

Воспитание и обучение детей

*во вспомогательной
школе*

Под редакцией В.В. Воронковой

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Москва
«Школа-Пресс»
1994

Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.

В чем заключаются особенности обучения и воспитания детей в условиях специальной (вспомогательной) школы и школы-интерната? Авторы данного пособия стараются не только сформулировать теоретические позиции, но и дать практические (методические) рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса.

*Дульневу Григорию Митрофановичу,
ученому-гуманисту,
олигофренопедагогу, любимому учителю
посвящается*

Введение

Новый качественный уровень, на который выходит в настоящее время специальная школа, определил необходимость разработки новых и обобщения имеющихся теоретических положений олигофренопедагогики как науки о воспитании и обучении умственно отсталых детей.

В настоящем пособии сформулированы некоторые теоретические положения системы обучения и воспитания этих детей в условиях специальной (вспомогательной) школы и школы-интерната. На основе большого экспериментального материала и обобщения практического опыта работы вспомогательной школы освещены наиболее актуальные разделы олигофренопедагогики: клиника и этиология умственной отсталости, психологические особенности этой категории школьников, современное понимание сущности коррекции недостатков психического и физического развития умственно отсталых детей, педагогическая классификация и типология, обеспечивающие возможности индивидуального и дифференцированного подхода к различным типам умственно отсталых школьников в процессе обучения разным учебным предметам, содержание общего образования и трудового обучения учащихся, формы и методы обучения, урок как основная форма учебного процесса, дидактические основы коррекционной направленности трудового обучения, некоторые вопросы организации воспитательной работы и управления учебно-воспитательным процессом.

В пособии дается обоснование практической реализации построения системы обучения и воспитания умственно отсталых школьников, общих и специфических путей и отдельных практических вопросов их общеобразовательной и трудовой подготовки. Полученные ма-

териалы могут явиться основой для дальнейшей разработки и совершенствования теоретических и практических вопросов олигофренопедагогики.

Пособие рассчитано на широкую аудиторию олигофренопедагогов, прежде всего практических работников вспомогательных школ, на научных сотрудников, студентов и преподавателей педагогических институтов дефектологических факультетов. Авторы пособия выражают надежду, что представленные в нем материалы будут способствовать дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вспомогательной школы.

Авторский коллектив: Блюмина М. Г. — раздел I, гл. 2; Воронкова В. В. — раздел I, гл. 1, раздел II, гл. 3, гл. 6; Грошенко И. А. — раздел IV, гл. 6; Дмитриев А. А. — раздел IV, гл. 5; Ковалева Е. А. — раздел I, гл. 4; раздел II, гл. 1, раздел III, гл. 3, гл. 4; Коркунов В. В. — раздел IV, гл. 4; | Мачихина В. <К] — раздел IV, гл. 2; раздел V; Мирский С. Л. — раздел III, гл. 1, гл. 2; Павлова Н. П. — раздел I, гл. 5, раздел II, гл. 3; раздел IV, гл. 3; Петрова В. Г. — раздел I, гл. 3; Синев В. Н. — раздел IV, гл. 1; Эк В. В. — раздел II, гл. 4, гл. 6; раздел IV, гл. 7.

Раздел I.

Общие основы олигофренопедагогики

Глава I. Предмет и методы олигофренопедагогики

§1. Олигофренопедагогика как наука

Олигофренопедагогика является частью общей педагогики и как таковая руководствуется в разработке теории обучения и воспитания аномального ребенка общими педагогическими принципами. Своеобразие учебной и воспитательной работы с умственно отсталыми детьми, вытекающее из учета особенностей их развития, следует рассматривать как закономерную конкретизацию общепедагогических принципов. Дидактические основы обучения, общая методика урока, основы организации учебной работы в школе, основные положения частных методик — все это в олигофренопедагогике разрабатывается в соответствии с общепедагогическими принципами.

Олигофренопедагогика в основе имеет те же источники, что и общая педагогика. Это, во-первых, народная педагогика и, во-вторых, педагогические теории, учения крупнейших педагогов. Основные педагогические понятия воспитание, обучение, образование, развитие человека, формирование и т. д. употребляются здесь в том же значении, что и в общей педагогике.

Однако общепедагогические принципы олигофренопедагогика рассматривает как исходные для решения ее особой задачи — коррекции развития умственно отсталого ребенка. Методы обучения и воспитания умственно отсталого ребенка специфичны, они зависят от особенностей его познавательной деятельности и личности в целом, от возможностей ребенка и имеющихся у него затруднений. Необходимость разработки специфических путей реализации общепедагогических принципов обучения и воспитания во вспомогательной школе делает олигофренопедагогика самостоятельной наукой.

Как наука олигофренопедагогика имеет свой предмет исследования — научное обобщение практики и разработка теории обучения и воспитания умственно отсталых детей. У истоков олигофренопедагогика стояли такие врачи и физиологи, как В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. В. Маляревский, Г. И. Россолимо. Дальнейшее формирование отечественной олигофренопедагогика свя-

зано с именами Д. И. Азбукина, Т. А. Власовой, А. Н. Граборова, Л. В. Занкова, Ф. М. Новика и других.

Большой вклад в разработку теоретических основ обучения и воспитания умственно отсталых детей внесли ведущие ученые-олигофренопедагоги Н. П. Долгобородова, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, Х. С. Замский. В их трудах коррекция рассматривается как неотъемлемая сторона образовательно-воспитательной работы вспомогательной школы.

Теория и практика воспитания и обучения умственно отсталых детей значительно обогатилась благодаря большому количеству публикаций, в которых освещен опыт работы учителей вспомогательных школ (авторы публикаций — учителя В. А. Грузинская, Е. Д. Микулина, А. Н. Смирнова, К. Ф. Ширина и другие).

Вопросы теории и практики изучения, обучения и воспитания умственно отсталых детей разрабатываются с учетом достижений смежных наук: клиники и медицинской генетики, нейрофизиологии, общей и специальной психологии, логопедии, сурдопедагогики, тифлопедагогики, что позволяет находить более гибкие и эффективные методы коррекции умственно отсталого ребенка.

Без знания симптомов заболеваний, причин их возникновения, закономерностей развития психики при патологических условиях невозможно эффективное обучение и воспитание. Клинико-генетическое изучение умственной отсталости направлено на раскрытие этиопатогенеза интеллектуальной недостаточности. Нейрофизиологические исследования способствуют выявлению степени и характера поражения центральной нервной системы (ЦНС), исследованию структуры дефекта. Данные клинико-генетического и нейрофизиологического исследований имеют важное значения для классификации умственной отсталости, выделения генетических синдромальных форм с целью медицинской коррекции и прогноза социальной адаптации умственно отсталых детей. Данные общей и специальной психологии позволяют учитывать общие и специфические закономерности формирования их познавательной деятельности и личности. Дидактические принципы, методика воспитательной и коррекционной работы, структура урока, методы педагогического изучения детей, учебный план, программы, учебники, режим работы вспомогательной школы разрабатываются на основе данных олигофренопсихоло-

гии. Вследствие своего основного дефекта — поражения центральной нервной системы умственно отсталые дети отстают от сверстников в речевом развитии. Нарушение речи препятствует успешному развитию познавательной деятельности детей, неблагоприятно влияет на формирование их психики. Совершенно очевидно, что данные логопедических исследований (как и исследований по тифлопедагогике и сурдопедагогике) также используются в олигофренопедагогике.

Безусловно, все научные дисциплины, изучающие развитие ребенка в норме, также используются при разработке теории и практики олигофренопедагогике.

В организации лечебно-оздоровительной работы вспомогательная школа опирается на положения, разработанные педиатрией. Это позволяет оказать помощь ребенку в оздоровлении его нервной системы, улучшении его физического развития, научно обосновать организацию режима работы школы в целом.

