О.А. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии на основе сказок народов мира // Логопед в детском саду. – 2015. – № 4. – С. 46–77.

2. Ежкова Н.С., Ежкова А.Е. Развитие эмоциональной экспрессии у дошкольников с использованием комплекса игр // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 7. – С. 48–54.

3. Жиличкина, М., Суханова Т. Развитие эмоциональной сферы детей средствами театрализованной деятельности // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5. – С. 96–103.

4. Касицына М.А. Коррекционная ритмика: комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. – Москва: ГНОМ и Д, 2007. – 215 с.

5. Хвойницкая В.Ч. Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/16645>.

#### **Практическое занятие № 2**

#### **Развитие эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью**

##### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях развития эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы;

– формировать практические умения по проведению коррекционно-развивающих упражнений различного типа по формированию эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальной недостаточностью;

– научиться разрабатывать содержание конспекта коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с интеллектуальной недостаточностью различной степени.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

2. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с интеллектуальной недостаточностью различной степени.

3. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия.

4. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого структурного этапа занятия.

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте список статей по актуальным вопросам развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью (сайт – [lib.vsu.by](http://lib.vsu.by)) – не менее 10 статей начиная с 2015 года.

2. Составьте интеллект – карту «Методы и средства развития эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью».

3. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальной недостаточностью (1 отделение вспомогательной школы, с указанием программы).

4. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальной недостаточностью (2 отделение вспомогательной школы, с указанием программы).

5. Методическая копилка. Составьте схематически-плановый конспект статьи: *Архипова, М.Г. Развитие эмоциональной сферы и эмоционального образа я у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / М.Г. Архипова // Инновационная наука. – 2017. – № 4–2. – С. 170–172.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Защирина О.В., Горбунов И.А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – № 3–2. – С. 174–185.

2. Смирнова Я., Кудинова А. Роль навыков имитации в социальном познании детей с нарушением интеллекта // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2021. – Т. 3. – №. 2. – С. 116–137.

3. Фатихова Л.Ф., Сайфутдинова Е.Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии // Специальное образование. – 2013. – №. 3. – С. 87–97.

4. Хвойницкая В.Ч. Примерные занятия по социально-эмоциональному воспитанию во вспомогательной школе // Дефекталогия. – № 3. – 2004. – С. 23–35.

5. Хвойницкая В. Ч. Сценирование и методика проведения занятий по формированию социально-эмоционального поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью // Вестник МГИРО. – 2012. – № 4 – С. 84–88.

### **Практическое занятие № 3**

#### **Развитие эмоциональной сферы школьников с сенсорными нарушениями**

##### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и проведения коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями слуха;

– формировать практические умения по проведению индивидуальных и групповых коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями слуха;

– научиться разрабатывать структуру и содержание коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с сенсорными нарушениями различных нозологических групп.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями слуха.

2. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с сенсорными нарушениями различных нозологических групп.

3. Методика реализации каждого структурного этапа занятия.

4. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с нарушениями зрения, нарушениями слуха.

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Подберите 10 методик для осуществления контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния человека.

2. Подготовьте презентацию, которое можно использовать на коррекционном занятии по развитию эмоционально-волевой сферы детей с сенсорными нарушениями (тема занятия, возраст учащихся и нозологическая группа – по выбору студента).

3. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с нарушением слуха (с указанием программы).

4. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с нарушением зрения (с указанием программы).

Методическая копилка. Составьте тематический конспект статьи: Пискун, О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников / О.Ю. Пискун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – С. 188–200.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Фархутдинова Л.В., Вершигора Э.В. Компьютерная программа коррекции развития эмоциональной сферы дошкольников с тяжелыми нарушениями слуха // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – 2017. – С. 154–157.

2. Андреева А.А., Исаева С.Н., Можейко А.В. Влияние творческо-продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников с сенсорными нарушениями // Гаудеамус. – 2015. – № 1(25). – С. 121–126.

3. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – 2006. – №. 5. – С. 9–33.

4. Шевырева Е.Г. Особенности эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. – № 1. – С. 59–72.

5. Карауш И.С. и др. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 132–140.

### **Практическое занятие № 4 Развитие эмоциональной сферы школьников с расстройствами аутистического спектра**

#### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и осуществления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы школьников с расстройствами аутистического спектра;

– формировать практические умения по проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы детей с ранним детским аутизмом;

– научиться разрабатывать структуру и содержание коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с расстройствами аутистического спектра.

#### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у учащихся с аутистическими нарушениями.

2. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с РАС.

3. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия.

4. Способы контроля, самоконтроля и самооценки эмоционального состояния и обучение им детей с аутистическими нарушениями.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Подберите 5 методик по изучению особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния изображенного/реального человека.

2. Подберите 10 игр, которые можно использовать для установления эмоциональ-

ного контакта с детьми с ранним детским аутизмом.

3. Составьте интеллект-карту «Средства развития эмоциональной сферы у детей с РАС».

4. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с расстройствами аутистического спектра.

*Методическая копилка.* Составьте резюме статьи: Додзина, О.Б. Эмоциональная значимость объектов окружающего мира как фактор увеличения активного словаря детей с аутизмом / О.Б. Додзина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 143–148.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Альбицкая Ж.В. Возрастные особенности нарушений эмоциональной сферы у детей с различными психическими расстройствами // Медицинский альманах. – 2017. – № 5 (50). – С. 144–146.

2. Альбицкая Ж.В. Ранний детский аутизм-проблемы и трудности первичной диагностики при междисциплинарном взаимодействии // Медицинский альманах. – 2016. – № 2 (42). – С. 108–111.

3. Непочатова Е.А., Хлыстова Е.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей с ранним детским аутизмом // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2009. – С. 30–32.

4. Селиванова Ю.В. Куклотерапия как средство коррекции проявлений раннего детского аутизма // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 79–82.

5. Туганбекова К.М., Арбабаева А.Т., Мадетова У.Н. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №. 12-8. – С. 1559–1562.

### **Практическое занятие № 5 Развитие эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития**

#### *Задачи:*

– формировать представления об особенностях организации и осуществления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития;

– формировать практические умения по проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития;

– научиться разрабатывать структуру и содержание коррекционного занятия по эмоциональному развитию детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

#### *Вопросы для обсуждения:*

1. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

2. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию воспитанников с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

3. Подбор дидактического материала, наглядности. Методика реализации каждого структурного этапа занятия.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте опорную схему «Средства развития эмоциональной сферы у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития».

2. Подберите 10 упражнений, которые можно использовать для формирования адекватных эмоциональных реакций у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

3. Составьте конспект коррекционного занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

4. Заполните таблицу «Принципы эмоционального воспитания», проанализируйте особенности реализации данных принципов в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Принцип эмоционального воспитания	Характеристика
Принцип педагогического оптимизма	
Принцип деятельностного характера эмоционального воспитания	
Принцип дифференцированного и индивидуального подхода	
Принцип социально-эмоциональной направленности учебно-воспитательного процесса	
Принцип учета роли и места эмоций в протекании психических процессов и функций	
Приоритетность воспитания перед обучением,	

Методическая копилка. Составьте свободный конспект статьи: *Шохова, О.В. Применение театрализованных игр для развития эмоционального реагирования у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития / О.В. Шохова // Современный ученый. – 2021. – № 2. – С. 21–27.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.

2. Бежина Х.В., Горбунова О.Ю. Особенности комплексных занятий для детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития, проживающих в условиях детских домов-интернатов системы социальной защиты населения города Москвы // Смальта. – 2015. – № 1. – С. 67–69.

3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

4. Лемех Е.А., Феклистова С.Н., Русакович И.К. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

5. Чурило Н.В., Рубченя С.Л. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 2. – 140 с.

## 2. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### Требования к теоретическим знаниям и практическим умениям

Освоение учебной дисциплины должно обеспечить формирование следующих компетенций:

**СК-6** Реализовывать, адаптировать и модифицировать содержание, методы, методики и технологии процессов обучения и воспитания, средств контроля и оценки их результатов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Будущий специалист должен обладать следующими **информационно-коммуникационными компетенциями**:

- владеть методологией поиска нового (информации, идей и т.п.), методикой анализа и адаптации знаний к своим профессиональным потребностям,
- уметь преобразовывать информацию в специальные знания,
- формировать информационную культуру обучающихся.

Будущий специалист должен иметь следующие **проектные компетенции**:

- осознанно и самостоятельно планировать профессиональную деятельность,
- осмысленно строить профессиональную карьеру,
- находить оптимальные решения инновационного характера,
- быть способными воплотить свои замыслы в инновационный проект и реализовать его,
- системно совершенствовать образовательный процесс,
- формировать у обучающихся способность к построению собственной образовательной траектории.

Требования к компетенциям по данной учебной дисциплине находят выражение в знаниях и умениях, которыми должны овладеть студенты.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **знать**:

- научно-методические основы коррекционно-развивающей работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития;
- направления, содержание и методику организации коррекционно-развивающей работы по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;
- технологию организации и проведения коррекционно-развивающих занятий по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;
- специальные дидактические средства для работы по развитию эмоциональной сферы детей с особенностями психофизического развития;

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь**:

- планировать и организовывать коррекционно-развивающую работу по развитию эмоциональной сферы с детьми с особенностями психофизического развития на диагностической основе;
- применять коррекционно-педагогические технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития;
- разрабатывать и проводить коррекционно-развивающие занятия по развитию эмоциональной сферы с детьми с особенностями психофизического развития;
- организовывать формы взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития.



В результате изучения учебной дисциплины студент должен

**владеть:**

- анализом учебных планов и программ коррекционных занятий для детей с особенностями психофизического развития;
- правилами выбора и применения диагностических методик для детей с особенностями психофизического развития;
- способами анализа результатов психолого-педагогического обследования детей с особенностями психофизического развития;
- методикой проведения занятий коррекционного компонента;
- способами взаимодействия со всеми участниками коррекционно- образовательного процесса, в том числе с родителями.

### **Контролируемая самостоятельная работа студентов**

Управляемая самостоятельная работа по учебной дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития» выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя.

**Целью** управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития» является:

- создание условий для реализации творческих способностей студентов;
- развитие академических, профессиональных, социально-личностных компетенций;
- активное включение в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность;
- овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, умениями и навыками выполнения самостоятельной работы, углубленное и творческое освоение учебного материала;
- формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных, научных и инновационных задач;
- личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При выполнении управляемой самостоятельной работы создаются условия, при которых обеспечивается активная позиция студентов в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Формы управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине:

- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к коллоквиумам;
- выполнение контрольных работ;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- составление библиографии и реферирование литературы по заданной теме;
- создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам;
- написание тематических докладов и эссе на проблемные темы;
- составление тестов студентами для организации взаимоконтроля.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

Подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

Основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);

Заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

- освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу студентов и предложенный преподавателем;
- планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем;
- самостоятельную работу студент должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя;
- выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов.

В качестве контроля управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития» могут использоваться следующие формы:

- проведение групповых письменных, контрольных работ и тестирование;
- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада или решения задачи на практических занятиях;
- проверка рефератов, письменных докладов и отчетов;
- проверка конспектов практических занятий, первоисточников, монографий и статей;
- проверка конспектов воспитательных занятий и мероприятий.

СР выполняется студентом самостоятельно во внеаудиторное время в рамках обязательных часов, выделенных на самостоятельную работу по дисциплине.

В процессе подготовки студент на кафедре и на сайте [newsdo.vsu.by/](https://newsdo.vsu.by/) педагогический факультет/кафедра коррекционной работы / «Коррекционно-педагогическая работа по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития» (<https://newsdo.vsu.by/>) знакомится с содержанием предстоящей работы.

Формой выполнения УСР являются разноуровневые задания:

- задания, формирующие достаточные знания по изучаемому материалу на уровне узнавания;
- задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;
- задания на уровне применения полученных знаний.

Преподаватель проверяет выполнение работы и выставляет полученные отметки в журнал.

Защита СР представляет собой ответы на вопросы преподавателя по содержанию выполненной работы и по итогам ее предварительной проверки. В процессе защиты студент должен продемонстрировать следующие качества знаний: осознанность, прочность, полноту и глубину. Студент должен понимать содержание выполненных работ (знать определения понятий, уметь разъяснить значение и смысл терминов, используемых в работе).

Работа, оцененная менее чем 4 баллами, не может быть зачтена, требует исправлений и повторной проверки.

При оценивании работ будут учитываться следующие показатели:

- использование различных источников информации;
- умение выбирать основное;
- наличие собственных оценочных аргументированных, развернутых суждений;
- владение теоретическим материалом по рассматриваемому вопросу;
- умение применять теоретических знания при решении предложенных практических задач;
- умение ответить на дополнительные вопросы по теме.

### Перечень заданий самостоятельной работы (СР) по дисциплине

Тема	Задания для самостоятельной работы (СР)
<b>Модуль 1. Теоретические основы коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития</b>	
Эмоции как одна из сфер психики человека	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).</li> <li>2. Составьте интеллект-карту «Классификация эмоций».</li> </ol>
Развитие эмоциональной сферы у детей с ОПФР	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Постройте схему «Особенности эмоциональной сферы детей с ОПФР различных нозологических групп».</li> <li>2. Напишите эссе на тему «компоненты готовности учителя-дефектолога к коррекции эмоциональной сферы детей с ОПФР».</li> <li>3. Составьте фрагмент календарного плана коррекционных занятий «Развитие эмоций» (на четверть).</li> </ol>
<b>Модуль 2. Методика коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с особенностями психофизического развития</b>	
Содержание коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей школьного возраста с ОПФР	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создайте методическую копилку упражнений/ролевых игр (не менее 10) по формированию эмоциональной сферы детей с ОПФР (укажите предполагаемый возраст для каждого упражнения, сформулируйте четкие инструкции детям с ОПФР указанного Вами возраста и нозологической группы).</li> <li>2. Составьте схему / таблицу классификации направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР, укажите использованную литературу.</li> <li>3. Создайте подробный сценарий проведения одного психокоррекционного группового упражнения с младшими школьниками с ОПФР по формированию эмоциональной отзывчивости.</li> </ol>
Развитие эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте список статей по актуальным вопросам воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, используя ресурсы библиотеки ВГУ (сайт – lib.vsu.by) – не менее 10 статей начиная с 2015 года.</li> <li>2. Подберите материалы исследования способности осуществлять контроль, самоконтроль и самооценку эмоционального состояния у детей с интеллектуальной недостаточностью.</li> <li>3. Составьте конспект занятия по развитию эмоций (направление коррекционной работы, тема, возраст учащихся, степень интеллектуальной недостаточности – по выбору студентов).</li> </ol>

Развитие эмоциональной сферы школьников с сенсорными нарушениями	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте конспект занятия по развитию эмоций (направление коррекционной работы, тема, возраст учащихся, вид сенсорного нарушения – по выбору студентов).</li> <li>2. Подготовьте презентацию, которое можно использовать на коррекционном занятии по эмоциональному развитию детей с сенсорными нарушениями (направление коррекционной работы, тема, возраст учащихся, вид сенсорного нарушения – по выбору студентов).</li> <li>3. Подготовьтесь к инсценированию этапов коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с сенсорными нарушениями.</li> </ol>
Развитие эмоциональной сферы школьников с расстройствами аутистического спектра	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов).</li> <li>2. Разработайте календарно-тематический план коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию ребенка с аутистическими расстройствами.</li> <li>3. Составьте конспект занятия по развитию эмоций (направление коррекционной работы, тема, возраст учащихся с РАС – по выбору студентов).</li> <li>4. Подготовьтесь к инсценированию этапов коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с РАС.</li> </ol>
Развитие эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработайте календарно-тематический план коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.</li> <li>2. Составьте конспект занятия по развитию эмоций (направление коррекционной работы, тема, возраст и тип нарушения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития – по выбору студентов).</li> <li>3. Напишите эссе по теме «Оптимальные пути выработки качеств личности, необходимых педагогу для успешной работы по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР»</li> </ol>

## **МОДУЛИ ЗАДАНИЙ УСР**

### **Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания**

#### *1. Психокоррекция, в отличие от психотерапии, характеризуется как:*

- обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека;
- направленное психологическое воздействие на различные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности в целом;
- создание условий, направленных на исправление недостатков и отклонений в развитии человека;
- создание условий, направленных на исправление поведения человека.

#### *2. К видам психокоррекции не относится критерий:*

- длительность;
- направленность;
- технологичность;

- форма.
3. *Психокоррекция, в отличие от развития, направлена на:*
- переделку уже сформированных качеств личности или видов поведения;
  - формирование у человека нужных психологических качеств при их отсутствии или недостаточном развитии;
- устранение нежелательных проявлений поведения, вызванных психогенными и органическими факторами;
- устранение личностных недостатков, вызванными органическими повреждениями.
4. *Источниками психокоррекции как науки принято считать исследования:*
- в области групповой психотерапии (Дж. Брейд, И. Бернгейм);
  - психологических механизмов, особенностей функционирования групп (Э. Дюркгейм, Г. Зиммель);
  - в области структурализма (Э.Б. Титченер);
  - в психодинамических традициях (З. Фройд, В. Бион, Т. Майн).
5. *Симптоматическая коррекция опирается на психологический подход:*
- психодинамический подход;
  - поведенческий подход;
  - гуманистический подход;
  - когнитивный подход.
6. *Общий континуальный подход в теоретической подготовке психолога подразумевает:*
- глубокое проникновение в теорию и практику одного подхода;
  - профессиональный выход за пределы базовой теории;
  - выборочные знания из отдельных теорий и практик;
  - владение всеми техниками и методами психотерапии.
7. *К отечественным принципам психокоррекции не относится:*
- принцип единства диагностики и коррекции;
  - принцип нормативности развития;
  - принцип системности;
  - принцип духовности.
8. *Установочный блок решает все перечисленные задачи, кроме:*
- адаптация к условиям групповой работы;
  - уточнение запроса;
  - формирование желания сотрудничать;
  - овладение определенными способами деятельности.
9. *Свободные коррекционные программы отличаются от стандартизированных:*
- ориентированностью на настоящий момент;
  - четким расписанием этапов работы;
  - оптимальностью распределения нагрузки на каждом занятии;
  - направленностью на овладение определенными компонентами действий.
10. *Оценка эффективности коррекционной работы не включает:*
- наблюдение психолога;
  - самооценку клиента;
  - оценку значимых клиенту людей;
  - нормативные стандарты поведенческих реакций.
11. *Каузальный принцип психокоррекции предполагает:*
- устранение или компенсацию симптомов;

- устранение источников и причин отклонений в поведении и эмоциональном реагировании клиента;

- воздействие на личность в целом;
- регуляцию поведения клиента.

**12.** *Продолжительность и интенсивность коррекционных занятий не определяется:*

- насыщенностью содержания;
- разнообразием используемых методов;
- мерой активного участия клиента;
- нормативными указаниями.

**13.** *Наименее директивная тактика применяется на этапе:*

- оценочном;
- установочном;
- реконструктивном;
- закрепляющем.

**14.** *Установочный блок психокоррекции состоит, в основном, из методов:*

- направленных на развитие социальной перцепции;
- игровых методов;
- медитативных;
- оценочных техник.

**15.** *Жетонный метод (метод точек) предполагает:*

- систематическое последовательное уменьшение чувствительности человека к объектам, вызывающим неблагоприятное психическое состояние;
- усиление симптома вплоть до абсурдных проявлений;
- немедленное положительное подкрепление желаемых форм поведения заместителем значимого подкрепителя;
- наказание за нежелательные формы поведения.

## **ЗАДАНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОВНЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ**

### **Тематика рефератов**

1. Современный взгляд на эмоции как составляющую психики человека. Трансформация понимания роли эмоций в общем развитии человека.
2. Теории эмоций.
3. Эмоциональная сфера и ее составляющие. Базальные эмоции.
4. Онтогенез эмоций.
5. Основные положения, лежащие в основе коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с тяжелыми нарушениями речи.
6. Принципы коррекционной работы по эмоциональному развитию.
7. Цель и задачи эмоционального развития детей школьного возраста с ОПФР.
8. Средства развития эмоциональной сферы детей.
9. Личностные характеристики педагога, осуществляющего работу по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР.
10. Создание атмосферы эмоционального комфорта в условиях школьного обучения.
11. Роль семьи в эмоциональном развитии ребенка с ОПФР.
12. Типы семейного воспитания, отрицательно сказывающиеся на эмоциональном развитии детей с ОПФР.

13. Направления коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР.
14. Критерии определения содержания работы по каждому направлению коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР.
15. Цели и задачи направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию.
16. Планирование коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР (в условиях обучения в специальной школе и классе интегрированного обучения и воспитания).
17. Основные требования к проведению занятия по развитию эмоциональной сферы.
18. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию детей с ОПФР.
19. Методика целеполагания (цели и задачи занятия).
20. Методика осуществления организационного этапа занятия.
21. Подбор материала для работы, способы его модификации в зависимости от возраста, гендерных предпочтений и интересов.
22. Методика осуществления этапа «полисенсорного развития» эмоциональной сферы детей с ОПФР. Подбор дидактического материала, наглядности.
23. Методика осуществления этапа «обучения кодированию и декодированию эмоций». Подбор материала для работы, способы его модификации в зависимости от возраста, гендерных предпочтений и интересов.
24. Методика осуществления этапа «социально эмоционального развития». Содержательные линии, педагогическая работа по их реализации.
25. Методика осуществления релаксационного этапа.

### **Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний**

1. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.
2. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.
3. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с аутистическими расстройствами» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.
4. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.
5. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.
6. Разработайте памятку для родителей «Роль семьи в эмоциональном развитии ребенка с ТНР».
7. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока развития адекватного эмоционального реагирования (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).
8. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока обучения «языку чувств» (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).
9. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока социально-эмоционального развития (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

10. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока снятия психомышечного напряжения (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

11. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

12. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

13. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра.

14. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха.

15. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения.

16. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

17. Проведите анализ диагностических карт, предназначенных для выявления причин нарушений эмоционального развития, выберите подходящие методики для проведения обследования детей с ОПФР различных нозологических групп.

#### ***Перечень научно-методического обеспечения самостоятельной работы***

1. Методика коррекционно-развивающей работы при интеллектуальной недостаточности [Электронный ресурс]: электронно-образовательный ресурс для студентов спец.: 1-03 08 08-02 Олигофренопедагогика. Логопедия / авт.-сост. А. Н. Акулович. – Электрон. текстовые дан. (1файл: 60 Кб). – Витебск., 2013. – Режим доступа: [www.lib.vsu.by](http://www.lib.vsu.by).

2. Рабочая тетрадь по курсу “Методика коррекционно-развивающей работы при интеллектуальной недостаточности”. Формирование игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью / сост. О.П. Бугаева. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 33 с.

3. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для спец. (направления специальности): 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 01 01 Дошкольное образование / сост. С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 311 с.

#### ***Рекомендованная литература***

1. Михайлова Е.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальностям 1-03 03 01 Логопедия; 1-03 03 05-03 Логопедия. Специальная психология. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2013. – 284 с.

2. Миненкова И.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы: учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по спец.: 1-03 03 01 Логопедия; 1-03 03 05 Логопедия. Дополнительная специальность; 1-03 03 06 Сурдопедагогика. Дополнительная специальность; 1-03 03 07 Тифлопедагогика. Дополнительная специальность. – 2-е изд., испр. – Минск: БГПУ, 2014. – 212 с.

3. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.

4. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников: занятия. Игры: пособие для работников дошкол. образоват. учреждений. – Москва: АРКТИ, 2001. – 48 с.

5. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах // Психологический журнал (РБ). – 2008. – № 2. – С. 79–84.

6. Дуванова С.П., Жданова О.А. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии на основе сказок народов мира // Логопед в детском саду. – 2015. – № 4. – С. 46–77.



7. Ежкова Н.С., Ежкова А.Е. Развитие эмоциональной экспрессии у дошкольников с использованием комплекса игр // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 7. – С. 48–54.

8. Хвойницкая В.Ч. Эмоции и их воспитание // Дефекталогия. – 2002. – № 2. – С. 88–98.

9. Хвойницкая В.Ч. Эмоции и их воспитание // Дефекталогия. – 2002. – № 3. – С. 105–115.

10. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2003. – 176 с.

11. Черепанова А.М. Коррекция эмоциональных, речевых и двигательных нарушений на музыкальных занятиях с детьми ЗПР в условиях детского дома // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2005. – № 5/6. – С. 103–110.

## **Материалы к зачету. Теоретические вопросы и практические задания**

### **Теоретические вопросы**

1. История научного этапа изучения эмоций. Современный взгляд на эмоции как составляющую психики человека.

2. Теории эмоций. Базальные эмоции.

3. Эмоциональная сфера и ее составляющие. Онтогенез эмоций.

4. Характеристика эмоциональной сферы детей школьного возраста с ОПФР.

5. Особенности эмоционального развития детей с нарушением слуха.

6. Особенности эмоционального развития детей с нарушениями зрения.

7. Характеристика эмоциональной сферы детей школьного возраста с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

8. Особенности эмоционального развития детей с синдромом Дауна.

9. Особенности эмоционального развития воспитанников детского дома.

10. Значение эмоционального развития для общего развития детей с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения.

11. Основные положения, лежащие в основе коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР.

12. Принципы коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию с детьми разных нозологических групп.

13. Цель и задачи эмоционального развития детей школьного возраста с ОПФР.

14. Средства развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

15. Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушением слуха.

16. Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями зрениями.

17. Личностные характеристики педагога, осуществляющего работу по развитию эмоциональной сферы детей с ОПФР.

18. Создание атмосферы эмоционального комфорта для обучающихся с ОПФР в условиях школьного обучения.

19. Роль семьи в эмоциональном развитии ребенка с ОПФР.

20. Направления коррекционной работы по эмоциональному развитию учащихся с ОПФР.

21. Цель и задачи содержательных направлений коррекционной работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР.

22. Планирование коррекционно-педагогической работы по эмоциональному развитию детей с ОПФР в условиях специальной школы, интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

23. Основные требования к проведению коррекционных занятий по развитию эмоциональной сферы.

24. Структура коррекционного занятия по эмоциональному развитию школьников с ОПФР.

25. Цели и задачи коррекционного занятия. Содержательное наполнение каждого структурного этапа занятия.

### **Практические задания**

1. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.

2. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.

3. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с аутистическими расстройствами» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.

4. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.

5. Разработайте памятку «Средства развития эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха» для учителя (воспитателя) системы интегрированного воспитания и обучения.

6. Разработайте памятку для родителей «Роль семьи в эмоциональном развитии ребенка с ТНР».

7. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока развития адекватного эмоционального реагирования (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

8. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока обучения «языку чувств» (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

9. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока социально-эмоционального развития (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

10. Разработайте сценарий проведения коррекционного упражнения блока снятия психомышечного напряжения (тип нарушения, возраст учащихся – по выбору студента).

11. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

12. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

13. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра.

14. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха.

15. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения.

16. Спроектируйте содержание коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

17. Проведите анализ диагностических карт, предназначенных для выявления причин нарушений эмоционального развития, подберите подходящие методики для проведения обследования детей с ОПФР различных нозологических групп.

### 3. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

#### Основная литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: учеб. пособие для студ. неэффектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с.
3. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс / Гос. ин-т управления и соц. технологий БГУ. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.
4. Глухов В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии : курс лекций по учебной дисциплине : [учеб. пособие для студентов гуманитар. и пед. вузов]. – Москва: В. Секачев, 2012. – 256 с.
5. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: метод. пособие. – Москва: Экзамен, 2006. – 159, [1] с.
6. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900-Дошк. педагогика и психология; 031100 – Педагогика и методика дошк. образования. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 783 с.
8. Ковалец И.В. Коррекционная работа по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интелект. недостаточностью. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2019. – 159 с.
9. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 128 с.
10. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников: занятия. Игры: пособие для работников дошк. образоват. учреждений. – Москва: АРКТИ, 2001. – 48 с.

#### Дополнительная литература

1. Глухов В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: курс лекций по учебной дисциплине. – Москва: В. Секачев, 2011. – 256 с.
2. Горбунова М.Б. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников // Пачатковая школа. – 2021. – № 1. – С. 15–17.
3. Дегтярев А.В., Дворянчиков Н.В., Богданович Н.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактора профилактики противоправного и асоциального поведения в подростковом возрасте // Юридическая психология. – 2014. – № 2. – С. 12–16.
4. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах // Психологический журнал (РБ). – 2008. – № 2. – С. 79–84.
5. Дуванова С.П., Жданова О.А. Развитие эмоционально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии на основе сказок народов мира // Логопед в детском саду. – 2015. – № 4. – С. 46–77.
6. Ежкова Н.С., Ежкова А.Е. Развитие эмоциональной экспрессии у дошкольников с использованием комплекса игр // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 7. – С. 48–54.
7. Жиличкина М., Суханова Т. Развитие эмоциональной сферы детей средствами театрализованной деятельности // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5. – С. 96–103.
8. Касицына М.А. Коррекционная ритмика: комплекс практических материалов и

технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. – М.: ГНОМ и Д, 2007. – 215 с.

**9.** Кобер М.А. Развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью // Специальная адукацыя. – 2020. – № 4. – С. 44–50.

**10.** Комарова, И.А. Коррекция эмоциональной сферы личности подростка в условиях социальной депривации // Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 14–20.

**11.** Кондратьева, С.Ю., Никандрова Г.Д. Развитие эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 43–45.

**12.** Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь / сост. Н.В. Новоторцева. – 3-е изд., перераб. и доп.-Ярославль: Академия развития: Академия, 1999. – 144 с.

**13.** Линде Н.Д. Коррекция эмоциональной зависимости с помощью метода эмоционально-образной терапии // Журнал практического психолога. – 2008. – № 6. – С. 158–172.

**14.** Мишина Г.А. Коррекционная и специальная педагогика: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 137 с.

**15.** Нгуен Минь Ань Развитие эмоционального интеллекта: аутотренинг для взрослых // Ребенок в детском саду. – 2009. – № 1. – С. 2–7.

**16.** Проша А.Г. Развитие эмоционального словаря младших школьников с нарушениями слуха в игровой деятельности // Школьный логопед. – 2013. – № 1. – С. 6–10.

**17.** Сенина Н.К. Развитие эмоциональной сферы детей раннего возраста с задержкой речевого развития в игровой деятельности // Логопед в детском саду. – 2012. – № 1. – С. 17–21.

**18.** Тимофеева С.А. Развитие эмоционального мира дошкольников с нарушением зрения и речи // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 6. – С. 36–38.

**19.** Толстая С.В. Развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста техниками арт-терапии // Современное образование Витебщины. – 2016. – № 4. – С. 67–71.

**20.** Хвойницкая В.Ч. Коррекционно-педагогическая работа по социально- эмоциональному воспитанию детей с особенностями психофизического развития // Дэфекталогія. – 2004. – № 6. – С. 28–39.

**21.** Хвойницкая В.Ч. Особенности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью // Дэфекталогія. – 2003. – № 4. – С. 84–97.

**22.** Хвойницкая В.Ч. Примерные занятия по социально-эмоциональному воспитанию во вспомогательной школе // Дэфекталогія. – № 3. – 2004. – С. 23–35.

**23.** Хвойницкая В.Ч. Социально-эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью // Дэфекталогія. – 2003. – № 3. – С. 71–86.

**24.** Хвойницкая В.Ч. Сценирование и методика проведения занятий по формированию социально-эмоционального поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью // Сборник научно-практических материалов. – Вестник МГИРО, 2012. – № 4 – С. 84–88.

**25.** Хвойницкая В.Ч. Эмоции и их воспитание // Дэфекталогія. – 2002. – № 2. – С. 88–98.

**26.** Хвойницкая В.Ч. Эмоции и их воспитание // Дэфекталогія. – 2002. № 3. – С. 105–115.

**27.** Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2003. – 176 с.

**28.** Черепанова А.М. Коррекция эмоциональных, речевых и двигательных нарушений на музыкальных занятиях с детьми ЗПР в условиях детского дома // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2005. – № 5/6. – С. 103–110.

# СОЗДАНИЕ И АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА «ЯСНОМ ЯЗЫКЕ» для специальности 1 - 03 03 08 Олигофренопедагогика

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» адресован студентам, обучающимся по специальности 1-03 03 08 Олигофренопедагогика.

**Цель преподавания** дисциплины «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» – формировать профессиональную компетентность у студентов в области создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке» для людей с особенностями психофизического развития.

### **Задачи изучения дисциплины**

- формировать знания о стандартах и правилах «ясного языка»;
- формировать умение создавать и адаптировать тексты на «ясном языке»;
- формировать умение взаимодействовать с экспертами-оценщиками из числа лиц с особенностями психофизического развития с целью создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке».

**Требования к уровню усвоения** содержания дисциплины «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования и направлены на формирование следующих компетенций: СК-4 – определять цели, содержание, методы, методики и технологии коррекционно-развивающей работы на диагностической основе с учетом особых образовательных потребностей обучающихся; СК-7 – осуществлять взаимодействие с обучающимися на основе вербальной, дополнительной (вспомогательной) и альтернативной коммуникации в процессе коррекционно-педагогической деятельности.

В результате изучения дисциплины студент должен:

### **знать:**

- стандарты и правила «ясного языка»;
- требования к подготовке экспертов-оценщиков текстовой информации, созданной на «ясном языке»;

### **уметь:**

- создавать и адаптировать тексты на «ясном языке»;
- взаимодействовать с экспертами-оценщиками по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»;

### **владеть:**

- инструментом, который позволяет сделать сложный для прочтения и понимания письменный текст простым и понятным для детей с особенностями психофизического развития.

*Цель учебно-методического комплекса* – повысить эффективность и качество освоения студентами учебного курса «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» и содержания учебной дисциплины.

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;

- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»;

- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Данный учебно-методический комплекс создан для активизации самостоятельной деятельности студентов, углубления и систематизации их знаний и умений в области воспитательных технологий в ходе изучения данной учебной дисциплины.

#### **Рекомендации по использованию учебно – методического комплекса «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке»**

Материалы УМК представлены в четырех взаимосвязанных разделах: «1 – Теоретический раздел», «2 – Практический раздел», «3 – Раздел контроля знаний», «4 – Вспомогательный раздел».

В первом, теоретическом разделе УМК содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

Во втором, практическом разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные программы для проведения зачета по дисциплине.

Во вспомогательном разделе студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен;

- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;

- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;

- выполнение заданий к практическим занятиям;

- выполнение заданий УСР.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## МОДУЛЬ 1. Теоретические и практические аспекты создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»

### Тема 1. Характеристика понятия «ясный язык»

**Рассматриваемые вопросы:** *Понятие «ясный язык» в нормально-правовых документах: Конвенция ООН о правах инвалидов, Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов, утвержденные Протоколом заседания коллегии Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21.02.2018 № 2-3. Группы пользователей, для которых разрабатываются тексты на «ясном языке». Характеристика видов текстов, создаваемых на «ясном языке». Направления работы по подготовке текстов на «ясном языке».*

По мнению ряда современных ученых, при восприятии и усвоении вербальной и невербальной информации, вне зависимости от носителя, на котором она передается, перед получателем информации могут возникнуть различные барьеры:

1) *Сенсорный барьер* – информация передается в модальности, недоступной для восприятия конкретного человека, или способ передачи вызывает у него сенсорную перегрузку. Например, информация передается в звуковой форме, но получатель не может её услышать, так как имеет временное или постоянное нарушение слуха или просто носит наушники с шумоподавлением.

