

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**История, реалии и перспективы организации образования
обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными
нарушениями)**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
Алмазова Ольга Владимировна,
к. п. н., профессор

дата подпись

Руководитель ОПОП:
Зак Галина Георгиевна,
к. п. н., доцент

подпись

Исполнитель:
Соловьева Лариса
Александровна,
обучающийся БО-41z
группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Ольга
Владимировна,
к. п. н., профессор

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСТОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	8
1.1. История образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в России.....	8
1.2. История образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) за рубежом.....	16
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ РЕАЛИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	28
2.1 Анализ терминологии «умственная отсталость» и психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современных условиях организации их образования.....	28
2.2 Интеграция и инклюзия на современном этапе развития образования в России.....	42
2.3 Анализ текущего состояния образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и перспективы его развития.....	47
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	60
3.1 История образовательной организации – Екатеринбургского дома-интерната № 3.....	60
3.2 Пример психолого-педагогической характеристики обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), воспитывающегося в условиях ГКОУ СО «Екатеринбургская школа	

№3».....	62
3.3 Анализ реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3».....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Умственная отсталость у людей издавна интересовала исследователей. До настоящего времени умственная отсталость как понятие и как термин является феноменом науки специальной педагогики, в частности, ее отрасли – олигофренопедагогики.

Чтобы люди, имеющие умственную отсталость, могли чувствовать себя комфортно в окружающем их обществе, им необходимы условия, которые помогут преодолевать ограничения, возникающие в их жизни. Следует обеспечить их одинаковыми возможностями с другими людьми для участия в общественной жизни.

В современном российском образовании к детям с ограниченными возможностями здоровья вообще и детям, имеющим умственную отсталость, в частности, формируется толерантное отношение к этим лицам.

Тем не менее, состояние системы специального образования в оценке государства и общества во многом характеризуется как кризисное. На данном этапе развития стоит задача поступательного и эволюционного его реформирования. Идет процесс модернизации образования, охватывающий все его уровни: дошкольное образование, школьное образование, послевузовское образование. Модернизация образования касается как системы общего, так и специального образования.

Использование исторического опыта становления специального образования в России позволит сохранить лучшие национальные традиции отечественного специального образования, выработать новые практико-ориентированные подходы по его оптимизации и реформированию, а также избежать ошибок, вызванных предвзятой односторонностью и поспешным заимствованием зарубежных систем. Такая направленность реформирования специального образования соответствует общему государственному курсу

развития российского образования, который определен в законодательных документах последних лет.

К настоящему времени возникло противоречие между объективно растущей потребностью в исследованиях становления специального образования в различных исторических условиях и неразработанностью этой проблематики с позиций современной педагогической науки. С учетом этого противоречия нами была выбрана тема выпускной квалификационной работы «История, реалии и перспективы организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Важность данной проблемы отмечают многие специалисты, такие как Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Н. Д. Шматко и другие. Тем не менее, в системе общего образования ситуация складывается таким образом, что не достаточно глубоко изучены вопросы по психолого-педагогическому сопровождению детей, имеющих умственную отсталость, в условиях интеграции в образовательной среде. Вместе с тем, раскрыта необходимость и условия подготовки будущих педагогов к работе с этой категорией лиц, как в дифференцированной, так и в инклюзивной образовательной среде. Требуется осмысление истории обучения умственно отсталых лиц с тем, чтобы лучше анализировать реалии их образования и видеть перспективы его развития.

Проблема исследования – как использовать исторические данные для организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в реальных условиях и в перспективе.

Степень разработанности проблемы.

Историю олигофренопедагогики в целом в своих работах осветили Г. Г. Зак, Х. С. Замский, Ф. М. Новик и другие. Проблему трудового обучения детей изучали: А. А. Гнатюк, Г. Г. , В. В. Коркунов, С. Л. Мирский. Проблемы содержания обучения во вспомогательной школе отражены в

работах Н. П. Коняевой. Вклад в теорию обучения и воспитания внес Л. С. Выготский.

Проблемы дефектологии в научном творчестве Л. С. Выготского подробно изучались в исследовании Т. М. Лифановой. Становление и развитие коррекционно-педагогической помощи в конкретных регионах России изучались К. Е. Глазуновой, Л. А. Гараниной и др.

Объект исследования – история, реалии и перспективы организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования – процесс анализа истории, реалий и перспектив организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель исследования – проанализировать историю, реалии и перспективы организации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи исследования:

1) Подбор, анализ и реферирование специальной педагогической литературы по истории организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2) Подбор, анализ и реферирование специальной педагогической литературы и нормативно-правовой документации по проблемам реалий образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3) Анализ собственного опыта организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на базе конкретной образовательной организации.

4) Оформление выпускной квалификационной работы в соответствии с требованиями.

Методы исследования: теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования, метод наблюдения.

Структура исследования – исследование включает в себя введение, три главы, заключение и список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСТОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

1.1 История образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) за рубежом

Коррекция (лат. Correctio — исправление) в дефектологии — это педагогические меры, направленные на полное, либо частичное исправление недостатков в психофизическом развитии ребенка. Причем, под коррекцией принято понимать не только мероприятия по исправлению отдельных конкретных дефектов (например коррекция речи, зрения), но и комплекс мер по целостному влиянию на личность ребенка, имеющего отклонения в развитии, которые направлены на достижение положительных результатов в процессе его обучения, воспитания и развития. Комплекс мероприятий по устранению или сглаживанию дефектов развития познавательной деятельности и физического развития ребенка носит название «коррекционно-воспитательной работы» [3].

Сущность коррекционно-воспитательной работы заключается в комплексном педагогическом воздействии на разнообразные особенности аномального развития личности в целом, так как любое отклонение в развитии оказывает негативное влияние не на конкретную функцию, а на развитие социальной полноценности ребенка во всех ее проявлениях. Иными словами, коррекционно-воспитательная работа, это не только механические упражнения, задействующие элементарные функции или специальные упражнения, развивающие познавательный процесс и отдельные виды деятельности детей с аномальным развитием, но и весь учебно-

воспитательный процесс, вся система деятельности специализированных образовательных организаций.

Изучение людей, страдающих психическими расстройствами, и/или имеющих отклонения в физиологическом развитии, началось в Эпоху Возрождения, на фоне зарождения и развития гуманистических тенденций в медицине. До этого, в средневековой Европе, такие люди, как правило, объявлялись «одержимыми дьяволом» и приговаривались судом инквизиции к сожжению на костре. Впервые классификация душевнобольных была предложена в начале XVII в. швейцарским медиком Феликсом Платтером. В ее основе лежала характеристика различных нарушений интеллекта, эмоций, физического состояния больных.

С педагогических позиций, взаимосвязь между интеллектом ребёнка и его поведением была рассмотрена Яном Амосом Коменским, который выделил шесть типов детей. Эти типы различались между собой по степени интеллектуального развития и свойствам характера. Коменский полагал, что все дети, без исключения, должны обладать правом на обучение, так как был глубоко убежден в преобразующей силе воспитания, какая бы аномалия в развитии и поведении ребенка не существовала. Следует отметить, что помимо теоретического изучения людей с отклонениями в развитии, в конце XVI – XVII веков были предприняты и практические попытки по обучению вышеупомянутых индивидумов. Так, первые эксперименты в рамках индивидуального обучения людей с нарушением слуха были проведены в 1578 г. в Испании, в 1648 г. в Англии, а с отсутствием зрения - в 1670 г. во Франции [33].

Гуманистических и демократических взглядов на гражданские права лиц с отклонениями в развитии придерживались и французские просветители (Руссо, Дидро, Вольтер, Монтесье). Однако, несмотря на то, что эти взгляды нашли отражение и в «Декларации прав человека» 1789 г., широкого распространения на государственном и общественном уровнях они на тот момент не получили.

Научные исследования слабоумия берут свое начало в XIX веке. Среди исследователей в этой области следует выделить, прежде всего, таких французских врачей-психиатров, как: Филипп Пинель, Жан-Этьен-Доминик-Эскироль, Жан Итар. Основное внимание в своих исследованиях они уделяли, в первую очередь, наиболее глубоким формам интеллектуальных отклонений, положив тем самым начало медико-педагогическому направлению помощи детям с интеллектуальными аномалиями.

Большой вклад в развитие обучения детей с умственной отсталостью сделала Маннгеймская система образования. Маннгеймская система обучения появилась в Германии (город Маннгейм). Её основателем является Йозеф Зиккингер (1858 – 1930), который предложил разделять учащихся народных (начальных) школ на классы не только по возрасту и уровню подготовленности, полученному на предыдущем этапе обучения (как в классической классно-урочной системе), а ещё и по способностям. Эта идея была реализована в проведённой им реформе народных школ Маннгейма. По Зиккингеру, в школе создавалось четыре типа классов: классы для детей с обычными способностями; классы для способных детей, рассчитанные на повышенный уровень обучения (с изучением иностранных языков, для подготовки к дальнейшему переходу в среднюю школу и т.д.); классы для малоспособных учащихся; классы для умственно отсталых учеников. Обучение в этих классах строилось по классно-урочной системе с учётом общих особенностей всего класса. Это позволяло не реформировать хорошо отлаженную систему, сохранив единый темп обучения, при этом значительно повысив его эффективность за счёт того, что в результате специального отбора все ученики в классе были «средними» (те, кто отличался от среднего уровня, определялись в другой класс, где тоже становились «средними»).

Открываются первые образовательные учреждения для лиц с тяжелыми нарушениями интеллекта. Среди первых организаторов школ можно назвать Э. Сегена (1812-1880), швейцарского врача И. Гюггенбюля (1816-1863), американского сурдопедагога С. Гоу (1801 - 1876). В Англии первое

образовательное учреждение для умственно отсталых детей и подростков создает мисс Уайт в г. Батт (1846).

Под руководством Эдуарда Сегена в США были открыты частные школы, в которых обучались исключительно слабоумные дети. В этих школах действовала система педагогической помощи, которая предусматривала, помимо непосредственно обучения, еще физическое и трудовое воспитание. Следует отметить, что некоторые, разработанные Э. Сегеном, методики успешно применяются и современными педагогами-дефектологами. Кроме того, он был одним из тех, кто сумел проанализировать, обобщить и оформить в виде целостной медико-педагогической системы собственную практику воспитания слабоумных. В 1841 году Э. Сеген организовал собственную частную школу для слабоумных, в которой создал систему, имеющую целью воздействовать на всю личность человека с умственной отсталостью, обеспечить ее всестороннее развитие, корригировать недостатки этого развития. Сеген указал те средства, которые обеспечивают преодоление инертного состояния слабоумного и приобщают его к полезному труду. Первое место среди этих средств занимают благоприятные условия жизни слабоумных в специальных учреждениях. В Европе его идеи получили развитие благодаря М. Монтессори, чья дидактическая система сенсорного воспитания детей с умственной отсталостью до сих пор имеет существенное практическое значение.

Основные направления помощи детям с аномальным развитием (в специализированных учреждениях) начали функционировать в Европе на рубеже XIX-XX веков и представляли собой [29]:

1. христианско - филантропическое: организация общественного призрения инвалидов в приютах, богадельнях и т. д.;
2. медико-педагогическое: лечение, воспитание и обучение;
3. педагогическое: образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта;

4. психодиагностическое: выявление лиц с нарушениями интеллекта, дифференциация.

Впервые душевные болезни с медико-клинической точки зрения были классифицированы французским врачом-психиатром Филиппом Пинелем. Основываясь на данной классификации, тупоумие и идиотия стали рассматриваться как две особые формы психоза. Помимо этого были выделены и две клинические формы слабоумия: врожденная и приобретенная [6].

Медицинскую линию изучения природы и сущности слабоумия продолжил Жан-Этьен-Доминик Эскироль (1772-1840), введя в научный оборот понятия «имбецилизм», «идиотия» и «умственная отсталость». Им была создана симптоматическая классификация детей с задержкой умственного развития, в качестве ключевого показателя которой ученый определил состояние речи слабоумного ребенка. После его исследований, слабоумие было выделено в самостоятельную психиатрическую, а затем и психолого-педагогическую область исследований.