Современная олигофренопедагогика изучает особенности и закономерности развития умственно отсталых детей, проявляющиеся под влиянием обучения, разрабатывает педагогическую классификацию и типологию, обеспечивающие возможности индивидуального и дифференцированного подхода к различным типам умственно отсталых детей, принципы и методы их воспитания, содержание общего образования и трудового обучения школьников, частные методики преподавания учебных предметов, систему и структуру специальных учреждений.

§2. Становление вспомогательной школы и ее задачи

Специальная общеобразовательная школа-интернат (или школа) для умственно отсталых детей (вспомогательная школа), являясь одним из звеньев общей системы народного образования, определяет социальное и правовое положение лиц с умственной отсталостью в обществе, узаконивает для них равные гражданские права на получение образования. Вспомогательная школа как государственное учреждение начала функционировать с 1918 г. Основным направлением специального обучения становится забота о воспитании и обучении аномальных детей с тем, чтобы они могли полноценно жить и трудиться.

Процесс развития вспомогательной школы связан с совершенствованием общего образования в стране. Она прошла те же важнейшие этапы развития; изменения, происходившие в школьной педагогике, откликавшейся на требования времени, так же касались и ее.

В 1926 г. устанавливается пятилетний срок обучения во вспомогательной школе. В 1928 г. утверждается первое «Положение о вспомогательной школе и вспомогательных группах для умственно отсталых детей». Вспомогательная школа окончательно оформляется в особый тип специального учреждения. Коррекция, компенсация дефекта выдвигается в качестве основной специальной задачи вспомогательной школы.

В 1931 г. вспомогательная школа становится фабрично-заводской семилеткой (ФЗУ). Однако в основу обучения был положен учебный план массовой школы. Такое направление в развитии вспомогательной школы подверглось критике за потерю специфики, игнорирование своеобразных особенностей вспомогательной школы (И. И. Данюшевский, Н. А. Коновалов, М. Ф. Гнездилов).

В 1936 г. вспомогательная школа преобразовалась в семилетнюю с особым учебным планом и программой. Определяются общие и специфические задачи обучения и воспитания умственно отсталых детей. Предусматриваются мероприятия по улучшению трудовой подготовки учащихся и их физического воспитания. По всем учебным предметам начинают издаваться специальные учебники, разрабатываются программы профессионально-трудового обучения.

Во время войны (с 1942/43 учебного года) в учебных планах и программах вспомогательной школы нашли отражение требования военной обстановки. На 2 ч. в неделю увеличивается время, отводимое на профессионально-трудовое обучение, сверх учебного плана вводятся основы сельского хозяйства. В III и IV классе вводится военно-физкультурная подготовка, в VII классе — элементы начальной военной подготовки.

С 1969 г. вспомогательная школа становится восьмилетней. Учебный план включает общеобразовательные предметы, труд, в частности сельскохозяйственный, логопедические занятия. Предусматривается расширение пропедевтической работы в младших классах. В старших вводится производственная практика. В целях совершенствования трудового обучения умственно отсталых

школьников и их социальной адаптации с 1969 г. открываются девятые классы с повышенной профессионально-трудовой подготовкой,

С 1970 г. проводится более четкая ориентировка на коррекционно-развивающее обучение. В систему родного языка вводится новый раздел «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», увеличивается количество часов на проведение логопедической работы в учащихся. Расширяется сеть школ с девятыми классами. С целью совершенствования системы обучения с 1981 г. в учебный план вспомогательной школы введен новый предмет «Социально-бытовая ориентировка» как специальный вид коррекционных занятий, имеющих большое практическое значение.

С 1986/87 учебного года была изменена структура вспомогательной школы. Внесенные изменения связаны с увеличением срока обучения на 1 год при сохранившемся, в основном, объеме содержания учебного материала. Таким образом, сократилась недельная учебная нагрузка по всем классам, были введены новые виды коррекционных занятий (ритмика и ЛФК). Школа сохранила право иметь восьмилетний срок обучения. Однако большинство вспомогательных школ перешло на десятилетний срок обучения. Вызвано это было тем, что многие умственно отсталые учащиеся, оканчивая школы и 15-16 лет, ни физически, ни нравственно не были готовы вступить в самостоятельную жизнь. Возникали большие сложности с их социальной адаптацией. Ежедневная шестичасовая работа оказывалась непосильной многим выпускникам по состоянию их здоровья. Классы девятого или десятого (в зависимости от срока обучения — восьмилетнего или десятилетнего) с повышенной профессиональной подготовкой стали называться производственными.

Они существуют при вспомогательных школах, имеющих необходимую материальную базу профессионально-трудовой подготовки и производственной практики на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве.

Производственные классы открываются на основании решения органов народного образования, в ведении которых находятся вспомогательные школы. В эти классы зачисляются выпускники восьмых или девятого классов,

возможности которых позволяют овладеть избранными профессиями.

В настоящее время вспомогательная школа имеет младшие (I-IV) и старшие (V-VIII,IX) классы. Обучение в младших классах носит большую пропедевтическую направленность.

Таким образом, специальной задачей вспомогательной школы является коррекция недостатков психофизического развития и познавательной деятельности школьников. Исправление недостатков развития достигается, в основном, педагогическими средствами в процессе обучения. Исправление речевых нарушений и моторики осуществляется на коррекционных занятиях — логопедических, ритмики, ЛФК.

Большое значение во вспомогательной школе имеет подготовка умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни. Она осуществляется в младших классах в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности во время экскурсий и предметных уроков, в старших классах — на специальных занятиях по социально-бытовой ориентировке, а также в общей системе учебно-воспитательной работы.

Обучение во вспомогательной школе осуществляется по специальному учебному плану, оригинальным программам и учебникам. Разрабатываются специфические методы и приемы обучения умственно отсталых детей. В отличие от всех типов школ вспомогательная школа не дает учащимся цензового образования.

Основным типом учреждения для умственно отсталых школьников является школа-интернат, а в больших городах — школа с продленным днем или группами продленного дня.

Организационной формой обучения умственно отсталых детей является урок. Внеклассные мероприятия осуществляются в группах-классах. Специальные коррекционные занятия по ЛФК и логопедические проводятся индивидуально или по группам.

Трудовое обучение во вспомогательной школе имеет профессиональную направленность. Задача трудовой подготовки решается путем воспитания у учащихся общей готовности к труду и сообщения им системы технико-технологических знаний, умений и навыков по определенной профессии. У школьников формируется

устойчивое положительное отношение к изучаемой профессии.

Трудовое обучение осуществляется по различным видам профессий. Виды трудового обучения в каждой конкретной школе определяются местными органами народного образования с учетом учебно-трудовых возможностей учащихся, условий производственного окружения школы, возможности проведения производственной практики, а также возможности трудоустройства выпускников по месту жительства.

Для занятий по труду IV-VIII, IX и X классы делятся на 2 группы (мальчиков и девочек).

Комплектование учебных групп для профессионально-трудовой подготовки проводится на основании изучения индивидуально-трудовых возможностей учащихся в 1-3 классах и по медицинским показаниям.

Уроки трудового обучения в 1-П1 классах проводятся в специально оборудованных классах, в IV-VIII, IX классах — в школьных мастерских, оснащенных станками и оборудованием. В мастерских соблюдаются необходимые условия техники безопасности и производственной санитарии.

В производственных мастерских во внеурочное время организуется производительный труд учащихся. Объекты работ производительного труда в V-VIII, IX классах должны соответствовать профессии, изучаемой школьниками данной группы.

Для учащихся старших классов проводится производственная практика на заводах и фабриках, в сельском хозяйстве, где они трудятся в обычных рабочих коллективах.

По окончании школы выпускники получают документы установленного образца. В документе об окончании восьми или девятилетней специальной общеобразовательной школы-интерната (школы) для умственно отсталых детей (вспомогательной школы) указывается вид профессионально-трудовой подготовки и итоговая оценка успеваемости по труду.