2) *Когнитивный барьер* – предоставляемая информация содержит слишком абстрактные, незнакомые или непонятные для получателя информации понятия и / или их компоненты, например, используются незнакомые слова и термины без расшифровки и пояснений. Например, в произведении сделаны аллюзии на труды, хорошо известные в одной культуре и малознакомые представителям другой культуры. Другая ситуация: отсылки к тем или иным историческим событиям распространены среди представителей определенной возрастной группы и не понятны представителям другой и т.д.

3) *Технический барьер* – выбранный вид или форма носителя информации не годятся для использования получателем данной информации. Например, у компьютера в общественной библиотеке нет мыши, чтобы работать в браузере. Пожилой человек, плохо знакомый с работой сенсорных информационных табло, не может выбрать и заказать блюда из меню

4) *Языковой барьер* – вербальная или невербальная информация передается на языке, которым не владеет или который не понимает получатель информации. Например, иностранец, изучающий русский язык, не может понять песню на современном молодежном сленге или на жестовом языке.

5) *Языковой барьер ввиду отсутствия у получателя информации специальных знаний в той или иной отрасли или сфере* – у неспециалиста возникают сложности восприятия информации, содержащей специальные термины и / или сведения, предполагающие наличие определенной базы знаний. Например, у пожилого пользователя возникают сложности при установке антивирусной программы, так как ему не понятна информация на сайте разработчика программы и/или не хватает навыков работы на персональном компьютере.

6) *Культурный барьер* – незнание или непонимание получателем информации культурных реалий, традиций или обычаев других стран, народов, обществ, социальных групп и др. Например, в разных культурах тот или иной жест может быть интерпретирован по-разному, причем одному он покажется проявлением радости, а другому – выражением агрессии.

7) *Барьер при распространении информации* – способ распространения информации не доступен для целевой аудитории или в принципе ею не используется. Например, цифровая информация сложнее воспринимается или не воспринимается пожилыми людьми, если они еще не научились и не привыкли пользоваться цифровыми технологиями.

8) *Мотивационный барьер* – получатели информации отказываются использовать предоставляемую им информацию ввиду негативного опыта, полученного ими ранее. Например, прежде человек уже пытался изучать официальные документы или инструкции, не смог в них разобраться и теперь не хочет повторять неудачный опыт: «Я всё равно ничего не пойму, даже пробовать не буду!». Получателя информации может отпугивать объем, например, пользовательского соглашения или описания противопоказаний к применению того или иного медицинского препарата.

Преодолению когнитивного, языковых и мотивационного барьеров при восприятии и интерпретации информации содействует подача этой информации на **ясном и простом языках**. Ясный и простой языки – это особая форма коммуникации; адаптированные, в некоторой степени упрощенные, варианты национального языка, основанные на принципе доступности изложения и подачи информации. Если получатель информации понимает смысл полученного им сообщения, он, как правило, может самостоятельно делать выводы и принимать решения. При этом речь идет о любом виде информации, вне зависимости от способа её передачи, например, информация может быть подана как устное или письменное сообщение, аудиовизуальный продукт, сообщение на жестовом языке или посредством альтернативной коммуникации и так далее.

Ясный и простой языки способствуют не только более полному восприятию и пониманию информации, но и предохраняют получателя информации от ошибок из-за неверной интерпретации предоставленной ему информации, от её полного игнорирования ввиду мотивационного или иных барьеров, а также от манипуляций, обмана, мошенничества и введения в заблуждение. Например, получатель информации в состоянии сам разобраться в условиях банковского кредита, понять медицинские предписания, осознать свои права и обязанности по закону и научиться устанавливать ту или иную программу, понимая, где и за что ему придется заплатить.

**Ясный язык, ЯЯ** (англ.: *easy-to read, easy language*, нем.: *Leichte Sprache*) – вариант адаптированного национального языка для людей, имеющих временные или постоянные ментальные нарушения, особенности развития в ментальной сфере или иные трудности с восприятием и усвоением вербальной и невербальной информации. Ясный язык подразумевает максимально ёмкое и понятное изложение информации в логичной последовательности. При этом точно выбранные слова не только помогают взаимопониманию и созданию безбарьерной коммуникации, но и демонстрируют уважение к собеседнику.

Сам термин «ясный язык» впервые предложила нейропсихолог, член Психологического союза Финляндии и эксперт по социальной реабилитации инвалидов Елена Вяяхякупус в начале 90-х годов, когда переводила на русский язык первые зарубежные методические пособия и рекомендации по ясному языку.

**Простой язык, ПЯ** (англ.: *plain language*, нем.: *Einfache Sprache*) – вариант адаптированного национального языка для массовой аудитории. Целевая аудитория простого языка – люди, получившие как минимум среднее школьное образование. У них разные навыки восприятия информации, и нередко им приходится преодолевать мотивационный барьер, чтобы приступить к изучению новой информации. Чтобы разобраться в новой теме или изучить материалы с большим количеством незнакомых понятий, многим из них требуется время, которого у них просто нет, или же они не хотят его тратить на непонятные с первого раза информационные продукты. Поэтому информация на простом языке всегда подается максимально лаконично и понятно для средне-



статистического, «массового», получателя этой информации на всех уровнях языка: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом.

Информация на простом языке не требует дополнительной интерпретации и специальных знаний – все термины и новые понятия сразу расшифровываются и уточняются. Таким образом, люди быстро и легко воспринимают информационный продукт и не испытывают трудностей при анализе, понимании и дальнейшем использовании полученных сведений.

### **Литература:**

1. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.

2. Европейские стандарты «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://easy-to-read.eu/european-standards>. – Дата доступа: 14.04.2022.

3. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osipovichi.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomendatsii-50.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2022.

4. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.

## **Тема 2. Требования к созданию и адаптации текстов на «ясном языке»**

**Рассматриваемые вопросы:** *Требования словам. Требования к числовой информации. Требования к предложениям. Требования к графикам и таблицам. Требования к теме, заголовку текста и его содержанию. Требования к объему текста, его размещению и формату страниц. Требования к шрифтам и начертаниям. Требования к графическим изображениям.*

Процесс разработки материалов и продуктов на ясном языке включает в себя несколько стадий:

**1. Согласование технического задания с заказчиком** (в том числе уточнение типа продукта согласно выбранной заказчиком стратегии разработки, условий его дальнейшего использования, сроков выполнения, условий тестирования продукта, возможности привлечения дополнительной фокус-группы для оценки и тестирования разработанного продукта и проч.).

**2. Определение целевой аудитории для последующего определения степени упрощения ясного языка** (при необходимости – проведение дополнительного анализа среды).

**3. Формирование команды специалистов, ответственных за исполнение технического задания.**

В команду должны входить: специалисты с профильным лингвистическим, переводческим или филологическим образованием; специалисты по инклюзивному взаимодействию; специалисты по цифровой доступности и медиадоступности; редакторы-оценщики из числа представителей целевой аудитории (не менее 5 человек), например, люди с особенностями развития в ментальной сфере; художники-оформители.

В случае разработки специализированных отраслевых продуктов к работе необходимо привлекать представителей отрасли в качестве специалистов-консультантов.

**4. Разработка первой версии продукта.**

**5. Верификация первой версии продукта**, включающая проверку и оценку разработанных материалов на ясном языке редакторами, являющимися представителями целевой аудитории.

**6. Обсуждение и внесение изменений**, предложенных редакторами (в случае наличия исправлений и рекомендаций).

7. *Исправление первой версии прототипа при необходимости.* Сохранение исправленной версии в качестве второй версии продукта.

8. *Верификация второй версии продукта.*

9. *Обсуждение и внесение изменений, предложенных редакторами, после верификации второй версии* (в случае наличия исправлений и рекомендаций). Рекомендуется итерационно повторять шаги «верификация – внесение исправлений – верификация» до получения версии, которая будет одобрена редакторами, являющимися представителями целевой аудитории.

10. *Корректорская правка итогового продукта.*

11. *Рекомендуется апробация продукта с привлечением дополнительной фокус-группы.* Требования к апробации устанавливаются заказчиком в техническом задании.

12. *Сдача итогового продукта и сопроводительной документации заказчику.* Рекомендуется указывать полные имена всех членов команды специалистов, ответственных за выполнение технического задания, в качестве авторов разработанного продукта, если это не противоречит условиям, прописанным в техническом задании.

Представителей целевой аудитории рекомендуется привлекать на всех стадиях разработки продукта – не только в качестве редакторов-оценщиков разрабатываемых материалов, но и консультантов, например, при подготовке иллюстраций и инфографики художниками-оформителями.

*Правила и принципы ясного языка*

– По возможности оцените активный и пассивный запас целевой аудитории и используйте только узуальные и частотные, т. е. наиболее употребительные, слова.

– По возможности не заменяйте существительные или имена собственные на личные местоимения. Многие люди с особенностями развития в ментальной сфере не могут связать отдельное существительное и указывающее на него личное местоимение.

– Избегайте синонимов. При написании связного текста используйте одно и то же понятие (слово или выражение) из синонимического ряда. Придерживайтесь принципа «одно понятие – одно название».

– Избегайте многозначных слов, чтобы не запутать получателя информации. В случае их использования употребляйте их только в одном значении, обязательно поясняя это значение, если оно не понятно из контекста.

– Не используйте сложные для понимания средства речевой выразительности (тропы, фигуры речи и др.).

– По возможности избегайте специальных терминов. Обязательно давайте пояснения в случае их использования. Если позволяет формат продукта, еще раз перечислите специальные термины в отдельном словаре или глоссарии.

– Избегайте социолекта (речевых особенностей, характерных для определенной социальной группы), в том числе жаргона, арго, сленга; диалекта (речевых особенностей, характерных для представителей определенной географической территории) и идиолекта (речевых особенностей, присущих одному конкретному человеку). Обязательно давайте пояснения в случае их использования.

– По возможности не используйте сокращений слов и аббревиатур. Обязательно давайте пояснения в случае их использования.

– Используйте одни и те же слова и конструкции, не боясь повторов и тавтологий. Для многих людей с особенностями развития в ментальной сфере, например, для людей с РАС, важно соблюдение одного и того же алгоритма подачи информации. Информация в аналогичных ситуациях должна подаваться одними и теми же вербальными и невербальными средствами, иначе эти ситуации могут быть восприняты человеком с аутизмом как новые, незавершенные. Из-за этого человек может растеряться и не знать, как реагировать и что делать дальше.

– Старайтесь не использовать средств выражения отрицания, где это возможно. К средствам выражения отрицания относятся: слово *нет*, отрицательные частицы (*не, ни*), отрицательные формы глагола (*отрицать – не соглашаться*), отрицательные местоимения и наречия (*никто, нигде, никуда*), отрицательные приставки (*некрасивый, беззвучный*), модальные слова (*нельзя, невозможно*) и проч.

– Не перегружайте продукт фактической и количественной информацией, особенно числовой. Если количественная информация не важна, округляйте большие числа. Возможна замена на понятия «много», «мало» и сходные им.

– По возможности не используйте специальные символы, значки и эмодзи (идеограммы, смайлики), заменяйте их общеупотребительными словами. Обязательно давайте пояснения в случае их использования. Люди не всегда могут верно распознать и интерпретировать смысл, заложенный в такое символическое сообщение.

#### **Литература:**

1. Нечаева, Н.В. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций / Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова, И.С. Борщевский // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве. – Екатеринбург, 2021. – С. 105–114.

2. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / К.С. Хельмле, Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.

3. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

4. Стандарты «ясного языка»: информация для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN\\_Information\\_for\\_all](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN_Information_for_all). – Дата доступа: 14.04.2022.

### **Тема 3. Требования к созданию веб-сайтов на «ясном языке»**

**Рассматриваемые вопросы:** Требования к поиску веб-сайта. Требования к вспомогательным ресурсам веб-сайта. Требования к оформлению домашней страницы. Требования к графической, видео- и аудио- информации, представленной на веб-сайте. Требования к навигации по веб-сайте. Требования к ссылкам. Модуль 2. Методика организации различных форм воспитательной работы с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью.

Неадекватная навигация веб-сайтов и мобильных приложений может стать барьером для получения информации и доступа к цифровым услугам для около 570 тысяч граждан Беларуси – людей с инвалидностью.

Особенности сайта на ясном языке:

- Простота навигации.
- Понятные и четкие образы.
- Простые и короткие предложения.
- Переходы на глоссарии.

*Адаптация материалов и продуктов для целевой аудитории ясного языка*

Под адаптацией материалов и продуктов для целевой аудитории ясного языка подразумевается внутриязыковой «перевод» – переложение с литературного (стандартного) государственного языка на ясный язык, т.е. в нашем случае – с литературного русского языка на ясный русский язык.

Адаптация продукта требует значительного изменения формы и способа подачи оригинального произведения с целью удовлетворения конкретных нужд и потребностей целевой аудитории. Например, аудиовизуальное произведение необходимо полностью перемонтировать, не только изменяя длину кадра, но и добавляя цветокоррекцию и дополнительные элементы. Таким образом, возникает новое произведение «по мотивам» оригинального с сохранением первичного замысла. Подобная адаптация требует от специалиста по ясному языку не только отличного владения родным языком и правилами ясного языка, но и понимания социального значения адаптируемого продукта, а также особенностей и потребностей целевой аудитории.

В чем заключается ключевое отличие адаптации на ясный язык от межъязыкового перевода на ясный язык? При «классическом» межъязыковом переводе адаптация является лишь одним из переводческих приемов, переводческой трансформацией, например, при передаче явлений, свойственных определенной культуре или определенной эпохе, незнакомых получателю перевода. Переводчик не может прибегнуть к описательному или буквальному переводу или сделать длинную сноску с объяснением, но должен вызвать ту же реакцию у получателя перевода, что и у получателя оригинала. В ряде случаев необходимо прибегать к транскреации, локализации и культурализации.

Благодаря понятному изложению информации в результате адаптации продукта люди смогут понимать содержание и условия договоров, официальных писем, извещений и сообщений от учреждений и ведомств; врачебные заключения и рекомендации; сообщения от коллег по работе; информационные объявления; предупреждения от коммунальных и дорожных служб и многое другое.

Адаптация на ясный язык помогает представителям целевой аудитории участвовать в жизни общества, самостоятельно принимать решения и отстаивать свои права.

Ввиду наличия ряда лексических, грамматических, синтаксических, и стилистических ограничений при адаптации материалов и продуктов на ясный язык возникает резонный вопрос: все ли материалы и продукты можно и нужно адаптировать на ясный язык? Например, насколько можно упростить юридический документ, чтобы не исказить смысл, не ввести получателя информации в заблуждение и сохранить юридическую силу документа? Насколько упрощенный «пациентский» язык позволяет передавать смысл медицинских заключений? Следует ли в таких случаях прикладывать оригинальные тексты к упрощенным и изучать их параллельно и в индивидуальном порядке с каждым получателем информации? Необходима ли в такой ситуации помощь консультанта-специалиста (например, юриста или медика)? Может ли адаптированный вариант художественного произведения сохранить красоту оригинального текста и стиль автора? Насколько это важно для получателя перевода?

Согласно теории скопоса (нем. *Skopostheorie*, англ. *skopos theory*), переводчик в первую очередь должен руководствоваться переводческим заданием (нем. *Übersetzungsauftrag*, англ. *brief*). Переводческое задание в свою очередь определяет: – предполагаемую функцию текста; – предполагаемую аудиторию; – ожидаемое время и место, в которых текст будет восприниматься; – средство передачи текста; – причину, по которой текст создается.

В нашем случае можно перенести теорию скопоса на процесс адаптации материалов на ясный язык. Ведь если есть необходимость (например, получатель информации хочет узнать, о чем идет речь в объемном художественном произведении или многостраничном договоре), и уже получено задание на адаптацию материала в доступной для предполагаемой аудитории форме, упростить можно любой материал или продукт. Другой вопрос, насколько правомерным и качественным будет такой перевод-адаптация по отношению к оригиналу и сколько исходной информации удастся сохранить без обобщений и замен.

При адаптации на ясный язык юридических документов необходимо, чтобы в команде консультантов и редакторов обязательно присутствовал как минимум один профессиональный юрист, который сможет оценить возможность и степень упрощения, возможность исключения конкретных терминов, понятий и формулировок, а также ясность, точность и объективность адаптированного текста. Важнейшая задача при упрощении юридического документа – сохранить его юридическую грамотность (т. е. его соответствие материальному и процессуальному праву и общим требованиям к юридическим документам, определенным законами Российской Федерации).

Отдельную сложность представляет сохранение стандартизованности, официальности стиля и формальности (реквизитных) правил юридических документов. В случаях использования адаптированного юридического документа всегда необходимо прикладывать к нему неадаптированный оригинал. Во-первых, так представитель целевой аудитории сможет сначала разобраться, что от него требуется, используя адаптированную версию, а потом, если у него будут вопросы, или он захочет узнать подробности, то всегда сможет ознакомиться с исходным документом. Во-вторых, не все виды юридических документов можно адаптировать так, чтобы они сохранили свою юридическую силу. В таких случаях адаптированный текст служит лишь разъяснением содержащейся в оригинале информации (например, условий трудового договора, договора аренды или банковской гарантии), и получатель информации будет подписывать именно оригинальный документ.

Адаптация на ясный язык возможна с различной степенью упрощения:

*I степень упрощения.* Минимальное упрощение продукта на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях в соответствии с правилами ясного языка. Подкрепление адаптированной информации поясняющими иллюстрациями и инфографикой не обязательно. Допустимо полное или частичное использование (цитирование) неадаптированных материалов, если используемая в них лексика и синтаксис, а также их структура соответствуют правилам и принципам ясного языка.

*II степень упрощения.* Средняя степень упрощения продукта. Подразумевает подачу информации небольшим объемом. Предполагает использование исключительно узуальных лексических средств и простого синтаксиса. Все сложные слова и термины, используемые в продукте, должны быть объяснены. Рекомендуется подкреплять адаптированную информацию поясняющими иллюстрациями и инфографикой. Рекомендуется составлять словарь или глоссарий сложных слов и терминов в качестве дополнения к продукту.

*III степень упрощения.* Максимальное сокращение текстовой информации. Использование иллюстраций, инфографики и средств альтернативной коммуникации в качестве основного инструмента обеспечения доступности информации.

Литература:

1. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.

2. Нечаева, Н.В. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций / Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова, И.С. Борщевский // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве.-Екатеринбург, 2021.– С. 105-114.

3. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / К.С. Хельмле, Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.

4. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом ин-

ключивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

5. Стандарты «ясного языка»: информация для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN\\_Information\\_for\\_all](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN_Information_for_all). – Дата доступа: 14.04.2022.

## **Модуль 2. Теоретические и практические аспекты организации взаимодействия с оценщиками-экспертами по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»**

### **Тема 1. Подготовка оценщиков-экспертов для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»**

**Рассматриваемые вопросы:** *Роль оценщиков-экспертов в создании и адаптации текстовой информации на «ясном языке». Характеристика занятий-тренингов по подготовке оценщиков – экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке». Содержание упражнений по подготовке оценщиков-экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке», методика их реализации.*

Подготовка экспертов-оценщиков для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке» Как отмечалось ранее, начиная работу над созданием или адаптацией текста на «ясном языке», следует помнить, что в данном процессе обязательно должны принимать участие люди с интеллектуальными нарушениями, которые выступают в качестве экспертов-оценщиков.

Для того чтобы стать экспертом-оценщиком, человек с интеллектуальными нарушениями должен пройти специальную подготовку. Основной формой подготовки является занятие-тренинг. В рамках каждого занятия-тренинга специалист предлагает будущим экспертам-оценщикам выполнить ряд упражнений. Каждое упражнение носит определенную смысловую нагрузку и предполагает решение ряда задач: знакомство членов команды (если люди не знакомы друг с другом), создание психологического комфорта в группе; выяснение уровня готовности человека (людей) с интеллектуальными нарушениями к работе по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»; формирование умений, необходимых для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»; закрепление умений, необходимых для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»; определение уровня их сформированности.

Приведем примеры упражнений, которые могут быть использованы в подготовке команды экспертов-оценщиков по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке».

**Упражнение 1. Цели:** знакомство с участниками – членами команды; установление психологического комфорта в группе.

**Оборудование и материалы:** фотографии, цветные картинки, стикеры, флوماстеры, клей, ножницы, наклейки.

**Содержание:** На столе перед участниками размещаются различные графические изображения: фотографии, цветные картинки, вырезки из журналов и газет. Каждый участник, в том числе и специалист, выбирает по 2 изображения, которые ему нравятся. После этого участники называют свое имя, рассказывают о себе, объясняют, почему они выбрали то или иное изображение. Затем участникам предлагается сделать бейджи, на которых они пишут свое имя, оформляют по своему желанию.

**Упражнение 2. Цели:** установление контакта между участниками; установление психологического комфорта в группе.

**Оборудование и материалы:** список заранее подготовленных вопросов для участников; два листа формата А4 с надписями «ДА» и «НЕТ», скотч, 2 флипчарта, цветные стикеры.

*Содержание:* Специалист заранее продумывает вопросы, касающиеся, например, повседневной жизни любого человека. Количество вопросов, соответствие их определенной теме может быть изменено в ходе выполнения упражнения с учетом контингента участников, их настроения, времени и места проведения. В помещении, где проходит обучение, устанавливаются флипчарты. На них крепятся листы с надписями «ДА» и «НЕТ». Каждому участнику выдаются стикеры определенного цвета, на которых он пишет свое имя. Количество стикеров должно совпадать с количеством вопросов. Не стоит задавать большое количество вопросов. Их должно быть не больше 5-6, и на каждый из них можно ответить однозначно. Например: Вы сегодня утром пили кофе? Вы сегодня приехали на автобусе? Вы сегодня спали ночью? В зависимости от ответа на вопрос участники начинают перемещаться по помещению и приклеивать цветные стикеры на тот флипчарт, на котором обозначен ответ «ДА» или «НЕТ». Следует помнить, что вопросы должны предполагать разные ответы. Например, на вопрос «Чистили Вы сегодня зубы?» все участники ответят «Да». Вместе с тем на вопрос «Вы сегодня утром пили кофе?» утвердительно ответит только часть аудитории.

**Упражнение 3.** *Цель:* определение уровня сформированности умения подбирать подходящее к теме графическое изображение.

*Оборудование и материалы:* наборы графических изображений, которые состоят из цветных картинок, фотографий, пиктограмм на различные темы; конверты; мультимедийная презентация.

*Содержание:* Специалист подбирает графические изображения (по одной цветной картинке, фотографии и пиктограмме) на различные темы. Например, еда, природа, дом, гигиена, хобби, отдых. Графические изображения распределяются по темам и складываются в конверты. Количество конвертов с графическими изображениями должно соответствовать количеству участников занятия-тренинга. Специалист сообщает тему и просит каждого человека определить, какое графическое изображение, по его мнению, больше всего соответствует заявленной теме. Для проверки правильности выполнения упражнения используется мультимедийная презентация, на слайдах которой представлены графические изображения, сгруппированные по заявленным темам. Примечание. В ходе выполнения задания могут возникнуть случаи, когда участник не понимает того, что изображено на картинке или пиктограмме. В данном случае можно использовать уточняющие вопросы, которые помогут ему определить подходящее к теме изображение. Если большинство людей высказывают мнение о том, что на заявленную тему должно быть другое изображение, следует учесть эти рекомендации и предложить новые варианты.

**Упражнение 4.** *Цель:* определение уровня понимания поведения окружающих людей.

*Оборудование и материалы:* флипчарт, фломастеры или маркеры, белая бумага.

*Содержание:* Специалист готовит 8-9 вопросов по теме (ситуации), с которой ежедневно или достаточно часто сталкиваются люди в своей жизни: поход к врачу, посещение банка, поход в магазин. Приведем примерный перечень вопросов по теме «Поход к врачу»: Что мне непонятно, когда я прихожу на прием к врачу? Почему меня торопят с ответом? Почему на меня повышают голос, когда я не понимаю? Что бы мне могло помочь? Ответы участников записываются на флипчарте и анализируются.

#### **Литература:**

1. Директивы по материалам легкого чтения / под ред. Б. Тронбаке. – Гаага: Международная федерация библиотечных ассоциаций и институтов, 1999. – 25 с. – URL: <http://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-60r.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).

2. Доступная среда для людей с РАС: Обеспечение условий доступности всех объектов инфраструктуры и социальных услуг для людей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) и другие формы ментальной инвалидности / под ред.

И.Л. Шпицберга. – Москва: Наш Солнечный Мир, 2019. – 92 с. – URL: <https://solnechnymir.ru/upload/files/NSM%20A5%20Metod%202020%20pr.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).

3. Ирвалл, Б. Руководство по библиотечному обслуживанию лиц, страдающих дислексией / Б. Ирвалл, Г.Ск. Нильсен. – Гаага: Штаб-квартира ИФЛА, 2003. – 32 с. – URL: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professionalreport/79.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).

4. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с. – URL: [http://ibbd.by/wp-content/uploads/2019/06/Metod.-rek-tsii\\_YAsnyj-Yazyk.pdf](http://ibbd.by/wp-content/uploads/2019/06/Metod.-rek-tsii_YAsnyj-Yazyk.pdf) (дата обращения: 12.03.2022).

## **Тема 2. Участие оценщиков-экспертов в создании нового текста на «ясном языке»**

**Рассматриваемые вопросы:** *Направления работы по созданию текстов на «ясном языке»: выбор и формулирование темы текста, обсуждение содержания текста, определение автора чернового варианта текста.*

В Законе Республики Беларусь «О правах инвалидов и их социальной интеграции» ясный язык зафиксирован как форма отображения (воспроизводства) письменной, устной и иной информации, доступная для людей, испытывающих трудности в её восприятии и понимании. Разработка основ ясного языка и преобразования информации в символы (для инвалидов с интеллектуальными нарушениями) внесена в Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы (от 13.06.2017).

Процесс создания нового текста на «ясном языке» совместно с экспертами-оценщиками предполагает следующую последовательность работы:

- *Выбор и формулирование темы.* В процессе беседы с экспертом-оценщиком/ экспертами-оценщиками определите тему текста. Выясните, что в настоящий момент больше всего волнует человека/ людей, с какими трудностями он/ они сейчас сталкиваются, какие вопросы не могут решить.

- *Обсуждение содержания текста.* После того, как определена тема, обсудите с участниками содержание материала.

- *Определение автора чернового варианта текста.* В ходе беседы с экспертами-оценщиками примите решение о том, кто будет составлять черновой вариант документа: один или несколько человек из числа экспертов-оценщиков; специалист вместе с экспертами-оценщиками; специалист.

Не забудьте учесть, что определение автора/ авторов чернового варианта документа зависит от ряда факторов: сложности темы; опыта взаимоотношений между специалистом и людьми с интеллектуальными нарушениями; времени; бюджетных средств.

Например, если тема является сложной для людей с интеллектуальными нарушениями, в частности, тема дееспособности, льгот, материальной помощи, писать текст на «ясном языке» будет специалист. Люди с интеллектуальными нарушениями могут принять решение участвовать в работе только после того, как черновой вариант документа будет готов.

Общение на ясном языке позволяет людям с различными особенностями познавательной деятельности использовать понятный и доступный им способ коммуникации. Это означает, что при приеме и передаче информации люди воспользуются не только своими рецептивными навыками (т.е. смогут воспринять и понять полученную информацию), но и экспрессивными (т.е. смогут отреагировать на полученную информацию и выразить свое суждение).



### Литература:

1. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.
2. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / под науч. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Народная асвета, 2020. – 167 с.
3. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.
4. Бумаженко, Н.И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования : монография / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 77 с.

### Тема 3. Участие оценщиков-экспертов в адаптации сложного текста на «ясный язык»

**Рассматриваемые вопросы:** *Способы адаптации текстов на «ясный язык»: адаптация аутентичного текста специалистом, адаптация аутентичного текста специалистом и оценщиками-экспертами. Направления работы по адаптации текстов на «ясном языке».*

Процесс адаптации сложного текста на «ясный язык» может быть реализован двумя способами: адаптацию выполняет специалист; адаптацию выполняют специалист и эксперты-оценщики.

В первом случае самостоятельно переведите сложный текст на «ясный язык». Затем работайте с экспертами-оценщиками. Оценщики прочитают текст, дадут свои рекомендации, которые вам следует учесть.

Во втором случае переведите аутентичный текст на «ясный язык» совместно с экспертами-оценщиками. В процессе совместного чтения текста определите, что понимают люди с интеллектуальными нарушениями без вашей помощи, что осталось неясным. С учетом полученных результатов доработайте текст.

При подготовке к устному переводу в качестве консультантов рекомендуется привлекать представителей целевой аудитории, например, при обсуждении переводческих стратегий. При заказе на устный перевод на ясный язык продолжительностью более получаса-часа необходимо привлекать минимум двух устных переводчиков.

Для успешного осуществления переводческой деятельности устный переводчик на ясный язык должен обладать дополнительными компетенциями, помимо требований к квалификации специалистов в области устного перевода, описанных в профессиональных стандартах:

- понимать особенности и потребности целевой группы, для которой выполняется перевод;
- иметь навыки инклюзивного взаимодействия; – понимать принципы безбарьерной коммуникации и ясного языка;
- владеть правилами ясного языка;
- уметь распознавать и верно интерпретировать невербальные сигналы и средства общения (язык тела, мимику, жесты);
- уметь пользоваться средствами альтернативной коммуникации;
- уметь объяснить заказчику и получателю перевода особенности своей работы, чтобы при необходимости помочь им выбрать подходящий вид перевода в соответствии с полученным техническим заданием;
- обладать эмпатией и эмоциональным интеллектом;
- владеть актуальной инклюзивной терминологией;

- владеть принципами и терминологией *people-first language* или PFL («на первом месте – человек»), подчеркивающими, что в первую очередь мы говорим о человеке, а не о его особенностях или диагнозе (например, «человек с инвалидностью», «человек с синдромом Дауна» и т. д.);
- понимать принципы самоадвокации и владеть необходимой терминологией;
- владеть актуальной медицинской терминологией, релевантной для целевой аудитории;
- не допускать эйблизма и других видов дискриминации при общении с заказчиком и получателем перевода;
- в случае возникновения конфликтной ситуации (особенно на почве эйблизма и других видов дискриминации) уметь её разрешить;
- уметь распознать сенсорную перегрузку и знать, что нужно делать при возникновении сенсорной перегрузки у заказчика и / или получателя перевода во время рабочего процесса;
- умение оказать первую помощь.

#### **Литература:**

1. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.
2. Бумаженко, Н.И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования: монография / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 77 с.
3. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.
4. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / под науч. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Народная асвета, 2020. – 167 с.

#### **Тема 4. Участие оценщиков-экспертов в вычитке текста на «ясном языке»**

**Рассматриваемые вопросы:** *Направления работы по вычитке текста, подготовленного на «ясном языке»: проведение предварительной работы по подготовке оценщиков-экспертов к вычитке текста, созданного на «ясном языке», вычитка чернового варианта текста, вычитка готового текста.*

В процессе работы с экспертами-оценщиками над текстом, написанным на «ясном языке» или адаптированным к нему, придерживайтесь следующих рекомендаций: термин «вычитка текста» касается тех людей, которые умеют читать. Однако чтобы проверить, насколько понятно содержание, текст может быть прочтен и тем людям, которые не могут читать самостоятельно; после чтения людьми с интеллектуальными нарушениями чернового варианта текста попросите их выделить слова или фразы, которые им непонятны, а также дать свои комментарии к прочитанному в письменной или устной формах; предложите экспертам-оценщикам помощь в виде дополнительной информации к тексту; помните о том, что будут случаи, когда необходимо провести предварительную работу, которая поможет экспертам-оценщикам осмыслить информацию, представленную в тексте.

После первой вычитки текста запишите слова и фразы, которые были непонятны оценщикам-экспертам, чтобы к следующей вычитке переработать текст. Помните о том, что необязательно разъяснять сложные для понимания слова. Иногда достаточно подобрать синоним. Для этого предложите эксперту-оценщику варианты синонимов, из которых он сам выберет понятное для него слово. Если вы не смогли подобрать удачный синоним, а объяснение слишком загромождает текст, перестройте фразу таким образом, чтобы избежать употребления сложного слова и максимально сохранить перво-

начальный смысл. В процессе вычитки текста людьми с интеллектуальными нарушениями избегайте вопросов, на которые даются однозначные ответы «да» или «нет». Не задавайте вопрос, например, «Это было легко понять?». Вместо этого можно задать такие вопросы: О чем этот текст? Что вы поняли? Что вам было непонятно?

Достаточно часто эксперты-оценщики «умничают» и говорят о том, что им все понятно. Или наоборот, чтобы показать свою значимость, указывают на большое количество непонятных слов в тексте. В связи с этим задавайте им конкретные вопросы, непосредственно связанные с содержанием текста. После внесения в текст изменений повторно предложите его для чтения экспертам-оценщикам. Если у человека/ людей с интеллектуальными нарушениями возникают вопросы по содержанию текста, доработайте его еще раз по такой же схеме. После окончания работы над текстом предложите его прочитать людям с интеллектуальными нарушениями, которые не были вовлечены в процесс адаптации. Максимально учитывайте замечания и пожелания экспертов-оценщиков. Будьте готовы к тому, что после каждой последующей вычитки новым экспертом вам нужно будет вносить новые коррективы. Вместе с этим нужно понимать, что количество людей с интеллектуальными нарушениями, которые будут оценивать текст, не должно превышать 3-4 человек. В окончательном варианте документа укажите людей, которые над ним работали. Например, внизу текста брошюры пропишите следующую фразу «Вычитка текста данной брошюры была выполнена ФИО». Подготовка текстов на «ясном языке» – это сложная, кропотливая и длительная работа. Люди с интеллектуальными нарушениями, которые работают в команде по созданию и адаптации текстов на «ясном языке», должны получать вознаграждение за свой труд.

#### **Литература:**

1. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / Н.В. Нечаева, К.С. Хельмле, Э.М. Каирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.

2. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

3. Стандарты «ясного языка»: информация для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN\\_Information\\_for\\_all](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN_Information_for_all). – Дата доступа: 14.04.2022.

4. Филипович, И.В. Ясный язык в процедуре психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) / И.В. Фипович, Н.Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2021. – № 3. – С. 15–22.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### МОДУЛЬ 1. Теоретические и практические аспекты создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»

#### **Практическое занятие № 1** **Характеристика понятия «Ясный язык»**

##### *Задачи:*

- формировать представления о «ясном языке», его предназначении, видах перевода на «ясный язык»;
- знакомить со спецификой текстов, создаваемых на «ясном языке»;
- формировать умения по определению направлений работы по подготовке текстов на «ясном языке» в зависимости от группы пользователей.

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие «ясный язык» в нормально-правовых документах;
2. Группы пользователей, для которых разрабатываются тексты на «ясном языке».
3. Характеристика видов текстов, создаваемых на «ясном языке».
4. Направления работы по подготовке текстов на «ясном языке».

##### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).
2. Составьте схему «Виды текстов на «ясном языке» по содержанию».
3. Творческое задание. «Ясный язык» и инклюзия. Составьте таблицу/схему, демонстрирующую примеры использования «ясного языка» как средства преодоления социальной эксклюзии лиц с нарушениями интеллекта.

##### **Рекомендуемая литература**

1. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания. Метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.
2. Европейские стандарты «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://easy-to-read.eu/european-standards>. – Дата доступа: 14.04.2022.
3. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osipovich.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomentatsii-50.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2022.
4. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.