Вторая половина XIX и начало XX в. ознаменовались тем, что помимо клинического изучения тяжелых форм отсталости детского умственного развития, ученые приступили к изучению и легких форм слабоумия, что было вызвано существенным увеличением количества начальных и средних образовательных учреждений. Вовлечение в образовательный процесс большого числа детей, все более острее обозначало проблему неуспеваемости ряда учащихся, которые имели отклонения умственного развития. Как правило, они не справлялись с программой народной школы, что влекло за собой отчисление из учебного заведения. Учитывая тот факт, что отчисленные ученики с большой долей вероятности могли пополнить ряды антисоциальных элементов, изучение слабоумных детей рассматривалось не только с позиций медицины, но и как проблема социального характера, как инструмент профилактики социальной запущенности молодого поколения.

Этиологию и анатомо-физиологическую сущность слабоумия детей на рубеже XIX и XX вв изучали В. Айрленд , Э. Крепелин, Ж. Демор и другие. Наибольший вклад в разработку проблем слабоумия в этом направлении внес немецкий психиатр Эмиль Крепелин (1856-1926), объединив слабоумие всех форм в одну группу, которая получила название «задержка психического развития». Им также был введен в научный оборот термин «олигофрения» (греч-малоумие) обозначавший группы врожденных болезненных состояний.

Заслуживает отдельного внимания и теория бельгийского психиатра Ж. Демора, в которой он разграничил причины умственной отсталости детей, выделив патологические признаки нарушения развития организма ребенка и внешние (социально-педагогические), напрямую зависящие от условий в которых воспитывался ребенок. Таким образом, исходя причин и условий возникновения детской умственной отсталости, Ж. Демор разделил отсталых детей на две группы [12]:

- Медицински отсталые дети, чье неполноценное развитие вызвано различными патологическими факторами (проявившимися в утробном периоде или раннем детстве);

- Педагогически отсталые дети, чье отставание в развитии вызвано отсутствием должного воспитания в семье и/или школе, либо перенесенной в раннем детстве болезнью.

Помощь детям с аномальным развитием и неадекватным поведением посредством педагогических приемов берет свое начало с конца XVIII в. и ассоциируется, прежде всего, с именем известного швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827). Организовав в 1774 году в городе Нейгоф (Швейцария) детский приют «Учреждение для бедных», Песталоцци обосновывает ключевые принципы работы с «тупоумными» детьми: адекватная развитию ребенка программа обучения; применение дидактических материалов; сочетание умственной работы и физических

нагрузок; объединение обучения с производительным, посильным для ребенка, трудом.

Сторонником медико-педагогического подхода в обучении и воспитании умственно отсталых детей выступил известный французский психиатр Жан Итар (1775-1838), который с помощью методов, основанных на развитии чувств (физиологическое обучение), попытался из одичавшего мальчика (авейронский дикарь) воспитать человека. Несмотря на то, что эксперимент не дал желаемого результата, Итар определил путь развития глубоко умственно отсталых детей - развитие с помощью тренировочных упражнений органов чувств и моторики.

В первой четверти XX века отчетливо стала видна необходимость дифференциации содержания обучения исходя из психических возможностей и способностей детей. В связи с этим было разработано и получило свое дальнейшее развитие психолого-педагогическое направление в работе с аномальными детьми. Основоположниками вышеупомянутого направления по праву считаются педагог Жан Филиппи и врач Поль Гонкур, которые, изучая школьников с аномальным психическим развитием, сформулировали тезис, согласно которому основной критерий ненормальности детей заключается в отсутствии у них способности обучаться общепринятым образом. Подобные дети были поделены учеными на 2 группы [33]:

- неизлечимые (или малоизлечимые), т.е. дети, чья жизнь в обществе невозможна без опеки;

- излечимые дети, чья умственная отсталость обуславливается отставанием в развитии от нормальных сверстников. Эти дети не считаются психически ненормальными, они нуждаются лишь в благоприятных педагогических средствах воздействия.

Практически в это же время известным итальянским педагогом Марией Монтессори была создана ортофеническая школа для отсталых детей, где получила практическое применение система сенсомоторного воспитания слабоумных детей как основа лечебной педагогики. В разработке основ

новой научной педагогики М. Монтессори опиралась на сочетание ее с антропологией, психологией и медициной.

Таким образом, можно говорить о том, что к началу прошлого века медицина, педагогика и психология накопили довольно обширный опыт в области характеристик детской умственной отсталости, классификации ее проявлений. Однако, все подходы к изучению рассматриваемой нами проблемы были неоднозначны, разноплановы, не имели общепринятых трактовок тех или иных состояний психического развития ребенка. В связи с этим, ученые столкнулись с необходимостью унифицировать решение проблемы, определить ведущий признак интеллектуального уровня ребенка, который можно было бы выразить с помощью числового показателя. В ходе решения данной задачи было разработано психометрическое направление в изучении умственной недостаточности - система измерения интеллектуальных и иных способностей ребенка с помощью метода тестов.

Французским психологом Альфредом Бине (1857-1911) и врачом-психиатром Томасом Симоном был разработан метод тестов, который был основан на состоянии коммуникативной функции речи испытуемого. В процессе совершенствования своего метода они предпринимали попытки соотнести умственное развитие аномального ребенка с уровнем развития ребенка с адекватным развитием, но более младшего возраста. Ученые предложили определенный набор заданий (задач, тестов), которые предъявлялись ребенку вербально и требовали от него выполнения определенных действий и устного ответа [35].

Результат тестирования находил свое отражение в виде определенного числа (коэффициента), которое рассчитывалось как соотношение между сложностью выполняемого задания и истинным физиологическим возрастом испытуемого.

Если семилетний ребенок справлялся с заданием, которое рассчитано на нормально развивающегося ребенка шести лет, то, следовательно, коэффициент данного ребенка равен 0,86 (т.е. $6 : 7 = 0,86$). Таким образом,

согласно определенному учеными диапазону «нормы» и отклонений от нее (1,0-0,8) развитие испытуемого ребенка протекает нормально [10].

В ходе своего развития зарубежная дефектология и олигофренопедагогика дала характеристику основным направлениям коррекционной педагогики, определила этапы ее становления, ведущие тенденции в разработке проблем выявления, предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Помимо этого, иностранные ученые в области психиатрии, педагогики и медицины определили этиологию аномального развития ребенка, ее зависимость от социально-биологических условий и психобиологических причин.

1.2 История образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в России

История отечественной дефектологии представляет для нас интерес не меньший, чем зарубежная. Российская коррекционная педагогика, будучи взаимосвязанной с европейской дефектологической наукой, учитывая и используя ее обширный научный и практический опыт, обладает вместе тем определенным своеобразием и отличительными особенностями в своем развитии.

Глубокая религиозность, традиционность жизненного уклада и самобытность наших предков придали работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, гуманистическую направленность, в основе которой лежали сострадание, милосердие, защита убогих и юродивых. Следует отметить, что проявление заботы к страждущим и обездоленным не ограничивалось на Руси исключительно народными традициями. Так в Уставе о православной церкви, утвержденном киевским князем Владимиром

Святославичем (996 г.), в обязанность церкви вменялось проявление заботы убогим, нищим и юродивым.

Несмотря на то, что на Руси отношение к людям с явными психическими или физическими отклонениями было не столь однозначно жестокое, как в средневековой Европе, калек и убогих все же пытались изолировать от остального общества. С этой целью монастыри открывали богадельни – первые, по сути, отечественные учреждения общественного призрения.

На государственном уровне вопрос о необходимости попечения больных и нищих был впервые поднят в Судебнике Ивана Грозного (1551г.), где данной проблеме была посвящена отдельная статья. «Кои одержимы бесом и лишены разума» было рекомендовано размещать в монастырях, чтобы они не были «пугалом для здоровых».

В начале XVIII века Петр I предпринимал попытки по созданию госпиталей, где содержались бы душевнобольные, в том числе и ненормальные заброшенные дети. Но, по разным причинам, соответствующий указ так и не был подписан. Однако российским императором были предприняты меры противодействующие направлению в монастыри под видом «дураков» боярских детей, которые уклонялись от обучения за границей, либо от несения государственной службы. Петр I повелел считать «дураками» только тех, кто «отповеди учинить не могут, не годятся ни в какую службу и науку; недвижимое к пустому приводят, беспутство расточают». Им было запрещено жениться и наследовать имущество [35].

Изменения в государственной политике России в отношении душевнобольных произошли во второй половине XVIII в. в связи с изданием Екатериной II «Указа об учреждении Приказов общественного призрения» (1775), по которому в России создавались лечебные учреждения, благотворительные заведения и школы.

Однако наивысшим этапом в истории развития отечественной педагогики и специального образования по праву считается период конца XIX - начала XX века. Это объясняется, прежде всего, массовым созданием в России обществ и общественных организаций, занимающихся обучением и воспитанием детей с аномальным развитием. Вопросами обучения и воспитания умственно отсталых детей, исследованиями в области психологии аномального детства, проблемами педагогической коррекции недостатков развития и поведения занимались такие выдающиеся ученые-педагоги, психологи, медики, как А. В. Владимирский, Е. К. Грачева, В. П. Кащенко, А. Ф. Лазурский, Г. И. Россолимо, Н. В. Чехов, Г. Я. Трошин и другие.

Среди основоположников отечественной дефектологии следует упомянуть, в первую очередь, о таких ученых как Екатерина Константиновна Грачева, стоящая у истоков создания новых в России учреждений для умственно отсталых детей и являющаяся автором первых методических руководств по работе с глубоко отсталыми детьми, а также о Всеволоде Петровиче Кащенко. Последний, будучи известным педагогом и талантливым организатором научно-исследовательских работ, в области дефектологии и дефектологического образования, стал вдохновителем и одним из создателей школы-санатория для дефективных детей, которая впоследствии стала Научно-исследовательским институтом дефектологии Академии педагогических наук (1943), а затем Институтом коррекционной педагогики РАО. Его книга «Педагогическая коррекция», изданная в 1920-е годы, является и в настоящее время практическим руководством в коррекционной педагогике.

По аналогии с зарубежной практикой в России также наблюдался период повышенного интереса к психометрии – изучению личности ребенка посредством проведения тестирования. В начале прошлого века известным отечественным невропатологом Григорием Ивановичем Россолимо был предложен оригинальный метод, который получил название «метод

психологических профилей». В отличие от методик, разработанных европейскими учеными, Г. И. Россолимо предложил подвергнуть исследованию 8 ключевых способностей ребенка [33]:

- устойчивость памяти;
- скорость запоминания;
- толкование рисунков;
- способность обнаруживать нелепости;
- умение комбинировать;
- состояние моторики;
- воображение;
- наблюдательность.

Однако, несмотря на то, что методика сама по себе была интересной, дающей богатый материал для педагогов и психологов, как и любой другой метод тестирования, она обладала рядом недостатков [32]:

- искусственные условия проведения;
- статичность;
- трудоемкое подведение итогов исследования.

Существенный вклад в решение вопроса, касающегося причин возникновения у детей умственной отсталости внес советский психиатр Георгий Яковлевич Трошин (1874-1938). В своих трудах он придерживался тезиса о том, что законы развития для всех детей, без исключения, идентичны. На основании этого тезиса он отграничивал психически недоразвитых детей, чья отсталость явилась следствием детских неврозов и психозов от тех детей, чья ненормальность была вызвана соматической ослабленностью, либо неблагоприятными условиями жизни и/или воспитания.

В то же время отечественные и зарубежные исследователи детских отклонений в развитии пришли к выводу, что типология слабоумия, базирующаяся на этиологических и анатомо-физиологических показателей не дает полной картины явления. Поэтому основная масса ученых

сходилось на мнении, что классифицировать детское аномальное развитие следует на характерологической основе. Иными словами, составляя классификацию явления необходимо описывать качественное своеобразие различных типов отклонений у детей.

Советская дефектология предпринимала попытки комплексно решить проблему отклонений в развитии и поведении детей и подростков. На Всероссийском съезде, посвященном борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920) были поставлены следующие задачи [11]:

- выявить причины возникновения отсталости в развитии у детей;
- определить механизмы борьбы с дефективностью у детей и подростков;
- определить типы учреждений для аномальных детей, а также разработать методологию обучения и воспитания детей в них;
- решить вопрос о судьбе выпускников специальных учреждений;
- решить вопрос подготовки кадрового состава дефектологов.