По окончании IX или X производственного класса учащиеся сдают квалификационные экзамены по специальности на базовом предприятии, где проводилась производственная практика, комиссии базового предприятия в соответствии с действующим законодательством.

Учащимся, успешно сдавшим квалификационный экзамен, выдается свидетельство (удостоверение) о присвоении квалификации (разряда), а школа выдает справку об окончании IX или X производственного класса.

Вспомогательные школы имеют учебные кабинеты, библиотеку, учебные мастерские, физкультурный и актовый залы, подсобные хозяйства для трудовой подготовки учащихся, логопедический кабинет для коррекции речи, кабинет врача.

Учебно-воспитательный процесс во вспомогательной школе осуществляют учителя, ведущие общеобразовательные предметы, специалисты по трудовому обучению, физическому воспитанию, логопед, воспитатели.

Руководят вспомогательной школой директор, заместитель или заместители директора по учебной (учебно-воспитательной) работе. Руководители, учителя и воспитатели вспомогательной школы назначаются из числа лиц, имеющих специальное дефектологическое или высшее образование, но прошедшие специальную дефектологическую подготовку. Права и обязанности руководителей вспомогательной школы определяются Положением о средней общеобразовательной школе и Положением о специальной общеобразовательной школе-интернате (школе) для умственно отсталых детей (вспомогательной школе).

Вспомогательные школы имеют штат медицинских работников, необходимый для проведения лечебно-профилактической и санитарно-гигиенической работы (врач-психиатр или педиатр и медицинские сестры). В своей работе врачи руководствуются соответствующими документами, утверждаемыми органами здравоохранения и просвещения.

Школа несет ответственность перед обществом и государством за реализацию прав личности умственно отсталого ребенка на образование и трудовую подготовку, за создание максимально благоприятных условий для решения таких задач, как организация образовательного (учебно-воспитательного) процесса, определение содержания, методов обучения и воспитания в соответствии с познавательными возможностями, психофизическими и возрастными особенностями умственно отсталого школьника, своеобразием его развития, обеспечение

трудовой подготовки школьников и коррекции их развития в целях социальной адаптации и реабилитации.

В перспективе предполагается развитие не только традиционных, но и новых форм обучения умственно отсталых детей. Прежде всего это касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время они обучаются в школах-интернатах смешанного типа, для них создаются специальные школы-интернаты, организуются детские дома семейного типа. Существует система детских домов с обучением детей в обычных экстернатных школах с группой продленного дня или без нее. Это позволяет преодолеть изоляцию, характерную для жизни детей в интернатах. Контакты с детьми, имеющими родителей, знакомство и общение с благополучными семьями открывают возможности более эффективной социальной адаптации и реабилитации детей-сирот.

С целью улучшения учебно-воспитательной работы в школах-интернатах (школах) предполагается уменьшение наполняемости классов и воспитательных групп, деление класса на 2 группы на занятиях по социально-бытовой ориентировке, открытие подготовительных классов.

Вспомогательная школа-интернат (школа) нуждается в улучшении учебно-материальной базы. Ежегодно 85-95% выпускников вспомогательных школ идет в народное хозяйство, остальные в лечебно-трудовые мастерские или на инвалидность. Можно сказать, что задача обучения умственно отсталых детей во вспомогательных школах является важной как в социальном, так и в экономическом планах. Вспомогательная школа, обеспечивая умственно отсталым право на обучение, воспитание и трудовую подготовку, соответствующую их возможностям, должна подготовить трудовые кадры для разных отраслей народного хозяйства. Без необходимой материальной базы, обеспечивающей современный уровень трудовой подготовки, вспомогательная школа не может справиться с этой задачей. Вопросы учебно-материального обеспечения вспомогательной школы должны централизованно решаться органами народного образования и органами власти.

Только 15-20% из числа подростков 16-18 лет, оканчивающих вспомогательную школу, по своим возможностям могут повысить профессиональную подготовку в системе ПТУ. Остальные, как правило, вливаются

в трудовые коллективы и начинают самостоятельную жизнь, зачастую не будучи к ней готовыми. Вчерашние школьники с большим трудом адаптируются в окружающей среде и быту. Особенно тяжело этот процесс проходит у сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Чтобы решить эту важную социальную задачу, необходимо в течение 3-5 лет после выпуска обеспечивать подросткам социальную опеку: следует гарантировать законодательным путем трудоустройство, достойный уровень быта, отдельным выпускникам предоставить возможность повышения не только профессиональной (в ПТУ), но и общеобразовательной подготовки.

§3. Современные исследования в олигофренопедагогике

Олигофренопедагогика как наука, имеющая свой предмет, объект и методы исследования, в основе своей методологии имеет теорию развития.

Исследования, проводимые в олигофренопедагогике, опираясь на общие закономерности, воспитания и трудовой подготовки учащихся, разрабатывают специфическую сторону их приложения в условиях вспомогательной школы.

Необходимость постоянно совершенствовать систему обучения и воспитания умственно отсталых детей, повышать ее качественный уровень требует разработки новых; и обобщения имеющихся теоретических положений олигофренопедагогике.

Одним из направлений исследований в олигофренопедагогике является психолого-педагогическое изучение умственно отсталых школьников. В основе этого изучения лежит выявление особенностей учащихся вспомогательной школы усваивать учебный материал с целью коррекционного на них воздействия.

Изучение особенностей школьников в процессе обучения отражено в трудах В. Я. Василевской, М. Ф. Гнездилова, Е. Н. Грузинцевой, Г. М. Дульнева, Е. Н. Завьяловой, Р. Я. Журавлевой, Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М. И. Кузьмицкой, В. А. Постовской, Т. И. Пороцкой и др.

В этих работах были показаны трудности усвоения умственно отсталыми школьниками знаний по основным учебным предметам, особенности их воспитания и трудовой подготовки, намечены пути коррекции имеющихся

у учащихся недостатков, развития познавательной деятельности и личности в целом.

Основы дидактики и теории воспитания, принципы обучения учащихся вспомогательной школы разработаны в трудах Н. П. Долгобородовой, Г. М. Дульнева, И. Г. Еременко, Х. С. Замского.

Дальнейшее развитие дидактики шло в направлении научения особенностям детей с учетом неоднородности их развития. Стало очевидной необходимостью индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся. Частным вопросом этой общей проблемы явилось создание типологии учащихся вспомогательной школы применительно к общеобразовательному и трудовому обучению. Были выделены типологические группы учащихся, исходя из их потенциальных способностей к обучению и имеющихся нарушений, которые проявляются в учебной деятельности при овладении русским языком, математикой, ручным и профессиональным трудом (В. В. Воронкова, Е. А. Ковалева, С. Л. Мирский, И. П. Павлова, В. В. Эк). Данное исследование позволило уточнить представления о структуре дефекта умственно отсталого ребенка и наметить коррекционные меры ШКОЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ с учетом особенностей каждого ученика или группы учащихся.

Исследование внесло определенный вклад в развитие теории и практики олигофренопедагогики, в частности раздела дидактики, так как дало обоснование для конкретизации методов и приемов обучения, т. е. для построения четких методик. Оно будет способствовать дальнейшей разработке новых аспектов проблемы дифференциации учащихся.

Одна из ветвей этого направления разрабатывалась в ПИИ педагогики УССР в лаборатории олигофренопедагогики под руководством проф. И. Г. Еременко (исследования Л. С. Вавиной, И. Г. Еременко, Г. Н. Мерсияновой). На основании успешности обучения общеобразовательным предметам без учета возможностей овладения трудом было организовано дифференцированное обучение «сильных» и «слабых» учеников в разных классах.