#### **Практическое занятие № 2**

##### **Требования к созданию и адаптации текстов на «ясном языке»**

##### *Задачи:*

- формировать представления об особенностях адаптации текстов на «Ясном языке»;
- формировать практические умения по адаптации текстов, числовой информации, графических изображений на «ясном языке»;
- знакомить со спецификой технического оформления текста на «ясном языке».

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Требования к словам и предложениям, заголовку текста и его содержанию.
2. Требования к числовой информации, графикам и таблицам.

3. Требования к объему текста, его размещению и формату страниц.
4. Требования к шрифтам и начертаниям и графическим изображениям.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Постройте схему «Правила, которые должны быть учтены при подготовке текстов на «ясном языке».
2. Разработайте памятку для специалиста по «ясному языку» по преобразованию и правильной подаче числового материала.
3. Создайте интеллект-карту «Технические требования к оформлению текста на «ясном языке».
4. Адаптируйте предложенные ниже тексты в соответствии с требованиями «ясного языка»: *Витебск – самый северный город Беларуси. Второй древнейший город страны после Полоцка. Всему миру Витебск известен, как место проведения фестиваля искусств “Славянский базар”, а у любителей живописи он ассоциируется прежде всего с художником-авангардистом Марком Шагалом, который здесь родился и жил продолжительное время. По городской легенде 18 века город основан святой равноапостольной княгиней Ольгой. Возникший на берегах Западной Двины и Витьбы, на пути «из варяг в греки», город формировался как один из центров объединения славян-кривичей. Удобное географическое положение Витебска способствовало росту и процветанию его на протяжении последующих веков.*

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Бабкина, М.Д. Ясный язык как средство обеспечения доступности информации. Методические рекомендации. Предварительный национальный стандарт / М.Д. Бабкина. – М.: Наш солнечный мир, 2021. – 144 с.
2. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osipovichi.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomentatsii-50.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2022.
3. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.
4. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.

### **Практическое занятие № 3**

#### **Требования к созданию веб-сайтов на «ясном языке»**

##### *Задачи:*

- формировать представления об особенностях адаптации веб-сайтов в соответствии с требованиями «ясного языка»;
- формировать практические умения по адаптации текстов, числовой информации, графических изображений, видео- и аудиоинформации, представленной на веб-сайте, на «ясном языке»;
- знакомить со спецификой технического оформления веб-сайтов на «ясном языке».

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Требования к поиску веб-сайта.
2. Требования к вспомогательным ресурсам веб-сайта. Требования к оформлению домашней страницы.
3. Требования к графической, видео- и аудио- информации, представленной на веб-сайте.
4. Требования к навигации по веб-сайте. Требования к ссылкам.

### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте перечень вспомогательных ресурсов для сайтов, созданных в соответствии с требованиями «ясного языка».
2. Подберите 3-4 веб-сайта с учетом требований «ясного языка», аргументируйте свой выбор.
3. Составьте план-конспект обучающего семинара для создателей веб-сайтов на тему «Требования к созданию сайтов на «ясном языке»..

### **Рекомендуемая литература:**

1. Трояненко В.А. Технические требования к сайтам с точки зрения поисковой оптимизации // Интернет-маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 152–156.
2. Эккерт Н.В., Полухин Н. В. Представление информации для потребителей медицинских услуг на веб-сайтах медицинских организаций: проблемы и пути решения // Медицинские технологии. Оценка и выбор. – 2019. – № 3(37). – С. 62–70.
3. Нечаева Н.В., Каирова Э.М., Борщевский И.С. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве. – Екатеринбург, 2021. – С. 105–114.
4. Filipović I. Ясный язык» как средство экскурсионной деятельности в инклюзивном туризме // Asistența logopedică: actualitate și orizonturi. – 2019. – С. 59–62.
5. Белозерцева Н.В. Обеспечение доступности правовой информации для лиц с интеллектуальными нарушениями как филологическая проблема // Человек. Общество. Инклюзия. – 2020. – № 2. – С. 54–64.
6. Токарева С.И., Токарева Ю.И. Доступный формат создаем вместе // Социокультурная инклюзия. – 2020. – С. 6–12.

## **МОДУЛЬ 2. Теоретические и практические аспекты организации взаимодействия с оценщиками-экспертами по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»**

### **Практическое занятие № 1**

#### **Подготовка оценщиков-экспертов для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»**

##### *Задачи:*

- формировать представления об основных направлениях подготовки оценщиков-экспертов для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»;
- формировать практические умения по планированию занятий-тренингов по подготовке оценщиков – экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»;
- научиться подбирать содержание упражнений по подготовке оценщиков-экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке».

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Роль оценщиков-экспертов в создании и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
2. Характеристика занятий-тренингов по подготовке оценщиков – экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
3. Содержание упражнений по подготовке оценщиков-экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке», методика их реализации.

### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте список статей по актуальным вопросам подготовки оценщиков-экспертов для создания и адаптации информации на «ясном языке» – не менее 10 статей начиная с 2015 года.
2. Подберите 10 упражнений для проведения тренинговых занятий по подготовке будущих экспертов-оценщиков.
3. Разработайте 2 диагностических задания по определению уровня сформированности умения подбирать подходящее к теме графическое изображение.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Сороко Е.Н., Юревич Е.М. Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2019. – С. 156–158.
2. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3 – С. 8–24.
3. Обносова Г.П., Арцимович А.А. Ясный и простой язык как средство социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 208–212.
4. Нечаева Н.В., Кришна-Сара Х., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99–108.

### **Практическое занятие № 2**

#### **Участие оценщиков-экспертов в создании нового текста на «ясном языке»**

##### *Задачи:*

- формировать представления об основных направлениях работы по созданию текстов на ясном и простом языках;
- формировать практические умения по выбору и формулирование темы нового текста;
- научиться определять автора чернового варианта текста.

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Направления работы по созданию текстов на «ясном языке».
2. Выбор и формулирование темы текста, обсуждение содержания текста, определение автора чернового варианта текста.

### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте диагностическую карту «Определение уровня сформированности умения соотносить тему, графическое изображение и фразу».
2. Определите последовательность процесса создания нового текста на «ясном языке» совместно с экспертами-оценщиками. Оформите результат в виде опорной схемы.
3. Разработайте сценарий проведения тренингового занятия по подготовке подготовки оценщиков-экспертов для создания и адаптации информации на «ясном языке».

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Нечаева Н.В., Кришна-Сара Х., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99–108.

2. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – №. 3 – С. 8–24.

3. Обносова Г.П., Арцимович А.А. Ясный и простой язык как средство социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 208–212.

4. Сороко Е.Н., Юревич Е.М. Создание и адаптация текстовой информации на” ясном языке” как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2019. – С. 156–158.

### **Практическое занятие № 3** **Участие оценщиков-экспертов в адаптации сложного текста** **на «ЯСНЫЙ ЯЗЫК».**

*Задачи:*

- формирование представлений об основных направлениях работы по адаптации текстов на ясном и простом языках.
- формировать практические умения по адаптации аутентичного текста;
- научиться организовывать работу по адаптации аутентичного текста специалистом и оценщиками-экспертами.

*Вопросы для обсуждения:*

1. Способы адаптации текстов на «ясный язык». Адаптация аутентичного текста специалистом.
2. Способы адаптации текстов на «ясный язык». Адаптация аутентичного текста специалистом и оценщиками-экспертами.
3. Направления работы по адаптации текстов на «ясном языке».

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте сравнительную таблицу «Способы адаптации сложного текста на «ясный язык».
2. Разработайте алгоритм адаптации текста на «ясный язык» специалистом.
3. Разработайте алгоритм адаптации текста на «ясный язык» специалистом и экспертами-оценщиками.

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Нечаева Н.В., Кришна-Сара Х., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99–108.

2. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3 – С. 8–24.

3. Обносова Г.П., Арцимович А.А. Ясный и простой язык как средство социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 208–212.

4. Сороко Е.Н., Юревич Е.М. Создание и адаптация текстовой информации на” ясном языке” как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2019. – С. 156–158.



## **Практическое занятие № 4**

### **Участие оценщиков-экспертов в вычитке текста на «ясном языке»**

#### *Задачи:*

- формирование представлений об основных направлениях работы по вычитке текста, подготовленного на ясном и простом языках.
- формировать практические умения по проведению предварительной работы по подготовке оценщиков-экспертов к вычитке текста, созданного на «ясном языке»;
- научиться организовывать работу по вычитке чернового варианта текста и готового текста оценщиками-экспертами.

#### *Вопросы для обсуждения:*

1. Направления работы по вычитке текста, подготовленного на «ясном языке».
2. Проведение предварительной работы по подготовке оценщиков – экспертов к вычитке текста, созданного на «ясном языке».
3. Вычитка чернового варианта текста, вычитка готового текста.

#### **Практические задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов).
2. Составьте перечень рекомендаций по работе с экспертами-оценщиками над текстом, написанным на «ясном языке» или адаптированным к нему.
3. Напишите эссе «Этические правила взаимодействия с экспертами-оценщиками».

#### **Рекомендуемая литература:**

1. Нечаева Н.В., Кришна-Сара Х., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99–108.
2. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3 – С. 8–24.
3. Обносова Г.П., Арцимович А.А. Ясный и простой язык как средство социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 208–212.
4. Сороко Е.Н., Юревич Е.М. Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2019. – С. 156–158.

### 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

#### Требования к теоретическим знаниям и практическим умениям

Освоение учебной дисциплины должно обеспечить формирование следующих компетенций:

СК-4 Определять цели, содержание, методы, методики и технологии коррекционно-развивающей работы на диагностической основе с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

СК-7 Осуществлять взаимодействие с обучающимися на основе вербальной, дополнительной (вспомогательной) и альтернативной коммуникации в процессе коррекционно-педагогической деятельности.

Будущий специалист должен обладать следующими **информационно-коммуникационными компетенциями**:

- владеть методологией поиска нового (информации, идей и т.п.), методикой анализа и адаптации знаний к своим профессиональным потребностям,
- уметь преобразовывать информацию в специальные знания,
- формировать информационную культуру обучающихся.

Будущий специалист должен иметь следующие **проектные компетенции**:

- осознанно и самостоятельно планировать профессиональную деятельность,
- осмысленно строить профессиональную карьеру,
- находить оптимальные решения инновационного характера,
- быть способными воплотить свои замыслы в инновационный проект и реализовать его,
- системно совершенствовать образовательный процесс,
- формировать у обучающихся способность к построению собственной образовательной траектории.

Требования к компетенциям по данной учебной дисциплине находят выражение в знаниях и умениях, которыми должны овладеть студенты.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен

В результате изучения данной дисциплины **студенты должны знать**:

- стандарты и правила «ясного языка»;
- требования к подготовке экспертов-оценщиков текстовой информации, созданной на «ясном языке»;

**уметь**:

- создавать и адаптировать тексты на «ясном языке»;
- взаимодействовать с экспертами-оценщиками по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»;

**владеть**:

- инструментом, который позволяет сделать сложный для прочтения и понимания письменный текст простым и понятным для детей с особенностями психофизического развития.

#### Контролируемая самостоятельная работа студентов

Управляемая самостоятельная работа по учебной дисциплине «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя.

*Целью* управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» является:

- создание условий для реализации творческих способностей студентов;
- развитие академических, профессиональных, социально-личностных компетенций;
- активное включение в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность;
- овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, умениями и навыками выполнения самостоятельной работы, углубленное и творческое освоение учебного материала;
- формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных, научных и инновационных задач;
- личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При выполнении управляемой самостоятельной работы создаются условия, при которых обеспечивается активная позиция студентов в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Формы управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине:

- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к коллоквиумам;
- выполнение контрольных работ;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- составление библиографии и реферирование литературы по заданной теме;
- создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам;
- написание тематических докладов и эссе на проблемные темы;
- составление тестов студентами для организации взаимоконтроля.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);
2. Основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);
3. Заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В процессе самостоятельной работы студенты приобретают навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становятся активным самостоятельным субъектом учебной деятельности.

Выполняя самостоятельную работу под контролем преподавателя студент должен:

- освоить минимум содержания, выносимый на самостоятельную работу студентов и предложенный преподавателем;
- планировать самостоятельную работу в соответствии с графиком самостоятельной работы, предложенным преподавателем;
- самостоятельную работу студент должен осуществлять в организационных формах, предусмотренных учебным планом и рабочей программой преподавателя;

– выполнять самостоятельную работу и отчитываться по ее результатам в соответствии с графиком представления результатов, видами и сроками отчетности по самостоятельной работе студентов.

В качестве контроля управляемой самостоятельной работы по учебной дисциплине «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» могут использоваться следующие формы:

- проведение групповых письменных, контрольных работ и тестирование;
- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада или решения задачи на практических занятиях;
- проверка рефератов, письменных докладов и практико-ориентированных заданий;
- проверка конспектов практических и лабораторных занятий, монографий и статей;
- проверка результатов создания текстов на «ясном языке».

СР выполняется студентом самостоятельно во внеаудиторное время в рамках обязательных часов, выделенных на самостоятельную работу по дисциплине.

В процессе подготовки студент на кафедре и на сайте [newsdo.vsu.by/](https://newsdo.vsu.by/) педагогический факультет/кафедра коррекционной работы / ЭУМК «Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» (<https://newsdo.vsu.by/>) знакомится с содержанием предстоящей работы.

Формой выполнения УСР являются разноуровневые задания:

- задания, формирующие достаточные знания по изучаемому материалу на уровне узнавания;
- задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;
- задания на уровне применения полученных знаний.

Преподаватель проверяет выполнение работы и выставляет полученные отметки в журнал.

Защита СР представляет собой ответы на вопросы преподавателя по содержанию выполненной работы и по итогам ее предварительной проверки. В процессе защиты студент должен продемонстрировать следующие качества знаний: осознанность, прочность, полноту и глубину. Студент должен понимать содержание выполненных работ (знать определения понятий, уметь разъяснить значение и смысл терминов, используемых в работе).

Работа, оцененная менее чем 4 баллами, не может быть зачтена, требует исправлений и повторной проверки.

При оценивании работ будут учитываться следующие показатели:

- использование различных источников информации;
- умение выбирать основное;
- наличие собственных оценочных аргументированных, развернутых суждений;
- владение теоретическим материалом по рассматриваемому вопросу;
- умение применять теоретических знания при решении предложенных практических задач;
- умение ответить на дополнительные вопросы по теме.

## Перечень заданий самостоятельной работы (СР) по дисциплине

Тема	Задания для самостоятельной работы (СР)
<b>Модуль 1. Теоретические и практические аспекты создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»</b>	
Характеристика понятия «ясный язык»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 20 терминов).</li> <li>2. Составьте схему «Виды текстов на «ясном языке» по содержанию».</li> <li>3. Творческое задание. «Ясный язык» и инклюзия». Составьте таблицу/схему, демонстрирующую примеры использования «ясного языка» как средства преодоления социальной эксклюзии лиц с нарушениями интеллекта.</li> </ol>
Требования к созданию и адаптации текстов на «ясном языке»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Постройте схему «Правила, которые должны быть учтены при подготовке текстов на «ясном языке».</li> <li>2. Разработайте памятку для специалиста по «ясному языку» по преобразованию и правильной подаче числового материала.</li> <li>3. Создайте интеллект-карту «Технические требования к оформлению текста на «ясном языке».</li> </ol>
Требования к созданию веб-сайтов на «ясном языке»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте перечень вспомогательных ресурсов для сайтов, созданных в соответствии с требованиями «ясного языка».</li> <li>2. Подберите 3-4 веб-сайта с учетом требований «ясного языка», аргументируйте свой выбор.</li> <li>3. Составьте план-конспект обучающего семинара для создателей веб-сайтов на тему «Требования к созданию сайтов на «ясном языке».</li> </ol>
<b>Модуль 2. Теоретические и практические аспекты организации взаимодействия с оценщиками-экспертами по созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке»</b>	
Подготовка оценщиков-экспертов для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте список статей по актуальным вопросам подготовки оценщиков-экспертов для создания и адаптации информации на «ясном языке» – не менее 10 статей начиная с 2015 года.</li> <li>2. Подберите 10 упражнений для проведения тренинговых занятий по подготовке будущих экспертов-оценщиков.</li> <li>3. Разработайте 2 диагностических задания по определению уровня сформированности умения подбирать подходящее к теме графическое изображение.</li> </ol>
Участие оценщиков-экспертов в создании нового текста на «ясном языке»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте диагностическую карту «Определение уровня сформированности умения соотносить тему, графическое изображение и фразу».</li> <li>2. Определите последовательность процесса создания нового текста на «ясном языке» совместно с экспертами-оценщиками. Оформите результат в виде опорной схемы.</li> <li>3. Разработайте сценарий проведения тренингового занятия по подготовке подготовки оценщиков-экспертов для создания и адаптации информации на «ясном языке».</li> </ol>
Участие оценщиков-экспертов в адаптации сложного текста на «ясный язык»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте сравнительную таблицу «Способы адаптации сложного текста на «ясный язык».</li> <li>2. Разработайте алгоритм адаптации текста на «ясный язык» специалистом.</li> </ol>

	<b>3.</b> Разработайте алгоритм адаптации текста на «ясный язык» специалистом и экспертами-оценщиками.
Участие оценщиков-экспертов в вычитке текста на «ясном языке»	<b>1.</b> Составьте глоссарий по теме практического занятия (не менее 10 терминов). <b>2.</b> Составьте перечень рекомендаций по работе с экспертами-оценщиками над текстом, написанным на «ясном языке» или адаптированным к нему. <b>3.</b> Напишите эссе «Этические правила взаимодействия с экспертами-оценщиками»

## МОДУЛИ ЗАДАНИЙ УСР

**Задания, формирующие достаточные знания по изучаемому учебному материалу на уровне узнавания:**

**1.** Язык, доступный людям, испытывающим трудности в чтении и (или) понимании текста, предполагающий, как правило, использование упрощенной структуры высказываний, наиболее часто встречающихся общеупотребительных слов без специальной лексики, иностранных заимствований и слов в переносном значении, а также специальных приемов – это:

- *Простой язык.*
- *Адаптивный язык.*
- *Ясный язык.*
- *Альтернативная коммуникация.*

**2.** Ясный язык характеризуется:

- *использованием упрощенной структуры высказываний;*
- *использованием большого количества иллюстраций;*
- *использованием в качестве иллюстраций только фото;*
- *все ответы верные.*

**3.** Если текст создан или адаптирован на «ясном языке», где должен быть размещен логотип, который указывает на это:

- *в правом верхнем или левом верхнем углу;*
- *в правом верхнем углу;*
- *в левом верхнем углу;*
- *в правом нижнем или левом нижнем углу.*

**4.** Специалистами по созданию и адаптации текстов на «ясном языке» могут стать представители следующей профессии:

- *дефектологи;*
- *социальные работники;*
- *создатели веб-сайтов;*
- *специалисты любой профессии, которые имеют опыт работы с людьми с интеллектуальными нарушениями и/или регулярно взаимодействуют с ними, знают и используют стандарты по созданию информации на «ясном языке».*

**5.** В команду по созданию или адаптации текстов на «ясном языке» должны быть включены:

- *лица с интеллектуальной недостаточностью;*
- *пожилые люди;*
- *дети младшего школьного возраста;*
- *лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.*

6. В качестве эксперта-оценщика может выступать:
- *любой человек с интеллектуальными нарушениями, который прошел специальную подготовку для работы с текстами по правилам «ясного языка»;*
  - *любой человек с интеллектуальными нарушениями;*
  - *любой человек с ОПФР;*
  - *все ответы верные.*
7. Оптимальное количество экспертов-оценщиков, работающих с одним и тем же текстом:
- *1-2 человека;*
  - *1 человек;*
  - *3-4 человека;*
  - *5-6 человек.*
8. К требованиям к словам в текстах на «ясном языке» относят:
- *избегание длинных и сложных для понимания слов в предложении;*
  - *использование часто употребляемых слова;*
  - *избегание сокращений слов и аббревиатур;*
  - *все ответы верные.*
9. К требованиям к числовой информации в текстах на «ясном языке» относят:
- *использование арабских цифр;*
  - *использование арабских и римских цифр;*
  - *не использование цифр.*
10. Какой формат страниц текста наиболее доступен для чтения и фотокопирования:
- *A3;*
  - *A4;*
  - *A5;*
  - *A2.*

## **Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения**

### **Тематика рефератов**

1. Понятие «ясный язык» в нормально-правовых документах.
2. Группы пользователей, для которых разрабатываются тексты на «ясном языке».
3. Характеристика видов текстов, создаваемых на «ясном языке».
4. Направления работы по подготовке текстов на «ясном языке».
5. Требования к созданию и адаптации текстов на «ясном языке».
6. Требования к созданию веб-сайтов на «ясном языке». Требования к поиску веб-сайта.
7. Требования к вспомогательным ресурсам веб-сайта.
8. Требования к графической, видео- и аудио- информации, представленной на веб-сайте.
9. Требования к навигации по веб-сайте.
10. Подготовка оценщиков-экспертов для создания и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
11. Характеристика занятий-тренингов по подготовке оценщиков – экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
12. Участие оценщиков-экспертов в создании нового текста на «ясном языке».
13. «Ясный язык» в инклюзивном образовании.
14. «Ясный язык» как инструмент экскурсионной деятельности.

15. «Ясный язык» как средство обеспечения доступности сайтов организаций.
16. Актуальные проблемы «ясного языка».
17. Обеспечение доступности правовой информации для лиц с интеллектуальной недостаточностью с использованием средств «ясного языка».
18. «Ясный язык» в Республике Беларусь.
19. «Ясный язык» как средство обеспечения доступности информации.
20. Основные виды продуктов на «ясном языке».

## **Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний**

1. Определите, какой из предложенных текстов написан на «ясном языке». Докажите свой ответ:

–БРАК (супружество) – это юридический и социальный институт. Брак является добровольным, постоянным сожителем двух лиц разного пола, которое заключено законным образом – регистрацией в загсе. Его главной задачей является, согласно закону, создание семьи, воспитание детей, то есть биологическая и воспитательная функции и взаимная помощь и поддержка.

–БРАК. Иногда люди, которые какое-то время встречаются и любят друг друга, решают, что они пожениются и у них будет свадьба. Выйти замуж за мужчину, в которого женщина влюблена, значит стать его женой. Жениться на женщине, в которую мужчина влюблен, значит стать ее мужем. Брак- это важное решение в жизни.

2. Адаптируйте предложенные ниже тексты в соответствии с требованиями «ясного языка»:

а) Мигрень (фр. *migraine* от лат. *hēmicrania*, греч. *ἡμικρανία* «головная боль, охватывающая половину головы»: *ἡμι-* (*hēmi-*) «половина» и *κρανίον* (*kranion*) «череп»; предположительно от егип. *ges-ter* «болезнь половины головы») – первичная форма головной боли, симптомами которой являются периодические приступы головной боли средней и высокой интенсивности. Головная боль, как правило, локализована в одной половине головы, имеет пульсирующий характер и длится от нескольких часов до 2–3 дней. Сопутствующие симптомы включают тошноту, рвоту, гиперчувствительность к свету, звукам и запахам. Иногда боль усиливается при физической активности.

б) Правила поведения в транспорте общественного пользования. К городскому транспорту общественного пользования относятся автобус, троллейбус, трамвай, метро и такси.

–ожидать автобус разрешается только на специальных посадочных площадках (остановках), не выходя на проезжую часть, а где их нет – на тротуаре или обочине.

–необходимо быть внимательным в зоне остановки – это опасное место (плохой обзор дороги, пассажиры могут вытолкнуть тебя на дорогу).

–посадку в общественный транспорт начинай только после полной остановки транспортного средства. Не запрыгивай в транспорт в последний момент, Вас может прищемить дверями.

–пассажиры не должны отвлекать водителей во время движения.

–входить и выходить из автобуса и троллейбуса разрешено после полной остановки.

–садиться в транспорт и выходить из него можно только со стороны тротуара или обочины, и обязательно после полной остановки транспортного средства.

в) Витебск – самый северный город Беларуси. Вторым древнейшим городом страны после Полоцка. Всему миру Витебск известен, как место проведения фестиваля искусств.



ств «Славянский базар», а у любителей живописи он ассоциируется прежде всего с художником-авангардистом Марком Шагалом, который здесь родился и жил продолжительное время. По городской легенде 18 века город основан святой равноапостольной княгиней Ольгой. Возникший на берегах Западной Двины и Витьбы, на пути «из варяг в греки», город формировался как один из центров объединения славян-кривичей. Удобное географическое положение Витебска способствовало росту и процветанию его на протяжении последующих веков.

г) Фен. Чистка и уход:

–Перед чисткой всегда выключайте фен и отсоединяйте его от электрической розетки.

–Удалите из отверстия входа для воздуха зацепившиеся волосы.

–Поверните решетку А7 против часовой стрелки.

–Снимите решетку А7 и удалите волосы из отверстия входа для воздуха.

–Насадите решетку А7 и поверните ее в сторону символа закрытого замка, изображенного на фене. Убедитесь, что решетка А7 хорошо прикреплена к фену.

–Внешний корпус можно чистить влажной тканью, смоченной в растворе нейтрального моющего средства. Поверхность, которую вы протерли влажной тканью, вытрите насухо.

–Никогда не погружайте фен в воду или другие жидкости. Не используйте для чистки абразивные средства, алкоголь, бензин или подобные окислители.

**3.** Определите, какой из предложенных текстов написан на «ясном языке». Докажите свой ответ:

–Сергей пришел в библиотеку. Сейчас он находится в читательской зоне.

–Сергей пришел в библиотеку. Сейчас Сергей находится в читательской зоне. Читательская зона – это место, где читают книги.

**4.** Определите, какой из предложенных текстов написан на «ясном языке». Докажите свой ответ:

–Нам с вами предстоит познакомиться с уникальным зданием Национальной библиотеки Беларуси (НББ) – главной библиотеки нашей страны. В ходе экскурсии я расскажу вам о ней. Мы с вами прогуляемся по нескольким этажам (по 1-му и по 2-му), а также на лифте поднимемся на крышу нашего здания. Там находится смотровая площадка.

–Сегодня мы познакомимся с Национальной библиотекой Беларуси. Национальная библиотека Беларуси – это главная библиотека нашей страны. Мы пройдем по первому и второму этажам библиотеки. На лифте поднимемся на крышу библиотеки. На крыше находится смотровая площадка. Смотровая площадка – это место, с которого мы увидим весь город.

**5.** Определите, какой из предложенных текстов написан на «ясном языке». Докажите свой ответ:

- Ассортимент магазина часов «Чайка»:

◆ ювелирные и элитные товары; ◆ часы для повседневной носки; ◆ детские часы.

Дополнительные услуги, оказываемые в магазине:

■ ремонт часов; ■ продажа сменных ремешков и браслетов; ■ средства для ухода за часами.

- В магазине «Чайка» продаются:

– ювелирные изделия; – дорогие товары высокого качества известных фирм;

– простые часы; – детские часы.

В магазине Вы сможете:

– сдать часы в ремонт; – купить ремешок для часов; – купить браслет для часов;

– купить наборы для ухода за часами.

*Браслет – металлический ремешок для часов.*

### **Перечень научно-методического обеспечения самостоятельной работы**

1. Взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии: монография / И.Е. Валитова [и др.]; под науч. ред. И.Е. Валитовой. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2018. – 257 с.

2. Вишнякова Ю. А. Социальный маркетинг. Инклюзивные формы: практическое пособие. – Москва: Юрайт, 2020. – 139, [2] с.

3. Европейские стандарты «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://easy-to-read.eu/european-standards>. – Дата доступа: 14.04.2022.

4. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osipovich.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomendatsii-50.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2022.

5. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.

### **Рекомендованная литература**

1. Бумаженко, Н.И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования: монография / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 77 с.

2. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: монография / под ред. Е.Л. Михайловой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 254 с.

3. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / под науч. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Народная асвета, 2020. – 167 с.

4. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.

5. Нечаева, Н.В. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций / Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова, И.С. Борщевский // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве. – Екатеринбург, 2021. – С. 105–114.

6. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / К.С. Хельмле, Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.

7. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

8. Стандарты «ясного языка»: информация для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN\\_Information\\_for\\_all](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN_Information_for_all). – Дата доступа: 14.04.2022.

9. Филипович, И.В. Ясный язык в процедуре психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) / И.В. Фипович, Н.Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2021. – № 3. – С. 15–22.

## Материалы к зачету

1. Понятие «ясный язык» в нормально-правовых документах.
2. Конвенция ООН о правах инвалидов.
3. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов.
4. Группы пользователей, для которых разрабатываются тексты на «ясном языке».
5. Характеристика видов текстов, создаваемых на «ясном языке».
6. Направления работы по подготовке текстов на «ясном языке».
7. Направления работы по подготовке текстов на «простом языке».
8. Требования словам.
9. Требования к числовой информации.
10. Требования к предложениям.
11. Требования к графикам и таблицам.
12. Требования к теме, заголовку текста и его содержанию.
13. Требования к объему текста, его размещению и формату страниц.
14. Требования к шрифтам и начертаниям.
15. Требования к графическим изображениям.
16. Требования к поиску веб-сайта.
17. Требования к вспомогательным ресурсам веб-сайта.
18. Требования к оформлению домашней страницы.
19. Требования к графической, видео- и аудио- информации, представленной на веб-сайте.
20. Требования к навигации по веб-сайте.
21. Требования к ссылкам.
22. Роль оценщиков-экспертов в создании и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
23. Характеристика занятий-тренингов по подготовке оценщиков – экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке».
24. Содержание упражнений по подготовке оценщиков-экспертов к созданию и адаптации текстовой информации на «ясном языке», методика их реализации.
25. Направления работы по созданию текстов на «ясном языке»: выбор и формулирование темы текста, обсуждение содержания текста, определение автора чернового варианта текста.
26. Способы адаптации текстов на «ясный язык».
27. Адаптация аутентичного текста специалистом.
28. Адаптация аутентичного текста специалистом и оценщиками-экспертами.
29. Направления работы по вычитке текста, подготовленного на «ясном языке»: проведение предварительной работы по подготовке оценщиков- экспертов к вычитке текста, созданного на «ясном языке», вычитка чернового варианта текста, вычитка готового текста.
30. Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями.

## 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### Основная литература

1. Бумаженко, Н.И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования: монография / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 77 с.
2. Взаимодействие взрослых с детьми, имеющими проблемы в развитии: монография / И.Е. Валитова [и др.]; под науч. ред. И.Е. Валитовой. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2018. – 257 с.
3. Вишнякова Ю.А. Социальный маркетинг. Инклюзивные формы: практическое пособие. – Москва: Юрайт, 2020. – 139, [2] с.
4. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: монография / под ред. Е.Л. Михайловой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 254 с.
5. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / под науч. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Народная асвета, 2020. – 167 с.

### Дополнительная литература

1. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.
2. Европейские стандарты «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://easy-to-read.eu/european-standards>. – Дата доступа: 14.04.2022.
3. Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osipovich.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomendatsii-50.pdf>. – Дата доступа: 14.04.2022.
4. Методология «ясного языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN\\_Methodology.pdf](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/12/EN_Methodology.pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.
5. Нечаева Н.В., Кришна-Сара Х., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99–108.
6. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3 – С. 8–24.
7. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / К.С. Хельмле, Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.
8. Нечаева, Н.В. Ясный и простой языки как средство обеспечения доступности сайтов организаций / Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова, И.С. Борщевский // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве. – Екатеринбург, 2021. – С. 105–114.

**9.** Обносова Г.П., Арцимович А.А. Ясный и простой язык как средство социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 208–212.

**10.** Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – Ч. 1. – 112 с.

**11.** Сороко Е.Н., Юревич Е.М. Создание и адаптация текстовой информации на” ясном языке” как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. – 2019. – С. 156–158.

**12.** Стандарты «ясного языка»: информация для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN\\_Information\\_for\\_all](http://easy-to-read.eu/wpcontent/uploads/2022/14/EN_Information_for_all). – Дата доступа: 14.04.2022.

**13.** Филипович, И.В. Ясный язык в процедуре психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) / И.В. Фипович, Н.Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2021. – № 3. – С. 15–22.

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ для специальностей профиля А Педагогика

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

### **Цель изучения учебной дисциплины:**

раскрыть научно-методические основы процесса обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях учреждений общего среднего образования и на этой основе формировать умения организовывать и осуществлять учебно-воспитательную работу с данной категорией детей.

### **Задачи изучения учебной дисциплины:**

– формировать у студентов знания об организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, о содержании деятельности учителя в классе интегрированного обучения и воспитания, об особенностях организации образовательного процесса для обучающихся с различными нарушениями развития;

– формировать у студентов навыки педагогической деятельности по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе;

– знакомить студентов с содержанием работы с родителями детей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Изучение учебной дисциплины направлено на формирование компетенций: УК-4 – работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия; БПК-6 – осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками

В процессе изучения дисциплины студенты должны:

### **знать:**

– социально-психолого-педагогическую характеристику лиц с особенностями психофизического развития;

– нормативно-правовые и научно-методологические основы организации системы специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республики Беларусь;

– современную систему специальных образовательных услуг для детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь;

– компоненты системы специального образования детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь;

– требования к организации специального образования детей с особенностями психофизического развития и оказания им коррекционно-педагогической помощи;

– требования к организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития;

– условия включения детей с особенностями психофизического развития в открытое образовательное пространство.

### **уметь:**

– устанавливать контакт с различными категориями детей с особенностями психофизического развития;

- организовывать и анализировать педагогическое взаимодействие с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования;
- контролировать и оценивать деятельность детей с особенностями психофизического развития;
- осуществлять работу по гармонизации межличностных отношений в детском коллективе;
- осуществлять продуктивное взаимодействие с педагогами и родителями детей с особенностями психофизического развития;
- осуществлять информационно-просветительскую работу с родителями здоровых детей и их сверстников с особенностями психофизического развития.

***владеть:***

- приемами общения с детьми с особенностями психофизического развития;
- навыками наблюдения и оценивания функциональных возможностей детей с особенностями психофизического развития;
- способами адаптации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Учебно-методический **комплекс** «Теория и практика специального образования» включает в себя следующие элементы: пояснительную записку (данный документ); теоретический раздел; практический раздел; раздел контроля знаний; вспомогательный раздел.

Теоретический раздел содержит тексты лекций. Практический раздел содержит методические указания по проведению практических занятий (планы проведения практических занятий размещены в системе Moodle); тематические планы практических занятий; перечень литературы, вопросы для контроля.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## Лекция 1. Психолого-педагогическая характеристика детей с особенностями психофизического развития

1. Дифференциация нормы и патологии в человеческом развитии.
2. Сущность понятия «особенности психофизического развития».
3. Типология особенностей психофизического развития (ОПФР): дети с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением психического развития (трудностями в обучении), с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОПФР.

**Ключевые понятия темы:** норма, патология, особенности психофизического развития, дети с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением психического развития (трудностями в обучении), с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

### 1. Дифференциация нормы и патологии в человеческом развитии

В целом понятие нормы – это термин, используемый для обозначения здоровья как противоположности патологии (болезни, расстройства, нарушения). В психологии корректное обращение к понятию нормы предполагает также дифференцирование норм по возрасту, полу, социальной, этнической, культурной принадлежности субъекта и т.д.



Виды норм:

- Статистическая – уровень или диапазон уровней функционирования организма, который свойственен большинству людей.
- Идеальная – идеальный образец состояния человека; субъективный, произвольно устанавливаемый норматив, который принимается за совершенный образец.
- Функциональная – оценивают состояния человека с точки зрения их последствий (вредно или не вредно) либо возможности достижения определенной цели.
- Социальная – контролирует поведение человека, заставляя его соответствовать некоторому желаемому или установленному властью образцу.
- Индивидуальная – предполагает сравнение состояния человека не с другими людьми, а с состоянием, в котором человек обычно пребывал раньше и которое соот-



ветствует его личным целевым установкам, жизненным ценностям, возможностям и обстоятельствам жизни.