Следует отметить, что тяжелая социально-экономическая и политическая ситуация в постреволюционной России не смогла помешать активизации работы в области дефектологии, проблемы которой стали носить общегосударственный, общенародный характер.

Меняющиеся взгляды на сущность и природу аномального детства, на задачи и содержание деятельности специальных образовательных учреждений, требовали нового подхода к теории и практике изучения отклонений в развитии и поведении детей. Автором такого подхода явился отечественный психолог-экспериментатор Лев Семенович Выготский (1896-1934). Им, на основании всех теоретических знаний, имеющихся на вооружении специальной педагогики того времени, были выделены ключевые и наиболее существенные аспекты, раскрывающие природу дефективности, определена социальная значимость помощи аномальным детям в нашей стране.

В своих трудах Л. С. Выготский определил основные направления в профилактике и борьбе с детской умственной отсталостью, установив и систематизировав взаимосвязь между ними и общими закономерностями развития личности и общества. Он сформулировал абсолютно новые задачи, которые призваны были решать специальная педагогика и специализированные школы, создав тем самым теоретическую базу на основе которой должна была реформироваться работа в области аномального детства. Суть этих изменений заключалась в создании тесной органической взаимосвязи между специальной педагогикой в совокупности ее отраслей (сурдо-, олиго- и т.п. педагогика) с общей методологией и принципами социального воспитания [8].

Им были выявлены и сформулированы основные законы психического развития ребенка: закон развития высших психических функций, закон неравномерности детского развития, закон метаморфозы в детском развитии и многие другие. Он выдвинул идею касательно своеобразных особенностей развития аномального ребенка как личности, формирование которой происходит как и у нормальных детей, в процессе взаимодействия биологического, социального и педагогического факторов.

Л. С. Выготским были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации ребенка с аномальным развитием. В противовес лечебной педагогике, которая базировалась на «психологической ортопедии» и «сенсорном воспитании», он разработал социальную педагогику, снимающую отрицательные социальные наслоения в процессе формирования личности ребенка посредством учебы, труда, игры и других видов деятельности [8].

Заслуживает отдельного внимания и разработанный Л. С. Выготским динамический подход к изучению и исправлению имеющихся у ребенка дефектов. Согласно данному подходу, выявленный симптом не является признаком, либо первопричиной аномального развития ребенка. Симптом в данном случае всего лишь результат, следствие своеобразия детского

развития, за которым скрыты, как правило, сложные патологические процессы этиологического и анатомо-клинического характера.

Л. С. Выготским была разработана теория о первичности и вторичности дефекта, о социальной природе вторичного дефекта, обоснована идея единства интеллекта и аффекта. Ключевым на наш взгляд в этой теории является утверждение ученого о том, что мышление, подобно действию, основано на мотивации и его развитие в абстрактных условиях невозможно. Он сформулировал понятие «зона ближайшего и актуального развития ребенка», выявив взаимосвязь психического развития и обучения, где обучение служит движущей силой развития [8].

Развивая мысль о компенсаторных возможностях организма аномального ребенка, Л. С. Выготский считал исходной точкой в коррекционно-педагогической работе с аномальными детьми сохранное, наименее подвергшееся аномалии или не затронутое ею состояние организма ребенка. Иными словами, работая с ребенком, следует опираться на его положительные черты и качества.

Однако идеи Льва Семеновича Выготского не получили, к сожалению, должного развития. Многочисленные исследования в области психологии, педагогики, в т.ч. и коррекционной, были прекращены в связи с изданием в 1936 г. постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», что надолго затормозило не только научную работу в психолого-педагогической области, но и развитие специализированных учебных заведений.

Вместе с тем в 1960-1970-е гг. дефектология (коррекционная педагогика), как и многие другие отрасли научных знаний, сделала существенные шаги по активизации специальных исследований, разработке новых подходов в современной коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками с недостатками в развитии и отклонениями в поведении [44].

Так, советским психоневрологом Г. Е. Сухаревой на основании результатов проведенных глубоких клинических исследований детей с задержкой умственного развития была разработана олигофреническая систематика, учитывающая временной и причинно-следственный факторы повреждения нервной системы.

В рамках дифференциальной диагностики олигофрении она отграничила олигофрению от задержек темпа развития, от патологий речи и иных состояний, не являющихся характерными для нарушений олигофренического характера [4].

Другой отечественный психоневролог М. С. Певзнер разработала классификацию олигофрении по показателям недоразвития познавательной деятельности, по степени подвижности и уравновешенности процессов торможения и возбуждения. Ею был отмечен тот факт, что группа генетически обусловленных олигофрении не осложнена нарушениями поведения. Однако, в то же время, все остальные формы выступают как осложненные (нарушение поведения, снижение работоспособности, грубое нарушение личности, психопатоподобное поведение и т.д.).

Проблеме детей, которые не успевают в учебе, чье поведение отличается неадекватностью, рассмотрению возможностей индивидуального подхода к ним были посвящены научные работы психолога Л. С. Славиной (начало 60-х годов XX века). Проблеме дифференцированного обучения детей с аномальным развитием и выделению среди них неуспевающих учащихся массовой школы с задержкой психического развития посвятила свои научные исследования Т. А. Власова [9].

Таким образом в истории становление и развитие российской национальной системы специального образования выделяют пять периодов . За это время общество прошло исторический путь от ненависти до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии[44].

Первый период эволюции характеризуется сменой агрессии и нетерпимости на заботу о лицах с ОВЗ в учреждениях общественного

признания и церкви. Осознание необходимости признания лиц с ОВЗ сменяется осознанием возможности их обучения

Данное изменение общественного сознания характеризует собой начало второго этапа, характеризующегося открытием первых специальных учреждений: для глухонемых(1806 г.) и слепых(1807 г.).

Открытие специальных школ в России стало важным этапом становления специального образования, оно произошло под влиянием стремления российских монархов во всем копировать западноевропейский образ жизни. В России к этому времени еще не сложились все необходимые социокультурные предпосылки для осознания возможности и целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями— модель организации их обучения была заимствована, но не понята в должной степени. Осознание возможности обучения детей с отклонениями переходит в признание их права на образование. Этот период считается временем становления системы специального образования.

В (1806–1930)гг. – создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей), и после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы. Формируемая сеть специальных учреждений находилась под тотальным контролем государства, которое изолировало специальные школы от других образовательных институтов. В результате в нашей стране ведущим типом специального образовательного учреждения становятся закрытые школы-интернаты круглогодичного содержания, в которых дети находились в полной изоляции от общества, семьи, нормально развивающихся сверстников[45].

Четвертый период исторического развития длится до1991 г. – происходят развитие и дифференциация системы специального образования.

Данный этап характеризуется тотальным контролем государства за деятельностью специальных школ: полная закрытость от средств массовой информации, их развитие вне интересов общества и родителей. Эта политика государства диктовалась коммунистической идеологией построения социализма, требовавшей ликвидации каких бы то ни было показателей неблагополучия.

Кроме того, после постановления ЦК ВКП (б) «О всеобуче» на детей с ОВЗ распространяются общеобразовательные нормативы обучения– образование носит «цензовый характер». Необходимость усвоения ребенком с отклонениями государственного стандарта (ценза) предопределила интенсивную разработку дефектологической науки и развитие классификаций детей с отклонениями в умственном и физическом развитии.

С конца 1970-х– начала 1980-х гг. в массовых школах начинают открываться специальные классы для детей с ЗПР. Открываются первые экспериментальные классы для глубоко умственно отсталых. К 1990 г. общее число специальных школ составило 2 789 (около 575 тыс. учащихся) [44].

Принципиально важными законодательскими решениями в отношении лиц с ОВЗ и их права на образование были приняты следующие законы и положения:

- целевые федеральные программы «Дети России» с подпрограммой «Дети-инвалиды» (1992–2010),
- Закон «Об образовании» (1992),
- «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995),
- Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» (1999),
- «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов» (1997),
- приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (2009)

- постановление Правительства РФ №965 «О порядке признания граждан инвалидами» (1996),

-приказ Минздрава РСФСР №117 «О порядке выдачи медицинского заключения на детей-инвалидов в возрасте до 16 лет» (1991) и др.

Сам факт существования этих документов и их содержание отражают стремление государства и Правительства РФ выработать новый взгляд на положение наиболее незащищенной категории населения России и новое отношение к ее положению – детей и взрослых с ОВЗ и жизнедеятельности – как особой социально-демографической группы, обладающей специфическими потребностями и интересами, удовлетворение которых должно осуществляться в приоритетном порядке[1]

Пятый период (1991 г. – по настоящее время) – переход к интегрированному обучению.

Согласно периодизации Н. Н. Малофеева, на современном этапе развития системы специального образования и общественного сознания Россия проходит эволюционный период: происходит постепенная интеграция детей с ОВЗ в массовые школы, в среду их нормально развивающихся сверстников[29].

И если за рубежом ведущей тенденцией специального образования является интеграция, в рамках которой осуществляется кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования, а также ориентация специального образования главным образом на подготовку ребенка с особыми потребностями к будущей взрослой жизни в обществе, признающем полное гражданское равноправие инвалидов, осознающем неправомерность деления на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, стремящемся к полной социальной интеграции меньшинств, то Россия в настоящее время только провозглашает смену отношения к инвалидам и делает первые шаги в реализации курса интеграции инвалидов в общество[7, 29].

Вывод: Итак, нами проанализированы генезис и становление специального образования в России, равно как и его нормативно-правовая база. Формирование национальной системы специального образования было непоследовательно и навязано со стороны государства, и привело к тому, что сложившаяся система во многом отстает от систем, реализующихся за рубежом; кроме того, закрытость сети специальных учреждений от общества в течение многих десятилетий стала причиной неготовности современного российского общества принимать людей с ОВЗ. Во многом эта неготовность находит отражение в реализации специального образования. Хотя Россия уже провозгласила курс на интегрированное обучение и инклюзию, в реальной жизни еще не созданы условия для принятия «особых», «уникальных» в массовую образовательную среду.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ РЕАЛИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1 Анализ терминологии «умственная отсталость» и психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современных условиях организации их образования

Существует несколько подходов к определению «умственная отсталость», основанных главным образом на данных психометрического исследования.

По определению Н. М. Назаровой, «умственная отсталость - это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер»[44].

По МКБ-10 «Умственная отсталость — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей»[40].

Наиболее распространенными среди психологов и педагогов являются определения, данные И. М. Бгажноковой и Д. Н. Исаевым[40]. Д. Н. Исаев понимает умственную отсталость как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта .

И.М. Бгажнокова определяет умственную отсталость как стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга.

Л. С. Выготский рассматривал умственную отсталость как следствие рассогласования межфункциональных связей мозга, он же отмечал:

«Наиболее важным во время изучения умственно отсталого ребенка, является моторная сфера. Моторная отсталость, моторная дебильность, моторный инфантилизм, моторная идиотия в абсолютно разной степени способны комбинировать с умственной отсталостью всех видов, в следствии чего появляется своеобразная картина развития и поведения ребенка» [5]

Наряду с МКБ-10 в ряде стран используется также диагностическое Руководство Американской Психиатрической Ассоциации — DSM-FV (2010). Определение умственной отсталости, сформулированное в этом руководстве, представлено здесь в форме диагностических критериев [40]:

1. При использовании индивидуального теста коэффициент интеллекта (IQ) имеет показатель ниже среднего и составляет 70 или ниже.

2. Сопутствующие нарушения адаптивного функционирования (т. е. несоответствие развития нормам, характерным для возрастной или социальной группы) проявляются по меньшей мере в двух из следующих областей: общение, самообслуживание, домашняя жизнь, социальные (межличностные) контакты, использование ресурсов общества, самоконтроль, учебные навыки, работа, досуг, состояние здоровья и безопасность.

3. Возраст начала расстройства — до 18 лет.

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как «олигофрения» и «деменция». Деменция (от латинского *dementia* — безумие, слабоумие) — стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Деменция же носит прогрессирующий характер, т.е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса.