Изучению возможностей имбецилов и обобщению положительного педагогического опыта работы с ними посвящены труды Г. М. Дульнева, М. И. Кузьмицкой. До открытия при Министерстве социального обеспечения учреждений для глубоко умственно отсталых детей

(1946), эти дети находились во вспомогательных школах, в специальных или в обычных классах (по 1-2 ученика). Однако вспомогательная школа структурно, по содержанию и методике обучения ориентировалась, в основном, на учащихся с легкой степенью умственной отсталости. Специально проведенные исследования (Г. М. Дульнев, В. Л. Василевская, М. И. Кузьмицкая, Ж. И. Шиф и др.) показали, что глубоко умственно отсталые школьники не усваивают программный материал вспомогательной школы. Однако среди них имеются дети, которые при определенных условиях могут овладеть минимальным уровнем знаний и навыков, необходимых для их социальной ориентации и адаптации.

В процессе эксперимента в школе, в группах и в учреждениях собеса изучались отдельные стороны познавательной деятельности имбецилов, выявлялись возможности их трудового воспитания и обучения, особенности их личности (М. И. Кузьмицкая, Н. Б. Лурье, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, Я. Г. Юдилевич, Т. Н. Иванова и др.). Созданы программы и методические рекомендации по обучению глубоко умственно отсталых детей.

С 1968 г. в олигофренопедагогике активизировалась работа по изучению и воспитанию детей с тяжелыми нарушениями ЦНС.

Следующее направление научных исследований — это разработка вопросов специального обучения.

Умственно отсталые школьники с большим трудом овладевают грамотой, т. е. первоначальными навыками чтения и письма (В. В. Воронкова, Г. Данилкина, Р. С. Колеватова). Успешность обучения в 1 классе во многом зависит от создания специальных условий, например от введения длительных добукварных занятий, подготавливающих умственно отсталых первоклассников к обучению чтению и письму.

Сложности обучения умственно отсталых школьников грамматике и орфографии (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, С. Н. Комская, З. Н. Смирнова, М. С. Соловьева и другие) вызвали необходимость уточнения объема содержания, изменения последовательности изучения грамматических категорий и правил правописания.

Ознакомление учащихся с предметами и явлениями окружающей действительности (В. В. Воронкова, Т. К. Ульянова) способствует развитию их устной речи* помогает понять материал природоведческого характера

(Н. В. Соседова). Выявленные возможности учащихся в овладении связной письменной речью (К. Бектаева, Р. К. Луцкина, К. К. Омирбекова) позволили включить в обучение письменные работы типа изложений и сочинений уже в младших классах, определить виды самостоятельного письма на всех годах обучения. На основании экспериментальных данных разработано содержание обучения русскому языку во вспомогательной школе, внесены дополнения и изменения в различные разделы программы (А. К. Аксенова, В.В. Воронкова, З. Н. Смирнова).

Успешность обучения математике во многом зависит от того, как умственно отсталые первоклассники подготовлены к усвоению этого сложного курса, насколько у них будут сформированы понятия о натуральном числе и арифметических действиях (Н. Д. Богановская, М. Н. Перова, А. А. Хилько, В. В. Эк). Большое практическое значение имеет формирование у школьников вычислительных навыков, выполнение арифметических действий с числами, полученными при счете и измерении, обыкновенными и десятичными дробями (Т. В. Алышева, Н. Д. Богановская, В. Ю. Неаре, Н. И. Непомнящая, И. С. Терехова, О. Ю. Штителене, В. В. Эк). В исследованиях показано, что усвоение математических величин во многом зависит от знания учащимися нумерации и соотношения единиц стоимости, длины, массы. Выявлено практическое значение изучения величин, единиц измерений и обучения измерениям (Ю. Ю. Пумпутис, М. И. Сагатов). Важным средством формирования многих математических понятий является решение арифметических задач (Р. А. Исенбаева, Г. М. Капустина, Г. Н. Мерсиянова, А. А. Хилько). При изучении геометрического материала приобретаются практические умения в решении задач измерительного и вычислительного характера (В. П. Гриханов, П. Г. Тишин). Результаты экспериментальной работы и их проверка на практике показали специфические особенности усвоения умственно отсталыми школьниками математических знаний, что позволило разработать и в дальнейшем уточнить содержание обучения этому предмету как в младших, так и в старших классах (М. Н. Перова, А. А. Хилько, В. В. Эк).

Возможности умственно отсталых школьников получать элементарные знания о живой и неживой природе, об

организме человека и охране здоровья раскрыты в работах А. Я. Берзникса, Е. А. Ковалевой, А. А. Рейнмаа, Л. В. Румянцевой, Л. А. Спивак, Л. С. Стожок, Е. Д. Худенко. Взаимозависимость животного, растительного мира и окружающей среды отражена в содержании обучения естествознанию (Е. А. Ковалева), что является основанием для формирования у учащихся вспомогательных школьных некоторых естественнонаучных понятий.

Объем и возможность усвоения географического материала были экспериментально проверены Т. Н. Головиной, И. В. Кобелко, Т. М. Лифановой, Т. И. Пороцкой, В. Н. Синевым, Е. Н. Сегалевич и другими. Было выяснено, насколько учащимся доступны элементарные сведения по физической и экономической географии, как они овладевают знаниями о природных условиях, ресурсах и труде людей в нашей стране и зарубежных странах. В содержании программы по географии дается научное объяснение некоторых явлений природы, что также способствует формированию у учащихся материалистического мировоззрения.

Специальные исследования и школьная практика показали, что умственно отсталым школьникам доступны знания о наиболее значительных событиях из истории нашей Родины и современной общественно-политической жизни страны (А. И. Капустин). Специальные работы о важности для них правового обучения и воспитания легли в основу разработки содержания раздела о государстве, правах и обязанностях граждан (Б. П. Пузанов, В. Н. Синева).

Практическая, коррекционно-развивающая и воспитательная значимость изобразительной деятельности и черчения показаны в исследованиях З. А. Апацкой, Т. Н. Головиной, И. А. Грошенко и других. После организации специальных подготовительных занятий учащиеся могут овладеть элементарными видами декоративного рисования, рисования с натуры, на предложенные темы, пониманием содержания некоторых произведений живописи, скульптуры, графики (И. А. Грошенко). Они могут читать и выполнять несложные чертежи (П. Г. Тишин).

Обобщение передового педагогического опыта послужило основанием для определения содержания обучения пению и музыке. Умственно отсталым школьникам доступно хоровое пение — наиболее активный способ развития их музыкальных способностей, а также слушание

музыки и элементы музыкальной грамоты (С. М. Мидовская).

Неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе является физическое воспитание. Все разделы содержания обучения физической культуре экспериментально проверены в специальных исследованиях (Р. Д. Бабенкова, А. А. Дмитриев, Н. А. Козленке, В. М. Мозговой, А. С. Самыличев, С. Ю. Юровский и другие), апробированы на практике. Показана роль физических упражнений для коррекции двигательной недостаточности учащихся, формирования силы, ловкости, выносливости, что важно для их социальной и трудовой адаптации.

Большое внимание в вспомогательной школе уделяется вопросам трудового обучения. Специальные исследования позволили разработать и совершенствовать содержание трудового обучения (ручной труд) в младших классах вспомогательной школы и восьми видов промышленного и сельскохозяйственного труда в старших классах. На основе исследований Н. П. Павловой и В. Т. Хохриной в программу младших классов включены новые виды работ (с природным материалом и конструктором), доступные умственно отсталым школьникам, имеющие большое коррекционное значение. С. Л. Мирским научно обоснованы содержание и объем трудового обучения по слесарному делу, под его руководством созданы программы по другим промышленным видам трудового обучения. На основе исследований Е. А. Ковалевой разработано содержание обучения сельскохозяйственным видам труда (животноводство, растениеводство, цветоводство и декоративное садоводство).

Способствовали совершенствованию содержания трудового обучения работы Е. А. Билевича, В. И. Бондаря, У. М. Муртузалиевой, А. В. Политовой, Б. Н. Тейвиша, К. М. Турчинской, Г. Н. Мерсияновой.