Патология – это нарушение на биологическом уровне функционирования организма. Нормальное состояние, функционирование или развитие личности изменяется вследствие морфофункциональных нарушений (на уровне мозговых, психофизиологических, эндокринных и иных биомеханизмов регуляции поведения).

Наличие «патологии» далеко не всегда является «болезнью», так как здоровье не исключает наличие патологии, не достигающей степени заболевания.

Существует обобщенная классификация, в основу которой положена группировка перечисленных выше категорий нарушений исходя из локализации нарушений в конкретной системе организма. В соответствии с этим выделяют:

- соматические нарушения (например, нарушения опорно-двигательного аппарата, хронические заболевания и др.);
- сенсорные нарушения (например, нарушения зрения и слуха);
- нарушения деятельности мозга (например, нарушения движения, психические и речевые нарушения, умственная отсталость).

Несмотря на все теоретические и практические трудности, возникающие у исследователей в процессе определения сущности психической патологии, все же выделяется одна закономерность, которую можно обозначить как первый научный критерий психической патологии.

Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы. На практике – осознанно или неосознанно – происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая определяет эти границы. Понятие нормы широко используется в медицине, психологии, педагогике, социальных и других науках. Известно, насколько сложно определить понятие «норма» не только терминологически, но и содержательно.

Норма – это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Проблема нормы и ее вариантов одна из самых сложных в современной психологической педагогической науке. Она включает в себя такие вопросы, как норма реакции (моторной, сенсорной), норма когнитивных функций (восприятия, памяти, мышления), норма регуляции, эмоциональная норма, норма личности... Сюда же относятся вопросы половых и возрастных различий. Понятие нормы относительно постоянное. Его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем.

Основные классификации нарушений развития.

В медицине, психологии, педагогике имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. Отклонения от общих закономерностей, неправильность в развитии и др. не соответствия норме, обозначается словом – аномалия (греч. отклонение).

В коррекционной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс обучения, воспитания, социализации ребенка. И на основе этого строить практическую деятельность педагога.

Отклонения от нормы условно делятся на четыре группы: физические, психические, педагогические, социальные.

Группа физических отклонений, прежде всего, связана со здоровьем человека и определяется медицинскими показателями (вес, рост, объем и др.). Отклонения в норме могут быть вызваны или наследственными факторами, или какими-либо внешними обстоятельствами. Всемирной организацией здравоохранения в 1980 году принят британский вариант трехзвенной шкалы ограниченных возможностей: недуг (связан с затруд-

нением деятельности), ограниченная возможность (ограничения в деятельности), инвалидность (недееспособность). К отклонениям в физическом развитии ребенка могут быть отнесены: болезнь, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Группа психических отклонений связана с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками. Сюда относятся задержка психического развития (ЗПР), умственная отсталость (олигофрения от легкой дебильности до глубокой идиотии), нарушения речи, нарушения эмоционально-волевой сферы. Особую группу отклонений представляет собой одаренность детей.

Группа педагогических отклонений связана с достижениями стандартов, определяющих уровень образования. В соответствии с этими стандартами ребенок в определенном возрасте должен получить соответствующий уровень образования, закончить начальную, неполную среднюю или полную среднюю школу. Однако есть дети, не получившие общего среднего образования. Группа социальных отклонений связана с правилами поведения или деятельности людей или социальных групп. Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта. В этом случае одной из важных функций воспитания выступает ее управляющая функция, задачей которой является управление и организация обстоятельств, которые влияют на сознание и поведение детей, и при этом обеспечивается нужный воспитательный эффект.

Пограничная зона между нормой и отклонением имеет очень важное значение в рамках терапевтического аспекта деятельности педагога. Так, если говорить о социальных отклонениях, то между нормальным типом поведения и отклоняющимся (безволие, гиперактивность, гнев, страх, резко выраженная внушаемость и др.), располагается неизмеримое количество переходных ступеней от нормы к отклонению. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между естественным проявлением характера ребенка и отклонениями в нем.

Поэтому терапевтический аспект деятельности педагога направлен не столько на реабилитацию детей, в развитии которых установлены те или иные отклонения, сколько на профилактику отклонений, предупреждение нарушений определенных норм и правил.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности известны следующие параметры нормы:

- социально-возрастная норма – показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа;

- индивидуальная норма – проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития личности ребенка;

- предметная норма – знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием (отражается в стандартах образования) и др.

Важно помнить, что конкретный ребенок – это уникальный неповторимый случай, поэтому диагностика представляет собой сложную работу, предполагающую установление характера нарушений развития личности конкретного ребенка.

*«Если я чем-то на тебя не похож,  
я этим вовсе не оскорбляю тебя,  
а, напротив, одаряю».*

Антуан де Сент-Экзюпери

Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей с ОПФР, способствует формированию у «нормы» альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» как обычных членов общества. Включённость воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников повыша-

ет их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми.

До сих пор актуальна проблема негативного отношения к детям с ОПФР со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ОПФР. Проблему усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям, называя их «неполноценными», «ущербными», «отсталыми».

В связи с этим, следует помнить о педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нём носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения. В ряде случаев у педагогов вызывают опасения отсутствия специальной подготовки, недостаточность ресурсного обеспечения интегрированного образования, отсутствие специального оборудования и учебно-методического сопровождения.

Еще одной проблемой «особого ребенка» является непринятие его родителями обычных детей.

Родители здоровых сверстников опасаются, прежде всего, снижения качества образования своих детей, а также возможной психологической напряженности в отношениях между участниками образовательного процесса.

В условиях интеграции необходимо формировать у родителей, нормально развивающихся сверстников адекватные установки в отношении особого ребенка: смотреть на него как на человека с определенным потенциалом, принимать его таким, какой он есть, со всеми его особенностями.

Стереотипы, страхи, запреты, стыд, отсутствие знаний, неверная информация – все это способствует развитию негативного отношения к детям с ОПФР.

Работа по преодолению и профилактики стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР, на мой взгляд, должна вестись комплексно и в разных направлениях

*а) с педагогами:*

- курсы повышения квалификации;
- чтение специальной литературы;
- беседы, семинары, тренинги, игровые занятия, круглые столы (со всеми участниками образовательного процесса);

*б) с родителями здоровых детей:*

- просветительская работа (анкетирование, консультации, беседы, просмотр видеофильмов и т.д.);
- совместное участие в жизни ДУ (спортивные мероприятия, досуги, развлечения, экскурсии и т.д.);

*в) с семьей «особого ребенка»:*

- гармонизация семейных отношений;
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка;
- обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам;
- обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка;

*г) со здоровыми детьми:*

- формирование позитивного, толерантного отношения к детям с ОПФР;
- обучение общению детей со сверстниками с ОПФР;
- обучение способам разрешения конфликтов (путем проигрывания различных ситуаций, использования игр-драматизаций, этюдов, упражнений).

Одним из важнейших направлений по преодолению и профилактики стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР, на мой взгляд, являются средства массовой информации. Сейчас в прессе, на телевидении все чаще появляются статьи и передачи о детях с ОПФР, их интересах, проблемах, возможностях самореализации.

## **2. Сущность понятия «особенности психофизического развития»**

**Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР)** (термин, официально признанный в Республике Беларусь) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

Синонимами данного термина могут выступать ряд альтернативных понятий: «дети с ограниченными возможностями здоровья» (российский вариант), «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с отклонениями в развитии», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «дети с дизонтогенезом» (нарушение индивидуального хода развития), «исключительные дети», «дети с недостатками в умственном и физическом развитии», «дети с недугом» и др. Объектом дискуссии остается термин «аномальные дети» и в последнее время этот термин вытеснен альтернативными понятиями.

По данным Министерства образования РБ по состоянию на 15.09. 2004 г. детей с ОПФР (122752 ребенка) – 6,11% от общей численности детей. Из общего количества детей с ОПФР:

- 67,54% составляют дети с нарушениями речи,
- 17,36% – дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития,
- 14,00% – дети с умственными ограничениями,
- 6,45% – дети с нарушениями зрения,
- 4,07% – дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата,
- 2,19% – дети с комбинированными нарушениями,
- 2,15% – дети с нарушениями слуха.

Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития. Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведет к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранными анализаторами.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаются, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Один ребенок с отклонениями в развитии может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями (читать по слогам и писать простыми предложениями), другой – относительно не ограничен в своих возможностях (например, ребенок с задержкой психического развития или слабослышащий). Структура дефекта влияет и на практическую деятельность детей. Одни дети в будущем имеют возможность стать высококвалифицированными специалистами, другие всю жизнь будут выполнять низко квалифицированную работу.

Социокультурный статус ребенка во многом определяется как наследственными биологическими факторами, так и социальной средой жизни ребенка. Процесс развития личности характеризуется единством и взаимодействием системы биологических и социокультурных факторов. Каждый ребенок имеет свои неповторимые врожденные свойства нервной системы (силу, уравновешенность, подвижность нервных процессов; быстроту образования, прочность и динамичность условных связей). От этих индиви-

дуальных особенностей высшей нервной деятельности (ВНД) зависят способности к овладению социальным опытом, познанию действительности, то есть биологические факторы создают предпосылки психического развития человека.

Очевидно, что слепота и глухота есть факторы биологические, а не социальные. “Но все дело в том, – писал Л.С. Выготский, – что воспитателю приходится иметь дело не столько с этими биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями”.

Сложность структуры атипичного развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе. Так, повреждение слухового аппарата до овладения речью будет первичным дефектом, а наступившая, как следствие немота – вторичным дефектом. Такой ребенок сможет овладеть речью только в условиях специального обучения и воспитания при максимальном использовании сохранных анализаторов: зрения, кинестетических ощущений, тактильно-вибрационной чувствительности.

Интеллектуальная недостаточность, возникшая в результате первичного дефекта – органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения – отклонения в деятельности высших познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребенка. Третичные недостатки – недосформированность психических свойств личности умственно отсталого ребенка проявляются в примитивных реакциях на окружающее, недоразвитии эмоционально-волевой сферы: завышенная или заниженная самооценка, негативизм, невротическое поведение. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-реабилитационная работа.

Важной закономерностью является соотношение первичного и вторичного дефектов. В связи с этим Л.С. Выготский писал: “Чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию. Получается на первый взгляд парадоксальное положение: недоразвитие высших психологических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при умственной отсталости и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым, чем недоразвитие низших, или элементарных процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом”. Согласно этому положению Л.С. Выготского, чем дальше разведены между собой первичный дефект биологического происхождения и вторичный симптом (нарушение в развитии психических процессов), тем более эффективна коррекция и компенсация последнего с помощью психолого-педагогических и социокультурных средств.

В процессе атипичного развития проявляются не только негативные стороны, но и положительные возможности, которые являются способом приспособления личности определенному вторичному дефекту. Например, у детей лишенных зрения, остро развивается чувство расстояния (шестое чувство), дистантное различение предметов при ходьбе, слуховая память, осязание и т.д. У глухих детей – мимическое жестовое общение.

Данная положительная оценка определенных проявлений своеобразного нетипичного развития – необходимое основание для разработки системы специального обучения и воспитания с опорой на позитивные возможности детей. Источником приспособления детей с проблемами в развитии к окружающей среде являются сохранные психофизические функции. Функции нарушенного анализатора заменяются интенсивным использованием функционального потенциала сохранных систем. Глухой ребенок использует зрительный и двигательный анализаторы. Для слепого ведущими становятся

слуховой анализатор, осязание, обонятельная чувствительность. Учитывая конкретность мышления умственно отсталых детей и относительно сохранные резервы восприятия, в учебном процессе предпочтение отдается наглядному материалу, предметно-практической деятельности.

Таким образом, на развитие ребенка с проблемами в развитии будут влиять следующие факторы:

- вид (тип) нарушения;
- степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения в зависимости от степени нарушения могут быть – ярко выраженными, слабо выраженными и почти незаметными. Степень выраженности отклонения определяет своеобразие атипичного развития;

- срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и как следствие – повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения психофизического развития. Например, у слепорожденного ребенка отсутствуют зрительные образы. Представления об окружающем мире будут у него накапливаться с помощью сохранных анализаторов и речи. В случае потери зрения в дошкольном или младшем школьном возрасте ребенок сохранит в памяти зрительные образы, что дает ему возможность познавать мир, сравнивая свои новые впечатления с сохранившимися прошлыми образами. При потере зрения в старшем школьном возрасте представления характеризуются достаточной живостью, яркостью и устойчивостью, что существенно облегчает жизнь такого человека;

- условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды. Успешность развития ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

Существуют различные классификации детей с особенностями в развитии. В их основу положены различные критерии. Наиболее распространенными критериями являются следующие: причины нарушений; виды нарушений с конкретизацией их характера; последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни. По характеру нарушений различают следующие категории:

1. глухие;
2. слабослышащие;
3. позднооглохшие;
4. незрячие;
5. слабовидящие;
6. лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
7. лица с нарушением эмоционально-волевой сферы;
8. лица с нарушением интеллекта;
9. лица с задержкой психического развития (труднообучаемые);
10. лица тяжелым нарушением речи;
11. лица со сложными недостатками развития.

Есть более обобщенная классификация. В ее основе – группировка вышеуказанных категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

1. телесные(соматические) нарушения;
2. сенсорные нарушения (слух, зрение);
3. нарушения деятельности мозга(умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

По причинам возникновения нарушений различают:

1. врожденное нарушение развития;
2. несчастный случай, стихийное бедствие;

3. дорожно-транспортное происшествие;
4. экология; болезнь и др.

Наиболее распространенной является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина.

1. Дети с нарушением слуха и зрения:
  - 1) с недостатками слуха:
    - а) глухие (неслышащие) дети;
    - б) слабослышащие (тугоухие) дети;
  - 2) со стойкими дефектами зрения:
    - а) слепые (незрячие) дети;
    - б) слабовидящие дети.
2. Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития:
  - 1) умственно отсталые:
    - а) олигофрения;
    - б) деменция;
  - 2) интеллектуальная недоразвитость:
    - а) идиотия;
    - б) имбецильность;
    - в) дебильность;
  - 3) с задержкой психического развития (ЗПР):
    - а) ЗПР конституционного происхождения;
    - б) ЗПР соматогенного происхождения;
    - в) ЗПР психогенного происхождения;
    - г) ЗПР церебрастенического характера.
3. Дети с тяжелыми нарушениями речи:
  - 1) нарушения устной речи (дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, риноплалия, дизартрия, алалия, афазия);
  - 2) нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия).
4. Дети с нарушением опорно-двигательной системы (ДЦП).
5. Дети со смешанным (сложным) дефектом (умственно отсталые неслышащие или слабослышащие; умственно отсталые слабовидящие или незрячие; слепоглухонемые и т.д.).
6. Дети с искаженным развитием – психопатия, патология влечений.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития. Термин “задержка” подчеркивает временной характер нарушения, т.е. уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка. Причины ЗПР могут быть различны: дефекты конституции ребенка (гармонический инфантилизм), соматические заболевания, органические поражения ЦНС (минимальная мозговая дисфункция). Отягчающими факторами могут служить неблагоприятные социокультурные условия. Главными причинами ЗПР, по результатам исследований П. Улба, выступают биологические механизмы: патология беременности, ненормальные роды, частые соматические болезни ребенка в первые годы жизни. Данные факторы обуславливают сниженный физический статус детей, их малую выносливость, что не позволяет им своевременно усвоить актуальный для их возраста объем информации. Однако, если объем поступающей информации мал, методы и средства его подачи (образования) неадекватны возможностям ребенка, а окружение продуцирует по отношению к нему стрессогенные ситуации, то причиной ЗПР будут также выступать и социокультурные факторы.

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью, носят временный характер. При ЗПР имеет место, в отличие

от умственной отсталости, обратимость интеллектуального дефекта. Ряд отечественных исследователей (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер) выделяют две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР:

1. дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Задержка их развития связана с медленным темпом созревания лобной области коры мозга и ее связью с другими областями коры и подкорки;

2. дети с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствиями черепно-мозговых травм. Для этих детей свойственна слабость основных нервных процессов и их лабильность.

Особенностью ЗПР является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Неспособность концентрировать внимание на существенных признаках объектов, избирательное восприятие наблюдаемого являются отличительными особенностями психической деятельности детей с ЗПР. Нарушения психической и недостаточность интегральной деятельности мозга (малое количество образования связей между отдельными перцептивными и моторными функциями) определяют ограниченность и фрагментарность представлений детей об окружающем мире. Кроме того, отсутствует патологическая инертность психических процессов. Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с ЗПР могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Выраженная познавательная активность при выполнении заданий и в ходе повседневной жизнедеятельности не наблюдается. Отмечается слабость регуляции произвольной деятельности, недостаточная ее целенаправленность, несформированность функций контроля. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны резкие колебания настроения, гиперутомляемость. На первый план в развитии таких детей выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик. Это дети с различными формами психофизического инфантилизма (от лат. *infantilis* – детский, младенческий). Категорию детей с задержкой психического развития принято называть «дети с трудностями в обучении».

В задержке психического развития выделяют 4 группы:

- ЗПР конституционного происхождения, или гармонический инфантилизм (сильно выражено отставание в развитии эмоциональной сферы: яркость эмоций сочетается с их неустойчивостью и лабильностью, игровые интересы преобладают даже в школьном возрасте);

- ЗПР соматогенного происхождения (связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте);

- ЗПР психогенного происхождения (связана с неблагоприятными условиями воспитания: безнадзорность, жестокость со стороны родителей либо гиперопека);

- ЗПР церебрастенического характера (самая многочисленная группа; причины – различные патологические ситуации беременности и родов, а также травмы и заболевания ЦНС в первые месяцы и годы жизни; обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, физическую незрелость, что еще больше осложняет тяжелое состояние ребенка; эти дети нуждаются в более сложном лечении, а также в более сложной педагогической коррекции).

К типичным особенностям, свойственным детям с трудностями в обучении, обусловленным ЗПР, А.Д. Гонеев (1999) и другие относят.

1. Наивность, несамостоятельность, непосредственность, частые конфликты со сверстниками; ребенок не воспринимает и не выполняет школьных требований, но прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходи-



мость уйти от трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР недоступны и вызывают страх или отказ играть.

2. Не осознавая себя учеником и не понимая мотивов учебной деятельности и ее целей, такой ребенок затрудняется в организации собственной целенаправленной деятельности.

3. Информацию, идущую от учителя, ученик воспринимает замедленно и так же медленно ее перерабатывает, а для более полного восприятия он нуждается в наглядно-практической опоре и в предельной развернутости инструкций. Словесно-логическое мышление недоразвито, поэтому ребенок долго не может освоить свернутые мыслительные операции.

4. Наблюдается низкий уровень работоспособности, быстрая утомляемость, объем и темп работы снижен.

5. Обучение по программе массовой школы недоступно, т.к. усвоение программы не соответствует темпу их индивидуального развития.

6. В массовой школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность.

**3. Типология особенностей психофизического развития (ОПФР): дети с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением психического развития (трудностями в обучении), с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями**

Существуют различные классификации детей с особенностями в развитии. В их основу положены различные критерии. Наиболее распространенными критериями являются следующие: причины нарушений; виды нарушений с конкретизацией их характера; последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

По характеру нарушений различают следующие категории:

1. глухие;
2. слабослышащие;
3. позднооглохшие;
4. незрячие;
5. слабовидящие;
6. лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
7. лица с нарушением эмоционально-волевой сферы;
8. лица с нарушением интеллекта;
9. лица с задержкой психического развития (труднообучаемые);
10. лица тяжелым нарушением речи;
11. лица со сложными недостатками развития.

Есть более обобщенная классификация. В ее основе – группировка вышеуказанных категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

1. телесные (соматические) нарушения;
2. сенсорные нарушения (слух, зрение);
3. нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

По причинам возникновения нарушений различают:

1. врожденное нарушение развития;
2. несчастный случай, стихийное бедствие;
3. дорожно-транспортное происшествие;

4. экология; болезнь и др.

Наиболее распространенной является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина.

1. Дети с нарушением слуха и зрения:

1) с недостатками слуха:

- а) глухие (неслышащие) дети;
- б) слабослышащие (тугоухие) дети;

2) со стойкими дефектами зрения:

- а) слепые (незрячие) дети;
- б) слабовидящие дети.

2. Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития:

1) умственно отсталые:

- а) олигофрения;
- б) деменция;

2) интеллектуальная недоразвитость:

- а) идиотия;
- б) имбецильность;
- в) дебильность;

3) с задержкой психического развития (ЗПР):

- а) ЗПР конституционного происхождения;
- б) ЗПР соматогенного происхождения;
- в) ЗПР психогенного происхождения;
- г) ЗПР церебрастенического характера.

3. Дети с тяжелыми нарушениями речи:

а) нарушения устной речи (дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, риноплалия, дизартрия, алалия, афазия);

б) нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия).

4. Дети с нарушением опорно-двигательной системы (ДЦП).

5. Дети со смешанным (сложным) дефектом (умственно отсталые неслышащие или слабослышащие; умственно отсталые слабовидящие или незрячие; слепоглухонемые и тд)

6. Дети с искаженным развитием – психопатия, патология влечений.

#### **4. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОПФР**

*Дети с интеллектуальной недостаточностью.* Основной особенностью детей с интеллектуальной недостаточностью является их низкая обучаемость. Эти дети в состоянии учиться, хотя медленно и с большими затруднениями. Они становятся взрослыми, но многие остаются «вечными детьми». При нарушениях интеллекта ведущими факторами являются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость всего нового. Дети несамостоятельны, безынициативны, больше подражают, копируют. Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой. У детей с нарушением интеллекта, как правило, страдают все стороны речи. Эмоциональные проявления отмечается неустойчивостью или неадекватностью эмоций. В работе они предпочитают легкий путь, не требующий волевых усилий. Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения и его органическое происхождение являются главными показателями при отнесении ребёнка к этой группе.

*Дети с трудностями в обучении.* Дети с трудностями в обучении отличаются негрубым отставанием в психическом развитии. При поступлении в школу такие дети не обнаруживают готовности к школьному обучению. Они часто неусидчивы, невнимательны, с трудом понимают условия предлагаемых заданий. У них проявляется низкая познавательная активность, они менее любознательны, чем сверстники. Такой ребенок как бы «не слышит» или «не видит» многого в окружающем его мире, не стремится понять, осмыслить происходящее вокруг него. В связи с этим дети оказываются не в состоянии (без специальной помощи) овладеть счетом, чтением, письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники. Дети быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность. У всех детей с нарушениями психического развития наблюдаются недостатки памяти, отставание в развитии мыслительной деятельности. Многим из них присущи речевые нарушения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. После получения помощи дети рассматриваемой группы могут осуществить перенос показанных способов и приёмов умственных действий на новое, аналогичное задание и оказываются в состоянии выполнять предложенные им задания на близком к норме уровне. При условии своевременности и правильности подобной помощи недостатки познавательной деятельности и школьная неуспеваемость, могут постепенно преодолеваться, и в последующем такой ребёнок сможет учиться по программе средней школы.

*Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.* Дети с такими нарушениями составляют довольно большую группу. Это дети с врожденными или приобретенными заболеваниями нервной системы, врожденной патологии опорно-двигательного аппарата, приобретенными заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата. Таких детей объединяет то, что у них имеются двигательные нарушения. В настоящее время большую часть (89%) среди них составляют дети с церебральным параличом. Особенностью таких детей является то, что у них двигательные расстройства нередко сопровождаются комплексом других нарушений: психическими и речевыми. При тяжелой степени двигательных нарушений ребенок не овладевает навыками ходьбы, не может управлять своим телом, а также без посторонней помощи обслуживать себя. При средней степени двигательных расстройств дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, как правило, не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки самообслуживания развиты у таких детей не полностью. При легкой степени двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно. Они полностью себя обслуживают, однако у них может быть нарушение походки, движения неловкие, замедленные, снижена мышечная сила. По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у остальных – интеллектуальная недостаточность.

*Дети с нарушениями зрения.* Чтобы понять, какие дети относятся к этой категории, нужно знать, что не любое отклонение от нормы в анатомии или функциях зрительной системы следует определять, как зрительное нарушение. Международная классификация нарушений зрения основана на оценке двух зрительных сенсорных функций: остроты зрения и поля зрения. Зрительное нарушение – это острота зрения менее 0,3 на лучший глаз с коррекцией и/или поле зрения менее 15 угл. град. Различают следующие типы детей с нарушением зрения: слепые дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04), слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2), дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3).

Зрительные нарушения вызывают у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ори-

ентировку, возможность заниматься многими видами деятельности. Т.к. при врожденной или ранней слепоте ребенок не получает никакого запаса зрительных представлений, у некоторых из них задерживается освоение пространства и предметной деятельности. Их представления и знания о предметах реального мира скудны и схематичны.

Речь часто формируется с задержкой. Для них характерен высокий уровень развития вербальной (словесной) памяти. Слепота тормозит двигательную активность ребенка, характерны малоподвижность, вялость, медлительность.

*Дети с нарушениями слуха.* К категории детей с нарушением слуха относятся только дети, имеющие стойкое (т.е. необратимое) двустороннее нарушение слуховой функции, при котором нормальное (на слух) речевое общение с другими людьми затруднено или невозможно. По состоянию слуха различают детей глухих и слабослышащих.

Глухие дети – это дети с наиболее резкой степенью поражения слуха. Глухота бывает абсолютной лишь в исключительных случаях. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать отдельные очень громкие, резкие и низкие звуки (гудки, свистки, громкий голос над ухом и т.д.). Но разборчивое восприятие речи невозможно.

Слабослышащие (тугоухие) дети – это дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие. Тугоухость может быть выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. У слабослышащих и даже глухих детей, не имеющих дополнительных отклонений в развитии, при целенаправленной коррекционной работе, начатой с первых месяцев жизни, можно максимально сблизить не только уровень общего, но и речевого развития с возрастной нормой.

*Дети с тяжелыми нарушениями речи.* Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй. Это нарушения голоса (дисфония, афония), нарушения темпа речи (тахилалия, брадилалия), заикание, дислалия (нарушение звукопроизношения), дизартрия (нарушение звукопроизношения вследствие нарушения иннервации речевого аппарата), ринолалия (гносавость), алалия (недоразвитие речевых центров коры головного мозга), афазия (распад речи), нарушения чтения и письма (дислексия и дисграфия). Интеллектуальное отставание имеет у детей вторичный характер, поскольку оно образуется вследствие недоразвития речи. Дети с речевыми нарушениями быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность. Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. Обычно при правильном педагогическом подходе дети овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний.

*Дети с нарушениями слуха.* Нарушение слуха – полное или частичное снижение способности обнаруживать и понимать звуки. Вызывается широким спектром биологических и экологических факторов. У человека нарушение слуха, делающее невозможным восприятие речи, называется *глухотой*, а более легкие степени нарушения слуха, затрудняющие восприятие речи – *тугоухостью*.

Нарушения слуха в той или иной степени встречаются достаточно часто у детей разного возраста.

К категории детей с нарушениями слуха относятся только дети, имеющие стойкое (т.е. необратимое) двустороннее (на оба уха) нарушение слуховой функции, при котором нормальное (на слух) речевое общение с другими людьми затруднено или невозможно.

## НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Кондуктивные нарушения	Сенсоневральные нарушения
<p>Внутреннее ухо человека функционирует нормально. В данном случае проблема возникает во внешнем или в среднем ухе, чаще всего <u>носит временный характер и излечима</u>. Это, например, воспаление среднего уха (отит), образование серных пробок, аномальное строение наружного и среднего уха (отсутствие или недоразвитие ушных раковин, заращение слуховых проходов, дефекты барабанной перепонки и др.), инородные тела в ухе и др.</p>	<p>Нарушения слуха связаны с поражением внутреннего уха. К сожалению, данный тип нарушений <u>носит необратимый характер</u>, при которых современная медицина восстановить нормальный слух не в силах. В настоящее время проводится лишь поддерживающая терапия, определенные профилактические мероприятия, слухопротезирование (подбор индивидуальных слуховых аппаратов) и длительная систематическая педагогическая коррекция.</p>

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся:

- характером нарушения слуха (кондуктивное, сенсоневральное и смешанное);
- степенью снижения слуха (тугоухость в той или иной степени, глухота);
- временем возникновения поражения слуха;
- уровнем речевого развития (от неговорящих до речевой нормы);
- наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии (нарушение зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и др.).

По состоянию слуха различают детей глухих и слабослышащих (страдающих тугоухостью).

В зависимости от времени возникновения нарушения все дети делятся на 2 группы:

Ранооглохшие дети	Позднооглохшие дети
<p>Дети, которые родились не слышащими или потеряли слух на первом или втором году жизни, до момента овладения речью.</p>	<p>Дети, которые потеряли слух в 3–4 года и позже и сохранили речь, в той или иной степени.</p>



## **Характеристика детей с нарушениями слуха**

В основе психического развития аномальных детей, в том числе с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы. Следует отметить, что дети с нарушениями слуха делятся на слабослышащих и глухих, и их развитие познавательной деятельности и личности отличаются, имеют свои особенности.

*Развитие познавательной сферы у ребенка, имеющего нарушения слуха.*

Ощущение и восприятие Исследования показывают, что у значительной части глухих детей (около 40%) имеются те или иные остатки слуховых ощущений. Иногда они значительны и могут быть использованы в процессе обучения. В процессе длительных занятий и упражнений с использованием ЗУА остаточная слуховая функция у глухих детей активизируется. При этом улучшение слуховой функции идет не вследствие восстановления анатомо-физиологических механизмов слуха, а путем активизации и выработки у ребенка навыков использования уже имеющихся остатков слуха.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью.

Слышащие дети чаще, чем глухие, путают и смешивают сходные цвета – синий, фиолетовый, красный, оранжевый. Глухие дети более тонко дифференцируют оттенки цветов. Рисунки глухих детей содержат больше частностей и деталей, чем рисунки слышащих сверстников. Более полными оказываются и рисунки по памяти. Глухим детям труднее даются рисунки, которые выражают пространственные отношения.

Глухой может воспринимать речь говорящего, опираясь, главным образом, на зрительные восприятия.

Кроме зрительных ощущений, важную роль в процессе познания у глухих играют также осязательные и двигательные ощущения

Двигательные ощущения играют важную роль в овладении глухими детьми устной речью. Слышащий ребенок при ошибке или неправильном произношении звука для исправления пользуется слуховым контролем, а глухой – опирается на кинестетические ощущения, получаемые от движений артикуляторного аппарата. Двигательные ощущения для глухих – средство самоконтроля, база, на которой формируется речь, особенно такие ее формы, как устная, тактильная, мимическая (при классической системе обучения глухих).

Осязательные ощущения (ощущения тактильные, температурные, двигательные) у глухих детей младшего возраста развиты плохо (И.М. Соловьев). Они не умеют пользоваться этим сохранившимся анализатором. Получив новый предмет, они начинают манипулировать им, что несущественно для процесса осязания, или прикасаться к его поверхности лишь кончиками пальцев, не используя всю поверхность ладони, все пальцы.

Внимание. На всех этапах школьного обучения продуктивность внимания глухих учащихся остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками. Зрительный анализатор глухих принимает почти все раздражения на себя. По мере развития охранительного торможения в зрительных анализаторах происходит иррадиация тормозного процесса по коре головного мозга, захватывая и другие корковые центры. Резкое удлинение зрительной реакции у глухих к обеденному перерыву и к концу дня связано с наступлением общего утомления организма, т. е. снижается функциональное состояние нервных центров.

У глухих школьников в большей мере, чем у слышащих продуктивность внимания зависит от характера предъявляемой информации: буквы, цифры, фигуры и т.п.

На протяжении дошкольного возраста устойчивость внимания меняется – от 10–12 мин. В начале данного возрастного периода до 40 мин. В его конце. Наибольший темп развития произвольного внимания у глухих приходится на подростковый период.

Память. Вследствие нарушения нормального общения с миром слышащих усвоение социального опыта глухими детьми значительно затруднено, и тот обширный познавательный материал, который приобретает слышащим ребенком спонтанно, естественно и сравнительно легко, им дается при условии специального обучения и серьезных волевых усилий.

Запоминание и воспроизведение нарисованных знакомых изображений глухими учащимися 3–4-х классов имеет свои особенности. В репродукциях глухих были отличия от оригинала: в них появлялись частности, отсутствующие в показанном изображении (дополнения); наряду с появлением нового рисунки детей оказывались порою беднее деталями (выпадение деталей); иногда объект был воспроизведен в ином положении, чем в оригинале (пространственное смещение); объекты воспроизводились в иных размерах. У глухих такие особенности воспроизведения запоминания объектов встречаются значительно чаще, чем у слышащих сверстников.

Непреднамеренное или произвольное запоминание (нет цели запомнить материал, материал закрепляется без волевых усилий) у глухих дошкольников и школьников не уступает своим слышащим сверстникам.

Образный материал глухие школьники непосредственно запоминают более успешнее, чем слышащие, так как у них зрительный опыт богаче (зрительное запоминание). Но в то же время можно встретить в литературе данные, что в дошкольном возрасте глухие хуже запоминают места расположения предметов, в младшем школьном возрасте – путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению.

Преднамеренное или произвольное запоминание (есть задача запомнить материал, усвоить его) имеет ряд особенностей у глухих детей. Глухие школьники младших классов применяют вспомогательные средства для запоминания. При запоминании ряда сходных предметов глухие плохо умеют использовать прием сравнения.

Глухие дети в условиях преднамеренного запоминания могут пользоваться рациональными логическими приемами запоминания

Запоминание и воспроизведение слов, предложений и рассказов глухими детьми. Между слышащими и глухими мало отличий в запоминании слов из области зрительной сферы, значительно больше глухие отстают от слышащих в запоминании слов, обозначающих звуковые явления, в то время как слышащие сравнительно с глухими запоминают меньше слов, обозначающих качества предметов, воспроизводимого с помощью кожного анализатора.

При запоминании может произойти пропуск букв, перестановка букв, слогов, слова могут сливаться в одно. Это также результат недостаточной расчлененности значений слов.

Для глухих школьников представляет большую трудность точное запоминание слова в определенной грамматической форме.

При воспроизведении фразы глухими очень часто изменяется смысл самой фразы, из-за замен слов в фразе, порой опускают или дополняют предложения новыми словами. Глухие стремятся воспроизвести фразу точно в той самой последовательности, в какой она была воспринята, поэтому при забывании какого-либо слова глухие повторяют все слова воспринятой фразы на своих местах, опуская забытое слово. Для глухого фраза не всегда представляется как единая смысловая единица. Нередко фраза является для глухого не целостным «объектом», а набором отдельных слов.

Глухие школьники не могут передать своими словами прочитанный текст, они связаны с текстом и стремятся к дословному, текстуальному его воспроизведению, причем это им далеко не всегда удается.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому стремятся к дословному его воспроизведению. Это связано не только с тем, что у них маленький словарный запас, но и тем, что используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях.

**Воображение.** *Воссоздающее воображение* (когда по словесному описанию предмета, явления, события создается его наглядный образ, представление). В процессе усвоения знаний по истории, географии, физике, литературе учащиеся должны пользоваться представлениями, образами объектов, иногда в прошлом ими не воспринимавшихся (например, при изучении курса истории России у них формируются представления об исторических событиях, о героях этих событий, месте их действия).