По структуре клинической картины выделяют осложненные и неосложненные формы олигофрении. Осложненные формы олигофрении обусловлены сочетанием недоразвития мозга с его повреждением. В этих случаях интеллектуальный дефект сопровождается рядом нейродинамических и энцефалопатических расстройств. Может иметь место также более выраженная степень недоразвития или повреждения локальных корковых функций, например, речи, гнозиса, праксиса, пространственных представлений, счетных навыков, чтения, письма.

В отечественной психиатрии выделяют 3 группы этиологических (указывающих причину) факторов умственной отсталости. Первая группа - неполноценность генеративных клеток родителей, наследственные заболевания родителей, патология эмбриогенеза. Вторая группа - патология внутриутробного развития (воздействия инфекций, интоксикаций, травм). Третья группа - родовая травма и постнатальные поражения центральной нервной системы.

В соответствии с международной классификацией (МКБ-9) выделяют 3 степени выраженности умственной отсталости:

- 1) Дебильность — относительно легкая, неглубокая умственная отсталость.
- 2) Имбецильность — глубокая умственная отсталость.
- 3) Идиотия — наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость.

По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на степени тяжести:

- легкую (IQ в пределах 40—69),

- умеренную (IQ в пределах 35—49),
- тяжелую (IQ в пределах 20— 34),
- глубокую (IQ ниже 20),
- другие виды умственной отсталости,
- неуточненная умственная отсталость[40].

Степень умственной отсталости обычно оценивается стандартизованными тестами, определяющими состояние пациента. Они могут быть дополнены шкалами, оценивающими социальную адаптацию в данной окружающей обстановке. Эти методики обеспечивают ориентировочное определение степени умственной отсталости. Диагноз будет также зависеть от общей оценки интеллектуального функционирования по выявленному уровню навыков.

Интеллектуальные способности и социальная адаптация со временем могут измениться, однако достаточно слабо. Это улучшение может явиться результатом тренировки и реабилитации. Диагноз должен базироваться на достигнутом на настоящий момент уровне умственной деятельности.

Для идентификации степени умственной недостаточности рубрики F70-F79 употребляются со следующим четвертым знаком:

- 0- с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения;
- 1- значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения;
- 8 -другое нарушение поведения;
- 9 -без указаний на нарушение поведения.

При необходимости идентифицировать состояния, связанные с умственной отсталостью, такие, как аутизм, другие нарушения развития, эпилепсия, расстройства поведения или тяжелый физический недостаток, используют дополнительный код.

Для установления правильного диагноза необходимо учитывать соотношение трех групп симптомов: дизонтогенетических синдромов

(связанных с дисфункцией созревания ЦНС), энцефалопатических синдромов (связанных с повреждением ЦНС) той или иной локализации, включая и минимальные дисфункции, и синдромов, отражающих вторичные защитные механизмы организма.

Выделяются 3 диагностических критерия умственной отсталости: клинический (наличие органического поражения головного мозга); психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности); педагогический (низкая обучаемость).

Умственно отсталые (слабоумные) дети, представляют собой наиболее многочисленную категорию аномальных детей. На них приходится приблизительно 1-3% от общей детской популяции. Понятием «умственно отсталый ребенок» объединяется довольно разнородная масса детей, которые имеют повреждения мозга с диффузным, то есть широко распространенным, как бы «разлитым» характером.

Морфологические изменения, хоть и неодинаково интенсивно, охватывают многие участки коры головного мозга, вызывая нарушения в их строении и функциях. Безусловно, есть и такие случаи, когда к диффузному поражению коры добавляются отдельные более выраженные локальные (ограниченные, местные) нарушения, иногда захватывающие и подкорковые системы. Вследствие всего этого у ребенка возникают различные, с разной отчетливостью выраженные отклонения во всех видах психической деятельности [37].

Мозговые системы, главным образом, наиболее сложные и поздно формирующиеся структуры, обуславливающие недоразвитие и нарушение психики, поражаются на ранних этапах развития — либо во внутриутробном периоде, либо во время рождения, либо в первые годы жизни, т. е. пока не произошло полного становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга отличается резидуальным (остаточным), непрогредиентным (не усугубляющимся) характером, что дает основания для того, чтобы делать оптимистический прогноз. Дети с умственной

отсталостью(интеллектуальными нарушениями) являются основным контингентом школы, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам.

Умственную отсталость, возникшую позднее названных сроков, отмечают относительно редко. Она не обозначается понятием олигофрения. Это понятие также не касается разнообразных случаев отставания в психическом развитии, возникающих из-за локальных дефектов мозга, в частности проявляющихся в недоразвитой речи. К детям с умственной отсталостью не относятся и дети, которые страдают прогрессирующими текущими заболеваниями, а также заболеваниями, вызванными наследственными нарушениями обмена веществ. У этих детей наблюдается постепенная деградация. С возрастом их умственная отсталость выражается все более резко.

Уже в дошкольном возрасте происходит постепенное прекращение болезненных процессов, имевших место в мозгу ребенка с умственной отсталостью. Ребенок становится практически здоровым, способным развиваться дальше в психическом плане. Однако это развитие происходит аномальным образом, так как его биологическая основа является патологичной.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно четко обнаруживающиеся в познавательных процессах. Причем это может проявляться не только отставанием от нормы, но и глубоким своеобразием и личностных проявлений, и познания. Таким образом, детей с умственной отсталостью ни в коем случае нельзя приравнивать к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они другие по многим своим проявлениям.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) могут развиваться, чем они по существу отличаются от слабоумных детей, имеющих прогрессирующие формы умственной

отсталости, и, хотя развитие детей с умственной отсталостью довольно замедленное, атипичное, имеет много отклонений, тем не менее, оно является поступательным процессом, способствующим внесению качественных изменений в психическую деятельность детей, в их сферу личности [37].

Психика обучающегося с умственной отсталостью имеет чрезвычайно сложную структуру. Из-за первичного дефекта возникают многие другие вторичные и третичные отклонения. То, что познавательная деятельность и личность обучающегося с умственной отсталостью имеют нарушения, четко обнаруживается в самых различных ситуациях. Вследствие дефектов познания и поведения невольно окружающие обращают на них внимание. Однако, кроме недостатков, эти дети обладают и некоторыми положительными возможностями, наличие которых представляет собой опору, обеспечивающую процесс развития.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, которое подчеркивается Л. С. Выготским, дает основание полагать, что концепцию развития нормальных детей в общем можно использовать при трактовке развития детей с умственной отсталостью. Это свидетельствует о том, что факторы, воздействующие на развитие нормальных и детей с умственной отсталостью, идентичны [8].

На развитие детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) влияют биологические и социальные факторы. Биологические факторы представлены тяжестью дефекта, качественным своеобразием его структуры, временем его возникновения. Организуя специальное педагогическое воздействие, необходимо их учитывать.

Социальные факторы представлены ближайшим окружением ребенка: семьей, в которой он живет, взрослыми и детьми, с которыми он общается и проводит время и, разумеется, школой. В отечественной психологии утверждены положения о том, что ведущую роль в развитии всех детей, включая и с умственной отсталостью, играет сотрудничество ребенка со взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучение в широком

понимании этого слова. Особенно важно правильно организовать обучение и воспитание, соответствующее возможностям ребенка, с опорой на зону его ближайшего развития. Именно это стимулирует продвижение детей в общем развитии [5].

В специальной психологии говорится о том, что воспитанию, обучению и трудовой подготовке для обучающихся с умственной отсталостью присуща даже большая значимость, чем для нормально развивающихся. Это связано с тем, что у обучающихся с умственной отсталостью гораздо меньшие возможности по самостоятельному приему, осмысливанию, сохранению и переработке информации, получаемой из окружающей среды, то есть меньшая, чем в норме, сформированность разных сторон познавательной деятельности. Кроме того, обучающийся с умственной отсталостью ребенок отличается сниженной активностью, гораздо более узким кругом интересов, а также другими своеобразными проявлениями эмоционально-волевой сферы.

Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – это симптомы, прямо вытекающие из особенностей протекания нейрофизиологических процессов в коре головного мозга у детей с нарушением интеллекта. Многие ученые Г. Е. Сухарева (1961), С. Я. Рубинштейн (1979), занимавшиеся изучением детей с данной патологией развития, отмечали их сниженный интерес к окружающему миру, вялость и отсутствие инициативы. Так, Г. Е. Сухарева (1961) пишет: «У детей, страдающих нарушением интеллекта, отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир». У детей с нарушением интеллекта на уровне нервных процессов имеет место слабость замыкательной функции коры, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению. Все это создает патогенную основу для снижения познавательной активности в целом [11].

Чтобы обучающийся с умственной отсталостью продвинулся в общем развитии, чтобы он усвоил знания, умения и навыки, важно осуществление

специально организованного обучения и воспитания. Обычная школа часто не приносит ему пользы, а иногда может даже привести к тяжелым последствиям, вызвать стойкие, резко отрицательные сдвиги в его личности. Специальное обучение, нацеленное на развитие именно обучающихся с умственной отсталостью, способствует, прежде всего, тому, чтобы у них сформировались высшие психические процессы, особенно — мышление. На важность этого направления коррекционной работы влияет то, что хотя дети с умственной отсталостью является своеобразным во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него с особой резкостью и, в свою очередь, приводит к затормаживанию и затруднению познания окружающего мира. Наряду с этим, доказано, что мышление обучающегося с умственной отсталостью постепенно развивается. По мере того, как формируется мыслительная деятельность, обучающийся с умственной отсталостью продвигается в общем развитии, вследствие чего создается реальная основа для социально-трудоового приспособления выпускников школы, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам [12].

Другое, тоже весьма важное направление коррекционной работы предполагает совершенствование эмоционально-волевой сферы обучающихся, которая имеет большое значение и для овладения знаниями, умениями и навыками, и для установления контактов с окружающими, и для социальной адаптации учащихся в школе и вне ее. На самом деле, мышление и эмоционально-волевая сфера являются частями единого человеческого сознания, а весь процесс развития ребенка, как утверждает Л. С. Выготский, основывается на изменениях, которые происходят в соотношении интеллекта и аффекта. Исследуя вопрос о том, как взаимодействуют организм и среда, Л. С. Выготский сформулировал понятие «социальная ситуация развития» и отметил, что воздействие на ребенка окружающей среды проявляется не только в характере, но и в индивидуальных особенностях субъекта, тех переживаниях, которые у него появляются [8].

У детей с умственной отсталостью и моторно-двигательная сфера имеет дефекты. Дети с умственной отсталостью развиваются неравномерно в разные возрастные периоды. Исследования установили, что активная познавательная деятельность чередуется с годами, в течение которых как бы идет подготовка, концентрация возможностей, необходимых для дальнейших положительных сдвигов. Наибольшее продвижение отмечается в первые два года школьного обучения, на четвертом-пятом году и в конце обучения.

Рассмотрим те особенности психики, которые присущи всем детям с умственной отсталостью, хотя находят проявление у них в различной степени. Напомним, что отклонения затрагивают все проявления обучающихся с умственной отсталостью, но особенно резко дефектность заметна в познавательной деятельности обучающихся, в их мышлении [11].

Мышление является обобщенным, опосредованным отражением внешнего мира и его законов, общественно обусловленным процессом познания, наиболее высоким его уровнем. Оно имеет последовательно появляющиеся в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие формы, такие как практически действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.

Обучающиеся с умственной отсталостью младшего школьного возраста характеризуются недостаточностью всех уровней мыслительной деятельности. Им трудно решать простейшие практически-действенные задачи, такие как объединить разрезанное на 2-3 части изображение знакомого объекта, выбрать геометрическую фигуру, по своей форме и величине идентичную имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик») и тому подобное. При выполнении подобных заданий они делают большое количество ошибок, справляются с заданием только после многих попыток. Причем можно заметить многократное повторение одних и тех же ошибок, поскольку дети, даже не достигнув успеха, обычно не меняют однажды избранного способа действия. Следует отметить, что выполнение практических действий само по себе представляет трудность для

обучающихся с умственной отсталостью, так как их моторное и чувственно познание является неполноценным.