За последние годы в ряде исследований показаны трудности социальной адаптации выпускников вспомогательной школы, недостаточная подготовка учащихся к жизни (Н. П. Павлова, Е. И. Разувай, Т. Н. Стариченко), неиспользованные возможности эстетического и физического воспитания учащихся (А. А. Айдарбекова). Это дало основание для разработки и введения в практику работы вспомогательной школы дополнительно специальных видов коррекционных занятий: социально-быто-

вой ориентировки, ритмики и ЛФК. По социально-бытовой ориентировке (Н. П. Павлова) и ритмике (А. Айдарбекова) разработаны новые учебные программы, подготовлены рекомендации по организации ЛФК (А. А. Дмитриев, Н. А. Козленке).

Обучение общеобразовательным предметам во вспомогательной школе имеет практическую и коррекционную направленность. Практическая направленность обучения заключается прежде всего в том, что все, что изучается в школе, необходимо умственно отсталым детям в их практической жизни. Кроме того, все знания и навыки они получают практическим путем в процессе упражнений.

Коррекционная направленность заключается в использовании специфических методов и приемов обучения с целью исправления психофизических недостатков умственно отсталых школьников с опорой на их сохранные возможности.

В настоящее время вспомогательная школа обеспечена программами по всем общеобразовательным предметам, методиками и методическими пособиями по основным предметам. Изданы оригинальные учебники. Статьи по методике обучения умственно отсталых школьников публикуются в ж. «Дефектология».

Немаловажное значение в олигофренопедагогике придается проблеме воспитания умственно отсталых детей. Уже в первые годы развития олигофренопедагогике как науки вопросы воспитания рассматривались как наиболее перспективные в деле подготовки учащихся к жизни (Е. Н. Завьялова).

Наиболее интенсивно эта проблема как коррекционная начала развиваться с 50-х годов под руководством Г. М. Дульнева. Она отражена в ряде работ, выполненных под его руководством. Следует отметить роль М. И. Кузьмицкой в решении этой проблемы. Ею написаны работы по воспитанию умственно отсталых детей в школе, по трудовому воспитанию, по организации детского коллектива и другие.

Одним из направлений воспитательной работы во вспомогательной школе было изучение формирования личности умственно отсталого ребенка в условиях (работы Л. И. Даргевичене, В. А. Ворянена, Н. Л. Коломинского, Ж. И. Намазбаевой, В. И. Шиши и др.)

В семидесятые годы под руководством проф. Х. С. Замского были проведены исследования по взаимодействию вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся (А. Раку).

Подготовлено методическое пособие по работе воспитателя в условиях школы-интерната, в котором затрагиваются все стороны воспитательной работы (Т. И. Пороцкая).

Обобщение передового педагогического опыта нашло отражение в книге В. Ф. Мачихиной «Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате», 1982 г., в книге под ее редакцией «Воспитательная работа во вспомогательной школе», 1980 г.

Однако проблема воспитания умственно отсталых детей, особенно детей-сирот, в условиях школы, школы-интерната, трудового коллектива требует к себе самого пристального внимания.

В системе коррекционной работы вспомогательной школы исключительное место отводится труду, трудовой подготовке умственно отсталых школьников с целью дальнейшей их социально-бытовой ориентации и адаптации в условиях окружающей среды. Однако коррекционная роль труда в обучении в разные периоды рассматривалась по-разному.

До 40-х годов особенности трудовой деятельности учащихся вспомогательных школ при определении содержания, видов труда, трудового обучения учитывались недостаточно. Только в послевоенные годы содержание трудового обучения было приближено к возможностям учащихся (И. П. Акименко, А. П. Розова, Г. М. Дульнев, М. И. Рябцев, В. Н. Тарасов).

В этот период утвердился взгляд на трудовое обучение, как на важнейшее средство коррекции психофизических недостатков. В то же время считалось, что любой производственный труд будет оказывать коррекционное воздействие на школьников. С критикой этого утверждения выступил Г. М. Дульнев (1961 г.).

Он убедительно показал, что коррекционное значение имеет трудовая деятельность учащихся при условии, «ли она педагогически специально организована для решения коррекционных задач.

Под руководством Г. М. Дульнева его сотрудниками и учениками (В. Ю. Карвялис, Е. А. Ковалева, Г. Н. Мениянова, С. Л. Мирский, Н. П. Павлова, В. Т. Хохрина)

проделана большая работа по изучению трудовой деятельности умственно отсталых школьников. Показано, что для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их общетрудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля).

С этих позиций развивалась новая ветвь профессионально-трудоувого обучения учащихся вспомогательных школ — сельскохозяйственный труд (Е. А. Ковалева, О. Д. Кудряшова, Я. А. Якушев, Е. Я. Якушева).

На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду.

В настоящее время вспомогательная школа обеспечена программами по 5 видам труда в городских условиях (столярному, слесарному, картонажно-переплетному, швейному, обувному) и специальными программами для школ с сельскохозяйственным профилем обучения или находящихся в сельской местности (сельскохозяйственный труд, столярно-плотничное и штукатурно-малярное I дело). Перспективны программы, разработанные С. Л. Мирским по обслуживающему труду и Е. А. Ковалевой по цветоводству и декоративному садоводству как для школ сельской местности, так и городских школ. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение ведется тем видам труда, по которым учащиеся могут быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, кулинария, обработка рыбы и др.).

В методиках профессионально-трудоувого обучения по промышленным видам труда (С. Л. Мирский) и сельскохозяйственному труду (Е. А. Ковалева) теоретически обоснованы принципы коррекционной направленности трудового обучения во вспомогательной школе.

Подготовлены специальные учебники по столярному делу (Б. А. Журавлев), слесарному (И. З. Спиридонов), швейному (Г. Б. Картушина, Г. Г. Мозговая), сельскохозяйственному труду (Е. А. Ковалева). В перспективе разработка учебников и по другим видам труда.

Однако вспомогательная школа не дает завершенной профессиональной подготовки. Остается тенденция расширения сети девятых или десятых производственных классов, специальных ПТУ или групп в ПТУ, в которых отдельные

выпускники вспомогательных школ смогут повысить уровень своей профессиональной подготовки. Профессионализация должна быть тесно связана с местными условиями.

С целью совершенствования профессиональной подготовки умственно отсталых школьников периодически проводятся организационные мероприятия по линии органов народного образования, обобщается положительный опыт, вносятся конструктивные предложения по организации трудовой подготовки и трудоустройства умственно отсталых школьников.

Большое внимание уделяется проблеме специфики трудового обучения и специализации трудовой подготовки умственно отсталых школьников с учетом местных условий и потребностей народного хозяйства данного региона (В. И. Бондарь, А. А. Гнатюк, В. В. Коркунов, У. М. Муртузалиева и др.).

В настоящее время во многих отечественных и зарубежных исследованиях изучаются общие вопросы олигофренопедагогики, вопросы дидактики и теории воспитания, частные вопросы содержания, методов и приемов обучения различным учебным предметам.

Все проводимые исследования и богатая практика работы вспомогательной школы помогают решать многие вопросы подготовки умственно отсталых учеников к жизни в обществе и труду в условиях общего производства, т. е. их социальной и трудовой адаптации.

Глава 2. Клиника и этиология умственной отсталости

Умственно отсталые дети с самого раннего возраста нуждаются не только в медицинской помощи, но также в специальных условиях и методах воспитания и обучения. Уровень приспособления их к жизни в обществе и к наполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов, и в первую очередь педагогов-дефектологов.