Наблюдения учителей показывают, что образы, формирующиеся у глухих школьников в процессе чтения художественной литературы, не всегда соответствуют описанию. Нередко это приводит к непониманию ими смысла прочитанного.

*Творческое воображение* (преднамеренное преобразование представлений и самостоятельное создание новых представлений, образов, воплощаемых в продукты деятельности).

Многие глухие учащиеся 6 класса не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста(басни), не могут творчески переработать текст. Для того, чтобы передать содержание текста, они его учат наизусть. Глухие 8 класса могут изменить по требованию фабулу текста(басни), т.е. проявили способность к творческому воображению.

**Мышление.** Мышление человека неразрывно связано с речью и не может существовать вне ее.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.





Глухие дети длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно – образного мышления, т.е. мыслят не словами, а образами, картинками. В формировании словесно-логического мышления глухой резко отстает от слышащего сверстника, причем это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности. Исследования показывают, что по уровню развития наглядно-образного мышления глухие дети младшего и среднего школьного возраста заметно ближе к слышащим сверстникам, имеющий нормальный интеллект, чем к слышащими умственно отсталым детям.

У глухих детей обнаруживаются значительные индивидуальные различия в развитии их мышления. Около одной четвертой части всех глухих детей имеют уровень развития наглядного мышления, соответствующий уровню развития этого вида мышления у слышащих сверстников.

Мыслительные операции: *Анализ* (расчленение целого на отдельные части или выделение частей, свойств предмета) и *синтез* (соединение частей, свойств, качеств в новое целое. Синтез возможен лишь в результате предварительного анализа). Для глухих детей младшего школьного возраста представляется проблемой анализировать тексты, часто не акцентируют внимание на важных деталях. С возрастом качество анализа у глухих совершенствуется.

*Сравнение* (установление черт сходства и различия между объектами):

У 30% глухих первоклассников сравнение двух объектов переходит в анализ одного из них. У слышащих первоклассников подобная особенность сравнения встречалась в 10% случаев. У глухих учащихся 3 класса такая особенность встречалась приблизительно в 18% случаев.

Глухие дети слабо замечают общее, сходное в сравниваемых объектах. Они больше говорят о различиях. Ученик массовой школы отмечает сходство сравниваемых объектов, наличие в них общих частей, черт и тут же переходит к поиску отличительных свойств. Глухим школьникам младших классов трудно в одно и то же время видеть и сходство, и различие в сравниваемых объектах: если они увидели сходство в объектах, то забывают об их различии, и наоборот.

*Психологические особенности формирования речи у неслышащих детей:*

В первые месяцы жизни не так легко бывает отличить глухого от слышащего ребенка. Как и слышащий, он издает рефлекторные звуки, живо реагирует на попавшие в поле зрения яркие игрушки, но не слышит речи окружающих, не понимает, что ему говорят, не может подражать речи, поскольку у него не образуются ассоциативные связи между словом, как сигналом действительности и предметом. И чем старше такой ребенок, тем больше он отстает в речевом развитии от слышащего. При внимательном наблюдении можно заметить, что глухой в возрасте шести – восьми месяцев не реагирует на речь, не фиксирует внимание на предмете при произнесении слова, вопроса.

Без специального обучения речь у глухого не развивается. И чем раньше начнется работа по формированию и развитию речи, тем лучше будут результаты в этом направлении.

По-разному идет у глухого и слышащего овладение и устной и письменной речью. У слышащего овладение устной речью, как правило, опережает овладение письменной речью, у глухого эти процессы могут идти параллельно, а иногда навыки письменной речи усваиваются быстрее, нежели устной. Первые слова и предложения при классическом обучении даются глухим для общего восприятия в письменной форме на карточках. Письменная речь, несмотря на трудности, имеет для глухого некоторые преимущества перед устной, поскольку она не требует наличие слуха, а воспринимается с помощью зрения.

Позднооглохшие дети, за редким исключением, сохраняют уже сформировавшуюся речь. Слабослышащие могут овладеть речью самостоятельно, опираясь на остатки слуха.

### Самооценка и уровень притязаний

Представление глухих детей о самих себе часто бывают неточными, для них характерны преувеличенные представления о своих способностях и, об оценке их другими людьми. У глухих детей, имеющих глухих родителей, самооценка более адекватна по сравнению с глухими детьми слышащих родителей.

У глухих младших школьников со средним уровнем интеллектуального развития отмечаются в основном завышенные самооценки. У слабослышащих младших школьников с высоким интеллектуальным уровнем наблюдаются в основном адекватные самооценки.

Кстати, важно сказать, что самооценка играет не последнюю роль в становлении процессов поведения, определяет уровень его притязаний. Самооценкой и притязаниями во многом обуславливаются эмоциональное самочувствие человека, степень зрелости его личности. Формирование самооценки и уровня притязаний отражают те противоречия, которые могут стать факторами психического развития индивида.

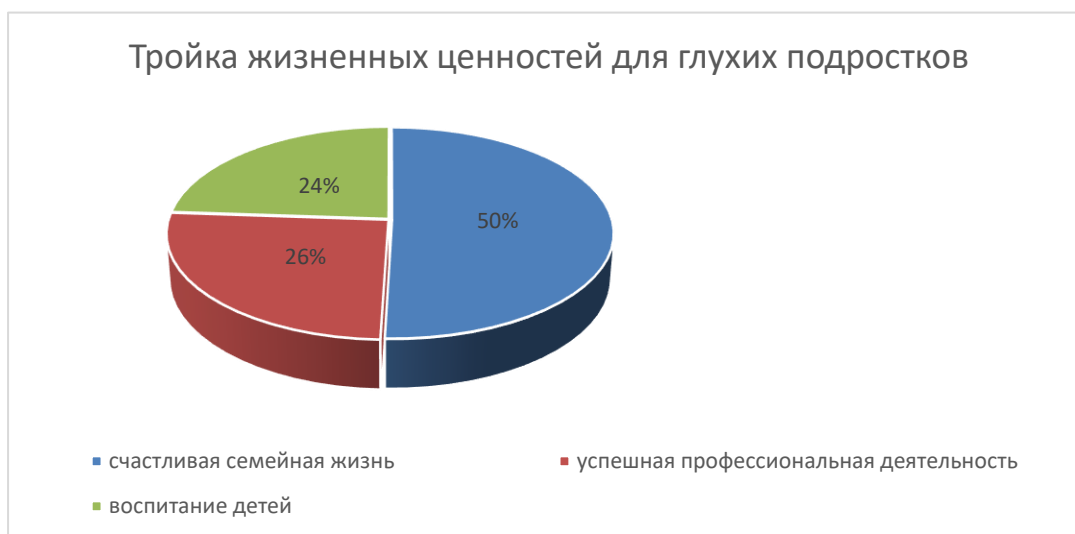
Уровень притязаний, с одной стороны, зависит от способностей человека, являющихся субъективными условиями успешного выполнения деятельности, и адекватной их оценкой, с другой – определяет формирование этих способностей. Как правило, уровень притязания характеризуется как устойчивый обобщенный признак личности. Первые его проявления отмечаются уже у детей двух- трех лет при нормальном развитии их личности.

Развитие самооценки и уровня притязаний глухих школьников идет в том же направлении, что и в норме. Наблюдается отставание глухих от слышащих, проявляющееся у младших подростков в ситуативности оценок, их обоснования, зависимости их от мнения педагога, окружающих.

### Интересы и жизненные ценности

Интересы старшеклассников в основном группируются вокруг трех видов деятельности: учеба, труд, спорт. Интересно, что учеба у глухих старшеклассников является главным интересом только в выпускных классах. Глухие старших классов, не являющимися выпускными, наибольший интерес проявляют к спортивной деятельности.

Но есть интересный момент, несмотря на то, что слабослышащие более, чем глухие оптимистичны своего будущего, более сориентированы на социальное достижение, они более социальны инфантильны в построении своих жизненных планов, предпочитают думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее. У глухих жизненные планы более определенные, в силу суженности сфер профессиональной деятельности. Для глухих менее значима ценность социального достижения.



## Тройка жизненных ценностей для слабослышащих подростков



### Список используемых источников:

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. – М.: Изд-во РОУ, 2006. – 180с.
2. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Семаго Н.Я., Чиркова О.Ю. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие. – М.: Генезис, 2011.– 288 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И.Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
6. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
7. Теория и практика специального образования [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс для студентов спец. : 1-01 01 01 Дошкольное образование, 1-01 02 01 Начальное образование / сост. Е.А. Харитоновна. – Электрон.текстовые дан. (1 файл: 962 Кб). – Витебск., 2017. – Режим доступа: lib.vsu.by
8. Валитова И.Е. Проблема нормы психического развития / И.Е. Валитова // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. «Психология». – Тула, 2003. – Вып. 3. – С. 130–154.
9. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 280 с.
10. Судаков К.В. Общая теория функциональных систем. – М.: Медицина, 1984. – 223 с.
11. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Марютина Т.М. [и др.]; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
12. Выготский, Л.С. О психологических системах // Психология развития как феномен культуры; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – С. 331–358.
13. Карандашев Ю.Н., Ховер Ю. Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве: учеб. пособие. – Минск: Карандашев, 2003. – 304 с.

## **Лекция 2. Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия**

1. *Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции. Понятия «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание».*
2. *Формы интеграции.*
3. *Условия успешной интеграции.*
4. *Понятие «инклюзия».*
5. *Инклюзивное (включающее) образование.*
6. *История инклюзивного образования. Международные документы по инклюзивному подходу.*
7. *Особенности интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.*
8. *Актуальные направления развития общего и специального образования в Республике Беларусь.*

**Ключевые понятия темы: интеграция, интегрированное обучение и воспитание, инклюзия, инклюзивное (включающее) образование.**

### **1. Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции. Понятия «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание»**

Интеграция (лат. Integer – целый) – принятие индивида другими членами группы.

Интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется одновременно с лицами, не относящимся к лицам с особенностями психофизического развития (Кодекс Республики Беларусь Об образовании).

До недавнего времени дети с проблемами в развитии получали образование только через систему специальных учебно-воспитательных учреждений. Сама проблема выделения специальных классов для детей, требующих особого педагогического внимания, остается дискуссионной. Сторонники процесса *сегрегации* выступают за ограничение, выделение детей с недостатками в развитии и проведение с ними целенаправленной коррекционной работы. Сторонники *интеграции* доказывают необходимость проведения коррекционных мероприятий с ребенком в обычных стандартных условиях общеобразовательной школы. Как один, так и другой подход научно обосновываются, экспериментально доказывается их эффективность.

**Интеграция** (лат. – объединение частей в целое) – это двусторонний процесс, который предусматривает совместные усилия как со стороны ребенка, так и со стороны среды, в которую он входит, что является характерным для эволюционного пути развития интеграции в отличие от революционного.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский, который указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он отмечал, что при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь, развивает у него навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, поэтому широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить ис-

ходной точкой пересмотра специального образования. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и активно воплощается в России и Беларуси.

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Идея совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных детей существует с тех времен, когда было признано право первых на образование. В большинстве случаев примеры организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей не были удачными, т.к. учитель массовой школы не владел специальными способами и приемами обучения (это период псевдоинтеграции, которая сегодня существует в ряде развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки). Параллельно с процессом псевдоинтеграции возник и расширялся процесс образовательной сегрегации детей с нарушением развития.

В XX в. было завершено формирование системы сегрегационных образовательных учреждений. В СССР к середине 80-х гг. насчитывалось восемь типов школ для детей с отклонениями в развитии, мировая практика знает и более тонко дифференцированную систему специального образования, насчитывающую до 12–13 типов (Н.М. Назарова, 2000).

Первые частные инициативы по интеграции отмечались в США в начале XX века. В 1975 году был принят закон 94 – 142 «mainstreaming», согласно которому каждый особый ребенок от 3 до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы школьного обучения. В рамках концепции интеграции изменилось отношение к самому понятию «ущербности». Если раньше предполагалось выявление и отделение от общего потока «особой группы» учащихся, то после принятия закона была поставлена задача определения дополнительных потребностей некоторых детей в образовании, которые необходимо учитывать при составлении учебных планов. В США разработка индивидуальных программ для такой категории детей включает выбор модели интеграции, постановку краткосрочных и перспективных учебных целей, определение средств и методов их достижения. Помимо учителей, психологов и терапевтов, в этой работе участвуют родители, а к реализации программ дополнительно привлекаются советники по воспитанию, студенты педагогических вузов.

Опыт стран Северной Европы можно назвать «колыбелью интеграции». С 1961 по 1980 г. в Дании и других скандинавских странах шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению педагогами, родителями, всем населением интеграции. Интеграция росла «снизу», иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции (потребовалось около 20 лет), он стал узаконенной реальностью: в 1980 г. принимается Закон о реформе образования, предусматривающий введение принципа нормализации отношений с лицами, имеющими ограничение возможностей.

В Швеции специальным школам отводятся классные комнаты в помещениях обычных школ. В Великобритании официально процесс интеграции начался с принятия в 1983 году Положения о специальных образовательных потребностях – Statement of Special Educational Needs. В стране интеграция носит двусторонний характер и осуществляется различными путями. При интеграции учащихся учитывается возрастной принцип: дети-инвалиды до 12 лет общаются с учащимися начальной школы, от 12 до 19 лет – с учащимися средней школы. Широко практикуются так называемые интегративные уроки (музыка, танцы, домоводство, ремесла, физические, творческие, общественные виды деятельности).

В *Германии* интегрированное обучение в начальной школе представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперированный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В стимулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами. При четвертой модели процесс обучения интегрированного ребенка строго индивидуализирован.

В *Италии* процесс интеграции начался на рубеже 60-х и 70-х гг. в недрах общественного движения «Демократическая психиатрия», целями которого были достижение прогрессивных изменений в психиатрических лечебных учреждениях, отмена социального обособления и изоляции социально неопасных лиц с нарушенной психикой.

К концу XX столетия во многих странах (США, Великобритании, Швеции, Германии, Италии, скандинавских странах) направление детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения представляется крайней мерой, когда все другие возможности уже использованы и не дали желаемого результата. В практике образования этих стран реализуется *принцип интегрированного подхода* – предоставление детям с проблемами в развитии возможности обучения в массовой школе вместе с обычными детьми. При этом им создаются дополнительные условия специальной помощи и поддержки, облегчающие обучение.

Успешная реализация интегрированного обучения, как отмечает Н.М. Назарова (2000), возможна при соблюдении следующих условий:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;
- готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Принятие интеграции каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества, выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого интеграция станет частью мировоззрения. Ключевым моментом этой точки зрения, по мнению ряда авторов, должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

## 2. **Формы интеграции**

Самая распространенная форма реализации интеграции – это **интегрированные уроки**, организованные разными преподавателями, но в соответствии с общей программы интеграции.

В зависимости от временной продолжительности совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников различают следующие *формы (модели)* интегрированного обучения и воспитания:

– *комбинированная* (дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога)

– *частичная* (дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образованием, вливаются в массовые группы (классы) на часть дня);

– *временная* (все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера);

– *полная* (ребенок с отклонениями в развитии постоянно воспитывается среди здоровых сверстников; коррекционную помощь им оказывают родители под контролем специалистов).

Выбор той или иной формы (модели) интеграции детерминирован типом учебного заведения (специального или массового), поскольку они обладают различным потенциалом в организации интегрированного обучения и воспитания.

Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

*Принципы интеграции различных типов:*

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых – потребность в любви и стимулирующей развитие обстановке.

2. Ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной.

3. Лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались в свои семьях.

4. Учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелым ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получить образование.

Принципы «нормализации» сегодня закреплены рядом международных правовых актов: декларацией прав ребенка, декларацией о правах лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии, вы декларацией о правах инвалидов.

**Интеграция** (от лат. *integratio* – соединение) – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов.

**Интегрированное обучение и воспитание** – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития (Кодекс Республики Беларусь Об образовании).

**Цель интегрированного обучения:** способствовать успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития.

**Задачи интегрированного обучения:**

- освоение содержания образовательной программы специального образования лицами с особенностями психофизического развития в соответствии с образовательными стандартами специального образования;

- исправление и (или) ослабление имеющихся у обучающихся физических и (или) психических нарушений;

- обеспечение социально-психологической поддержки обучающимся и оказание им психологической помощи;

- создание специальных условий для получения специального образования обучающимися с учетом особенностей их психофизического развития;
- формирование и развитие способности к профессиональному самоопределению;
- формирование позитивно ориентированной личности;
- профилактика девиантного поведения у учащихся с особенностями психофизического развития.

### 3. Условия успешной интеграции

- Ранняя помощь ребёнку, специальная подготовка по социализации.
- Психологическая и педагогическая работа с родителями, имеющими ребёнка с особенностями развития. Результатом этой работы должно явиться желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность родителей реально помогать своему ребенку в процессе обучения.
- Работа и оказание помощи специалистам по вопросам интегрированного обучения и воспитания, результатом которой является готовность специалистов оказать помощь и влияние на принятие ситуации интегрированного обучения.
- Работа с родителями здоровых детей.
- Работа с типично сверстниками.
- Пространственно-временная организация среды

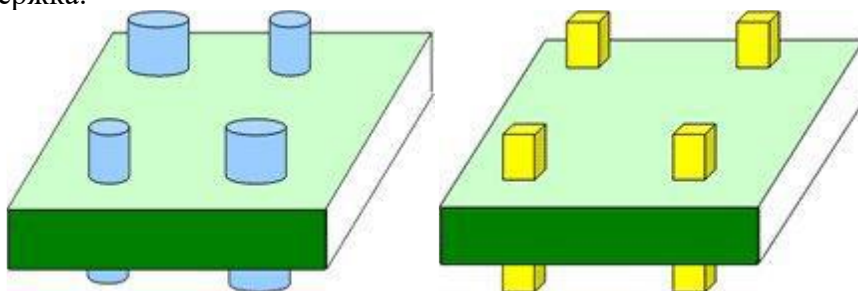
### 4. Понятие «инклюзия»

Инициаторы введения нового понятия и соответствующей системы действий полагают, что механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса. Английский глагол include переводится как «содержать», «включать», «охватывать», «иметь в своем составе». Поэтому слово inclusion представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с проблемами в развитии:

1. посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
2. находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
3. имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
4. обеспечиваются необходимой поддержкой.

Составляющими успешного включения являются: педагогический коллектив единомышленников, информация о процессе преобразований, подготовка и постоянная поддержка.



### 5. Инклюзивное (включающее) образование

Инклюзивное (франц.inclusif- включающий в себя, от лат.include- заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но со-



здает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

#### **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 общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

#### **6. История инклюзивного образования. Международные документы по инклюзивному подходу**

В последние годы за рубежом (США, Канада, Великобритания и другие страны) на смену понятию «интеграция» приходит понятие «*инклюзия*» (*включение – inclusion*). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994 г.). *Инклюзивный подход* предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании. Так, *Саламанская декларация* определяет *инклюзию* как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цели – избежать социальной сегрегации, являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностях и способностях. *Предисловие к Саламанской декларации* звучит так.

Мы обращаемся ко всем правительствам и призываем их:

- уделить с точки зрения политики и бюджетных ассигнований самый высокий приоритет совершенствованию их систем образования, что позволило бы им охватить всех детей, несмотря на индивидуальные различия или трудности;
- принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе;
- разрабатывать демонстрационные проекты и поощрять обмены со странами, имеющими опыт в области инклюзивных школ;
- создать механизмы на основе децентрализации и широкого участия в области планирования, мониторинга и оценки предоставляемого образования для детей и взрослых с особыми образовательными потребностями;
- поощрять и облегчать участие родителей в процессах планирования и принятия решений, касающихся удовлетворения специальных образовательных потребностей;
- прилагать больше усилий к разработке стратегий, касающихся заблаговременного выявления особых потребностей, и принятия конкретных мер;
- обеспечить, чтобы на основе систематического обмена в рамках программ подготовки учителей, как дослужебной подготовки, так и подготовки без отрыва от работы, предусматривалось обеспечение образования лиц с особыми потребностями в инклюзивных школах.

## 7. Особенности интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования

Основными вариантами организации интегрированного обучения являются:

- интернальная интеграция (внутри системы специального образования);
- экстернальная интеграция (взаимодействие системы специального и общего образования).

Важно отметить особенности двух *основных вариантов интеграции* в сфере образования: при интернальной интеграции совместное обучение в коррекционных учреждениях возможно для детей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта.

Экстернальная модель интеграции была апробирована в отечественной коррекционной педагогике при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и детей с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе детей, не имеющих отклонений в развитии, и их слабовидящих или слабослышающих сверстников.

Модели интегрированного обучения школьников с проблемами в развитии.

Виды интеграции	Интернальная интеграция	Экстернальная интеграция
1. Социальная интеграция (раздельное обучение в одном учреждении; совместная внеклассная деятельность)	1. центр раннего вмешательства (абилитация младенцев) 2. д/с для детей с проблемами в развитии 3. д/с – начальная школа коррекционного обучения 4. коррекционный детский дом – школа 5. школа-центр диагностики и интегрированного обучения 6. школа-центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции 7. школы профессиональной интеграции и социально-трудовой адаптации 8. классы (группы) “особый ребенок”.	1. специальные классы для детей с нарушением интеллекта 2. классы коррекционного обучения (выравнивания) 3. классы компенсирующего обучения (для детей с трудностями обучения)
2. Совместное обучение в одном классе.	Диагностические классы: 1. группа риска + ЗПР 2. ЗПР + легкая степень недоразвития интеллекта 3. Разная степень недоразвития интеллекта и другие варианты	Совместное обучение детей с проблемами в развитии в условиях одного класса общеобразовательной школы.

## 8. Актуальные направления развития общего и специального образования в Республике Беларусь

Целью изменений является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Это подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с людьми с особенностями развития.

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования подкреплены нормативно-правовой базой, закрепляющей права и обязанности

участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Законы Республики Беларусь – «О правах ребёнка»; «Об образовании»; «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; «Об общем среднем образовании»; «О языках в Республике Беларусь»; Декрет Президента РБ от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»; Декрет Президента РБ от 17 июля 2008 № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования».

В настоящий момент разработан проект Концепции развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь (далее – Концепция) представляет собой систему взглядов на принципы, приоритетные направления, цели и задачи, механизмы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь. Концепция разрабатывается с целью реализации права на получение образования всеми детьми, включая детей с особенностями психофизического развития, в учреждениях образования, наиболее приближенных к месту их проживания, на создание условий, максимально учитывающих образовательные потребности каждого обучающегося, раскрывающих потенциал каждого обучающегося.

#### Сроки реализации концепции

Сроки реализации Концепции – 2015 – 2020 годы.

2015–2017 годы – осуществление научных исследований, экспериментальной деятельности; отдельные учреждения образования осуществляют инклюзивное образование;

2018–2020 годы – увеличение количества учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование, до 20 процентов; учреждений образования с безбарьерной средой до 10 процентов;

2020 и последующие годы – любое (каждое) учреждение образования осуществляет инклюзивное образование.

#### Ожидаемые результаты реализации концепции

Реализация Концепции будет способствовать совершенствованию нормативных правовых документов, внедрению инновационных технологий, современных подходов в организации совместного образовательного процесса обычных детей и детей с особенностями психофизического развития, обеспечению архитектурной доступности учреждений образования.

Реализация Концепции повысит качество образования и качество жизни всех обучающихся, способствуя их социализации, познанию жизни во всем ее разнообразии.

#### **Список использованных источников:**

1. Бойченко А.А. Процессы региональной интеграции в мировой экономике // Вестник Московского университета. Сер.6. Экономика. – 2007. – № 2.
2. Урсул А. Концепция опережающего образования // AlmaMater. – 2006. – № 7.
3. Шишков Ю.В. Отечественная теория региональной интеграции: опыт прошлого и взгляд в будущее // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. – № 4.
4. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
5. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. – М., 2011.
6. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М., 2009.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.

### **Лекция 3. Нормативно-правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь**

1. Современная нормативная база интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь.

2. *Формы интегрированного обучения и воспитания: специальные классы (группы), классы (группы) интегрированного обучения и воспитания.*

3. *Особенности аттестации учащихся с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения.*

4. *Взаимодействие основного учителя и учителя-дефектолога.*

5. *Структурно-содержательная модель интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лецинская).*

6. *Дидактический, коррекционный и рефлексивный аспекты модели образовательной интеграции в Республике Беларусь.*

7. *Зарубежные модели организации совместного обучения.*

8. *Адаптация условий учреждения образования к потребностям учащихся и педагогов.*

9. *Персонализация процесса интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.*

10. *Ожидания успехов в обучении.*

11. *Формирование «нового» школьного сообщества.*

**Ключевые понятия темы:** кодекс, нормативные документы, интегрированного обучения и воспитания: специальные классы (группы), классы (группы) интегрированного обучения и воспитания.

#### **1. Современная нормативная база интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь**

Для осуществления образовательной интеграции в республике создана нормативная правовая база, регулирующая деятельность общеобразовательных учреждений в этой сфере:

##### **Конституция Республики Беларусь (15 марта 1994 г.)**

Провозглашающая человека, его права, свободы и гарантии их реализации в качестве высшей ценности и цели общества и государства

##### **Закон Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1993)**

Обозначает позиции общества и государства в отношении детей с ОПФР, их право на образование (в том числе профессиональное), проживание в семье, медицинское обслуживание и др

Кодекс Республики Беларусь об образовании – основной документ, регламентирующий деятельность системы специального образования.

##### **Кодекс Республики Беларусь об образовании вступил в силу 01.09.2011.**

**Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное (пункт 4 статьи 11 Кодекса Республики Беларусь об образовании).**

**Специальное образование** – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования (пункт 1 статьи 14 Кодекса Республики Беларусь об образовании).

##### **Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет и регламентирует:**

➤ правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования;

➤ возможности и условия получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

### **Правовые гарантии для обучающихся с особенностями психофизического развития:**

- создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития;
- бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-образовательного обучения и реабилитации;
- бесплатная коррекция физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования;
- подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах;
- бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями;
- бесплатное проживание и питание в учреждениях специального образования и др.

### **2. Формы интегрированного обучения и воспитания: специальные классы (группы), классы (группы) интегрированного обучения и воспитания**

Организационными формами интегрированного обучения и воспитания на уровне общего среднего образования являются: специальный класс; класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания полной наполняемости; класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания неполной наполняемости.

Специальная группа (специальный класс) – группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР;

Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания) – группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР и лица, не относящиеся к лицам с ОПФР

### **Формы интегрированного обучения и воспитания.**

В специальных группах (классах) реализуются образовательные программы специального образования, а в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания одновременно реализуются образовательные программы дошкольного (общего среднего) образования и специального образования. Особенности наполняемости специальных классов и классов ИОВ:

Наполняемость специальных классов в зависимости от категории учащихся с особенностями психофизического развития составляет от 3 до 12 учащихся.

Наполняемость классов интегрированного обучения и воспитания не может превышать 20 учащихся, из которых не более 3–6 учащихся с ОПФР с учетом имеющих у них нарушений развития.

#### Основные задачи:

- ✓ создание условий для успешного обучения и воспитания детей с ОПФР и организация образовательного процесса по образовательным программам специального образования;
- ✓ формирование социально активной личности обучающегося с ОПФР;
- ✓ формирование толерантного отношения к детям с ОПФР у всех участников образовательного процесса;
- ✓ консультирование руководящих и педагогических работников учреждений образования региона, оказание им информационно-методической поддержки в вопросах обучения и воспитания обучающихся с ОПФР;
- ✓ распространение эффективного педагогического опыта по вопросам интегрированного обучения и воспитания, в том числе через средства массовой информации, размещение информации на веб-сайте опорного учреждения образования.

#### Функции:

- обучающая – создание условий для обучения и воспитания детей с ОПФР, реализация образовательных программ специального образования;
- информационно-консультационная – оказание информационной и консультационной помощи педагогическим работникам, руководителям учреждений образования в вопросах обучения и воспитания детей с ОПФР; знакомство педагогических работников учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи с эффективными методами работы в условиях интегрированного обучения и воспитания;
- инновационная – обеспечение преемственности образовательной деятельности опорного учреждения образования и других учреждений образования в использовании новых методик и технологий интегрированного обучения и воспитания;
- социокультурная – использование возможностей социокультурного потенциала региона в интересах образования и воспитания обучающихся с ОПФР.

#### Задачи деятельности специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания:

- освоение обучающимися с ОПФР содержания образовательных программ специального образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов специального образования;
- исправление и (или) ослабление у обучающихся физических и (или) психических нарушений;
- обеспечение обучающимся социально-педагогической поддержки и оказание им психологической помощи;
- создание обучающимся специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития обучающихся.

Условия организации интегрированного обучения и воспитания:

отождествление обычных обучающихся себя со сверстниками с особенностями психофизического развития;

развитие эмпатии у всех субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей);

развитие у обучающихся с ОПФР адекватной оценки и самооценки и рефлексии ролевого поведения на основе расширения получаемого социального опыта.

обучающая – создание условий для обучения и воспитания детей с ОПФР;

информационно-консультационная – оказание информационной и консультационной помощи педагогическим работникам

инновационная – обеспечение преемственности образовательной деятельности опорного учреждения образования

социокультурная – использование возможностей социокультурного потенциала региона в интересах образования и воспитания обучающихся с ОПФР.

### **Глава 1 «Общие положения»**

требование соответствия организации образовательного процесса Кодексу об образовании и иным актам законодательства Республики Беларусь;

- задачи деятельности указанных групп и классов;
- общие вопросы открытия и комплектования специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания;
- необходимость оказания социально-педагогической поддержки и психологической помощи, а также оказания методической помощи и поддержки работникам учреждения образования (иной организации, индивидуальным предпринимателям) со стороны специалистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них.

## **Глава 2 «Организация образовательного процесса в специальных группах, группах интегрированного обучения и воспитания»:**

специфика состава обучающихся – воспитанники с ОПФР (специальные группы) или воспитанники с ОПФР и воспитанники, не относящиеся к таковым (группы интегрированного обучения и воспитания);

реализующиеся образовательные программы;

требование разработки учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания.

## **Глава 3 «Организация образовательного процесса в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания»:**

особенности организации образовательного процесса с учетом состава и количества учащихся с ОПФР.

### **Основные нормативные документы**

Положения об учреждении дошкольного образования,

Положения об учреждении общего среднего образования,

Положения о специальном дошкольном учреждении,

Положения о специальной общеобразовательной школе (специальной общеобразовательной школе-интернате),

Положения о вспомогательной школе (вспомогательной школе-интернате) и др.)

### **Формы интегрированного обучения и воспитания**

Специальная группа (специальный класс) – группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР

Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания) – группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР и лица, не относящиеся к лицам с ОПФР

В специальных группах (классах) реализуются образовательные программы специального образования, а в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания одновременно реализуются образовательные программы дошкольного (общего среднего) образования и специального образования. Особенности наполняемости специальных классов и классов ИОиВ

Наполняемость специальных классов в зависимости от категории учащихся с особенностями психофизического развития составляет от 3 до 12 учащихся.

Наполняемость классов интегрированного обучения и воспитания не может превышать 20 учащихся, из которых не более 3–6 учащихся с ОПФР с учетом имеющих у них нарушений развития.

## **Опорные учреждения образования по интегрированному обучению и воспитанию**

### **Основные задачи:**

создание условий для успешного обучения и воспитания детей с ОПФР и организация образовательного процесса по образовательным программам специального образования;

формирование социально активной личности обучающегося с ОПФР;

формирование толерантного отношения к детям с ОПФР у всех участников образовательного процесса;

консультирование руководящих и педагогических работников учреждений образования региона, оказание им информационно-методической поддержки в вопросах обучения и воспитания обучающихся с ОПФР;

распространение эффективного педагогического опыта по вопросам интегрированного обучения и воспитания, в том числе через средства массовой информации, размещение информации на веб-сайте опорного учреждения образования.



### **Опорные учреждения образования по интегрированному обучению и воспитанию функции:**

обучающая – создание условий для обучения и воспитания детей с ОПФР, реализация образовательных программ специального образования;

информационно-консультационная – оказание информационной и консультационной помощи педагогическим работникам, руководителям учреждений образования в вопросах обучения и воспитания детей с ОПФР;

знакомство педагогических работников учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи с эффективными методами работы в условиях интегрированного обучения и воспитания;

инновационная – обеспечение преемственности образовательной деятельности опорного учреждения образования и других учреждений образования в использовании новых методик и технологий интегрированного обучения и воспитания;

социокультурная – использование возможностей социокультурного потенциала региона в интересах образования и воспитания обучающихся с ОПФР.

### **Задачи деятельности специальных групп(классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания**

освоение обучающимися с ОПФР содержания образовательных программ специального образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов специального образования;

исправление и (или) ослабление у обучающихся физических и (или) психических нарушений;

обеспечение обучающимся социально-педагогической поддержки и оказание им психологической помощи;

создание обучающимся специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития обучающихся

### **Условия организации интегрированного обучения и воспитания**

Принципиально значимые характеристики инклюзивного образования, отличающие его от интегрированного обучения и воспитания

инклюзивное образование реализует образовательные программы основного и дополнительного образования (интегрированное обучение и воспитание – специального образования);

инклюзивное образование осуществляется на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования (интегрированное обучение и воспитание только на двух уровнях основного образования – дошкольного образования и общего среднего образования). Использование средовых ресурсов в рамках инклюзивного образования.

### **Принципы:**

принцип учета потребностей каждого обучающегося;

принцип функциональности и вариативности среды (оборудование и учебные материалы должны быть многофункциональными, вариативными, в случае необходимости легко перестраиваемыми из одних средовых комплексов в другие);

принцип опережающего характера обучения (обучение должно «вести» за собой развитие ребенка, ориентироваться на зону ближайшего развития);

принцип динамичности (постоянное обновление и изменение средовых ресурсов в соответствии с индивидуально-личностными особенностями, общими и специфическими закономерностями психического развития, психологическими новообразованиями возраста).

### **Организация образовательного процесса обучающимися инклюзивного класса по единой программе**

понимание сущности и технологии адаптации содержания программы с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности детей;

выбор подходов и ключевых аргументов, максимально отвечающих инновационным характеристикам и требованиям к качеству современной системы образования;

педагог инклюзивного класса должен быть обеспечен программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся, в первую очередь, на уровне содержания отдельных учебных предметов

умение адаптировать и структурировать учебный материал и способ его подачи, оказывать методическую поддержку в работе с учебниками, адаптировать формы предъявления заданий и способов оценки их выполнения с учетом принципов разноразличности, вариативности и коррекционной направленности

**Важные позиции.** Предпочтение отдается методам обучения, помогающим наиболее полно передавать учебный материал в доступном виде, учитывая особенности развития каждого ребенка:

- полисенсорный подход,
- преобладание наглядных методов обучения над логическими и гностическими,
- дробление заданий,
- использование шаблонов и вспомогательных ресурсов

**Организация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания**

Учебные занятия по всем учебным предметам с каждым из учащихся с особенностями психофизического развития проводятся в объеме, предусмотренном соответствующим учебным планом специального образования

В зависимости от наполняемости выделяются либо ставка учителя-дефектолога либо учебные часы на проведение учебных и коррекционных занятий

Большинство учебных занятий с учащимися с ОПФР проводится в них в составе класса учителями начальных классов и учителями – предметниками

**Организация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания**

На проведение учебных и коррекционных занятий на одного учащегося отводится либо 8 учебных часов в учебную неделю (неслышащие, незрячие, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием), с интеллектуальной недостаточностью) либо 4 учебных часа в неделю (слабослышащие, слабовидящие, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с тяжелыми нарушениями речи)

- Подготовка учащихся с ОПФР к учебным занятиям в составе класса

**Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности учащихся**

текущая и промежуточная аттестация учащихся с ОПФР I–III классов (срок обучения – 5 лет) – на содержательно оценочной основе (словесная оценка результатов учебной деятельности учащихся, без выставления отметок)

**Список использованной литературы:**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: [от 13 янв. 2011 г.: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 дек. 2010 г.]. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011.