Еще больше трудностей возникает у обучающихся 1-2 классов при решении задач, предусматривающих применение наглядно-образного мышления. Так, видя перед собой цветную картинку, на которой изображено определенное время года, обучающиеся не всегда могут правильно определить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе выяснить, какой сезон изображен на рисунке [5].

Наиболее сложны для обучающихся с умственной отсталостью задания, для решения которых требуется словесно-логическое мышление, например, понимание несложных текстов, в которых содержатся определенные зависимости — временные, причинные и тому подобное. Они могут воспринимать материал лишь упрощенно, многое опускают, меняют последовательность смысловых звеньев, не выявляют необходимых взаимоотношений между ними.

Для мыслительных процессов обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста характерно своеобразие. Выполняемому ими мыслительному анализу зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения свойственны бедность и фрагментарность. Рассматривая объект, обучающийся с умственной отсталостью говорит далеко не о всех составляющих его частях даже в тех случаях, когда знает их названия, а также не замечает многих довольно важных его свойств. Обычно он отмечает такие части, которые несколько выступают из общего контура фигуры. Так, глядя на чучело птицы, дети обычно не говорят о туловище, но упоминают о лапах и клюве.

Чтобы анализ объектов был более подробным, его следует выполнять при помощи взрослого - по его вопросам. В тех случаях, когда обучающиеся выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, обогащение осуществляемого ими анализа происходит лишь незначительно.

Положительные сдвиги становятся заметными, когда они оречевляют получаемые результаты.

Ответы характеризуются неупорядоченностью, бессистемностью анализа, непоследовательным называнием того, что бросается в глаза, без выделения основного, самого существенного. Постепенно у обучающихся с умственной отсталостью развивается умение довольно подробно и в определенном порядке описывать объект, начиная с того, что для него наиболее существенно. Продвижение подразумевает возрастающее умение применять данные собственного опыта, которое можно заметить уже к средним классам, акцентирование таких признаков объекта, которые раньше не привлекали к себе внимания обучающихся младших классов, когда было необходимо сравнивать два или даже несколько объектов. В ходе сравнения устанавливаются черты сходства и различия между предметами или явлениями, а в некоторых случаях — выявляется их тождество. Обучающиеся 1-2 классов замечают признаки, которые отличают один объект от другого и, как правило, не замечают того, чем эти объекты похожи.

Для сравнения нужно уметь последовательно сопоставлять однотипные части или свойства предметов. В некоторых случаях они утверждают различие между объектами, основываясь на их несопоставимых признаках. Например, «Эта чашка — большая, а у этой цветочек синенький. Они — разные».

Иногда заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо сравнения двух или нескольких объектов начинают анализировать один из них. Бывает также, что, начав сравнение, обучающийся очень быстро переходит на анализ и, вследствие недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия, совсем не замечает этого [40].

Заметное продвижение в овладении процессом сравнения наблюдается приблизительно к IV классу. Отмечается меньшее количество случаев отклонения от выполняемого задания, вовлечение в сравнение большего количества свойств объектов, попытки выявления черт сходства между ними.

Самостоятельное использование практически выполненного сопоставления различных свойств предметов становится возможным лишь к концу процессу обучения. Однако, если учитель будет задавать наводящие вопросы, обучающиеся гораздо раньше решают соответствующие задания.

Еще более сложная задача для обучающихся с умственной отсталостью представлена обобщением предметов или явлений, то есть их объединением на основе обнаруженной общей черты, значимой для всех них. Во время выполнения таких заданий обучающиеся с умственной отсталостью всех возрастов часто берут за основу случайные признаки, т. е. действуют необоснованно, не следуя логике вещей. Их обобщения часто слишком обширны, недостаточно дифференцированы. Особенно часто они затрудняются ответить, если меняется однажды выделенный принцип обобщения, объекты объединяются по новому основанию. В таких трудностях видно проявление свойственной обучающимся с умственной отсталостью патологической инертности нервных процессов.

Стоит подчеркнуть, что обучающиеся даже старших классов школы, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам недостаточно критично оценивают результаты своей деятельности, далеко не всегда видят явные противоречия. У них практически не возникают сомнения, нет стремления проверить себя. Достигнутые успехи их вполне удовлетворяют, не возникает желания их самостоятельного улучшения. Вероятно, это вызвано ограниченностью знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальной пассивностью, снижением мотивации деятельности, равнодушием к происходящему.

Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8—9-летнем возрасте эти они не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и тому подобное. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года.

Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом обучающиеся с умственной отсталостью начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета. Так в 14% случаев к образцу темно-синего цвета обучающимися специальной школы подбирался объект темно-зеленого цвета и наоборот. У обучающихся общеобразовательной школы это не наблюдалось[5].

Наряду с указанными особенностями психических процессов, у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. По данным специалистов, страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко - буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

Все эти особенности психических процессов у обучающихся с умственной отсталостью влияют на характер протекания их деятельности. Они носят стойкий и необратимый характер, потому что было органическое поражение на разных этапах. Умственная отсталость имеет признаки и различную степень дефекта. Страдают все высшие психические функции: память, мышление, восприятие, речь. Но это не означает, что ребенок необучаем. При правильно организованном педагогическом воздействии на детей с нарушением интеллекта, наблюдается положительная динамика в их развитии.

2.2 Интеграция и инклюзия на современном этапе развития образования в России

Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [53] вводит в российское образовательное пространство два принципиально новых для нашего общества понятия: инклюзивного образования и особых образовательных потребностей (ООП). Пункт 27 ст. 2 Закона звучит так:

«Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия специальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Это главная веха в истории развития прав человека в России: политика включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и сложностями в обучении в систему общего образования теперь постулирована на государственном уровне и обещает им формирование необходимых условий для получения в отсутствие дискриминации качественного образования (см. ст. 5 п. 1 того же Закона) [53].

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно - этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное образование, как последовательное развитие гуманистических идей с одной стороны и как успешный опыт работы с неограниченным разнообразием учащихся с другой стороны, известно в развитых странах уже свыше сорока лет.

В наши дни и в российском обществе — в особенности это заметно в мегаполисах — происходят явные преобразования в сторону его большей гетерогенности вследствие колебаний его национального состава, активных межкультурных взаимодействий, преобразований в политике и в экономике. Параллельно с этими процессами, но значительно более медленно осуществляется трансформация общественного сознания по отношению к равноправию всех граждан в сфере качества жизни и, в частности, образования.

В феврале 2010 г. Президентом РФ Д. А. Медведевым была утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [52], где указано, что новая школа станет школой для всех, а следовательно, будет организована в согласии с принципами инклюзивного образования. Инклюзия же требует пересмотра многих критериев системы образования и ставит перед государством и обществом новые методологические и философские вопросы [14].

Вполне очевидно, что организация инклюзивного образования расширяет права и перспективы не только лишь детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нарушения физического либо психического развития — ограниченные возможности здоровья — влекут за собой, как следствие, появление специальных образовательных потребностей, но подобные потребности могут возникать по совершенно различным причинам, меняться постепенно и, не в обязательном порядке быть связанными со здоровьем обучающегося. Принципы инклюзии, основанные на понятии специальных потребностей, таким образом, затрагивают интересы вообще всех детей, не вписывающихся в стандартные условия обучения и имеющих определенные сложности, с обучением связанные [25].

При анализе работ специалистов стало видно, что это является достаточно трудным процессом. Некоторые сложности при совместном обучении заключаются не только в том, что обучающимся, имеющим

умственную отсталость, необходимо адаптироваться в новых условиях обучения, а еще и в том самом, что и в школе тоже нужно приспособливаться к такому ребенку и сформировать специальную образовательную среду.

Образовательная среда, по определению из научной литературы, представляет собой продукт отношений, которые складываются между субъектами в образовательном пространстве.

Если рассматривать общий смысл этого понятия, образовательная среда, по словам Т. П. Кунцевич, определяется как среда человека, его социальное и естественное окружение [26]. По словам В. А. Ясвина, образовательная среда является совокупностью межлических отношений и материальных факторов в образовательном процессе, которые, в свою очередь, устанавливаются субъектами образования во время их взаимодействия [45]. По С. Е. Гайдукевичу она представляет собой совокупность средовых ресурсов, которые обеспечивают детям развитие и познание [35].

В системе особого образования «интегрированную образовательную среду» понимают как особо организованную среду, процесс моделирования которой проводит педагог, учитывая специальные потребности детей, имеющих ограниченные возможности по здоровью в интеграции и социализации в обществе.

При детальном рассмотрении специфики интегрированной образовательной среды в трудах С. Е. Гайдукевич, К. С. Мануйлова, В. И. Панова, П. И. Третьякова, О. Р. Радионовой, Е. А. Ямбурга, В. А. Ясвина, было выявлено, что главная задача специалистов - обеспечить адаптивную, безбарьерную, развивающую, личностно-ориентированную образовательную среду для всех учащихся.

Для обучения детей, имеющих ОВЗ, в общеобразовательных учреждениях обязана быть создана подобная образовательная среда, которая, в свою очередь, будет адекватной потребностям и возможностям

ребенка, будет благоприятствовать профилактике ограничений, которые обусловлены психофизическими нарушениями, будет стимулировать продвижение детей в их развитии, поможет детям в процессе вхождения в самостоятельную и независимую жизнь.

Опыт общественных организаций иллюстрирует, что дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, могут заниматься в танцевальных и драматических, спортивных кружках и секциях, участвовать в олимпиадах и конкурсах, реализовать себя в музыке и живописи. В таких ситуациях школьники, имеющие ограниченные возможности здоровья, будут меньше испытывать психологический дискомфорт, ощущение неполноценности, и в дальнейшем намного проще интегрироваться в обществе. В связи с этим, уже существует необходимость по ориентированию государственной системы на дополнительное образование, на работу с детьми, имеющими ограниченные возможности по здоровью.

На сегодняшний день в нашей стране рынок по образовательным услугам для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья очень невелик, а в небольших городах и селах дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, часто совсем остаются вне системы общего образования. Существует ряд вопросов, которые, в свою очередь, диктуют необходимость инклюзивного обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в особенности, в условиях малокомплектной сельской школы. Не все родители обучающихся, которые имеют отставание в процессе развития, могут обучать ребенка в специальной образовательной организации, так как последние удалены от места их жительства, в связи с материальными трудностями. И, в это же время, родители не хотят разлучаться с ребенком на продолжительный срок и не хотят участвовать в его воспитательном и образовательном процессе, а встречаясь с ним и педагогами лишь на выходных либо и еще реже. Многие семьи не получают финансовую поддержку от района для направления в специальное учреждение, находящееся в областном центре либо другом районе страны.

Помимо того, многие семьи просто имеют отрицательные установки в отношении специальных образовательных организаций [31].

Инклюзивное обучение подразумевает, что [19]:

- дети, имеющие ограниченные возможности здоровья учатся совместно с детьми с сохранными психофизическими возможностями в обычной школе;
- организуют обучение детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, специалисты (социальные педагоги, психологи, учителя-дефектологи и др.);
- создаются особые условия для процесса обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (методические, материально-технические, санитарно-гигиенические и другие);
- дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, имеют возможность проживать совместно с родителями;
- дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, получают эффективное и полноценное образование согласно их образовательным потребностям для последующей их социальной адаптации в обществе.

То есть, понятие инклюзивное (включенное) образование представляет собой возможность всех обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, полностью участвовать и в жизни коллектива, и в школьной жизни, развивать ресурсы, которые нацелены на стимуляцию равноправия у обучающихся, сохранять гражданскую позицию по принадлежности к сообществу.

Происходящие социально-экономические преобразования в стране, развитие и совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизма делают значимым поиск путей совершенствования организации, содержания сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду с учетом их психологических особенностей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон их

личности. Увеличение числа детей с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья делает эту проблему важной не только для системы образования, но и для общества в целом.

Как показывает анализ литературы, на сегодняшний день внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, так называемой доступной среды, но и с проблемами социального свойства. Они включают в себя неготовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

2.3. Анализ текущего состояния образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и перспективы его развития

Основной задачей обучения и воспитания в специальных дошкольных образовательных организациях обучающихся с умственной отсталостью является подготовка к получению дальнейшего образования в школе, а также применение методов, позволяющих достичь максимально возможного умственного, физического и нравственного развития. Весь комплекс мероприятий должен проводиться исходя из индивидуальных возможностей и способностей каждого ребенка.