Под понятием умственная отсталость объединены многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недоразвитии познавательной сферы. Существуют сотни таких патологических состояний и заболеваний и соответственно сотни разных форм умственной отсталости. Так что диагноз *умственная от-*

сталость, олигофрения, общее психическое недоразвитие представляет собой не нозологический, а групповой диагноз для данной группы аномалий развития. Разные формы умственной отсталости различаются по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, могут различаться по времени возникновения и по особенностям течения. Общий объединяющий всех их признак состоит в недоразвитии познавательной сферы. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности, т. е. эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка. У большинства умственно отсталых детей степень их недоразвития соответствует степени интеллектуального дефекта. Таким образом, дефект характеризуется тотальностью и относительной равномерностью недоразвития ЦНС.

Умственная отсталость относится к болезням развития — дизонтогенезам. Соответственно она может возникнуть только при поражении развивающегося мозга, т. е. во внутриутробном периоде, при родах, в раннем и младшем возрасте (до трех лет).

В морфологическом и функциональном отношении ЦНС является самой высокоорганизованной и сложной из всех систем человеческого организма. Формирование развитие и функциональное созревание ее не ограничивается только внутриутробным периодом, но охватывает также первые 3 года после рождения ребенка. Нарушения развития мозга могут возникнуть на самых стадиях формирования организма: на стадии дифференцировки и специализации клеток и тканей из эмбриональных закладок и на стадии собственно эмбриона (до конца 12 недель беременности); во втором и третьем триместре беременности, т. е. на стадии плода, а также при поражении мозга при родах, в первые недели, месяцы и годы жизни. По времени поражения ЦНС выделяют пренатальные (врожденные), перинатальные (природовые) и постнатальные (первые годы жизни) формы умственной отсталости. Чаще всего встречаются врожденные дефекты развития познавательной сферы. Они составляют около 70% среди всех случаев. На природовые осложнения, так же, как на осложнения в постнатальном периоде, приходится примерно до 15% случаев умственной отсталости.

Недоразвитие мозга, возникшее на разных стадиях онтогенеза, может различаться возможными причинами и механизмами поражения ЦНС, клиническими проявлениями и структурой основного дефекта. Так, при поражении в первом триместре беременности речь идет сланным образом о дефектах формирования, т. е. о «рожденных пороках развития мозга разного генеза. На стадии плода, т. е. во втором и третьем триместре беременности, в соответствии с уровнем формирования ЦНС и способами реагирования организма на поражение на этих стадиях онтогенеза, может наблюдаться нарушение развития мозговых систем, локальное поражение ЦНС, недоразвитие или нарушение развития мозга, обусловленное внутриутробными экзогенными или наследственными заболеваниями. Основными механизмами перинатального поражения ЦНС являются травматическое и гипоксическое ее поражение, а в постнатальном — воспалительное, токсическое, травматическое поражение и дегенеративные изменения ЦНС. Во всех случаях более того страдает развитие молодых, поздно формирующихся структур мозга, обеспечивающих высшие психические функции, в том числе и познавательную деятельность. Таким образом, под умственной отсталостью следует понимать общее недоразвитие психики ребенка, в котором центральное и определяющее место занимает недоразвитие познавательной деятельности и других высших психических функций. Время возникновения умственной отсталости ограничено внутриутробным, природным периодом и первыми тремя годами постнатальной жизни. Структура дефекта характеризуется тотальностью и относительной равномерностью недоразвития разных сторон психики.

Частота умственной отсталости в экономически развитых странах, по данным Всемирной организации здравоохранения, составляет 1-3%. Частота недоразвития познавательной сферы у детей дошкольного возраста в нашей стране равна 1-1,2%. По степени интеллектуального дефекта все случаи умственной отсталости делят на три группы: дебильность, имбецильность и идиотия. Дети с легким недоразвитием познавательных способностей — дебильностью — составляют 70-80%, с выраженным — имбецильностью — 20-25% и с глубоким — слабоумием (идиотия) — около 5% всех случаев умственной отсталости. Следовательно, 0,8-0,9% всех детей,

достигших школьного возраста, подлежат обучению в вспомогательной школе.

Преобладание мужчин среди умственно отсталых имеет генетические причины. В последнее время открыто более двух десятков наследственных синдромов, при которых наблюдается недоразвитие познавательной сферы, передающихся в семьях по рецессивному X-сцепленному типу и выявляющихся почти исключительно у лиц мужского пола. Большинство из них относится к редким формам наследственной патологии. Наряду с этим имеются и весьма распространенные наследственные болезни, сопровождающиеся умственной отсталостью с таким типом наследования. Например, недавно открытая новая форма — олигофрения с ломкой X-хромосомой встречается у 8-10% умственно отсталых мальчиков. В сумме все X-сцепленные формы приводят к выраженному преобладанию числа умственно отсталых мужчин над числом умственно отсталых женщин.

Современные исследования в области этиологии умственной отсталости свидетельствуют о том, что ведущая роль в происхождении умственной отсталости принадлежит генетическим факторам. Многочисленными и разнообразными изменениями в генетическом аппарате (мутациями) обусловлено примерно 3/4 всех случаев недоразвития познавательной сферы у детей. Особенно большую роль генетические факторы играют в происхождении умственной отсталости легкой степени. Они являются причиной 80%, а по некоторым данным 90% всех случаев дебильности и 30-50% случаев имбецильности и идиотии.

Мутации могут быть хромосомными и генными. Наиболее распространенной и хорошо известной хромосомной формой олигофрении является болезнь Дауна (трисомия по хромосоме XXI), встречающаяся у 9-10% всех умственно отсталых детей. При хромосомных формах олигофрении чаще всего наблюдается выраженное и глубокое недоразвитие познавательной сферы. Среди всех случаев дебильности хромосомные формы олигофрении составляют всего 1,5-2,0% и представлены главным образом аномалиями половых хромосом (синдромами Клайнфельтера, Шерешевского-Тернера, дубль-У и трипло-Х).

Генные мутации могут затрагивать один единственный ген (моногенные мутации) или группу генов слабого

действия, контролирующих один и тот же признак (мутантные полигены). Еще не все эти формы известны, но уже сегодня открыты и изучены не менее чем 200 моногенных форм умственной отсталости. К этой группе относятся наследственные болезни обмена веществ, поражающие ЦНС (фенилкетонурия, галактоземия, гистидинемия и другие), ряд наследственных болезней соединительной ткани, наследственных дегенеративных заболеваний ЦНС, изолированные дефекты формирования мозга (микроцефалия, гидроцефалия) и множество разнообразных синдромов. Большинство из них относится к редким формам наследственной патологии. Наиболее распространенной моногенной формой умственной отсталости на сегодняшний день является синдром ломкой X-хромосомы, встречающийся у 1 из 1000 новорожденных мальчиков. Наиболее частой формой наследственных болезней обмена веществ является фенилкетонурия, встречающаяся у 1 из 6-10 тыс. новорожденных.

Мутантные полигены могут обусловить так называемую полигенную умственную отсталость легкой степени, встречающуюся примерно у 1/4 учащихся вспомогательных школ. Ими обусловлен также ряд синдромов множественных врожденных пороков развития, при которых наблюдается дефект формирования мозга и чаще всего глубокая умственная отсталость.

У части носителей рецессивных генов, вызывающих у гомозигот (носителей двух одинаковых рецессивных мутаций) глубокое поражение ЦНС, может наблюдаться четкое недоразвитие познавательной сферы. Такие умственно отсталые гетерозиготы (носители одного мутантного гена), например, носители гена фенилкетонурии или тона рецессивной микроцефалии, встречаются среди детей с клинически недифференцированной олигофренией в степени дебильности.

Таким образом, умственная отсталость может возникнуть в связи с многочисленными и разнообразными изменениями в генетическом аппарате. Наследственные формы дебильности обусловлены главным образом генными мутациями, а на долю хромосомных аномалий приходится всего около 3% всех генетически обусловленных случаев. Наследственные формы имбецильности и идиотии примерно одинаково часто обусловлены и иными и хромосомными мутациями.