**Сайты:** <https://edu.gov.by>; <http://www.asabliva.by>

#### **Лекция 4. Организация образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

*1. Организация образовательной среды в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.*

*2. Обеспечение доступности, комфортности и безопасности образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.*

*3. Особенности планирования учебного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.*

*4. Контроль и оценка учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития.*

**Ключевые понятия темы:** образовательная среда, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

##### **1. Организация образовательной среды в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

При осуществлении интегрированного обучения и воспитания необходимо руководствоваться следующими нормативными правовыми актами:

Кодекс Республики Беларусь об образовании;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 11.06.2010 № 60 «Об утверждении образовательного стандарта специального образования»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 136 «Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 20.12.2011 № 283 «Аб зацвярджэнні Палажэння аб установах агульнай сярэдняй адукацыі»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 150 «Об утверждении Положения об учреждении дошкольного образования и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 132 «Аб зацвярджэнні Палажэння аб спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе (спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе-інтэрнаце) і прызнанні страціўшымі сілу некаторых пастаноў Міністэрства адукацыі і Рэспублікі Беларусь»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 94 «Аб зацвярджэнні Палажэння аб дапаможнай школе (дапаможнай школе-інтэрнаце) і прызнанні страціўшымі сілу некаторых пастаноў Міністэрства адукацыі і Рэспублікі Беларусь»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 90 «Об утверждении Положения о специальном дошкольном учреждении»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 05.08.2016 № 77 «Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на 2016/2017 навучальны год»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 12.04.2016 № 24 «Аб тыпавым вучэбным плане агульнай сярэдняй адукацыі на 2016/2017 навучальны год»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 154 «Об утверждении типового учебного плана дошкольного образования»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 20.06.2011 № 38 «Об утверждении Правил проведения аттестации учащихся при освоении содержа-

ния образовательных программ общего среднего образования и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь»; с учетом особенностей, установленных в ст. 276 Кодекса об образовании;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 93 «Об утверждении Правил проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 12.06.2014 № 75 «Об установлении перечней мебели, инвентаря и средств обучения, необходимых для организации образовательного процесса учреждениями образования, реализующими образовательные программы общего среднего образования, учреждениями образования, реализующими образовательные программы специального образования, иными организациями, индивидуальными предпринимателями, реализующими образовательные программы специального образования на уровне дошкольного образования»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14.07.2014 № 105 «Об установлении перечней и норм обеспечения спортивным инвентарем и оборудованием, необходимыми для организации физического воспитания обучающихся учреждений образования, иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, проведения с ними физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 20.12.2013 № 130 «Об утверждении Инструкции о порядке перевода, восстановления и отчисления обучающихся, получающих специальное образование»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2011 № 247 «Об утверждении Инструкции о порядке организации подвоза обучающихся»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 13.06.2011 № 33 «Аб устанавленні формы даведкі аб засваенні зместу адукацыйнай праграмы спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі»;

постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 92 «Об утверждении Положения о патронате лиц с особенностями психофизического развития и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь»;

постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 22.12.2011 № 128 «Об определении медицинских показаний и противопоказаний для получения образования»;

постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 12.12.2012 № 197 «Об утверждении Санитарных норм и правил «Требования для отдельных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» и о признании утратившим силу постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 22 декабря 2010 г. № 176»;

инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2016/2017 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования» (утверждено заместителем Министра образования Республики Беларусь 30.06.2016).

Организационными формами интегрированного обучения и воспитания на уровне общего среднего образования являются:

- специальный класс;
- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания полной наполняемости;
- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания неполной наполняемости.

**Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет и регламентирует в Главе 3 «Организация образовательного процесса в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания»:**

- особенности организации образовательного процесса с учетом состава и количества учащихся с ОПФР.

**Основные нормативные документы**

- Положения об учреждении дошкольного образования,
- Положения об учреждении общего среднего образования,
- Положения о специальном дошкольном учреждении,
- Положения о специальной общеобразовательной школе (специальной общеобразовательной школе-интернате),
- Положения о вспомогательной школе (вспомогательной школе-интернате) и др.)

**Условия организации интегрированного обучения и воспитания**

Принципиально значимые характеристики инклюзивного образования, отличающие его от интегрированного обучения и воспитания

- инклюзивное образование реализует образовательные программы основного и дополнительного образования (интегрированное обучение и воспитание – специального образования);
- инклюзивное образование осуществляется на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования (интегрированное обучение и воспитание только на двух уровнях основного образования – дошкольного образования и общего среднего образования).

Использование средовых ресурсов в рамках инклюзивного образования

**Принципы:**

- принцип учета потребностей каждого обучающегося;
- принцип функциональности и вариативности среды (оборудование и учебные материалы должны быть многофункциональными, вариативными, в случае необходимости легко перестраиваемыми из одних средовых комплексов в другие);
- принцип опережающего характера обучения (обучение должно «вести» за собой развитие ребенка, ориентироваться на зону ближайшего развития);
- принцип динамичности (постоянное обновление и изменение средовых ресурсов в соответствии с индивидуально-личностными особенностями, общими и специфическими закономерностями психического развития, психологическими новообразованиями возраста).

**Организация образовательного процесса обучающимися инклюзивного класса по единой программе**

- понимание сущности и технологии адаптации содержания программы с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности детей;
- выбор подходов и ключевых аргументов, максимально отвечающих инновационным характеристикам и требованиям к качеству современной системы образования;
- педагог инклюзивного класса должен быть обеспечен программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализиро-

вать учебную деятельность учащихся, в первую очередь, на уровне содержания отдельных учебных предметов;

умение адаптировать и структурировать учебный материал и способ его подачи, оказывать методическую поддержку в работе с учебниками, адаптировать формы предъявления заданий и способов оценки их выполнения с учетом принципов разноразностности, вариативности и коррекционной направленности

**Важные позиции.** Предпочтение отдается методам обучения, помогающим наиболее полно передавать учебный материал в доступном виде, учитывая особенности развития каждого ребенка:

- полисенсорный подход,
- преобладание наглядных методов обучения над логическими и гностическими,
- дробление заданий,
- использование шаблонов и вспомогательных ресурсов

**Организация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания**

Учебные занятия по всем учебным предметам с каждым из учащихся с особенностями психофизического развития проводятся в объеме, предусмотренном соответствующим учебным планом специального образования

В зависимости от наполняемости выделяются либо ставка учителя-дефектолога либо учебные часы на проведение учебных и коррекционных занятий.

Большинство учебных занятий с учащимися с ОПФР проводится в них в составе класса учителями начальных классов и учителями – предметниками.

**Организация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания**

На проведение учебных и коррекционных занятий на одного учащегося отводится либо 8 учебных часов в учебную неделю (неслышащие, незрячие, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием), с интеллектуальной недостаточностью) либо 4 учебных часа в неделю (слабослышащие, слабовидящие, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с тяжелыми нарушениями речи).

Подготовка учащихся с ОПФР к учебным занятиям в составе класса.

**2. Обеспечение доступности, комфортности и безопасности образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития**

Комплектование специальных и интегрированных классов осуществляется органами управления образованием на основании решений местных исполнительных и распорядительных органов, заключений ЦКРОиР и согласия законных представителей ребенка с заключением ЦКРОиР.

Зачисление ребенка в специальный или интегрированный класс осуществляется на основании следующих документов:

приказа руководителя общеобразовательного учреждения;

заявления законных представителей;

свидетельства о рождении ребенка (предъявляется при зачислении);

заключения ЦКРОиР с рекомендациями об организации образовательного процесса;

согласия законных представителей ребенка с заключением ЦКРОиР;

медицинской справки установленной формы о состоянии здоровья ребенка.

Обращаем внимание руководителей общеобразовательных учреждений, что заявление о приеме в интегрированный класс пишут как родители детей с ОПФР, так и родители детей, не имеющих ОПФР.

Наполняемость специальных классов определяется Положением о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) или Положением о вспомогательной школе (школе-интернате) и составляет для:

- слабослышащих детей с относительно развитой речью 10 учащихся;
- неслышащих детей, слабослышащих детей с грубым недоразвитием речи 8 учащихся;
- незрячих детей 8 учащихся;
- слабовидящих детей 12 учащихся;
- детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) 12 учащихся;
- детей с тяжелыми нарушениями речи 12 учащихся;
- детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата 10 учащихся, если в названном классе есть один учащийся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием, то 6 учащихся;
- детей с интеллектуальной недостаточностью (легкой степенью умственной отсталости) 12 учащихся.

В соответствии с пунктом 20 Положения о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с особенностями психофизического развития и пунктом 17 Положения о вспомогательной школе (школе-интернате) учредитель, исходя из региональных условий, может открывать специальные классы меньшей наполняемости.

Наполняемость интегрированных классов определяется пунктами 23 и 25 Инструкции о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания (далее – Инструкция).

- Интегрированный класс полной наполняемости открывается при наличии:
- трех учащихся с интеллектуальной недостаточностью;
  - или трех неслышащих (глухих) учащихся;
  - или трех незрячих (слепых) учащихся;
  - или трех учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);
  - или пяти-шести слабослышащих учащихся;
  - или пяти-шести слабовидящих учащихся;
  - или пяти-шести учащихся с тяжелыми нарушениями речи;
  - или пяти-шести учащихся с трудностями в обучении;
  - или одного учащегося с интеллектуальной недостаточностью и двух учащихся с трудностями в обучении;
  - или одного учащегося с интеллектуальной недостаточностью и двух учащихся с тяжелыми нарушениями речи;
  - или одного учащегося с тяжелыми нарушениями речи и трех учащихся с трудностями в обучении;
  - или одного учащегося с трудностями в обучении и трех учащихся с тяжелыми нарушениями речи;
  - или двух учащихся с трудностями в обучении и двух учащихся с тяжелыми нарушениями речи или другие сочетания.

Интегрированный класс неполной наполняемости открывается при наличии меньшего количества детей с ОПФР, чем определено для интегрированного класса полной наполняемости. Интегрированный класс неполной наполняемости может открываться даже при наличии одного ребенка с ОПФР.

### **3. Особенности планирования учебного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания**

Образовательный процесс при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательной программы на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью носит коррекционную направленность и организуется в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования (ст. 268 Кодекса об образовании) и образовательных программ общего среднего образования (ст. 158 Кодекса об образовании).

**В специальных классах** образовательный процесс осуществляется:

*при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования* – на основе учебного плана соответствующей специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната)\*;

учебных программ по учебным предметам для специальных общеобразовательных школ; учебных программ по учебным предметам для учреждений общего среднего образования; учебных программ факультативных занятий; программ коррекционных занятий учебных планов специального образования на уровне общего среднего образования. Обучение и воспитание учащихся специальных классов на I ступени общего среднего образования при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования рекомендуется осуществлять педагогическому работнику, имеющему высшее образование по профилю «Педагогика».

*\* учебные планы первого и второго отделений специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушением слуха; специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями зрения; специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи; специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); специальной общеобразовательной школы-интерната (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата).*

Профессиональное образование», направление «Специальное образование», или высшее образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» и переподготовку по направлению «Специальное образование». Обучение учащихся этих специальных классов на II и III ступенях общего среднего образования по учебным предметам учебных планов соответствующего вида специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) осуществляют учителя, которые проводят учебные занятия по соответствующим учебным предметам типового учебного плана общего среднего образования с учетом структуры и степени тяжести нарушений развития учащихся.

*при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью* – на основе учебного плана первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью; учебных программ по учебным предметам для первого отделения вспомогательной школы; учебных программ факультативных занятий; программ коррекционных занятий учебных планов специального образования на уровне общего среднего образования. При реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью обучение и воспитание учащихся в I-X специальных классах, за исключением учебных предметов «Трудовое обучение» (V-X), «Физическое воспитание и здоровье», «Музыка», рекомендуется осуществлять учителю, имеющему высшее образование по профилю «Педагогика. Профессиональное образование», направлению «Специальное образование», специальность



«Олигофренопедагогика», или высшее образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» и переподготовку по направлению «Специальное образование».

Коррекционные занятия в специальных классах при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью проводит педагогический работник, имеющий высшее образование по профилю «Педагогика. Профессиональное образование» направление «Специальное образование», или высшее образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» и переподготовку по направлению «Специальное образование».

В учреждении образования проводится работа по созданию необходимой образовательной среды, большое внимание следует уделять организации взаимодействия учащихся специальных классов со сверстниками.

**В классах интегрированного обучения и воспитания** при организации образовательного процесса для детей с ОПФР используется учебный план класса интегрированного обучения и воспитания. В соответствии с п. 13 ст. 279 Кодекса об образовании учебный план класса интегрированного обучения и воспитания на текущий учебный год разрабатывается учреждением образования, на базе которого открыт этот класс, на основе типового учебного плана средней школы, а также соответствующего учебного плана специального образования и утверждается руководителем учреждения образования по согласованию с государственным центром коррекционно-развивающего обучения и воспитания (далее – ЦКРОиР), координирующим деятельность в сфере специального образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы.

При организации образовательного процесса **в классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости** необходимо учитывать следующее.

*При реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования в I и II классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости учебные занятия по учебным предметам «Изобразительное искусство», «Физическая культура и здоровье», «Музыка», «Трудовое обучение», «Основы безопасности жизнедеятельности» рекомендуется проводить учителю со всем составом класса. Учитель-дефектолог проводит коррекционные занятия и учебные занятия с детьми с ОПФР по остальным учебным предметам учебного плана соответствующей специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната).*

В III–V классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования рекомендуется проведение учебных занятий со всем составом класса. При этом учебное занятие по учебному предмету проводят учитель и учитель-дефектолог класса интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости (за исключением учебных занятий по учебным предметам «Изобразительное искусство», «Физическая культура и здоровье», «Музыка», «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Трудовое обучение», «Иностранный язык», которые проводят учителя). В случае, если количество учебных часов, отведенных на изучение отдельных учебных предметов типовым учебным планом общего среднего образования (для соответствующего вида учреждений общего среднего образования) и учебным планом соответствующей специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) не совпадает, или отдельные учебные предметы включены только в учебный план соответствующей специальной общеобразовательной школы (специальной

общеобразовательной школы-интерната), учебные занятия по этим учебным предметам проводит учитель-дефектолог класса интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости. Перечень коррекционных занятий и учебных предметов, по которым учебные занятия проводит учитель-дефектолог, определяется учреждением образования по согласованию с государственным ЦКРОиР.

При организации образовательного процесса на II и III ступенях общего среднего образования необходимо учитывать, что на учебных занятиях по учебным предметам реализуются в основном учебные программы учреждения общего среднего образования.

*При реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости учитель-дефектолог, как правило, на протяжении всех лет обучения проводит учебные занятия по всем учебным предметам, за исключением учебных занятий по учебным предметам «Изобразительное искусство», «Музыка», «Физическая культура и здоровье», «Трудовое обучение», «Основы безопасности жизнедеятельности», которые проводят учителя, преподающие названные учебные предметы. В I–IV классах интегрированного обучения и воспитания учителю-дефектологу распределяется в педагогическую нагрузку разница учебных часов, отведенных на изучение учебного предмета «Трудовое обучение» в типовом учебном плане общего среднего образования (для соответствующего вида учреждений общего среднего образования) и учебном плане первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). Проведение учебных занятий по учебному предмету «Элементы компьютерной грамоты» возможно как учителем-дефектологом, так и учителем информатики.*

При распределении учебных часов по учебному предмету «Трудовое обучение» в классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости рекомендуется, начиная с V класса, использовать тот же принцип, что и в классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости.

Обращаем внимание, что в классах интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью рекомендуется выделять учителю-дефектологу учебные часы на проведение коррекционных занятий из расчета один учебный час на одного ребенка, но не более общего количества учебных часов на проведение коррекционных занятий, предусмотренных в учебном плане специального образования. Приводим примеры.

*В I классе интегрированного обучения и воспитания по учебному плану I класса специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи обучаются 6 человек. На проведение коррекционных занятий в учебном плане специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи предусмотрено 12 учебных часов. Учителю-дефектологу данного класса интегрированного обучения и воспитания может быть выделено на проведение коррекционных занятий 6 учебных часов.*

*В I классе интегрированного обучения и воспитания по учебному плану I класса специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) обучаются 6 человек. На проведение коррекционных занятий в учебном плане специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предусмотрено 4 учебных часа. Учителю-дефектологу в этом классе интегриро-*

ванного обучения и воспитания может быть выделено на проведение коррекционных занятий не более 4 учебных часов.

Решение о количестве учебных часов, выделяемых на проведение коррекционных занятий, учебных занятий по учебным предметам, принимается учреждением образования совместно с ЦКРОиР.

Образцы учебных планов классов интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости представлены в *Приложении 2*.

**В классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости** учебные занятия по учебным предметам с учащимися с ОПФР при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью проводят в основном учитель начальных классов или учителя-предметники в составе класса. Кроме того, организуются коррекционные занятия и учебные занятия по отдельным учебным предметам учебного плана специального образования на уровне общего среднего образования.

На проведение коррекционных занятий и учебных занятий по отдельным учебным предметам в классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости в соответствии с примечаниями к учебным планам специального образования на уровне общего среднего образования выделяются учебные часы из расчета:

4 учебных часа в учебную неделю на одного учащегося: слабослышащего, слабо-видящего, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении);

8 учебных часов в учебную неделю на одного учащегося с интеллектуальной недостаточностью, неслышащего, незрячего, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием).

Из выделяемых учебных часов не менее одного учебного часа на одного ребенка в учебную неделю отводится на проведение коррекционных занятий. В случае, если на проведение коррекционных занятий выделяется больше учебных часов, их число не должно превышать количество, указанное в соответствующем учебном плане специального образования.

Оставшиеся учебные часы распределяются, как правило, на учебные занятия по учебным предметам соответствующего учебного плана специального образования, которые отсутствуют в типовом учебном плане общего среднего образования (для соответствующего вида учреждений общего среднего образования) или не совпадают с ним по количеству учебных часов, а также на изучение учебных предметов, вызывающих у учащегося наибольшие затруднения. Из 8 учебных часов, выделяемых на одного учащегося с легкой интеллектуальной недостаточностью, необходимо выделить учебные часы (не менее двух) для проведения учебных занятий учителем трудового обучения с ребенком, обучающимся по учебной программе первого отделения вспомогательной школы, отдельно от общей группы (общих групп) класса (начиная с V класса). Остальные учебные часы по учебному предмету «Трудовое обучение» реализуются при посещении учащимся с ОПФР уроков по трудовому обучению в составе общей группы своего класса, а также в составе учебных групп других классов (не ниже V класса). При изучении учебного предмета «Трудовое обучение» учащиеся разных классов интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости могут объединяться в одну учебную группу.

Обращаем внимание, что количество учебных часов, отводимых на проведение коррекционных занятий и учебных занятий по отдельным учебным предметам, определяется ЦКРОиР в зависимости от количества обучающихся с ОПФР, структуры и степени тяжести нарушений. Приводим пример.

*В классе обучаются 2 учащихся с ОПФР: один – по учебному плану специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи; один – по учебному плану специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). На проведение коррекционных занятий и учебных занятий по отдельным учебным предметам в таком классе может быть выделено от 5 до 8 учебных часов. Количество учебных часов (5, 6, 7 или 8) определяется учреждением общего среднего образования совместно с ЦКРОиР с учетом степени тяжести нарушений, возможности проведения групповых коррекционных занятий и (или) уроков по отдельным учебным предметам учебного плана соответствующего вида специальной общеобразовательной школы.*

Образцы учебных планов классов интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости представлены в *Приложении 3*.

Обращаем внимание, что вопросы изучения учащимися с ОПФР языков урегулированы постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 13.07.2011 № 69 «Аб некаторых пытаннях вывучэння моў асобнымі катэгорыямі асоб з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця».

Учащиеся с ОПФР I классов интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости, обучающиеся по учебному плану I класса специальной школы, в соответствии с типовым учебным планом общего среднего образования (для соответствующего вида учреждений общего среднего образования) изучают курс «Введение в школьную жизнь» в составе класса. Учитель-дефектолог в соответствии с его педагогической нагрузкой проводит учебное занятие вместе с учителем.

Учащиеся с ОПФР I классов интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости курс «Введение в школьную жизнь» изучают в составе класса и на первом и на втором году обучения.

При организации образовательного процесса для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата можно использовать Методические рекомендации по организации интегрированного обучения и воспитания учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях (утверждены Министерством образования Республики Беларусь 16.09.2010) (при создании безбарьерной, адаптивной образовательной среды, организации проведения коррекционных занятий).

Распределение часов организационно-воспитательной работы и дополнительного контроля учебной деятельности учащихся в специальном классе и классе интегрированного обучения и воспитания производится согласно Инструкции о порядке определения оплачиваемых часов организационно-воспитательной работы и дополнительного контроля учебной деятельности учащихся в учреждениях образования, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.11.2004 № 70.

При реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования используются «Метадычныя рэкамендацыі па фарміраванні культуры вуснага і пісьмовага маўлення ва ўстановах адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі», утвержденные 06.06.2016 (с учетом требований учебных программ по учебным предметам для специальных общеобразовательных школ). При реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью используются рекомендации по формированию культуры устной и письменной речи учащихся, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью, изложенные в Инструктивно-методическом письме «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образова-

тельные программы специального образования на уровне общего среднего образования, в 2012/2013 учебном году».

Образовательный процесс в **специальной группе, группе интегрированного обучения и воспитания** имеет коррекционную направленность и организуется в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования (ст. 268 Кодекса об образовании) и образовательной программы дошкольного образования (ст. 147 Кодекса об образовании).

В группах интегрированного обучения и воспитания при организации образовательного процесса для детей с ОПФР используется учебный план группы интегрированного обучения и воспитания на текущий учебный год, который разрабатывается учреждением образования, утверждается руководителем учреждения образования и согласовывается с государственным ЦКРОиР.

На проведение коррекционных занятий на одного воспитанника с интеллектуальной недостаточностью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или их отсутствием), на одного неслышащего, незрячего выделяется 3,5 учебных часа в учебную неделю; на одного слабовидящего, слабослышащего воспитанника, воспитанника с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении) – 2,5 учебных часа в неделю. Указанное количество учебных часов проводится учителем-дефектологом.

При разработке учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания на текущий учебный год особое внимание следует уделить определению оптимальной формы совмещения образовательных областей и программных требований учебной программы дошкольного образования и программ специального образования на уровне дошкольного образования. Обращаем внимание, что выбор направлений коррекционных занятий, их количества и формы проведения осуществляет учитель-дефектолог с учетом структуры и степени тяжести физических и (или) психических нарушений воспитанников с ОПФР. Образец учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания представлен в *Приложении 4*.

В случае отсутствия в учреждении образования ребенка с ОПФР, зачисленного в специальную группу, специальный класс, класс интегрированного обучения и воспитания полной наполняемости, индивидуальные занятия, предусмотренные с ним в соответствии расписанием, проводятся с другим ребенком.

Если в классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости, группе интегрированного обучения и воспитания обучается один ребенок с ОПФР, и он отсутствует на занятии, учитель-дефектолог на основании приказа руководителя учреждения образования выполняет иную работу в соответствии с должностной инструкцией. Учет выполненной учителем-дефектологом работы во время отсутствия обучающегося осуществляется в учреждении образования.

В случае необходимости замена учителя-дефектолога специальной группы, группы интегрированного обучения и воспитания, класса интегрированного обучения и воспитания, специального класса в учреждении образования осуществляется на тех же основаниях, что и других педагогических работников.

#### **4. Контроль и оценка учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития**

##### **Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности учащихся**

текущая и промежуточная аттестация учащихся с ОПФР I–III классов (срок обучения – 5 лет) – на содержательно оценочной основе (словесная оценка результатов учебной деятельности учащихся, без выставления отметок).

1. Аттестация лиц с особенностями психофизического развития при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования осуществляется в соответствии с Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования с учетом особенностей, установленных настоящей главой.

2. Текущая и промежуточная аттестация учащихся с особенностями психофизического развития I – III классов, срок обучения которых на I ступени общего среднего образования составляет пять лет, учащихся I – III классов, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью, осуществляется на содержательно-оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности учащихся, без выставления отметок.

3. Порядок проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью определяется Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Статья 276. Особенности итоговой аттестации учащихся с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования

1. Учащиеся с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи вместе с другими выпускными экзаменами сдают экзамен по русскому или белорусскому языку в зависимости от языка обучения и воспитания.

2. Итоговая аттестация учащихся с нарушением слуха по русскому или белорусскому языку проводится в форме письменного экзамена (изложение).

3. При проведении выпускных экзаменов в устной форме для учащихся с нарушением слуха второго отделения специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) по их желанию разрешается использовать ответы в письменном виде.

4. Итоговая аттестация учащихся с тяжелыми нарушениями речи по русскому или белорусскому языку проводится в форме письменного экзамена (диктант или изложение) в зависимости от вида речевых нарушений учащихся.

Статья 277. Особенности аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью

1. Учащиеся второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации проходят только текущую аттестацию. Текущая аттестация этих учащихся осуществляется на содержательно-оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности, без выставления отметок.

2. Итоговая аттестация учащихся первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) проводится в форме выпускного экзамена по трудовому обучению.

## **Лекция 5. Методические основы социального включения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

*1. Включение детей с особенностями психофизического развития в учебный процесс.*

*2. Условия и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на уроке и во внеурочной деятельности.*

*3. Социально-психологический климат в классе интегрированного обучения и воспитания, профилактика психологического напряжения и конфликтных ситуаций.*

*4. Деятельность учителя по нормализации отношений между участниками образовательного процесса.*

*5. Механизмы и приемы формирования аттракции.*

**Ключевые понятия темы:** учебный процесс, внеурочная деятельность, социально-психологический климат, аттракция.

### **1. Включение детей с особенностями психофизического развития в учебный процесс**

Педагогический процесс определяется как развивающееся взаимодействие педагога и учащихся направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучающихся.

Каждый ребенок приходит в школу с огромным желанием учиться, но если не научить его это делать, то с первых шагов школьной жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно могут погасить его желание учиться. Это вдвойне справедливо для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР).

В настоящее время в Республике Беларусь существует необходимая нормативно-правовая база, обеспечивающая обучение детей с особенностями психофизического развития. Количество специальных классов, классов интегрированного обучения в общеобразовательных школах растет год от года, что свидетельствует о принятии этой формы обучения родителями и педагогическими коллективами школ.

Имидж школьников с ОПФР в общественном сознании, как правило, негативный. Он формирует установку на изоляцию их от сверстников и общества в целом. Поэтому перед педагогами стоит задача устранить этот негатив.

Чтобы оказать действенную помощь такому ученику, учителю следует преодолеть ряд сложившихся стереотипов. Ученики могут быть напряженными, скованными либо, наоборот, развязными. Может наблюдаться тревожность перед учебной ситуацией или безразличие, апатия, инертность, пассивность. Поэтому первостепенная задача учителя в классе интегрированного обучения – вызвать и закрепить оптимистическое, эмоционально-позитивное отношение детей к школе и учению. Недопустимо усугубление негативных реакций школьников.

В любой ситуации учителю необходимо оставаться спокойным и доброжелательным, ровным и дружелюбным по отношению к детям. С особым терпением и тактом он должен относиться к детям с ОПФР, понимая, что у них могут наблюдаться большая подвижность или, наоборот, скованность, упрямство, неадекватные страхи и опасения, неуверенность в себе и конфликтность, неспособность сосредоточиться на учебном задании или неумение отвлечься и переключиться. Могут наблюдаться и вредные привычки: ребенок сосет губы, грызет ногти, гримасничает, подергивается и др.

В кодексе психолога записано: «Если увидишь лицо без улыбки, улыбнись сам». Помня об этом, учитель с первых дней занятий щедро дарит свою улыбку всему классу и каждому ученику в отдельности.

В учебном процессе широко используются невербальные формы общения, которые позволяют ребенку получать эмоциональную поддержку. К ним относятся:

- ласковая, ободряющая интонация;
- небольшое (меньше метра) расстояние между учителем и учеником;
- перцептивные контакты (поглаживание, пожатие руки, визуальный контакт на уровне глаз). Основная цель общения – создание условий для позитивного развития ребенка. Главное – включить школьника в учебное взаимодействие, помочь ему преодолеть боязнь и негативное отношение к учению. Учитель принимает ученика таким, какой он есть, независимо от учебных успехов, не предъявляя строгих требований и не высказывая отрицательных оценочных суждений. Наоборот, подбадривает ребенка, говорит, что все будет хорошо, что ученик справится с заданием, правильно ответит.

В своей работе для создания ситуации успеха в учебной деятельности можно использовать эффективный словесный прием – 30 вариантов того, как сказать ребенку «молодец» (из книги А. Р. Маллера «Ребенок с ограниченными возможностями»): Прекрасно! Мне нравится, как ты это сделал. Это у тебя получилось лучше всего. Здорово придумал! Я просто обожаю это. Умница! Ты сделал это! Молодец, у тебя все получилось! Об этом обязательно надо сказать родителям! Все лучше и лучше! Удивительно! Ура! Здорово, молодец! Так чудно, пальчики оближешь! Хорошо, а как тебе это? Очень неплохо! Ты делаешь все аккуратно. Это просто замечательно! Ах, превосходно! Похлопаем нашему... Именно так. Восхитительно! Правильно. Это выглядит здорово! Это что-то особенное! Ух, вы только посмотрите! Я так рада! Отлично! Мне нравится, потому что... Ну, просто изумительно!

## **2. Условия и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на уроке и во внеурочной деятельности**

В классе интегрированного обучения нельзя сравнивать результаты работы ученика с ОПФР с достижениями других учащихся. Как сказал Л. С. Выготский, «каждый ребенок уникален, неповторим, имеет присущую только ему зону ближайшего развития и соответственно имеет индивидуальные достижения». Текущая работа учащихся с ОПФР сравнивается, только с предыдущей. Дети с особенностями развития очень чувствительны к мимике, жестам, темпу речи учителя. Это требует от учителя внимания и терпения.

В процессе совместного обучения актуальны положительные взаимоотношения не только между учителем и учеником, но и между всеми учениками при их взаимодействии как на уроке, так и во внеурочное время. Детям с нарушениями присущи импульсивность, конфликтность, обидчивость и раздражительность. Дополнительный возбуждающий фактор – сравнительно большая наполняемость класса (20 человек). Это требует от учителя специальных усилий по снижению общего возбуждения и формированию эмоциональной культуры детей. Проще предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, прохладных отношений, проявление безразличия и высокомерия, чем потом их исправлять.

На уроке совместного обучения, чтобы сохранять работоспособность и спокойствие при различном темпе работы, полезно проводить специальные игры и упражнения, позволяющие переключить внимание, снять напряжение у детей. В играх предусматривается чередование переходов от напряжения и активности к расслаблению и покою. Необходимо использовать разнообразные приемы для налаживания учебного взаимодействия, организации сотрудничества между учениками на уроках и в свободное время.

Таким образом, в организации взаимодействия в системе «учитель – ученик» при работе с детьми с ОПФР важными моментами являются:

- создание условий для формирования содержательной учебной мотивации;
- целенаправленность и системность педагогической работы;
- ее направленность на результативную подготовку каждого ученика;



- обеспечение на всех этапах урока благожелательной атмосферы, особенно в ходе опроса, анализа результатов деятельности школьников;
- дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся;
- обеспечение максимальной наглядности педагогического процесса;
- стимулирование деятельности детей одобрением, похвалой;
- широкое использование игровых методов и приемов обучения;
- фиксирование внимания на позитивных продвижениях слабоуспевающих, избегание негативной оценки деятельности учащихся;
- создание для детей ситуаций успеха.

Большое значение для учащихся, особенно младших классов имеет пример педагога как значимого взрослого, именно его модель отношения к ребенку с особенностями психофизического развития копируется, а затем воспроизводится детьми. Стимулирование и поощрение дружеских отношений обучение учащихся приемам общения и взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития. Организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с особенностями психофизического развития, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся. Создание условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей. При этом у педагогов общеобразовательных учреждений могут возникать трудности связанные с отсутствием необходимых педагогических компетенций в вопросах обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития, преодоление которых возможно в условиях сотрудничества и взаимодействия с учителем-дефектологом. Достижение оптимального результата при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в условиях интеграции возможно только при наличии тесного взаимодействия всех специалистов и прежде всего учителя класса и учителя-дефектолога. Только в условиях совместного планирования деятельности равноправного сотрудничества, тесной взаимосвязи, регулярного обсуждения результатов и единства требований учителя класса и учителя-дефектолога возможна такая организация интегрированного обучения и воспитания, когда комфортно чувствуют себя и дети и педагог, когда ребенок с особенностями получает возможность учиться в соответствии со своими возможностями, а окружающие приобретают умение жить в обществе, которое состоит из людей с разными взглядами, разными способностями и умениями.

### **3. Социально-психологический климат в классе интегрированного обучения и воспитания, профилактика психологического напряжения и конфликтных ситуаций**

Для того, чтобы обеспечить пребывание ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате необходимо:

1. Создать в классе совместной формы обучения дружелюбной атмосферы. Снижение коммуникативно-познавательной деятельности «особых» детей усиливает чувство одиночества, поэтому с такими детьми надо больше разговаривать, не торопить, не требовать больше того, что они могут сделать, в противном случае при частом невыполнении требований они теряют интерес к учебе. Для них значимы одобрение и похвала, которые выступают в качестве стимула и поддержки при выполнении заданий и требований учителя.

2. Использовать существующую у детей относительно сохранную эмоционально-волевою сферу и их способность к подражанию.

3. Планировать работу по предмету так, чтобы изучаемые темы программного содержания обычной и специальной школы совпадали по максимуму.

4. Предъявляемые учителем на уроке инструкции должны быть лаконичными, четко сформулированными. Многоступенчатые инструкции следует дробить на отдельные звенья, доступные для понимания детей.

5. План выполнения задания «особому» ребенку следует давать по этапам, каждый раз уточняя: что мы делали, что мы сейчас будем делать. Между этапами урока должна быть установлена тесная взаимосвязь: на каждом предыдущем этапе идет отработка навыков, необходимых для использования на последующем этапе урока.

6. Необходимо предупреждать утомление детей, комбинировать или менять методы и приемы, сменять виды деятельности так, чтобы каждый раз менялся доминантный анализатор (задействовать как можно больше анализаторов). Обязательны физкультминутки и упражнения на релаксацию.

7. Обязательно проводить словарную работу с целью обогащения словаря и введения его в активную речь. Необходимо стимулировать и активизировать устные высказывания детей, развивать связную речь, требовать ответа на вопрос полным предложением, постоянно вовлекать ребенка в беседу с классом.

8. Оказывать помощь ученику в планировании его деятельности на уроке, дополнительно инструктировать в ходе учебной деятельности.

9. С целью развития высших психических функций шире использовать дидактические игры, имеющие коррекционно-развивающую направленность.