Чтобы работа с обучающимися с умственной отсталостью была успешной, педагог должен очень хорошо знать тот предмет, который он преподает, владеть методикой обучения, уметь устанавливать и поддерживать контакт с обучающимися, владеть сведениями о детях той или

иной возрастной группы. Но и всего этого недостаточно. Учитель школы, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, работает с определенной категорией аномальных детей, с обучающимися, которые из-за особенностей психической деятельности значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей помогает работать эффективно, понимать причины, обуславливающие успехи и неудачи обучения и воспитания, находить адекватные способы и приемы педагогического воздействия, то есть это нужно, чтобы в наибольшей степени оказать помощь обучающимся, продвинуть их общее развитие [26].

Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на территории нашей страны организована дифференцированная система дошкольных организаций специального типа. Дети с нарушениями в развитии, соответственно характеру поражения, степенью его проявления, обучаются в специальных заведениях системы здравоохранения, образования или социального обеспечения.

В систему образования включены специальные детские дома, школы-интернаты и сеть детских садов специального назначения. В учреждения данного типа не принимают детей с детским церебральным параличом, эписиндромом, сильно проявляющимся психопатоподобным поведением, шизофренией, болезнью Дауна и некоторыми другими [26].

В специальные детские дома, группы при школах-интернатах и детские сады осуществляют прием детей в возрасте от 4 до 8 лет. Если ребенку исполнилось восемь лет, то его пребывание в дошкольной организации запрещено. Для детей с органическим поражением ЦНС (центральной нервной системы) в системе здравоохранения существуют специальные психоневрологические санатории. В такие учреждения поступают дети старше четырех, но не старше восьми лет с легкой умственной отсталостью [27].

Развитие с первых дней жизни нормального ребенка и ребенка с нарушениями в развитии существенно отличается. У большей части детей с умственной отсталостью наблюдается торможение в развитии прямохождения, как правило, они начинают гораздо позже держать голову, устойчиво сидеть, уверенно стоять и ходить, чем их сверстники с нормальным развитием. Такая задержка в развитии может охватывать не только первый год жизни ребенка, но и второй и проявляться у детей в достаточно тяжелой форме.

Дополнительные занятия коррекционной направленности позволяют провести своевременную коррекцию сенсорной, речевой, познавательной, эмоционально-волевой, двигательной сфер. Теория и практика коррекционной педагогики в дошкольных образовательных организациях особое значение придают вопросам интеграции детей с отставанием в умственном развитии, как в систему обучения, так и в социум в целом. Решение этих вопросов подразумевает реорганизацию педагогической, медико-психологической, диагностической, социальной, профилактической работы, в том числе патронажную службу сообразно различным категориям детей дошкольного возраста.

В последнее время наблюдается все большее разнообразие в нарушениях развития детей: по структуре, механизмам, симптоматике и степени выраженности. Все это требует их глубокого анализа и изучения в процессе коррекционного обучения и воспитания. В системе комплексного исследования детей необходимо совершенствовать экспресс-диагностику и, в тоже время, учитывать состояние сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Требуется разработать по каждому разделу прогностические и диагностические показатели. Система дошкольного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в настоящее время ориентируется на потенциальные возможности ребенка, его здоровые силы.

Эта система предстает комплексной, коррекционно-развивающей. Основными ее характеристиками являются интегрированность и дифференцированность. Интегрированное коррекционное воздействие на

детей дошкольного возраста осуществляется совокупными усилиями специалистов разного профиля, обращенных на обследование и обучение этих детей. Комплексность решения коррекционно развивающих и образовательно-воспитательных задач реализуется через их взаимообусловленность и взаимосвязь, через усиление междисциплинарных и внутрисубъектных связей путем проведения комплексных, интегрированных занятий (по подготовке к обучению грамоте, проведению физкультурных и музыкальных занятий, по развитию речи и изобразительной деятельности, по обучению конструированию и так далее). Ребенок в совокупности со своими потенциальными возможностями и особенностями представляет собой активно действующий субъект, а процесс его воспитания является процессом управления его личностного развития.

Значимым условием интеграции выступает возможность подключения членов семьи к коррекционной работе с ребенком. К сожалению, в настоящее время у нас в стране отсутствуют необходимые в полной мере условия для реализации интегрированного обучения детей с умственной отсталостью дошкольного возраста в полном объеме понимания проблемы интеграции. Очевидно, это вопросы будущего. Можно с уверенностью утверждать, что если для умственно отсталого ребенка правильно организовать условия жизни, распорядок дня, осуществить как можно ранее включение специальных методов воспитания и обучения, то многие дефекты развития можно заранее предупредить и скорректировать [27].

Исследования последних лет показали, что необучаемых детей не существует, что даже ребенка с очень тяжелыми нарушениями можно чему-нибудь научить, применяя специфические приемы, методы и средства обучения, осуществляя «пошаговое» обучение, углубленную индивидуализацию и дифференциацию обучения, обязательное включение в педагогический процесс родителей.

В специальной педагогике в последние годы идеи интеграции получили особо широкое распространение. Они распространились также и на

образование детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для групп детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости лучше всего организовывать специальные классы, группы при обычных дошкольных и школьных образовательных организациях. Такие дети получают возможность в первой половине дня проводить занятия с олигофренопедагогом, а во второй половине дня и на переменах находиться рядом со здоровыми детьми, принимать участие в общих праздниках, в разных видах дополнительного образования.

Самыми распространенными формами организации обучения детей и подростков с умственной отсталостью являются специальные дошкольные образовательные организации для детей с нарушением интеллекта..

Чем раньше начата коррекционная работа с детьми с нарушениями в развитии, тем с максимальной пользой можно откорректировать имеющийся дефект и предотвратить появление вторичных отклонений.

К сожалению, существуют такие формы умственной отсталости, которые не поддаются диагностике в младенчестве и раннем возрасте. В указанном возрасте диагностируются нарушения в кариотипе, наследственные формы олигофрении, выраженная умственная отсталость (идиотия, имбецильность) [26].

В раннем возрасте дети с умственной отсталостью, как правило, воспитываются или в семье, или в специальных яслях системы здравоохранения. В таких случаях коррекционная помощь может быть предложена в центрах раннего вмешательства, психолого-педагогических консультациях, в центрах реабилитации и абилитации. Маленькие дети с умственной отсталостью, оставшиеся без попечения родителей, до 3-4 лет находятся в домах ребенка, а после переводятся в специализированные детские дома, предназначенные для детей с нарушением интеллекта. Работая с детьми раннего возраста в домашних условиях можно добиться удовлетворения потребности в доброжелательном отношении со стороны взрослого, возникновения сотрудничества с ним, развития психомоторных

качеств, обогащения личностных и эмоциональных контактов со сверстниками и взрослыми, удовлетворения желания познавать предметный мир.

С детьми, воспитывающимися в условиях семьи, коррекционная работа проводится при активном участии родителей.

Под руководством опытного олигофренопедагога при систематической коррекционной работе, осуществляемой родителями с обучающимся с умственной отсталостью, можно достичь значительных успехов в развитии ребенка.

В специальных учебных заведениях дошкольного типа обучающимся с умственной отсталостью предоставляется комплексная помощь. Лечебно-профилактические мероприятия проводятся совместно с коррекционно-педагогическими мероприятиями, которые осуществляют олигофренопедагоги, логопед, воспитатели групп, музыкальный работник, психолог. Во многих специальных детских садах есть фитобары, бассейны.

В специальных образовательных организациях дошкольного типа соблюдается охранительный, щадящий режим. Данный режим включает предупреждение конфликтных ситуаций, создание спокойной доброжелательной атмосферы, учет особенностей каждого ребенка.

Все время, что ребенок находится в детском саду, проходит его подготовка к обучению в школе. Она осуществляется в трех направлениях: накопление знаний и умений, формирование элементарных познавательных интересов, нравственно-волевой готовности, необходимой физической подготовки.

Дети с умственной отсталостью дошкольного возраста, оказавшись в благоприятных условиях, быстро продвигаются в развитии, что позволяет подготовить их к обучению в специальной школе.

Дети с умственной отсталостью дошкольного возраста могут находиться в специальных группах при массовых детских садах. Как и в

специальных детских садах, обучение в них проводится по специальным программам.

В возрасте 7-8 лет дети с умственной отсталостью учатся в специальных образовательных организациях, в которых обучение осуществляется по специальным программам, разработанным на основе отдельного образовательного стандарта. Таким детям помощь также может оказываться в центрах социально-трудовой реабилитации.

Основными задачами данных школ выступают максимальное преодоление у умственно отсталых детей недочетов познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, подготовка к участию в производительном труде, а также социальная адаптация в современном мире.

В специальной образовательной организации все предметы разбиты на две группы: общеобразовательные и специальные, или коррекционные. К общеобразовательным предметам относятся математика, русский язык и литература, география, естествознание, история, рисование, физкультура, черчение и музыка) [26].

Среди коррекционных предметов выделяют занятия по развитию речи, основанные на ознакомлении с явлениями и предметами окружающей среды, коррекционные занятия по ритмике, в 5-9 классах – социально-бытовая ориентировка (СБО).

Индивидуальные и групповые занятия с логопедом, лечебная физкультура, занятия, направленные на развитие сенсорных процессов и психомоторики являются специфической формой организации учебных занятий.

Значительная роль в специальных образовательных организациях отводится трудовому обучению. Уже с четвертого класса оно носит профессиональный характер. Во время занятий трудом учащиеся осваивают доступные им профессии. На протяжении всего этого времени создаются благоприятные условия для развития каждого ученика [27].

В специальной образовательной организации большое место отводится воспитательной работе. Ее главная цель – социализация обучающихся. Основными задачами воспитательной работы являются формирование правильной оценки себя и окружающих, развитие положительных качеств, нравственного отношения к окружающим. Специфическая задача заключается в повышении регулирующей роли интеллекта в поведении подростков в различных ситуациях и в процессе разнообразных видов деятельности.

Большая часть обучающихся специальной образовательной организации в достаточной степени подготовлена к жизни взрослого человека в социуме. Они способны обустроить свой быт, работают по полученной профессии, являются законопослушными гражданами. Только их небольшая часть, попадая в неблагоприятные условия, начинает вести аморальный образ жизни. Временами выпускники коррекционных школ-интернатов могут испытывать большие трудности при решении проблем самостоятельной жизни. Оставшиеся без родителей юноши и девушки, окончив школу, не могут экономно рассчитать бюджет, правильно распорядиться своим имуществом. И тогда, как правило, они становятся жертвами обмана. Поэтому крайне важно использовать пример зарубежных специалистов и обеспечить сопровождение выпускников специальных школ социальным преподавателем на необходимое для адаптации время.

За последние годы в системе специального образования произошли определенные позитивные перемены. Был принят ряд нормативно-правовых документов как ведомственного, так и межведомственного характера, определяющих основные права лиц с ограниченными возможностями здоровья и регулирующих основы государственной политики применительно к ним. Однако еще предстоит проделать большую работу по применению их на практике, развитию и совершенствованию системы специального образования. [8]

Образовательная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на современном этапе осуществляется в соответствии с Федеральным законом РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. На основании этого документа общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися. При этом под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [54].