В анамнезах у умственно отсталых детей часто встречаются указания на различные экзогенные вредности пре-, перии раннего постнатального периодов. У некоторых детей можно обнаружить несколько экзогенных вредностей, действовавших на разных стадия развития. Не следует, однако, всем им приписывать этиологическую роль в происхождении недоразвита познавательной сферы у ребенка, так как указания на патогенные воздействия внешней среды отмечаются почти у 60%, а истинно экзогенные формы умственной отсталости — у 25% детей. Приведенное соотношение свидетельствует о том, что наследственные формы общей психического недоразвития нередко осложняются дополнительными экзогенными вредностями.

Истинно экзогенные формы умственной отсталости могут возникнуть внутриутробно, при родах и в первые три года жизни ребенка, но чаще всего в перинатально периоде. Основной причиной перинатальных олигофрений являются природные осложнения (родовые травмы и асфиксии). Это, однако, не значит, что родовые травмы и асфиксии при рождении во всех случаях приводят к недоразвитию мозга у ребенка. Согласно имеющимся данным, умственная отсталость наблюдается не более, чем у 2% всех детей, перенесших природные осложнения с расстройствами внутричерепного кровообращения.

Существует большое число экзогенных патогенных агентов, способных привести к внутриутробному нарушению развития или повреждению ЦНС у ребенка. В первую очередь к ним относятся внутриутробные инфекции. Острые инфекционные, главным образом вирусные заболевания матери в первом триместре беременности, нередко приводят к возникновению множественных врожденных пороков развития, в том числе и к нарушениям формирования ЦНС у потомства. Наиболее опасен в этом отношении вирус краснухи. Аномалии физического и психического развития, часто сочетающиеся с врожденными аномалиями глаз и глухотой (рубеолярная амблиопатия, синдром Грегга) наблюдаются у 25% детей, матери которых перенесли краснуху в первые 12 недель беременности. Почти также; опасен вирус эпидемического паротита (свинки). У женщин, перенесших эпидемический паротит в первом триместре беременности, в 20-22% случаев рождается неполноценное потомство. Несколько менее выраженный

тератогенный эффект наблюдается при заболевании матери корью и ветряной оспой (12-15% неполноценного потомства). Заболевание матери гриппом в первом триместре беременности чаще приводит к внутриутробной гибели плода, нежели к рождению ребенка с «рожденными пороками развития».

На более поздних стадиях беременности острые инфекционные заболевания матери могут привести к внутриутробному заражению плода и к возникновению у него внутриутробных энцефалитов или менингоэнцефалитов. Из хронических инфекций матери наиболее частой причиной поражения ЦНС плода являются: токсоплазмоз, листериоз, сифилис, цитомегалия, нередко протекающие у женщин в латентной (скрытой) форме. Неблагоприятное влияние на развитие мозга плода могут оказать также некоторые инфекционные хронические болезни матери, заболевания сердечно-сосудистой системы, почек, печени.

Причиной умственной отсталости у ребенка могут быть токсические поражения плода. Одним из токсических агентов, нарушающих формирование и развитие мозга, является алкоголь. Известно, что у женщин, страдающих хроническим алкоголизмом и регулярно употреблявших алкоголь во время беременности, часто рождаются дети с множественными врожденными пороками развития и умственной отсталостью. Алкогольное поражение плода называется алкогольной эмбриопатией.

Внутриутробная интоксикация может быть вызвана медикаментозными препаратами, применявшимися женщиной во время беременности. В настоящее время известно не менее 100 легко проникающих через плаценту лекарственных средств. К ним относятся некоторые антибиотики, ряд нейролептических и противоэпилептических препаратов, гормоны, плодоизгоняющие средства (например, хинин) и другие лекарства.

Причиной внутриутробного недоразвития или поражения ЦНС могут быть профессиональные вредности матери (химические или физические), наследственные или экзогенно обусловленные нарушения обмена веществ у матери, иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови (системы АВО), проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных (ГБН). Неблагоприят-

но влияет на развитие мозга также стойкая внутриутробная гипоксия плода.

Несмотря на множество экзогенных патогенных агентов, способных привести к внутриутробному нарушению развития или повреждению ЦНС, необходимо помнить, что среди всех врожденных форм умственной отсталости экзогенные формы составляют не более 1/10 части. Подавляющее большинство врожденных дефектов развития познавательной сферы составляют различные наследственные заболевания и синдромы, проявляющиеся общим психическим недоразвитием.

Недоразвитие познавательных способностей у детей может возникнуть и в постнатальном периоде. Причиной поражения ЦНС после рождения ребенка могут быть как экзогенные, так и генетические факторы. Наиболее частой экзогенной причиной постнатальной умственной отсталости являются нейроинфекции, главным образом энцефалиты и менингоэнцефалиты, а также параинфекционные энцефалиты. Воспалительные процессы в мозге часто оставляют после себя стойкие изменения и последующие нарушения развития ЦНС. Реже причиной умственной отсталости являются постнатальные интоксикации и черепно-мозговые травмы. Экзогенные формы составляют не менее половины всех дефектов развития познавательной сферы, возникших после рождения ребенка. Вторая половина приходится на наследственные моногенные болезни ЦНС, выявляющиеся в раннем возрасте.

Таким образом, по этиологии все случаи умственной отсталости делят на экзогенные и генетические. Необходимо при этом помнить, что в процессе развития и жизнедеятельности организма генетические и экзогенные факторы постоянно находятся в сложном взаимодействии. При умственной отсталости, например, те экзогенные факторы, которые не являются непосредственной причиной недоразвития мозга ребенка, могут способствовать выявлению генетических дефектов или утяжелить проявления наследственного заболевания. Дополнительные экзогении могут привнести в клиническую картину наследственной умственной отсталости новые, не свойственные ей симптомы. Кроме того, некоторые экзогенные вредности действуют на плод не только непосредственно, но и опосредованно через генетический аппарат родителей. Известно, что некоторые химические

и физические агенты обладают мутагенным эффектом, т. е. могут при интенсивном их воздействии вызвать генетические изменения в половых клетках. У людей, подвергшихся действию мутагенов, в дальнейшем могут родиться дети с генетическими дефектами, в том числе и с разными наследственными формами умственной отсталости. Так что профвредности родителей не во всех случаях следует расценивать как экзогенную причину умственной отсталости у ребенка.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что дефекты развития познавательной сферы чрезвычайно неоднородны по происхождению. Соответственно могут существовать многочисленные разнообразные механизмы, нарушающие формирование и развитие мозга, а также большое число самостоятельных нозологических форм умственной отсталости. Общим для всех форм патологии, входящих в данную группу аномалии развития, является интеллектуальный дефект той или другой степени, определяющий степень недоразвития всей психики ребенка в целом, его адаптивных возможностей, всей его личности. В то же время благодаря различию этиологических факторов первичных звеньев патогенеза, первичной локализации действия патогенного агента разные формы умственной отсталости могут весьма существенно различаться по клиническим проявлениям. Клиническая картина дефектов развития познавательной сферы складывается из особенностей имеющих у детей психопатологических, неврологических и соматических симптомов. Те формы, при которых отмечаются четко очерченные специфические соматические проявления, позволяющие установить нозологический диагноз на основании клинических данных, и те, при которых нозологическую форму болезни можно установить при помощи современных методов специальных лабораторных (цитогенетических, биохимических, иммунологических) исследований, называют дифференцированными формами умственной отсталости.