10. Использовать карточки для индивидуальной работы.

11. Обеспечивать практическую направленность изучаемого материала (от практики к теории), опору на жизненный опыт ребенка.

12. Создавать на уроке ситуацию успеха, предъявлять посильный материал с постоянным усложнением, обеспечивать путь выполнения заданий с помощью памяток, схем, опор и других средств наглядности. Стимулировать деятельность учащегося, поддерживать похвалой, одобрением выполняемого действия или работы в целом.

13. Формировать умения адекватно оценивать свою работу, показывать их продвижение, наглядно отражать успехи (например, график – для старших; волшебное дерево – для младших). Определять (устанавливать) учащемуся конечный результат, которого ему следует достичь, и время его достижения – например, неделя, месяц. Ребенок видит, к чему он идет, видит, как улучшаются его успехи.

14. Обязательно разъяснять таким детям домашнее задание; они должны получить (усвоить) конкретные инструкции по его выполнению.

15. Обеспечить постоянное повторение изучаемого материала. Использовать различные формы предъявления учебного материала.

Рекомендации для поддержки детей с особенностями психофизического развития:

1. Относитесь к ребенку спокойно и доброжелательно, так же, как к другим детям.

2. Учитывайте индивидуальные возможности и особенности ребенка при выборе форм, методов, приемов работы на занятии.

3. Создавайте у ребенка субъективное переживание успеха.

Рекомендуемые приемы:

Снятие страха – «Ничего страшного...»

Скрытая инструкция – «Ты же помнишь, что...»

Авансирование – «У тебя получится...», «Ты сможешь...» Говорите это искренне и уверенно.

Усиление мотива – «Нам это нужно для...» («Будешь лучше читать, сможешь найти в книге ответы на свои вопросы»)

Педагогическое внушение – «Приступай же...»

Высокая оценка детали – «Вот эта часть у тебя получилась замечательно...» («Сегодня ты хорошо рассказал о..., отвечал на вопросы и т.д.»)

4. Помогать ребенку почувствовать свою интеллектуальную состоятельность.

Рекомендуемые приемы:

Отмечайте достижения ребенка, а не неудачи.

Делайте ошибки нормальным и нужным явлением.

Формируйте веру в успех.

Концентрируйте внимание на уже достигнутых в прошлом успехах (на прошлом занятии, уроке ты смог сделать..., сможешь и сейчас).

Дайте, ребенку возможность делать выбор, решать самому, высказывать свою точку зрения.

5. В основе обучения у детей с особенностями в развитии лежит дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении.

Дифференциация в современном понимании – это учет индивидуальных особенностей детей в той форме, когда дети группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения.

Дифференцированный подход к детям во время занятий осуществляется за счет: дозирования индивидуальной образовательной нагрузки, как по интенсивности, так и по сложности материала;

индивидуальной помощи в виде стимуляции к действию, дополнительного пояснения и др.;

введения специальных видов помощи, а именно:

– зрительных опор на этапе программирования и выполнения задания;

– речевого регулирования на этапах планирования и выполнения задания (сначала педагог задает программу деятельности и комментирует действия ребенка; затем ребенок сам сопровождает свою деятельность речью; на следующих этапах дает словесный отчет о ней; на завершающих этапах учится сам самостоятельно планировать свои действия и действия других детей);

– совместного с педагогом сличения образца и результата собственной деятельности, подведения итога выполнения задания и его оценки;

– введение элементов программированного обучения и т.д.

Индивидуальный подход в обучении:

проведение занятий в непринужденной форме с установкой на успех каждого ученика;

учёт психофизических, личностных особенностей;

опора на индивидуальные возможности и зону ближайшего развития;

смена видов деятельности каждые 15–20 минут с целью предупреждения утомления и охранительного торможения;

соблюдение принципа «от простого к сложному»;

переход к следующему изучению материала только после усвоения предыдущего;

поощрение малейших успехов детей, тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности;

снижение объёма и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку;

освобождение обучающихся от контроля по выполнению норм техники чтения.

При выполнении заданий тоже следует подходить индивидуально:

поэтапное разъяснение инструкции;

выделение ключевых слов;

листы с упражнениями, требующие минимального заполнения;

краткое содержание параграфа;

заранее предоставить список вопросов, на которые впоследствии надо будет ответить.

6. При организации обучения ребенка с особенностями развития следует учитывать следующее:

- выбор места в классе;
- заранее предупреждать о предстоящем окончании выполнения задания;
- предоставление дополнительного времени;
- специализированные учебники;
- оценки понимания задания.

7. В начале урока вызвать на разговор, установить контакт с учеником, проводить повторение материала перед опросом;

8. Дробить вопрос на более мелкие, если возникает затруднение с ответом;

9. Обязательно работать с дневником обучающегося, выставлять отметки, делать записи об успехах;

10. К подаче материала подходить очень обдуманно и не требовать от обучающегося того, что он не может сделать, учитывать материальное положение ученика, психологическое состояние на конкретный момент.

11. Выбор оптимальных способов и сроков представления результатов:

- альтернативного ответа;
- помощь в заполнении оценочных бланков;
- предоставление неограниченного времени;
- возможность выполнения работы дома.

12. Качественный подход при оценивании результатов предусматривает:

- индивидуальную шкалу оценок;
- ежедневное оценивание;
- меньшего количества заданий для получения оценки;
- внимание на понимание прочитанного;

#### **4. Деятельность учителя по нормализации отношений между участниками образовательного процесса**

Если учителю удастся окружить детей с ОПФР вниманием, заботой и лаской, то успех их обучения обеспечен. А когда работаешь с любовью, то раскрывается творческий потенциал педагога и рождаются поэтические строки.

#### **5. Механизмы и приемы формирования аттракции**

Часто полагают, что приемы формирования симпатии влияют непосредственно на сознательное отношение работника к своим обязанностям. Однако непосредственная сфера их приложения находится в сфере бессознательного. «Миную» сознание, которое в этот момент может быть занято другим сигналом, эмоционально значимый сигнал остается в сфере бессознательного и оттуда оказывает свое влияние, которое проявляется в виде эмоционального отношения.

Приемы формирования аттракции – это индуцирование партнеру сигналов, которые им не осознаются, но которые имеют для него эмоционально положительное значение, так как удовлетворяют значимые потребности.

Человек не всегда осознает (по крайней мере, до специального анализа) причин своего эмоционального отношения и поведения. А если в процессе общения посылать партнеру сигналы таким образом, чтобы, во-первых, сигнал имел для партнера достаточно эмоциональное значение, во-вторых, чтобы это значение было для него положительным, а в-третьих, чтобы партнер не осознавал этот сигнал, то он будет утверждать, что «чем-то это общение было приятное», «что-то в нем есть располагающее». Если это делать с данным партнером не один раз, то у него выработается достаточно стойкое эмоционально положительное отношение.

Расположив подчиненного к себе, т. е. сформировав аттракцию, руководитель теперь с большей вероятностью добьется принятия им своей позиции, его внутреннего согласия с ней.

Чтобы вызвать симпатию у другого человека надо знать, что приятно большинству людей. Перечислим приемы, формирующие симпатию, и определим механизмы их воздействия на бессознательную сферу другого человека.

1. обращение по имени;
2. улыбка;
3. разговор о том, что нравится в другом (и когда и в каких количествах);
4. внимание, выслушивание партнера;
5. подчеркивание того, что объединяет;
6. подчеркивание статуса;
7. соглашение с мнением;
8. разговор на интересную для партнера тему;
9. просьба совета;
10. подарки;
11. помощь в преодолении трудностей.

Анализ поведения этих людей показывает, что в процессе общения они используют психологические приемы формирования аттракции, которые, как правило, скрыты от собеседника. Но если эти приемы существуют, значит им могут обучиться все, кому это необходимо.

Во время общения с партнером па наши органы чувств поступает огромное количество сигналов. Но не все они осознаются. Например, вы беседуете с человеком, по не можете, закрыв глаза, назвать цвет его галстука.

Сигнал, который воздействовал на наши органы чувств, но не зафиксирован, может исчезнуть бесследно, а может и не исчезнуть. Все зависит от того, насколько он значим для данной личности и какой эмоциональный заряд для нее он несет. Минувя сознание, эмоционально значимый сигнал остается в сфере бессознательного и оттуда оказывает свое влияние, проявляясь в виде эмоционального отношения.

А что если в процессе общения посылать партнеру сигналы таким образом, чтобы, во-первых, сигнал имел для партнера достаточное эмоциональное значение, во-вторых, это значение было для него позитивным, а в-третьих, партнер не осознавал этот сигнал? Тогда он будет утверждать, что “чем-то общение с вами было приятным”, “что-то в вас есть располагающее”. Если же делать это постоянно, то у партнера выработается достаточно стойкое эмоционально-позитивное отношение к вам, т.е. сформируется аттракция. А значит, вы теперь с большей вероятностью добьетесь принятия им вашей позиции, его внутреннего согласия с ней.

Подчеркнем, что с помощью приемов аттракции нельзя никого и ни в чем убедить, и ничего никому нельзя доказать, а можно лишь расположить к себе собеседника. Много это или мало для повышения эффективности делового общения – пусть каждый решает сам.

А мы просто остановимся на некоторых из этих приемов.

1. Прием “имя собственное”. Он основан на произнесении вслух имени (или имени и отчества) человека, с которым вы разговариваете. И это не просто вежливость. Звук собственного имени вызывает у человека не всегда осознаваемое чувство приятного. Карнеги писал, что звучание собственного имени для человека – самая приятная мелодия.

Попробуйте, например, встречаясь утром со своими коллегами или подчиненными и приветствуя их, прибавить к словам “доброе утро” (психологически более приятное, чем слово “здравствуйте”) имя и отчество каждого из них. И вы будете вызывать к

себе пусть не ярко выраженные, не осознаваемые, но положительные эмоции. Беседуя с человеком, время от времени обращайтесь к нему по имени и отчеству. Необходимо использовать этот прием не от случая к случаю, а постоянно, располагая к себе собеседника заранее, а не тогда, когда вам от него что-то нужно.

2. Прием “зеркало отношения”. Кому вы чаще улыбаетесь – своему другу или недоброжелателю? Конечно – другу. А кто вам чаще улыбается в ответ? Естественно – друг. Ваш личный опыт говорит о том, что доброе и приятное выражение лица, легкая улыбка, уважительное отношение к другому невольно притягивают людей.

Следует заметить, что эффект указанного механизма не зависит от того, желает или не желает ваш партнер иметь эти положительные эмоции. Это важно вам, тому, кто будет использовать этот прием.

Если вам трудно улыбаться “по заказу”, то можно для начала порекомендовать следующее: оставшись наедине с самим собой, улыбнитесь тому, кто смотрит на вас из зеркала.

3. Прием “терпеливый слушатель”. Все мы с детства помним привычные правила, что нельзя перебивать собеседника, необходимо дослушивать его до конца. И никто не оспаривает эти правила.

“Но” начинается тогда, когда за соблюдение этих правил приходится “платить”, а единицей расчета является время. Вот тогда и проявляется истинное отношение к данным ценностям.

Чтобы терпеливо и внимательно выслушивать собеседника, нужно немалое время, ибо не каждый умеет сжато и четко излагать свои мысли. Кроме того, нам приходится выслушивать высказывания, которые не относятся к делу. Если вы все-таки выслушаете собеседника, он удовлетворит свои потребности и получит положительные эмоции, связав это помимо своей воли с вами. А поскольку источником этих положительных эмоций явились вы, то они и будут вам “возвращены” в виде небольшого усиления симпатии к вам, т.е. в виде возникшей или усиливающейся аттракции.

4. Прием “личная жизнь”. У каждого человека наряду со служебными интересами имеются и личные интересы, увлечения и личная жизнь. В эмпирических наблюдениях было замечено, что если с человеком повести разговор в русле его выраженного личного интереса, то это вызовет у него повышенную вербальную активность, сопровождаемую положительными эмоциями.

Время от времени беседуйте со своими коллегами, подчиненными, деловыми партнерами по вопросам, значимым для них в их личной жизни, проявляйте интерес к их чувствам и переживаниям. К примеру, одна из сотрудниц увлечена выращиванием кактусов и часто говорит о них. Всем это уже порядком наскучило. Наберитесь терпения, поговорите с ней о них, хотя бы в течение нескольких минут.

Кто в этой ситуации проиграл? Несколько минут потерянного времени на выслушивание ненужной информации – это на одной чаше весов, а на другой – ваш единомышленник.

Заканчивая описание приемов, с помощью которых можно расположить к себе человека, следует сделать несколько общих рекомендаций.

1. Использование этих приемов на практике можно сравнить с лотереей в том смысле, что чем чаще вы их будете применять, тем больше шансов выиграть, достичь цели. Применяя их в процессе общения, вы имеете шанс выиграть (хотя можете и не выиграть). Но проиграть вы точно не сможете.

2. Читая описания этих приемов, вы наверняка ловили себя на мысли, что раньше вы их иногда применяли. Но:

- вы применяли эти правила в сфере личных отношений;
- вы делали это интуитивно, не всегда осознавая, что используете психологический прием формирования аттракции;

– применяя эти приемы интуитивно, вы не подозревали, что воздействуете на сферу бессознательного, а не на сознание человека;

– многие делали это от случая к случаю, без определенной системы.

Надеемся, что теперь вы будете использовать эти приемы преднамеренно, осознанно и целенаправленно.

Известный экономист А. В. Чайнов писал, что обаяние первоисточника остается в сердцах слушателей на всю жизнь и вечно их согревает, куда бы их судьба ни забросила. Его высказывание – еще одно свидетельство того, как высока цена в психологическом и этическом измерениях личного имиджа.

Быть приятным в общении может любой. Техника элегантно общения подвластна каждому, кто настойчиво упражняется в мастерстве овладения этим искусством. Делать самого себя – наиболее сложная работа. По и самая интересная.

## **Лекция 6. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

1. *Понятие «психолого-педагогического сопровождения», его задачи в условиях интегрированного обучения и воспитания.*

2. *Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения.*

3. *Программы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания.*

**Ключевые понятия темы:** психолого-педагогическое сопровождение.

**1. Понятие «психолого-педагогического сопровождения», его задачи в условиях интегрированного обучения и воспитания.**

**Психолого-педагогическое сопровождение** – это организованная деятельность, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с особенностями психофизического развития в учреждении образования.

**Задачи сопровождения:**

– обеспечение доступности образования для ребенка с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды: архитектурная безбарьерная среда, адаптация учебного материала и др.;

– формирование готовности и способности всех участников образовательного пространства к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития;

– включение детей с особенностями психофизического развития в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

**Организация сопровождения в учреждении образования зависит от:**

– контингента детей с ОПФР: структуры нарушения ребенка с ОПФР, его личностных и поведенческих особенностей, социальной ситуации развития и т.д.;

– времени нахождения ребенка с ОПФР в учреждении образования: этап открытия классов (групп) интегрированного обучения и воспитания; адаптация к условиям обучения (перевод в новый тип учреждения образования, первый год обучения или переход на другую ступень получения образования);

– уровня педагогической компетентности коллектива учреждения в вопросах организации обучения и воспитания детей с ОПФР.

**Направления сопровождения:**

Профилактическое предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с ОПФР.

Актуальная конкретная помощь специалистов ребенку с ОПФР, в том числе и коррекционная, в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т.д.

### **Задачи профилактического направления:**

- формирование позитивного отношения к детям с ОПФР;
- формирование необходимых умений продуктивного взаимодействия у всех его участников в различных сферах – как у самого ребёнка с особенностями психофизического развития, так и у педагогов, детей с нормативным развитием и их родителей и др.);
- формирование специальных компетенций у педагогов школы, необходимых для успешного обучения, воспитания и развития ребёнка с особенностями психофизического развития; – создание необходимой архитектурной безбарьерной среды, предметно-пространственной среды в учреждении образования с учетом специфики индивидуальных особенностей ребенка с ОПФР.

**Группа психолого-педагогического сопровождения** – объединение специалистов-участников образовательного процесса, осуществляющих процесс сопровождения.

### **Участники группы сопровождения:**

- заместитель директора (заведующего), курирующий вопросы интегрированного обучения и воспитания; – учитель-дефектолог; – педагог-психолог; – педагог социальный; – классный руководитель (воспитатель); – учителя-предметники (узкие специалисты); – тьютор (помощник педагога) и др.; – родители (законные представители) ребенка с ОПФР могут включаться по желанию.

## **2. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения**

### **Условия успешного взаимодействия при осуществлении сопровождения:**

- Совместное планирование деятельности.
- Охват вниманием всех сторон сопровождения.
- Равноправное сотрудничество.
- Одновременная деятельность по реализации поставленных задач.
- Тесная взаимосвязь и преемственность в работе.
- Единство требований.
- Регулярное обсуждение результатов и своевременное внесение корректив.

Содержание системы помощи, определение направлений деятельности со стороны специалистов разного профиля, оказывающих ее, определяется общими задачами обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии: социальная адаптация и трудовая реабилитация.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Оптимальный результат при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с ОПФР может быть достигнут только при условии тесного взаимодействия администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, учителей, воспитателей, учителей-дефектологов и родителей детей. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания.

Задачи психолого-педагогического сопровождения: обеспечение доступности образования для ребенка с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды; формирование готовности и способности всех участников образовательного процесса к взаимодействию с детьми с ОПФР; включение детей с ОПФР в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

Возможны две формы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания:

- в рамках деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования;
- в рамках деятельности группы психолого-педагогического сопровождения.



Специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в конкретном учреждении образования зависит от ряда факторов: контингента детей с ОПФР; времени нахождения ребенка с ОПФР в учреждении образования; уровня педагогической компетентности коллектива учреждения образования в вопросах организации обучения и воспитания детей с ОПФР.

В соответствии с п.10 Инструкции в учреждении образования осуществляется социально-педагогическая поддержка обучающихся и оказание им психологической помощи социально-педагогической и психологической службой учреждения образования.

В случае, если ребенку с ОПФР требуется оказание помощи в большем объеме, в учреждении образования может быть создана группа психолого-педагогического сопровождения по решению руководителя учреждения, который издает соответствующий приказ.

Деятельность специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР, может быть реализована в двух направлениях:

– профилактическое: предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с ОПФР;

– актуальное: оказание конкретной помощи специалистов ребенку с ОПФР в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т.д.

Для обеспечения комплексного подхода к оказанию помощи ребенку с ОПФР в учреждении образования заполняется «Диагностическая карта психолого-педагогического сопровождения» и на её основе при необходимости составляется «Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения».

Деятельность специалистов социально-педагогической и психологической службы отражается в планах работы, материалах по организации и оказанию помощи обучающимся в условиях интегрированного обучения и воспитания, отчетах и аналитических материалах.

Деятельность группы психолого-педагогического сопровождения (в случае ее создания) отражается в плане работы группы психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР, индивидуальных картах психолого-педагогического сопровождения, рабочих материалах заседаний группы, аналитическом отчете.

### **3. Программы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания**

При составлении программы психолого-педагогического сопровождения учитывается запрос родителей, учителей, потребности ребенка, выявленные в процессе диагностического обследования. Уточняется, как родители и учителя смогут закреплять приобретенные навыки в процессе специальных занятий. Проводимые коррекционные занятия дополняются диагностическими, контрольными.

#### ***Этапы индивидуального сопровождения ребенка***

1 этапом по сопровождению ребенка является сбор информации о ребенке.

2 этап – анализ полученной информации.

3 этап – совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» ребенка.

4 этап – консультирование всех участников сопровождения о способах решения проблем ребенка.

5 этап – решение проблем.Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

6 этап – анализ выполненных рекомендаций всеми участниками (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

7 этап – дальнейший анализ развития ребенка (Что мы делаем дальше?).

В начале обучения ребёнка с ОПФР в условиях инклюзивного образования его родители нуждаются в особом внимании и сопровождении. В этой работе можно выделить ряд этапов:

- 1) диагностический (цель – выявление состояния родительско-детских отношений в семье, эмоциональное самочувствие ребёнка в семье, уверенность/неуверенность ребёнка в родительской любви, идентификация детей с родителями, поведение ребёнка по отношению к родителям);
- 2) информационный (цель – информационная поддержка родителей, детальное информирование их о ценностях, принципах, преимуществах инклюзивного образования и формирование родительского актива);
- 3) просветительский (цель – снятие эмоционального напряжения и сопротивления, вызванных недостаточной информацией; методы: тематические выступления специалистов, тренинги для родителей, индивидуальное и групповое консультирование);
- 4) этап привлечения родителей к участию (цель – активное привлечение родителей детей с ОПФР к участию жизни учреждения образования, проявлению себя, своих умений, совместному участию в мероприятиях);
- 5) практический (цель – вовлечение ребёнка с ОПФР и его родителей в посильные мероприятия);

### **Лекция 7. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

1. *Формы и методы работы с родителями в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.*

2. *Приемы работы с родителями на этапе организации совместного обучения.*

3. *Преодоление негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с ОПФР.*

4. *Направления работы по преодолению и профилактике стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР.*

#### **1. Формы и методы работы с родителями в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

Как правило с появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья увеличиваются материально-бытовые, финансовые, жилищные проблемы. Анализ показал, что среди семей с детьми с ОВ самый большой процент составляют неполные материнские семьи. У 15% родителей произошел развод по причине рождения ребенка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества. Поэтому к проблемам семьи ребенка с ОВ прибавляются проблемы неполной семьи. Психологический климат в семье зависит от межличностных отношений, морально-психологических ресурсов родителей и родственников, а также от материальных и жилищных условий семьи, что определяет условия воспитания, обучения и медико-социальную реабилитацию.

<b>Типы семей по реакции родителей на появление ребенка-инвалида</b>		
с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы	с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.	со средней рациональной позицией: последовательное выполнение всех инструкций, советов врачей, психологов

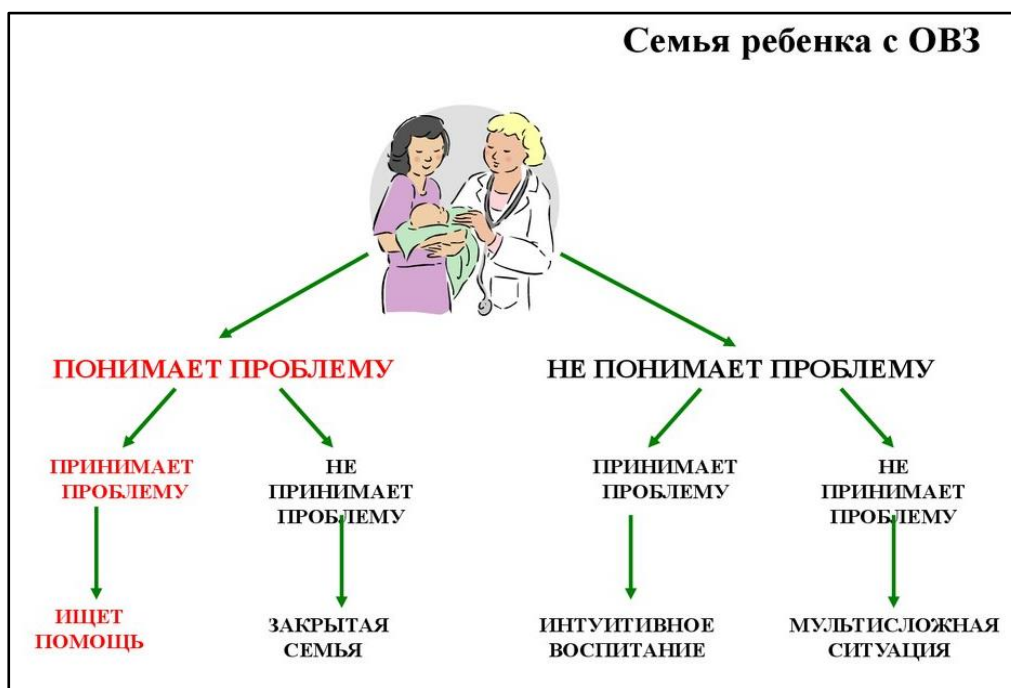
В своей работе педагог должен опираться на позиции 3-го типа семьи.

Появление в семье ребенка с ОВ (ограниченными возможностями) всегда тяжелый психологический стресс для всех членов семьи. Часто семейные отношения ослабевают, постоянная тревога за больного ребенка, чувство растерянности, подавленности являются причиной распада семьи, и лишь в небольшом проценте случаев семья сплочивается.

Наличие ребенка-инвалида отрицательно влияет на других детей в семье. Им меньше уделяется внимания, уменьшаются возможности для культурного досуга, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей.

Нередко такая семья испытывает отрицательное отношение со стороны окружающих, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом (нарушение спокойствия, тишины, особенно если ребенок-инвалид с задержкой умственного развития или его поведение негативно влияет на здоровье детского окружения). Окружающие часто уклоняются от общения и дети с ОВ (ограниченными возможностями) практически не имеют возможности полноценных социальных контактов, достаточного круга общения, особенно со здоровыми сверстниками.

Родители стараются воспитывать своего ребенка, избегая его невротизации, эгоцентризма, социального и психического инфантилизма, давая ему соответствующее обучение, профориентацию на последующую трудовую деятельность. Это зависит от наличия педагогических, психологических, медицинских знаний родителей, так как, чтобы выявить, оценить задатки ребенка, его отношение к своему дефекту, реакцию на отношение окружающих, помочь ему социально адаптироваться, максимально самореализоваться, нужны специальные знания.



Медико-социальная помощь в нашей стране резко ухудшилась в связи с изменением социально-экономической обстановки. Медико-социальная реабилитация детей с ОВ (ограниченными возможностями) должна быть ранней, этапной, длительной, комплексной, включать медицинские, психолого-педагогические, профессиональные, социально-бытовые, правовые и другие программы с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку. Главное – научить ребенка двигательным и социальным навыкам,

чтобы в последующем он смог получить образование и самостоятельно работать.

Семья, в которой есть дети-инвалиды особый объект внимания. Получив информацию о такой семье, составив план оказания ей помощи, разрабатываются рекомендации родителям, как следует ухаживать за таким ребенком. План реабилитации составляется совместно с детским врачом на каждого ребенка-инвалида. Чаще всего с ребенком работают социальный педагог, психолог, невропатолог, психоневролог, логопед, массажист, дефектолог и инструктор по лечебной физкультуре.

Для того чтобы люди хотели с нами общаться, мы сами должны демонстрировать свою готовность общаться с ними. И собеседник должен это видеть. Необходима искренняя, доброжелательная улыбка!

Имя человека – это самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке. Важно использовать имя-отчество при приветствии. Не просто кивнуть или сказать: «Здрась-те!», а «Здравствуйте, Анна Ивановна!».



## 2. Приемы работы с родителями на этапе организации совместного обучения

Детство – уникальный период в жизни человека, когда формируется его здоровье и осуществляется личностное развитие. В то же время, это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей, педагогов. Воспитательные функции школьного учреждения и семьи различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие

Сегодня в обществе идет становление новой системы образования. Исходя из этого, одной из основных задач является вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс с целью улучшения эмоционального самочувствия детей, обогащения воспитательного опыта родителей, повышение их родительско-педагогической компетентности.

**Проблема вовлечения родителей в единое пространство школы решается в трех направлениях:**

1. Работа с коллективом школы по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями.	2. Повышение педагогической культуры родителей.	3. Вовлечение родителей в деятельность школы.
---	---	---

**Самыми распространёнными методами работы с родителями являются:**

1. Наглядная информация для родителей.	2. Беседы с родителями.	3. Родительские собрания.
--	-------------------------	---------------------------

*Наглядная информация для родителей*

Родители получают консультации высококвалифицированных специалистов: логопеда и педагога – психолога медицинских работников, учителя по физической культуре, по музыке, учителей предметников по языкам. С большим удовольствием родители рассматривают на выставке работы детей: рисунки, аппликации и т.д., а также фотографии из жизни детей в классе и различные подтверждения успехов детей (наклейки, картинки, звёздочки)

*Беседы с родителями.*

Существуют общие «Правила построения эффективного общения».

Общаясь с родителями, нужно помнить, что в общении существуют свои закономерности. Основа отношения к нам человека закладывается в первые 15 секунд! Для того, чтобы благополучно пройти через «минное поле» этих первых секунд, необходимо применить «Правило трех плюсов» (чтобы расположить к себе собеседника нужно дать ему как минимум три психологических плюса.

Самые универсальные – это улыбка, имя собеседника, комплимент.

**Приемы установления хорошего контакта с собеседником :**

1) Одновременно с улыбкой необходим доброжелательный, внимательный взгляд (контакт глаз). Но не следует «сверлить» собеседника взглядом.	2) Короткая дистанция и удобное расположение (от 50 см до 1,5 м). Такая дистанция характерна для беседы близких знакомых, друзей, поэтому собеседник подсознательно настраивается нас выслушать и помочь – благодаря этой дистанции мы воспринимаем его как «ближе». Но не переступать «границы» личного пространства собеседника!	3) Убрать барьеры, «увеличивающие» расстояние в нашем восприятии в общении (стол, книга, лист бумаги в руках).
--	--	--

4) Использовать по ходу разговора открытые жесты, не скрещивать перед собой руки, ноги.	5) Всем своим видом поддерживать состояние безопасности и комфорта (отсутствие напряженности в позе, резких движений, сжатых кулаков, взгляда исподлобья, вызывающая интонация в голосе).	6) Использовать прием присоединения, т.е. найти общее («Я»: «Я сам такой же, у меня то же самое!»). Как можно реже употреблять местоимение «Вы...» («Вы сделайте то-то!»), «Вы должны это...!») Чаще говорить; «Мы»: «Мы все заинтересованы, чтобы наши дети были здоровы, умели..., знали...!»; «Нас всех беспокоит, что дети...», «Наши дети...», «Нас объединяет общее дело – это воспитание наших с вами детей!»
---	---	--

### Роительские собрания

<b>Методические приемы, которые позволят повысить эффективность проведения родительского собрания:</b>		
- создание ситуации открытого общения между педагогом и родителями, что, в свою очередь, приводит к снижению напряженности родителей и педагога	- вовлечение родителей в активное обсуждение затрагиваемых вопросов	- предоставление возможности родителям поделиться собственным опытом

### 3. Преодоление негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с ОПФР.

Каждый ребенок приходит в школу с огромным желанием учиться, но если не научить его это делать, то с первых шагов школьной жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно могут погасить его желание учиться. Это вдвойне справедливо для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Проблема образования людей с ОПФР сегодня чрезвычайно актуальна. Количество детей и взрослых, имеющих расстройства физического и психического здоровья, значительно возросло. Причин здесь много: техногенная черномыльская катастрофа, процессы урбанизации, неблагоприятная экология, отягощенная наследственность, алкоголизм и наркомания...

Современная система специального образования трансформируется в открытую образовательную систему и базируется на признании того, что нет социально перспективных детей, все дети обучаемы и им гарантируется педагогическая помощь и поддержка, а также на признании ценности совместной деятельности и общения учащихся с особенностями психофизического развития и их здоровых сверстников. Идея толерантности по отношению к иным людям сменяется уважением к ним, на место главенства идеи человеческой полезности приходит культура человеческого достоинства.

В связи с интеграцией детей с ОПФР в школу общего типа представляется необходимым использование комплексного, системного подхода к изучению личности ребенка, выявление его потенциальных возможностей, создание психолого-педагогических условий для успешной социализации.



В настоящее время в Республике Беларусь существует необходимая нормативно-правовая база, обеспечивающая обучение детей с особенностями психофизического развития. Количество специальных классов, классов интегрированного обучения в общеобразовательных школах растет год от года, что свидетельствует о принятии этой формы обучения родителями и педагогическими коллективами школ.

Имидж школьников с ОПФР в общественном сознании, как правило, негативный. Он формирует установку на изоляцию их от сверстников и общества в целом. Поэтому перед педагогами стоит задача устранить этот негатив.

Чтобы оказать действенную помощь такому ученику, учителю следует преодолеть ряд сложившихся стереотипов. Обычно расположение к ученику зависит от его прилежания и учебных успехов. В классе же интегрированного обучения необходимо понимание тех проявлений, которые возможны у детей с особенностями развития. Ученики могут быть напряженными, скованными либо, наоборот, развязными. Может наблюдаться тревожность перед учебной ситуацией или безразличие, апатия, инертность, пассивность. Поэтому первостепенная задача учителя в классе интегрированного обучения – вызвать и закрепить оптимистическое, эмоционально-позитивное отношение детей к школе и учению. Недопустимо усугубление негативных реакций школьников. Общими усилиями педагога, родителей и дефектолога создается благоприятная для детей среда, которая позволяет каждому двигаться в зоне максимальных возможностей, не испытывая дискомфорта от пребывания среди успевающих сверстников.

В любой ситуации учителю необходимо оставаться спокойным и доброжелательным, ровным и дружелюбным по отношению к детям. С особым терпением и тактом он должен относиться к детям с ОПФР, понимая, что у них могут наблюдаться большая подвижность или, наоборот, скованность, упрямство, неадекватные страхи и опасения, неуверенность в себе и конфликтность, неспособность сосредоточиться на учебном задании или неумение отвлечься и переключиться. Могут наблюдаться и вредные привычки: ребенок сосет губы, грызет ногти, гримасничает, подергивается и др.

В учебном процессе широко используются невербальные формы общения, которые позволяют ребенку получать эмоциональную поддержку. К ним относятся ласковая, ободряющая интонация; небольшое (меньше метра) расстояние между учителем и учеником; перцептивные контакты (поглаживание, пожатие руки, визуальный контакт на уровне глаз).

Основная цель общения – создание условий для позитивного развития ребенка. Учитель избегает прямых оценок, навешивания ярлыков, не спешит ставить диагноз. Главное – включить школьника в учебное взаимодействие, помочь ему преодолеть боязнь и негативное отношение к учению. Учитель принимает ученика таким, какой он есть, независимо от учебных успехов, не предъявляя строгих требований и не высказывая отрицательных оценочных суждений. Наоборот, подбадривает ребенка, говорит, что все будет хорошо, что ученик справится с заданием, правильно ответит.

В классе интегрированного обучения учителю нельзя сравнивать результаты работы ученика с ОПФР с достижениями других учащихся. Как сказал Л. С. Выготский, “каждый ребенок уникален, неповторим, имеет присущую только ему зону ближайшего развития и соответственно имеет индивидуальные достижения”. Текущая работа учащихся с ОПФР сравнивается, только с предыдущей. Дети с особенностями развития очень чувствительны к мимике, жестам, темпу речи учителя. Это требует от учителя внимания и терпения.

В процессе совместного обучения актуальны положительные взаимоотношения не только между учителем и учеником, но и между всеми учениками при их взаимодействии как на уроке, так и во внеурочное время. Детям с нарушениями присущи импульсивность, конфликтность, обидчивость и раздражительность. Дополнительный возбуждающий фактор – сравнительно большая наполняемость класса (20 человек). Это требует от учителя специальных усилий по снижению общего возбуждения и фор-

мированию эмоциональной культуры детей. Хочется напомнить, что проще предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, прохладных отношений, проявление безразличия и высокомерия, чем потом их исправлять.

На уроке совместного обучения, чтобы сохранять работоспособность и спокойствие при различном темпе работы, полезно проводить специальные игры и упражнения, позволяющие переключить внимание, снять напряжение у детей. В играх предусматривается чередование переходов от напряжения и активности к расслаблению и покою. Необходимо использовать разнообразные приемы для налаживания учебного взаимодействия, организации сотрудничества между учениками на уроках и в свободное время.