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», напротив, обучение детей с умственной отсталостью осуществляется вместе со всеми детьми. При этом стандартом указывается, что любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени

[52]. В настоящее время осуществляется переход школ на работу по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС). Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [50]. К особым образовательным потребностям, являющимся общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относится

- 1) раннее получение специальной помощи средствами образования;
- 2) обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- 3) научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- 4) доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- 5) удлинение сроков получения образования;
- 6) систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений;
- 7) специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- 8) обеспечение особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

9) использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;

10) развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;

11) стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Также в законе указано, что удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается [54]:

1) существенным изменением содержания образования, предполагающим включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие;

2) созданием оптимальных путей развития;

3) использованием специфических методов и средств обучения;

4) дифференцированным, «пошаговым» обучением;

5) обязательной индивидуализацией обучения;

6) формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;

7) обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;

8) дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами;

9) организацией обучения в разновозрастных классах (группах);

10) организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

Образование обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется по адаптированным основным образовательным программам. Адаптированные образовательные программы разрабатываются организациями, осуществляющими образовательную деятельность, на основе основных образовательных программ и реализуются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

Существенным отличием содержания образования по адаптированной основной образовательной программе начального, основного образования, является то, что обучающийся с умственной отсталостью получает образование несопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием здоровых сверстников, в более пролонгированные календарные сроки. Нормативный срок освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования для обучающихся начальной ступени составляет 5 лет (0 -IV) классы. Указанные сроки обучения могут быть увеличены на один год за счёт введения подготовительного класса. Обучение может проходить в общей сложности до достижения обучающимся 18-летнего возраста и составлять 12 лет.

Адаптированная основная общеобразовательная программа общего образования обучающихся с умственной отсталостью — это учебно-методическая документация, определяющая рекомендуемые федеральным государственным образовательным стандартом объем и содержание образования, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы. В структуру примерной адаптированной основной образовательной программы включаются: примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов и иные компоненты.

Адаптированная основная общеобразовательная программа общего образования обучающихся с умственной отсталостью проходит процедуру экспертизы, по результатам которой она включается в реестр примерных основных образовательных программ, являющейся общедоступной государственной информационной системой [52].

Адаптированная основная общеобразовательная программа общего образования обучающихся с умственной отсталостью состоит из двух частей:

- обязательной части,
- части, формируемой участниками образовательных отношений.

Соотношение частей и их объем определяется ФГОС ОО обучающихся с умственной отсталостью. Адаптированная основная общеобразовательная программа общего образования обучающихся с умственной отсталостью направлена на формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности (нравственное, эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое) в соответствии с принятыми в семье и обществе нравственными и социокультурными ценностями. Создание оптимальных условий для усвоения обучающимися обязательного минимума содержания образования на всех ступенях образования в соответствии с требованиями, предусмотренными в образовательных программах, а именно: гарантировать преемственность образовательных программ всех уровней; создать основу для адаптации и интеграции в обществе выпускников, для продолжения обучения в профессиональных училищах, выбора и последующего освоения профессии; включение в трудовую деятельность и интеграции в современное общество.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

3.1. История образовательной организации - ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3» и ЕДИ

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3» для детей с нарушением интеллекта была открыта в г. Свердловске в 1984 году. Образовательное учреждение функционирует в трех учебно-воспитательных корпусах, расположенных в зданиях по ул. С.Ковалевской, 10, ул. Красина, 37 в Кировском районе г. Екатеринбурга и в здании по ул. Ляпустина, 4, мкр-н Вторчермет г. Екатеринбурга.

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3» одна из первых в Свердловской области начала обучать детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В период с 1998 по 2002 г.г. на базе образовательной организации функционировала экспериментальная площадка по внедрению педагогических технологий в коррекционно-образовательный процесс обучающихся с выраженным нарушением интеллекта под руководством кандидата педагогических наук А. Р Маллера, доцента Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва).

С 1 сентября 2007 года ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3» и ЕДИ организовало обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на базе Екатеринбургского детского дома-интерната. До этого времени детей данного учреждения никто не обучал. На первых этапах организации обучение проходило в спальном корпусе, в игровых комнатах. Сейчас школа занимает отдельный этаж одного из корпусов

Екатеринбургского дома-интерната, это позволяет оформлять учебные кабинеты в соответствии с современными требованиями коррекционного образования и санитарными нормами.

Таким образом, в настоящее время, организация, осуществляющая образовательную деятельность, функционирует в 3-х учебно-воспитательных корпусах.

С 1 января 2006 года школа передана в ведомственное подчинение Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

В школе представлен полный комплекс коррекционных и реабилитационных услуг для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: адаптивная и лечебная физическая культура, занятия с психологом и логопедом, коррекция моторики и сенсорных процессов в оборудованной сенсорной комнате, элементы песочной терапии, массаж, физиотерапевтические процедуры, витаминотерапия, наблюдение и консультации врача-психиатра.

Проходит обучение по трудовым профилям (переплётно-картонажный, кулинарный, дворницкое дело, столярное дело и другие), которое способствует не только коррекции высших психических функций, но и развитию личностной сферы обучающихся, обеспечивает их прочной базой практических умений по профессии, что создаёт условия для успешной социализации и трудовой адаптации. Все образовательные и коррекционные услуги оказываются на бюджетной основе (бесплатно).

Родители обучающихся получают своевременную помощь квалифицированных специалистов в виде консультаций, рекомендаций, совместных занятий. На базе образовательной организации успешно реализуется программа «Семейный клуб», в рамках которой семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья принимают участие в различных видах досуговой деятельности (театр, боулинг, мастер-классы и другие).

Педагогический коллектив школы – это команда единомышленников, совокупность творческих личностей и грамотных специалистов, которые создают условия для комплексной коррекции отклонений в развитии наших воспитанников, формирования у обучающихся компенсаторных механизмов развития, получения ими квалифицированной помощи со стороны педагогов.

3.2. Пример психолого-педагогической характеристики обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), воспитывающегося в условиях ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3»

ФИО Роман Ш.

Дата рождения: 09 октября 2005 года

Мальчик поступил в 1 класс для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью по решению территориальной психолого - медико педагогической комиссии.

В классе обучается 6 детей. Процесс адаптации в классе происходит с трудом, в контакт с другими детьми не вступает, замыкается в себе, издавая на протяжении всего урока монотонные нечленораздельные звуки, бегает по классу, бесцельно тащит все в рот, совершает резкие произвольные движения, тем самым отвлекая внимание учащихся, вызывая у них раздражение. На некоторых одноклассников и учителей реагирует агрессивно (может укусить).

Во фронтальную работу не включается, отсутствует познавательный интерес и стремление к учебной деятельности, не понимает словесных и визуальных инструкций. Отбирает у детей учебные принадлежности, при возможности грызет их, жуёт дидактический материал, вызывая у других детей негативные реакции. Вербальную информацию не усваивает.

Ребенок реагирует на резкие звуки неадекватно, может укусить или поцарапать детей, явившихся источником шума.

Роман быстро устает от длительного статичного положения тела, это обусловлено его эмоциональной возбудимостью, через короткие промежутки времени мальчику необходима смена положения тела (большее количество двигательных действий, принятие горизонтального положения тела или вертикального, перемещение в пространстве), что недоступно в условиях урока.

Навыками самообслуживания мальчик не владеет, что создаст дополнительные трудности для адаптации в классе (самостоятельно не пользуется туалетом, отстает от класса при приеме пищи, при проведении динамических пауз).

На индивидуальных занятиях контакт с педагогом продуктивен. Мальчик проявляет положительные эмоции по отношению к педагогу; отвечает на улыбку, протягивает руки для проведения пальчикового массажа. Повышается концентрация внимания, по словесной инструкции выполняет простейшие действия. Проявляет интерес к дидактическим и музыкальным игрушкам. Наблюдается положительная динамика развития на индивидуальных занятиях с логопедом и психологом: разбирает пирамидку, выполняет простейшие движения по инструкции и по образцу.

Мальчик был направлен на школьный психолого - педагогический консилиум. По заключению консилиума Роману рекомендовано индивидуальное обучение по индивидуальной программе, составленной на основе программы «Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития» под редакцией Л. Б. Баряевой.

Эта индивидуальная программа должна предусматривать: перемещения в пространстве, двигательные упражнения, игры с подвижными предметами, гигиенический комфорт жизнедеятельности ребенка, тщательный уход, своевременность откликаемости педагога на эмоции, действия, крик ребенка, что невозможно в условиях класса, включение в индивидуальные занятия

комплексных раздражителей, вызывающих удовольствие у ребенка: музыка, пение, раскачивание, движения, тактильные игры.

3.3 Анализ реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»

В качестве наглядности нами была проанализирована адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития. Данная программа разработана для специальной школы №3 г. Екатеринбурга.

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» для детей с нарушением интеллекта была открыта в г. Свердловске в 1984 году. Обучает детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью.

Состав обучающихся

Условно обучающихся можно разделить на следующие группы:

1. воспитанники с умеренной умственной отсталостью;
2. обучающиеся с тяжёлой умственной отсталостью;
3. со сложным дефектом (аутизм, эпилепсия, детский церебральный паралич, шизофрения и др.);
4. воспитанники, имеющие тяжёлые и множественные нарушения развития.

Кроме того, у многих обучающихся отмечаются пороки нарушения внутренних органов. Количественные данные приведены в таблице (Таблица 1)

**Количественные данные о нарушениях развития у обучающихся учебно
– воспитательного корпуса на улице Ляпустина, 4**

<i>Вид нарушения</i>	<i>Количество обучающихся</i>
Умеренная умственная отсталость	89
Тяжелая умственная отсталость	28
Детский церебральный паралич	16
Аутизм, шизофрения	12
Нарушения зрения	57
Нарушения слуха	4
Пороки развития внутренних органов	24

Данная адаптированная основная общеобразовательная программа направлена на реализацию социальных требований к системе российского коррекционного образования: обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического нарушений развития и социальная адаптация указанных лиц в соответствии с развитием, индивидуальных возможностей и при необходимости коррекция основными направлениями совершенствования системы коррекционного образования. Содержание данной программы разработано в полном соответствии с программой образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью под редакцией Л. Б. Баряевой, А. П. Зариной (2010 г.), Н. А. Новоселовой, А. А. Шлыковой. (2004 г.)

Проанализируем особенности целевого раздела адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Особенности организации образовательных отношений рамках анализируемой программы:

- классы функционируют в режиме 5-ти дневной рабочей недели;
- коррекционные занятия и внеурочная деятельность осуществляются в послеобеденное время;
- продолжительность учебного дня для конкретного ребенка устанавливается общеобразовательной организацией с учетом особых образовательных потребностей обучающегося, отраженных в специальной индивидуальной образовательной программе (СИОП), его готовности к нахождению в среде сверстников без родителей;
- учебный день включает в себя специально организованные занятия / уроки, а также паузу, время прогулки и процесс выполнения повседневных ритуалов (одевание / раздевание, туалет, умывание, прием пищи);
- обучение и воспитание происходит как в ходе уроков / занятий, так и во время другой (внеурочной) деятельности обучающегося в течение учебного дня;
- продолжительность специально организованного занятия / урока с обучающимися определяется с учетом возраста и психофизического состояния обучающегося.

Продолжительность образования в рамках данной адаптированной программы составляет 13 лет. Процесс образования может происходить как в классах с 1 дополнительного по 12 (по одному году обучения в каждом), так и в близковозрастных классах (группах) по возрастающим ступеням обучения.

Так же в работе с детьми с умственной отсталостью используются специальные индивидуальные программы развития (СИПР), которые

представляют собой программы, разработанные для одного конкретного ученика и направленная на решение его проблем.

Основная задача индивидуальной образовательной программы в рамках адаптированной основной образовательной программы, рассмотренной нами выше, заключается в создании условий для индивидуализации содержания образования для конкретного обучающегося с ограниченными возможностями здоровья путем согласования требований федерального государственного образовательного стандарта, примерных основных общеобразовательных программ и индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся.

Система оценки результатов в соответствии с данной программой отражает степень выполнения обучающимся специальной индивидуальной программы развития (СИПР), взаимодействие следующих компонентов:

- 1) что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода,
- 2) что из полученных знаний и умений он применяет на практике,
- 3) насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

При этом оценивание проводится не по балльной системе, а в оценочных показателях, основанных на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект».

В рамках программы перед началом нового учебного обучения каждый обучающийся проходит через этап стартовой диагностики. Стартовая диагностика позволяет выявить уровень актуального развития каждого ребёнка, его потенциальные возможности и определить задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, форму и программу обучения. По результатам работы школьного психолого-медико-педагогического

консилиума заполняются протоколы, аналитические справки, разрабатываются рекомендации психолого-педагогического воздействия на ребенка.

Следующим этапом коррекционной работы в рамках программы является текущая диагностика. Текущая диагностика позволяет оценить эффективность применяемых методов и приёмов содержания коррекционно-развивающей работы, наблюдать динамику развития ребёнка, уточнить цели и задачи, внести корректировку в программу. Основным критерием при отслеживании динамики образовательных достижений обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью является уровень самостоятельности при выполнении учебных заданий, социально-бытовых, сенсорно-перцептивных, речевых и предметно-практических действий.

В конце года проводится итоговая диагностика эффективности коррекционного сопровождения ребенка. Итоговая диагностика определяет характер динамики развития и позволяет составить дальнейший образовательный маршрут обучающегося или класса. Результаты обследования заносятся в разработанные диагностические карты, на основании которых выявляется уровень обученности ребёнка, а также качественный и количественный анализ его продвижения.

Проанализируем особенности содержательного раздела адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В рамках данной программы предусматривается взаимодействие ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3» с ЕДИ.

Приоритетные направления работы:

1. Ознакомление воспитателей, законного представителя детей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого школой.

2. Психолого-педагогическое взаимодействие с воспитательским составом ЕДИ.

3. Организация совместных мероприятий с воспитателями ЕДИ.

4. Вовлечение воспитателей и общественности в управление школой.

Отличительные особенности программы:

1. Тесное взаимодействие с обучающимися.

2. Сотворчество педагогов и детей.

3. Развитие детской инициативы.

4. Способность педагогов к неформальному общению.

5. Создание у ребёнка ситуации успеха в решении вопросов физического и нравственного совершенствования.

6. Формирование у детей «группы риска» потребности в здоровом образе жизни.

Так же адаптированная программа предусматривает раздел духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Программа нравственного развития призвана направлять образовательный процесс на воспитание умственно отсталых обучающихся в духе любви к Родине, уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны, на формирование основ социально ответственного поведения.

Целью нравственного развития и воспитания обучающихся является социально-педагогическая поддержка и приобщение обучающихся к базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них нравственных чувств, нравственного сознания и поведения.

Направления коррекционно-воспитательной работы по нравственному развитию обучающихся с умственной отсталостью в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» реализуются как во внеурочной

деятельности, так и в процессе изучения предметов, предусмотренных базисным учебным планом.

Содержание и используемые формы коррекционно-воспитательной работы соответствуют ступени обучения, уровню интеллектуального развития обучающихся, а также предусматривают учет психофизиологических особенностей и возможностей детей и подростков.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в рамках адаптированной основной образовательной программы представляет собой комплексную программу формирования у обучающихся с умственной отсталостью знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психического здоровья как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка.

Цель программы – социально-педагогическая поддержка в сохранении и укреплении физического, психического и социального здоровья обучающихся, формирование основ экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

Основные направления, формы реализации программы:

1. Создание экологически безопасной, здоровьесберегающей инфраструктуры школы.
2. Реализация программы в урочной деятельности.
3. Реализация программы во внеурочной деятельности.
4. Работа с родителями (законными представителями).
5. Просветительская и методическая работа с педагогами и специалистами школы.

Программа внеурочной деятельности в изучаемой адаптированной основной образовательной программе осуществляется по двум направлениям:

1) Уход и присмотр. Уход необходим обучающимся с умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР), возможности которых к самообслуживанию отсутствуют или значительно ограничены. Уход осуществляется в процессе гигиенических процедур, одевания и раздевания, приема пищи. Деятельность осуществляющего уход специалиста не должна сводиться к механическому выполнению необходимых действий. Во время ухода ребенок должен чувствовать уважительное, доброжелательное отношение взрослого, которое будет способствовать появлению у него доверия и желания взаимодействовать с взрослым.

Присмотр происходит во время прогулки, свободной деятельности обучающегося с целью предотвращения случаев, когда обучающийся может причинить вред себе, окружающим или имуществу.

2) социально-эмоциональное, спортивно-оздоровительное, творческого, духовно-нравственное, обще интеллектуальное, общекультурное развитие личности в таких формах как игра, соревнование («веселые старты», олимпиады), экскурсии, кружки, лагеря, походы, проекты и так далее.

В школе, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, учитель-дефектолог должен справляться с тремя основными задачами — это предоставление ученикам знаний, умений и навыков по общеобразовательным предметам и по труду, воспитание у них положительных личностных качеств — честности, правдивости, доброжелательности к окружающим, любви и уважения к труду, коррекция имеющихся у них дефектов и подготовка их к социальной адаптации, к жизни среди нормальных людей. Решение всех этих задач должно проходить комплексно, постоянно, во время уроков и во внеурочное время, должны меняться только акценты в зависимости от главных целей [25].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в результате проведения теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами выяснено, что период становления специального образования в России и за рубежом проходил одинаковые этапы развития, но со значительным отставанием во времени. Особенность России заключается в том, что находясь на завершении второго этапа - становления системы дифференцированного образования, был совершен переход на новый, система не достигла уровня развития. В следствии этого, начало интеграционных подходов к обучению детей с умственной отсталостью(интеллектуальными нарушениями) на сегодняшний момент проходит в более особых, по сравнению с Западом, условиях.

Во второй главе нами проведен анализ организации образования обучающихся с умственной отсталостью(интеллектуальными нарушениями) на современном этапе. Рассмотрены разные подходы к определению «умственная отсталость». Современное образование детей с умственной отсталостью направлено на преодоление нарушений и осуществление обучения. В настоящее время идет активный процесс внедрения инклюзивного образования. Совершенствуется нормативно-правовая база. Введен единый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), в соответствии с которым все организации, осуществляющие образовательную деятельность, обязаны составлять и реализовывать адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) с учетом психофизических и индивидуальных особенностей обучающихся. Однако, есть и трудности, связанные и с организацией доступной среды, и проблемами социального характера.

В третьей главе описан собственный опыт анализа образования обучающихся в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3». Дана психолого-педагогическая характеристика на обучающегося с умеренной умственной

отсталостью и проведен анализ адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) данной образовательной организации.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время система специального образования претерпевает существенные изменения. Активно идет процесс интеграции, но продолжает функционировать и система дифференцированного обучения. Эти две системы, скорее всего, в условиях развития нашей страны будут сосуществовать одновременно. Благодаря этому у родителей появляется реальный выбор, отдать ребенка в образовательную организацию специальной системы образования, или получать образование в условиях инклюзивной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбукина, Е. Ю. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии» [Текст] / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. – Томск : Изд-во ТГПУ, – 2006. – 164 с.
2. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС - ПРЕСС, – 2002. – 208 с.
3. Александрова, Н. А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Н. А. Александрова. // Дефектология, – 2002. – № 6. – С. 11–16.
4. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб. : Изд-во «Союз», – 2003. – 320 с.
5. Белякова, И. В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. В. Белякова, В. Г. Петрова. – М. : Издательский центр «Академия», – 2002. – 160 с.
6. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития [Текст] / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – №12. – С. 109–122.
7. Войтеховская, М. П. Историко-педагогические тенденции модернизации образования в России [Текст] // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2010. – Вып. 11. – С. 49–56.
8. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, – 2003. – 654 с.
9. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред.

В. А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», – 2002. – 172 с.

10. Денищева, Л. О. Теория и методика обучения математике в школе: учебное пособие [Текст] / Л. О. Денищева, А. Е. Захарова, М. Н. Кочагина и др.; под общей редакцией Л. О. Денищевой. – М. : БИНОМ.– Лаборатория знаний, – 2011. – 247 с.

11. Дети с ограниченными возможностями [Текст] / Авт.-сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М. : ГНОМ и Д, – 2001. – 448 с.

12. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» [Текст] / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : ООО «Аспект», – 2005. – 448 с.

13. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.

14. Екжанова, Е. А. От интеграции к инклюзии [Текст] / Е.А. Екжанова, беседовала О. Решетникова // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – С. 34–37.

15. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов.– 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, – 1995. – 112 с.

16. Загуменнов, Ю. Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу [Текст] / Ю.Л. Загуменнов // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 12–15.

17. Закрепина, А. В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье / А. В. Закрепина // Дефектология. – 2003. – №1. – С. 60-66.

18. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. – М., –1995. – 368 с.
19. Зотова, А.М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации // Дефектология. – 1997. – №6 – С. 21-25.
20. Ильина, О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему [Текст] / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 67-72.
21. Инклюзивное образование: за и против [Текст] // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 90-92.
22. История педагогики в России: хрестоматия [Текст] / С. Ф. Егоров. – М. : Академия, – 2000. – 400 с.
23. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, – 2010.– 304 с.
24. Казакова, Л. А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей с ограниченными возможностями: Методические рекомендации [Текст] / Л.А. Казакова. – Ульяновск, – 2008. – 38 с.
25. Карьенов, В. А. Развитие региональной системы специального (коррекционного) образования [Текст] / В. А. Карьенови др. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 3. – С. 3-10.
26. Кобрина, Л. М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики [Текст] / Л. М. Кобрина // Известия Российской Академии образования.– 2006. – № 2. – С. 26-31.
27. Кунцевич, Т. П. Особенности образовательного процесса в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Текст] / Л.А.Зайцева, Т.П. Кунцевич. – Мн.,– 2005. – 155 с.
28. Логинова, Е. Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования: автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.03 / Е. Т. Логинова.– СПб.,– 2007. – 42 с.

29. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб.пособие для студ. дефект. фактоввысш. пед. учеб. заведений. Рек.ученым советом [Текст] / А. Р. Малер, Г. В. Цикото. – М. : Академия,– 2003. – 208 с.
30. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО.– 2000.– №1. – 40 с.
31. Моисеева, Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Самара,– 2004. – 19 с.
32. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
33. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие для вузов [Текст] / Б.П. Пузанов и др.; под редакцией Б. П. Пузанова. –2-е изд.; испр. и доп. – Москва : Владос,– 2013. – 439 с.
34. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Изд. центр «Академия»,– 2000. – 267 с.
35. Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков: Межвузовский сборник научных трудов [Текст] / Под ред. В.С. Этинговой. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический институт,– 2009. – 198 с.
36. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: Учеб.-метод. пособие [Текст] / С. Е. Гайдукевич и др.; Под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ,– 2006. – 98 с.
37. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб.пособие [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия,– 2002. – 160 с.

38. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт,– 1998. – 104 с.
39. Постоева, В. А., Шелехов, И. Л. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии [Текст] / В. А. Постоева, И. Л. Шелехов. – Томск : Изд-во ТГПУ,– 2008. – 292 с.
40. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной.– 2-е изд., стереотип. – Издательский центр «Академия»,– 2001. – 160 с.
41. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч- метод. пособие [Текст] / Составитель Е. А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т,– 2007. – 121 с.
42. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение,– 1986. – 192 с.
43. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учеб.пособие [Текст] / Научн. ред. М. Пишичек / Пер. с польского. – СПб. : Речь,– 2006. – 276 с.
44. Специальная педагогика. Учебное пособие для пед. вузов [Текст] / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова; ред. Н. М. Назарова. –2-е изд., стереотип. – М.: Академия,– 2002. – 400 с.
45. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н. М. Назаровой. – М.,– 2000. – 211с.
46. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М.Лузина. – М. : ТЦ Сфера,– 2005. – 160 с.
47. Столяренко, А. М. Психология и педагогика: учеб.пособие [Текст] / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА,– 2004. – 423 с.

48. Традиционные и инновационные технологии обучения в системе специального образования в условиях модернизации столичного образования. – М. :– 2006. – 382 с.

49. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер,– 2009. – 408 с.

50. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл,– 2001. – 365 с.

51. Национальный образовательный стандарт [Электронный ресурс] «Наша новая школа» от 4.02.2010 // Консультант Плюс,–2016. (дата обращения: 1.10.2016)

52. Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // КонсультантПлюс,–2016. (дата обращения:1.10.2016)

53. Указ Президента Российской Федерации от 4.02.2010 №271 [Электронный ресурс] «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // СПС КонсультантПлюс,– 2016. (дата обращения: 1.10.2016)

54. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс,– 2016. (дата обращения: 1.10.2016)

55. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) [Электронный ресурс] «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // КонсультантПлюс,–2016. (дата обращения:1.10.2016)