Таким образом, в организации взаимодействия в системе “учитель – ученик” при работе с детьми с ОПФР важными моментами являются:

- создание условий для формирования содержательной учебной мотивации;
- целенаправленность и системность педагогической работы;
- ее направленность на результативную подготовку каждого ученика;
- обеспечение на всех этапах урока благожелательной атмосферы, особенно в ходе опроса, анализа результатов деятельности школьников;
- дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся;
- обеспечение максимальной наглядности педагогического процесса;
- стимулирование деятельности детей одобрением, похвалой;
- широкое использование игровых методов и приемов обучения;
- фиксирование внимания на позитивных продвижениях слабоуспевающих, избегание негативной оценки деятельности учащихся;
- создание для детей ситуаций успеха;
- оказание учащимся необходимой помощи разного вида: стимулирующей, направляющей, обучающей;
- обеспечение согласованности действий педагогического коллектива и родителей, информирование о работе друг друга и ее результатах.

#### **4. Направления работы по преодолению и профилактике стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР**

<b>Деятельность специалистов с семьей протекает по трем направлениям:</b>		
Образовательное направление	Психологическое направление	Посредническое направление

1. Включает помощь родителям в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на формирование педагогической культуры родителей и их просвещение. Помощь в воспитании осуществляется путем создания специальных воспитывающих ситуаций в целях укрепления воспитательного потенциала семьи. Данное направление основано на использовании педагогической модели помощи семье.

2. Включает социально-психологическую поддержку и коррекцию. Такая поддержка с позиции педагога, направлена на формирование благоприятной психологической атмосферы в семье. Оказание поддержки в союзе с психологом становится наиболее эффективным.

3. Данное направление содержит следующие компоненты: помощь в организации, координацию и информирование. Помощь в организации заключается в организации семейного досуга (включение членов семьи в организацию и проведение праздников, ярмарок, выставок и т.д.). Помощь в координации направлена на установление и актуализацию связей семьи с различными ведомствами, социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки. Помощь в информировании направлена на информирование семьи по вопросам социальной защиты.



## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### Практическое занятие 1. Психолого-педагогическая характеристика детей с особенностями психофизического развития

#### *Задачи:*

- систематизировать знания студентов об особенностях психофизического развития детей с особенностями психофизического развития;
- создавать условия для идентификации студентами себя с людьми с особенностями психофизического развития;
- формировать эмпатию и толерантность по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

#### **I. Вопросы для обсуждения**

1. Дифференциация нормы и патологии в человеческом развитии.
2. Сущность понятия «особенности психофизического развития».
3. Типология особенностей психофизического развития.

#### **II. Тренинговый цикл**

Упражнения можно проводить выборочно. Цель каждого упражнения сообщается студентам после его прохождения и обсуждения.

##### *Упражнение № 1.*

*Цель:* установление эмоционального контакта, объединение в рамках профессиональной принадлежности.

«Пришла весна и это хорошо...»

«Пришла весна и это плохо...»

Через одного человека студенты по кругу говорят свое высказывание.

«Если я буду работать с детьми с особенностями психофизического развития, это хорошо, потому, что...»

«Если я буду работать с детьми с особенностями психофизического развития, это плохо, потому, что...»

Если в первом круге студент говорил «...плохо», то во втором должен говорить «...хорошо».

##### *Упражнение № 2.*

*Цель:* прочувствовать ощущения ребенка с детским церебральным параличом.

✓ В варежках собрать 5–6 скрепок или кнопок пинцетным захватом. Одновременно могут работать 5–6 человек с установкой «Кто больше соберет?».

✓ Большим пальцем и мизинцем взять шариковую ручку. Попробовать написать несколько слов.

##### *Упражнение № 3.*

*Цель:* ощутить себя в позиции ребенка с сенсомоторной алалией, который ничего не понимает, которому необходима соответствующая интонация, темп, мимика, жест, неоднократные повторения.

«Канкор». Повторение этого слова с разной интонацией, в разном темпе, с привлечением жестов.

##### *Упражнение № 4.*

*Цель:* прочувствовать ощущения ребенка не видящего на один глаз.

✓ Налить воду в стакан из чайника с одним завязанным глазом. (Рекомендуется предложить сделать дома при отсутствии необходимого оборудования).

✓ Закрыть один глаз и нарисовать квадрат.

##### *Упражнение № 5.*

*Цель:* прочувствовать ощущения не видящего человека.

✓ Стоя в кругу завязать глаза, подойти к своей парте, достать из сумочки губную помаду, ключи.

✓ Завязать глаза, на ощупь достать из кошелька купюру достоинством 10 рублей, 50 рублей.

*Упражнение № 6.*

*Цель:* прочувствовать ощущения слабовидящего человека.

Пройти по бечевке, смотря в бинокль с обратной стороны.

*Упражнение № 7.*

*Цель:* прочувствовать ощущения слабослышащего человека.

✓ Закрыть одно ухо – кто больше услышит звуков?

✓ Закрыть два уха – что слышим?

Преподаватель говорит шепотом с расстояния 6 м с открытым лицом, с закрытой нижней частью лица.

*Упражнение № 8.*

*Цель:* прочувствовать ощущения плохо разговаривающего человека.

✓ Произнести с закушенной губой фразу, повернувшись друг к другу лицом: «Мышка сушек засушила».

✓ Произнести с прикушенным языком: «Карл у Клары украл кораллы».

✓ Произнести фразу, зажав крылья носа: «Мама Милу мылом мыла».

Поняли Вы друг друга? Что Вам мешало? Что Вы чувствовали? Вы побыли в этом состоянии несколько минут. А лицам с особенностями в развитии приходится с этим жить.

*Упражнение № 9 «Ворона»*

*Цель:* прочувствовать ощущения отвергнутого человека.

*Ход упражнения:*

1. Каждый студент получает карточку с названием животного (кошка, собака, корова, лягушка и т.д.). При этом, названия всех животных, кроме одного (вороны), повторяются 3–4 раза.

2. «Не говоря ни слова, вы должны найти «своих», и объединиться в группу».

3. Подведение итогов. Вопросы для обсуждения:

✓ Как вы узнали, где ваша группа? Легко ли было найти «своих»?

✓ Обращаясь к «вороне»: Как ты себя чувствовал? Почему никто не обращал на тебя внимания? Что тебе хотелось сделать?

✓ Обращаясь к остальным участникам: Почему вы не обращали на него внимания? Хотели бы вы быть на месте «вороны»? Что чувствует человек, не похожий на остальных? Когда, в каких обстоятельствах человек может ощущать себя отвергнутым? Кто может чувствовать свою непохожесть (люди других национальностей, люди с инвалидностью)?

*Завершающее упражнение «Доброе животное».*

*Цель:* развивать чувство единства принадлежности к профессии педагога.

### **III. Задания:**

1. Изучите психолого-педагогические характеристики детей.

2. Определите, к какой категории детей с особенностями психофизического развития можно отнести ребенка с данной характеристикой.

Психолого-педагогические характеристики детей

**а) Лена М., 3,8 года.** Девочка посещает дошкольное учреждение 6 месяцев. Отмечается нарушение двигательной сферы. Движения отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной импульсивностью. Лена не может самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для неё застёгивание и расстегивание пуговиц, зашнуровывание ботинок.

Требуется к себе повышенного внимания со стороны взрослых. Со сверстниками играть не любит, но агрессии не проявляет. Наблюдается склонность к уединению. Игровые действия не имеют смыслового наполнения. Её движения и звуковое сопровождение стереотипны и не реализуют какого-либо замысла. Часто действует импульсивно, хватается всё, что попадает в поле её зрения, не задумываясь о том, можно ли это делать, тут же бросает взятое, поскольку предмет сам по себе для неё не интересен.

На занятиях быстро устаёт, отвлекается. Заинтересованности не проявляет, не подчиняется требованиям взрослого. Как правило, с трудом осмысливает задание, не находит рациональных приёмов работы. После объяснения и показа испытывает трудности при выполнении аналогичного задания, воспринимает его как новое. Организующая и направляющая помощь педагога малоэффективна.

Направленность на речевое общение снижена. Там, где это возможно, предпочитает пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой.

Категория детей с особенностями психофизического развития: \_\_\_\_\_

**б) Алексей С., 5,5 лет.** Мальчик посещает дошкольное учреждение полтора года. Со слов мамы ребёнок долго не говорил, затем сразу появились отдельные слова. Мать жалуется, что Алёша не любит умываться, чистить зубы. В поведении часто появляется агрессия. Бывает очень возбуждён, может нанести себе или окружающим физическое повреждение.

В группе поведение ребёнка неадекватное, с детьми контактирует мало, проявляет негативизм при принуждении к совместным действиям. Педагогов слушается, но инструкции не всегда выполняет, часто прячется за шторы в спальне, боится громкого голоса.

Отмечается неловкость движений, нарушение координации. Но если ему нужно убежать от воспитателей бывает ловок и гибок. В игре с другими детьми участвовать не хочет. Своими действиями мешает игре других детей. Часто играет один: перебирает отдельные игрушки, переставляет их, но не организует с ними сюжетную игру. Особенно любит игры с водой: нравится переливать воду из сосуда в сосуд.

Речь фразовая, с употреблением не по возрасту сложных слов. Словарный запас достаточный.

Пространственные и временные представления сформированы недостаточно. Затрудняется в установлении причинно-следственных отношений.

Категория детей с особенностями психофизического развития: \_\_\_\_\_

**с) Ира С., 8 лет.** У девочки наблюдается ограничение двигательной сферы. Отмечается неловкость и замедленность темпа движений в руках, относительно лёгкое ограничение объёма активных движений в ногах, преимущественно в голеностопных суставах, незначительное повышение тонуса мышц.

Характерна быстрая общая утомляемость, пониженная работоспособность, истощаемость всех психических процессов, замедленное восприятие, невозможность концентрировать внимание, малый объём памяти.

Отмечается нарушение восприятия и формирования пространственных и временных представлений, схемы тела. Наблюдается пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, заниженная самооценка.

Речь неразборчива. Снижена мотивация к речевому общению.

Категория детей с особенностями психофизического развития: \_\_\_\_\_

**д) Виктор М., 6 лет.** Обучается в первом классе. Мальчик воспитывается в условиях гиперопеки.

Познавательные интересы выражены крайне слабо, учебная мотивация отсутствует, проявляемое им желание идти в школу связано лишь с внешней атрибутикой.

Мальчику чрезвычайно трудно соблюдать школьный режим, подчиняться чётким правилам поведения. Во время уроков не может усидеть на месте, вертится, встаёт, перебирает предметы на столе и в сумке, лезет под стол, на переменах шумный и подвижный. Испытывает трудности в общении со сверстниками, пытается участвовать в играх других

детей, но, не умея следовать правилам, ссорится, мешает им, проявляет агрессию. Характерен повышенный фон настроения: неадекватная весёлость и жизнерадостность.

Отмечается слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний. Мальчик часто не усваивает задания, даваемые учителем, не может на относительно длительное время сосредоточиться на их выполнении, отвлекается на любые посторонние стимулы, быстро устаёт.

Нуждается в постоянной стимулирующей и организующей помощи педагога. Способен усваивать принципы действий и осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание. Успешно выполняет задания на выделение существенных признаков, классификацию предметов, выделение «лишнего» предмета. При выполнении переказа отмечается соскальзывание на побочные детали и ухода от линии сюжета.

Категория детей с особенностями психофизического развития: \_\_\_\_\_

е) **Анна Т., 8 лет.** Врождённый порок сердца. Девочка часто болеет, из-за чего часто пропускает школьные занятия. Воспитанием Ани занимается в основном бабушка (родители много времени проводят на работе и не уделяют девочке должного внимания).

Для Ани характерна повышенная утомляемость, истощаемость, неспособность к длительному умственному и физическому труду. Трудности в обучении возникают в связи со сниженной мотивацией достижений, отсутствием интереса к предлагаемым заданиям, неумением и нежеланием преодолевать возникающие при их выполнении трудности. Наблюдается эмоциональная незрелость. Отмечается пассивность, бездеятельность, безынициативность. Аня тяжело переживает расставание с бабушкой, которая утром приводит её в школу. На первом уроке долго не включается в работу, сидит с грустным, подавленным видом. Девочка замкнута, неохотно вступает в контакт со сверстниками. При произнесении возможны судороги мышц речевого аппарата.

Характерна истощаемость психических функций. Отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания, снижена способность к концентрации внимания, ограничен объём памяти (особенно слухоречевой) и снижена прочность и точность запоминания. Свойственны резкие колебания продуктивности восприятия, быстро забывает учебный материал.

Наблюдается инертность мыслительных процессов, затруднения при выполнении сложных обобщений, склонность к детализации. Выражено отставание в словесно-логическом мышлении, ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Наблюдается критическое отношение к своим затруднениям, неудачам, девочка осознаёт и болезненно переживает школьные трудности.

Категория детей с особенностями психофизического развития: \_\_\_\_\_

#### *Литература*

1. Винникова, Е.А. Основы специальной психологии: прогр.-метод. комплекс / сост. Е.А. Винникова. – Мн.: БГПУ, 2009. – 60 с.

2. Винникова, Е.А. Психологические условия открытия классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования / Е.А. Винникова // Кіраваннеўадукацыі. – 2010. – № 7. – С. 20–27.

3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 136 с.

#### *Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы*

1. Подберите 2–3 упражнения для детей старшего дошкольного возраста на развитие эмпатии и толерантности по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

2. Подберите 2–3 упражнения для детей младшего школьного возраста на развитие эмпатии и толерантности по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

3. Подберите 2–3 упражнения для детей среднего школьного возраста на развитие эмпатии и толерантности по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

4. Подберите 2–3 упражнения для взрослых людей (родителей, учителей) на развитие эмпатии и толерантности по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

5. Подготовьте аннотацию к художественному фильму (книге), в которых героем является лицо с особенностями психофизического развития.

## **Практическое занятие 2. Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия**

### **Задачи:**

- систематизировать знания студентов об особенностях получения образования детьми с особенностями психофизического развития;
- формировать ценностное отношение к идее инклюзивного образования;
- формировать умения осуществлять анализ предлагаемых материалов.

### **Задания для подготовки к занятию**

1. Актуализировать лекционный материал по теме занятия.
2. Заполнить таблицу «Преимущества и риски интегрированного обучения и воспитания».
3. Заполните таблицу «Образовательные возможности детей с особенностями психофизического развития».

#### **Образовательные возможности детей с особенностями психофизического развития**

Категории детей с особенностями психофизического развития	Возможный вариант учреждения образования
<i>С нарушением слуха:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С нарушениями зрения:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С нарушениями речи:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С интеллектуальной недостаточностью:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С нарушением психического развития (трудностями в обучении):</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С расстройствами аутистического спектра:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	
<i>С нарушениями функций опорно-двигательного аппарата:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	

<i>С тяжельми и(или) множественными нарушениями:</i>	
дошкольный возраст	
школьный возраст	

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Понятия: специальное образование, интеграция, интегрированное обучение и воспитание, инклюзия, инклюзивное образование.
2. Характерные черты специальных учреждений образования, интегрированных классов и групп, инклюзивных учреждений образования.

### ***Практические задания***

1. Анализ иллюстрации «Наша система образования».
2. Лото «Сегрегация, интеграция, инклюзия».
3. Упражнение «Два портрета».
4. Составление схемы «Медицинская и социальная модели понимания инвалидности».
5. Анализ основных международных документов в области инклюзивного образования.
6. Работа в микрогруппах. Заполнение таблицы «Преимущества и риски интегрированного обучения и воспитания». Общее обсуждение таблицы.

### ***Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы***

1. Концепция «нормализации» жизнедеятельности лиц с инвалидностью.
2. Саламанкская Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.
3. Конвенция ООН о правах инвалидов.
4. «Декларация независимости инвалида» Н. Кунца.
5. Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь.

### ***Литература***

1. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М.В. Былино [и др.]. – Минск: Услуга, 2015. – 248 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [asabliva.by/sm.aspx?guid=91763](http://asabliva.by/sm.aspx?guid=91763). – Дата доступа: 10.04.2016.
3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 136 с.

### **Практическое занятие 3. Нормативно-правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь**

#### ***Задачи:***

- систематизировать знания студентов об организации специального образования в Республике Беларусь;
- актуализировать знания студентов о специфике разработки учебных планов классов (групп) интегрированного обучения и воспитания;
- формировать умения анализировать нормативную документацию.

#### ***Задания для подготовки к занятию***

1. Актуализировать лекционный материал по теме занятия.
2. Проанализировать нормативные правовые документы, на основе которых организовано специальное образование лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.
3. Дайте общую характеристику учреждений специального образования (центра

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специального дошкольного учреждения, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната), вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании и соответствующих Положений.

4. Охарактеризуйте интегрированное обучение и воспитание в Республике Беларусь согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании и Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них. Формы интегрированного обучения и воспитания: специальные группы (классы), группы (классы) интегрированного обучения и воспитания. Вопросы интегрированного обучения и воспитания в Инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь.

#### ***Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы***

Специальное образование и коррекционно-педагогическая помощь: назначение коррекционно-педагогической помощи; Положение о пункте коррекционно-педагогической помощи; перспективы развития коррекционно-педагогической помощи с учетом тенденции развития инклюзивного образования.

Положения Л.С. Выготского о коллективе как факторе развития ребенка с особенностями психофизического развития – теоретическое основание интегрированного обучения и воспитания. Структурно-содержательная модель образовательной интеграции. Адаптация условий учреждения образования к потребностям учащихся и педагогов. Персонализация процесса интегрированного обучения и воспитания. Ожидания успехов в обучении. Формирование «нового» школьного сообщества.

### **Практическое занятие 4. Организация образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

#### ***Задачи:***

- систематизировать знания студентов об основных подходах и требованиях к организации адаптивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития;
- формировать умения анализировать особенности организации образовательной среды условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования;
- формировать умения дифференцировать учебный материал для различных категорий детей с особенностями психофизического развития;
- формировать умения осуществлять анализ учебного средства.
- формировать умения моделировать элементы адаптивной образовательной среды для различных категорий детей с особенностями психофизического развития.

#### ***Задания для подготовки к занятию***

1. Актуализировать лекционный материал по теме занятия.
2. Подготовить варианты дифференциации учебного материала с учетом возможностей различных категорий детей с особенностями психофизического развития.
3. Специфика организации образовательной среды для различных категорий детей с особенностями психофизического развития.

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Образовательная среда.
2. Адаптивная образовательная среда.
3. Виды средовых ресурсов.
4. Средовые ресурсы и средовые комплексы для различных категорий детей с ОПФР.

### **Практические задания**

1. Моделирование пространственных средовых ресурсов для различных категорий детей с ОПФР.

2. Моделирование предметных средовых ресурсов для различных категорий детей с ОПФР.

3. Моделирование организационно-смысловых средовых ресурсов для различных категорий детей с ОПФР.

4. Моделирование социально-психологических средовых ресурсов для различных категорий детей с ОПФР.

5. Составление схемы «Дифференциация учебного материала в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

6. Моделирование учебных заданий для различных категорий детей с ОПФР (адаптация и модификация учебного материала).

7. Ознакомьтесь с контентом интернет-ресурса <http://www.spreadthesign.com/be/>.

Справочно: Spreadthesign (“Распространим жест”) – интернациональный проект имени Леонардо да Винчи (LeonardodaVinciproject) в рамках программы Передача инноваций, которую поддерживает Европейская Комиссия в лице Шведского Международного Отделения Образования и Обучения (European Commission thru the Swedish International Office for Education and Training). Мы занимаемся распространением жестового языка разных стран в Интернете. Этот педагогический инструмент для самообразования бесплатно доступен пользователям по всему миру.

Обратите внимание на вкладку “Алфавит”. **Будьте готовы продемонстрировать несколько слов с помощью дактилем.**

8. Ознакомьтесь с содержанием презентации “Вспомогательные средства коррекции”

<http://elib.bspu.by/handle/doc/29379>

9. Разработайте проект – презентацию: выполните отбор средовых ресурсов с учетом особых образовательных потребностей различных категорий детей. Выберите одну из категорий детей с ОПФР.

10. Анализ учебного средства с позиций принципов универсального дизайна.

11. Заполни таблицу «Группы средовых ресурсов».

<b>Основные группы средовых ресурсов</b>	<b>Составляющие отдельных групп средовых ресурсов</b>
Предметные ресурсы	
Пространственные ресурсы	
Организационно-смысловые ресурсы	
Социально-психологические ресурсы	

### **Справочно**

#### **составляющие отдельных групп средовых ресурсов:**

микропространство (рабочее место); правила регулирующие отношения ребенка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с собой и другими людьми); оборудование; социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям); режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года); учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы и др.); социальные потребности; маршруты передвижения в пространстве; предметы быта; социальный статус; открытое пространство (двор, детская площадка и др.); значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги и др.); средства индивидуальной коррекции; социальные нормы и правила; микропространство (рабочее поле); помещение (объем, освещенность, цветовое решение, наполненность, оформление); социальные привычки; чувства, настроения, привязанно-



сти; мебель (размер, функциональность, комфорт); дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки); социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий); замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования и др.).

**Задание 2:** Проведите анализ социально значимого объекта с точки зрения возможности использования его услуг лицами с особенностями психофизического развития (рассмотреть нужно все категории лиц с ОПФР).

**Критерии для анализа:** доступность; возможность воспользоваться услугой в полном объеме, удобство пользования; применение оборудования, отвечающего потребностям лиц с особенностями в развитии; обеспечение безопасности.

**Социально значимые объекты для анализа (один на выбор студента):** жилые дома и дворовая территория; музеи, театры, кинотеатры и др. (архитектура здания, возможность бронирования и покупки билетов, доступность информации о мероприятиях, репертуаре); учреждения образования: дошкольные учреждения, школы; учреждения высшего образования (интересно провести анализ доступности среды БГПУ); общественный транспорт: наземный (технический парк, остановки); метрополитен; автовокзал; ЖД вокзал; учреждения здравоохранения (поликлиники, больницы и др.); объекты общественного питания (рестораны, кафе, бары и др.); магазины и торговые центры, рынки; отделения почты, банка.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы**

1. Организация образовательной среды в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

2. Обеспечение доступности, комфортности и безопасности образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

3. Особенности планирования учебного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.

4. Контроль и оценка учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития.

5. Средовой подход в образовании.

6. Адаптация образовательной среды как необходимое условие интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

7. Требования к организации пространственной среды в учреждениях образования.

#### **Литература**

1. Лемех, Е.А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Специальная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 19–25.

2. Рингерт, Л. Введение в универсальный дизайн. Канадско-Российская Программа по инвалидности, 2006 г. – 127 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tnu.podelise.ru/docs/index-214659.html> – Дата доступа: 08.09.2016.

3. Формирование безбарьерной городской среды: Рекомендации по соблюдению нормативов доступности/ сост.: К.Э. Сафронов, Л.С. Леонова. – Омск: Изд-во «Золотой тираж», 2009. – 53 с.

4. Школа, открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / РООИ «Перспектива». – М.: Перспектива, 2003. – 35 с.

5. Доступная среда для инвалидов. Иллюстрированное справочное пособие. / сост.: Е. Шевко, С. Дроздовский. – Мозырь: ММООО «РАИК», – 2010. – 37 с.

6. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

## **Практическое занятие 5. Методические основы социального включения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

### **Задачи:**

- систематизировать знания студентов об формах интегрированного обучения и воспитания;
- актуализировать знания студентов о специфике разработки учебных планов классов (групп) интегрированного обучения и воспитания;
- формировать умения анализировать нормативную документацию.

### **Задания для подготовки к занятию**

1. Актуализировать лекционный материал по теме занятия.
2. Ознакомиться с учебными планами специального образования, представленными на сайте [asabliva.by](http://asabliva.by).

### **Вопросы для обсуждения**

1. Формы интегрированного обучения и воспитания.
2. Образовательный стандарт специального образования.

### **Практические задания**

1. Анализ учебных планов специального образования.
2. Анализ учебных программ специального образования.
3. Анализ учебников и учебных пособий специального образования.
4. Составление фрагментов календарно-тематического планирования.

### **Задание:**

1. Подготовьте доклад – презентацию на тему “Опыт реализации инклюзивного образования за рубежом”.

Страны: Россия, Италия, Великобритания, страны Скандинавии, Германия, Франция, США, Австралия и др.

Одна на выбор студента! Можно выбрать любую другую страну.

### **Литература**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.05.2015.
2. Инструкция о порядке создания специальных классов, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного (обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них (Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 136).
3. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861>. – Дата доступа: 08.10.2016.
4. Учебные планы специального образования на 2016/2017 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2291>. – Дата доступа: 08.09.2016.
5. Формирование умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: пособие / В.А. Шинкаренко [и др.]; под ред. В.А. Шинкаренко. – Минск: издательство «Четыре четверти», 2015. – 76 с.

## **Практическое занятие 6 Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

### ***Задачи:***

- систематизировать знания студентов о психолого-педагогическом сопровождении интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования;
- формировать умения анализировать представленный материал;

### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Психолого-педагогическое сопровождение .
2. Принципы сопровождения.
3. Сотрудничество и взаимодействие специалистов.

### ***Практические задания:***

1. Анализ и составление карт психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.
2. Решение педагогических задач.
3. Разработка рекомендаций для педагогов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

### ***Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:***

1. Разработка рекомендаций для педагогов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

### ***Литература:***

1. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М.В. Былино [и др.]. – Минск: Услуга, 2015. – 248 с.
2. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М.: РООИ «Перспектива», 2006. – 40 с.
3. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861>. – Дата доступа: 08.10.2016.
4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: НИО, 2005. – С. 7–26.
5. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В. В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2014.

## **Практическое занятие 7. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования**

### ***Задачи:***

- систематизировать знания студентов о формах и методах работы по профилактике дискриминации лиц с особенностями психофизического развития и инвалидностью;
- формировать умения анализировать представленный материал;
- формировать умения выявлять стереотипы о детях с особенностями психофизического развития, работать над их преодолением;
- формировать толерантное отношение к лицам с особенностями психофизического развития и инвалидностью.

### ***Задания для подготовки к занятию***

1. Актуализировать лекционный материал по теме занятия.
2. Подготовить презентации «Успешные люди с инвалидностью».

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Стереотипы и дискриминация.

2. Стереотипы о детях с ОПФР.
3. Пути преодоления стереотипов и профилактика дискриминации детей с ОПФР.

**Практические задания**

1. Просмотр и анализ видеофильма «Клеймо».
2. Упражнение «Стереотипы».
3. Анализ презентаций «Успешные люди с инвалидностью».
4. Заполнение таблицы «Методы работы по профилактике стереотипов и дискриминации».

5. Посмотрите мультипликационный фильм «Ежик должен быть колючим».

Составьте подробный план обсуждения содержания мультфильма с детьми (1–2 классов), целью которого является формирование ценностного уважительного отношения к разнообразию и особенностям людей.

<https://www.youtube.com/watch?v=u3BDNEPHRpA>

6. Посмотрите документальный фильм «Клеймо» (РООИ «Перспектива»).

Составьте подробный план обсуждения содержания фильма с родителями детей класса, целью которого является формирование лояльного уважительного отношения к людям с особенностями психофизического развития и их ближайшему окружению.

<https://www.youtube.com/watch?v=U8zDRUt3VuA>

7. Разработайте для родителей, воспитывающих детей с ОПФР, комплекс рекомендаций и психокоррекционных упражнений.

8. Разработайте тематику семинаров-практикумов для родителей, воспитывающих детей с ОПФР.

9. Разработайте тематику консультаций для групповой работы с родителями, воспитывающими детей с ОПФР.

10. Составьте примерный перечень групповых тематических консультаций для родителей, воспитывающих детей с ОПФР.

11. Заполни таблицу «Формы работы с родителями»

Формы работы с родителями		
Индивидуальные	Коллективные	Наглядно-информационные

**Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы**

1. Стереотипы и дискриминация в обществе.
2. Стереотипы в отношении людей с особенностями развития и инвалидностью.
3. Успешные люди с инвалидностью.

**Литература:**

1. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М.В. Былино [и др.]. – Минск: Услуга, 2015. – 248 с.
2. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М.: РООИ «Перспектива», 2006. – 40 с.
3. Томкович, А.Л. Преодоление / А.Л. Томкович. – Минск, 2012. – 124 с.
4. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 136 с.

### 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

#### Примерный перечень вопросов итогового контроля знаний по дисциплине

1. Дифференциация нормы и патологии в человеческом развитии.
2. Сущность понятия «особенности психофизического развития».
3. Типология особенностей психофизического развития (ОПФР): дети с интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, с нарушениями зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением психического развития (трудностями в обучении), с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОПФР.
5. Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции.
6. Понятия «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание».
7. Формы интеграции.
8. Условия успешной интеграции.
9. Понятие «инклюзия».
10. Инклюзивное (включающее) образование.
11. История инклюзивного образования.
12. Международные документы по инклюзивному подходу.
13. Особенности интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.
14. Актуальные направления развития общего и специального образования в Республике Беларусь.
15. Современная нормативная база интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь.
16. Формы интегрированного обучения и воспитания: специальные классы (группы), классы (группы) интегрированного обучения и воспитания.
17. Особенности аттестации учащихся с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения.
18. Взаимодействие основного учителя и учителя-дефектолога.
19. Структурно-содержательная модель интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская).
20. Дидактический, коррекционный и рефлексивный аспекты модели образовательной интеграции в Республике Беларусь.
21. Зарубежные модели организации совместного обучения.
22. Адаптация условий учреждения образования к потребностям учащихся и педагогов.
23. Персонализация процесса интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.
24. Ожидания успехов в обучении.
25. Формирование «нового» школьного сообщества.
26. Организация образовательной среды в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.
27. Обеспечение доступности, комфортности и безопасности образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

28. Особенности планирования учебного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.
29. Контроль и оценка учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития.
30. Включение детей с особенностями психофизического развития в учебный процесс.
31. Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к уроку в составе класса.
32. Условия и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на уроке и во внеурочной деятельности.
33. Социально-психологический климат в классе интегрированного обучения и воспитания, профилактика психологического напряжения и конфликтных ситуаций.
34. Деятельность учителя по нормализации отношений между участниками образовательного процесса.
35. Механизмы и приемы формирования аттракции.
36. Понятие «психолого-педагогического сопровождения», его задачи в условиях интегрированного обучения и воспитания.
37. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения.
38. Программы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания.
39. Формы и методы работы с родителями в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.
40. Приемы работы с родителями на этапе организации совместного обучения.
41. Преодоление негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с ОПФР.
42. Направления работы по преодолению и профилактике стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР.

## **Критерии оценок результатов учебной деятельности**

### ***10 баллов – десять:***

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной дисциплины, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;
- точное использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы в рамках дисциплины;
- безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение эффективно использовать его в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные задачи в области преподавания школьных методик в учреждениях образования;
- полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной программой данной дисциплины;
- творческая самостоятельная работа на практических занятиях, активное участие в групповых обсуждениях, высокий уровень исполнения заданий по дисциплине.

### ***9 баллов – девять:***

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной дисциплины;
- точное использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы в рамках дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

- способность самостоятельно и творчески решать сложные задачи в области преподавания школьных методик в учреждениях образования;
- полное усвоение основной и дополнительной литературы по дисциплине, рекомендованной в рамках программы данной дисциплины;
- самостоятельная работа на практических занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**8 баллов – восемь:**

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем поставленным вопросам в объеме программы учебной дисциплины;
- использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы в рамках программы дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно решать сложные задачи преподавания школьных методик в учреждениях образования в рамках программы дисциплины;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной программой учебной дисциплины;
- активная самостоятельная работа на практических занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий в рамках дисциплины.

**7 баллов – семь:**

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной дисциплины;
- использование научной терминологии, лингвистически и логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы в рамках программы дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной программой дисциплины;
- самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**6 баллов – шесть:**

- достаточно полные и систематизированные знания в объеме программы дисциплины;
- использование необходимой научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы в рамках программы дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно применять типовые решения в рамках программы дисциплины;
- усвоение основной литературы, рекомендованной программой учебной дисциплины;
- активная самостоятельная работа на практических занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**5 баллов – пять:**

- достаточные знания в объеме программы учебной дисциплины;
- использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы в рамках программы учебной дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;
- усвоение основной литературы, рекомендованной программой дисциплины;
- самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**4 балла – четыре, ЗАЧТЕНО:**

- достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта по дисциплине;
- усвоение основной литературы программы;
- использование научной терминологии, стилистическое и логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок в рамках программы учебной дисциплины;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении типовых задач;
- работа под руководством преподавателя на практических занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**3 балла – три, НЕЗАЧТЕНО:**

- недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта по дисциплине;
- знание части основной литературы, рекомендованной программой учебной дисциплины;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы в рамках программы дисциплины с существенными лингвистическими и логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины;
- некомпетентность в решении типовых задач в рамках программы;
- пассивность на практических занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**2 балла – два, НЕЗАЧТЕНО:**

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта по дисциплине;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных программой дисциплины;
- неумение использовать научную терминологию дисциплины, наличие в ответе грубых стилистических и логических ошибок;
- пассивность на практических занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий по дисциплине.

**1 балл – один, НЕЗАЧТЕНО:**

- отсутствие знаний и компетенций в рамках образовательного стандарта по дисциплине или отказ от ответа.



## 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### Основная и дополнительная литература

#### Основная

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.10.2019.
2. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861>. – Дата доступа: 08.10.2019.
3. Приказ Министра образования Республики Беларусь 22.07.2015 № 608 Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2951>. – Дата доступа: 30.09.2019.
4. Хитрюк, В.В. Основы дефектологии : учеб. пособие / В.В. Хитрюк. – Минск: Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.
5. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 136 с.

#### Дополнительная

1. Винникова, Е.А. Психологические условия открытия классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования / Е.А. Винникова // Кіраванне ў адукацыі. У дапамогу педагогу: Навукова-метадычны часопіс. – 2010. – № 7. – С. 20–27.
2. Змушко, А.М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–19.
3. Змушко, А.М. От интегрированного обучения – к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи / А.М. Змушко // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 18–23.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина; ответственный редактор Т.Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
5. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
6. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М.: РООИ «Перспектива», 2006. – 40 с.
7. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие / под ред. Н.М. Назаровой – Т. 1: История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
8. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. – Минск: Услуга, 2015. – 248 с.
9. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М.: РООИ «Перспектива», 2006. – 40 с.
10. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: НИО, 2012. – 105 с.

11. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е.Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

12. Специальная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Вышэйшая школа, 2012. – 510 с.

13. Формирование умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: пособие / В.А. Шинкаренко [и др.]; под ред. В.А. Шинкаренко. – Минск: издательство «Четыре четверти», 2015. – 76 с.

14. Школа, открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами/ РООИ «Перспектива». – М.: Перспектива, 2003. – 35 с.

Учебное издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФИЛЯ А ПЕДАГОГИКА**

Сборник учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам:  
“Основы специальной психологии”, “Воспитательная работа с учащимися  
с интеллектуальной недостаточностью”, “Коррекционно-педагогическая работа  
по эмоциональному развитию детей с ОПФР”, “Создание и адаптация текстовой  
информации на «ясном языке»”, “Теория и практика специального образования”

Составители:

**ШАРАПОВА** Инна Анатольевна

**КУХАРЕНКО** Татьяна Сергеевна

**ШВЕД** Мария Войтеховна и др.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 05.09.2022. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,84. Уч.-изд. л. 22,68. Тираж      экз. Заказ      .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
“Витебский государственный университет имени П.М. Машерова”.

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
“Витебский государственный университет имени П.М. Машерова”.  
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.