К первым относят известные синдромы и заболевания, распознающиеся по внешнему виду больного или по комплексу имеющихся у него симптомов (болезнь На у на — трисомия по хромосоме-21; синдром «лица альфа», синдромы Прадера-Вилли, Лоренса-Муна-Барде-Бидля и другие); ко вторым: остальные хромосомные формы олигофрении, наследственные болезни обмена

веществ, наследственные иммунологические дефекты недоразвитием познавательной сферы, некоторые экзогенные формы умственной отсталости, диагноз которых устанавливается или подтверждается при помощи серологического исследования (врожденный токсоплазмоз, врожденный сифилис, цитомегалия, врожденная краснуха). Все остальные случаи умственной отсталости, нозологический диагноз которых нельзя установить на основании клинических, ни при помощи лабораторных данных, относят в группу клинически недифференцированной умственной отсталости.

Необходимо подчеркнуть, что термин клинически недифференцированная умственная отсталость не является синонимом термина этиологически неясная. Действительно, этиология значительной части случаев умственной отсталости с неспецифическими проявлениями, не поддающейся лабораторной диагностике, остается неясной. Наряду с этим примерно 30% случаев в группе клинически недифференцированной дебильности составляет, так называемая полигенная олигофрения легкой степени и около 8% — клинически недифференцированные легкие дефекты развития познавательной сферы, наследующиеся по законам Менделя (моногенные формы патологии). Обе эти группы наследственной клинически недифференцированной умственной отсталости можно выделить только при помощи тщательного клинико-генеалогического анализа.

Несмотря на то что за последние 20 лет открыто значительно больше новых форм умственной отсталости, чем за предыдущее столетие, удельный вес клинически недифференцированных дефектов развития познавательной сферы остается достаточно высоким. Он особенно высок в группе умственной отсталости в степени дебильности. Изучение учащихся вспомогательных школ показало, что даже путем самого тщательного исследования нозологический диагноз удается установить только 20-25% из них, включая самую распространенную и всех дифференцированных форм, встречающихся в группе дебильности, — олигофрению с ломкой X-хромосомой у 75-80% учащихся имеется клинически недифференцированная умственная отсталость.

Безусловно, в каждом случае недоразвития познавательной сферы у ребенка необходимо стремиться к установлению нозологического диагноза. Это очень важно

для понимания закономерностей развития и особенностей проявления заболевания. Нозологический диагноз определяет возможности и характер лечения и, следовательно, позволяет надеяться на возможно большую компенсацию дефекта у ребенка. На сегодняшний день полная нозологическая дифференциация умственной отсталости еще невозможна. Тем не менее достижения в области диагностики наследственных болезней на молекулярном уровне дают основания надеяться, что в недалеком будущем умственно отсталые дети будут поступать к педагогам с точно установленным нозологическим диагнозом и правильно назначенным лечением.

Необходимо, однако, заметить, что определение методов педагогической коррекции и педагогический прогноз зависят не только от особенностей патологии, имеющейся у ребенка, но также от индивидуальных особенностей проявления болезни у данного больного, характера и выраженности у него дополнительных психопатологических и неврологических расстройств, сопутствующих вредностей, перенесенных ребенком; особенностей его психики и личности в целом.

Чрезвычайно важное значение для эффективности педагогической коррекции дефекта у умственно отсталых детей имеют особенности течения болезни. Наряду с непрогредиентными формами общего психического недоразвития в группу умственной отсталости неизбежно попадают некоторые прогрессирующие формы слабоумия. По нашим наблюдениям, такие заболевания имеются у 7-8% всех умственно отсталых детей и не более, чем у 2-3% учащихся вспомогательных школ. Чаще всего у детей с прогрессирующими заболеваниями ЦНС к дошкольному и младшему школьному возрасту слабоумие достигает выраженной и глубокой степени, но может быть и неглубоким, хотя и значительно реже.

Это дети с легкими формами наследственных болезней обмена веществ и с некоторыми другими медленно текущими наследственными дегенеративными процессами ЦНС. Для определения педагогического и социального прогноза при прогрессирующем слабоумии необходимо знать закономерности течения заболевания. Правильно установленный диагноз болезни позволяет определить качество, тип и стадию патологического процесса, указать, какие дополнительные симптомы и на каких стадиях болезни могут появиться у ребенка. Особенно

большое значение для педагогического прогноза имеют темп прогрессирования патологических изменений длительность активной стадии процесса. Несомненно, что прогноз болезни и педагогический прогноз при прогрессирующем слабоумии менее благоприятен, чем при непрогредиентном общем психическом недоразвитии.

Важно заметить, что и к олигофрении нельзя относиться как к застывшему стационарному состоянию, несмотря на то, что первичные патологические изменения, вызвавшие недоразвитие мозга, на протяжении жизни не нарастают. При непрогредиентных формах общего психического недоразвития могут наблюдаться как положительные, так и отрицательные изменения в состоянии ребенка. Для этих форм характерна положительная возрастная динамика развития, положительная динамика развития и формирования личности под влиянием адекватного обучения и благоприятного окружения. В то же время при них могут наблюдаться состояния! декомпенсации, обусловленные дополнительными экзогенными или эндокринным дисбалансом, развивающимся в переходные возрастные периоды, сопровождающиеся явной отрицательной динамикой. При состояниях декомпенсации у ребенка появляются новые или обостряются и утяжеляются ранее наблюдавшиеся дополнительные психопатологические расстройства, могут проявиться эпилептические припадки, возникнуть психозы. Такие состояния декомпенсации чаще всего наблюдаются у детей с осложненными и атипичными формами общего психического недоразвития и редко — при неосложненных формах.

Неосложненные формы умственной отсталости характеризуются отсутствием дополнительных психопатологических расстройств. Интеллектуальный дефект этих детей, так же как и у всех умственно отсталых проявляется в первую очередь нарушениями мышления тугоподвижностью, установлением главным образом частных конкретных связей, неспособностью к отвлечению. Неизбежно страдают также предпосылки к интеллектуальной деятельности. Внимание характеризуется статочной произвольностью и целенаправленностью! сужением объема, трудностью сосредоточения, а так переключения. Нередко при неплохой способности механическому запоминанию наблюдается слабость смысловой и особенно ассоциативной памяти. Новые сведения

усваиваются с большим трудом. Для запоминания нового материала требуются многократные повторения и подкрепления его конкретными примерами. Тем не менее дети с неосложненной умственной отсталостью характеризуются обычно довольно устойчивой работоспособностью и более или менее удовлетворительной продуктивностью.

Психопатологическая картина дефектов развития познавательной сферы не исчерпывается только интеллектуальным дефектом. У умственно отсталых детей всегда имеется недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющееся примитивностью чувств и интересов, недостаточной выразительностью, дифференцированностью и адекватностью эмоциональных реакций, слабостью побуждений их к деятельности, особенно к познанию окружающего. Единство интеллекта и аффекта при умственной отсталости подчеркивал Л. С. Выготский. Тем не менее необходимо заметить, что эмоциональная сфера у детей с общим психическим недоразвитием все же более сохранна, чем интеллектуальная. Так, например, у дебилов, несмотря на примитивность эмоций и слабость познавательных интересов, эмоциональная жизнь довольно разнообразна. Они дифференцированно относятся к людям и событиям, небезразличны к своему внешнему виду (особенно девочки), остро переживают обиды, стремятся заслужить похвалу, проявляют интерес к бытовым вопросам и неплохо в них ориентированы.

Уровень недоразвития речи у большинства детей с неосложненной умственной отсталостью соответствует степени их интеллектуального дефекта. У них отсутствуют локальные речевые расстройства, но всегда имеется общее недоразвитие речи, проявляющееся скудостью активного словаря, упрощенным построением фраз, аг-рамматизмами, нередко косноязычием. Наряду с этим у некоторых детей можно наблюдать внешне хороший уровень развития речи с кажущимся богатством словарного запаса, правильным построением фраз, выразительными интонациями. Однако уже при первом обследовании становится ясно, что значение многих слов таким детям недоступно, что внешне правильные фразы представляют собой заученные речевые штампы. Такие особенности речи характерны для детей с гидроцефалией и для одной из наследственных форм олигофрении — синдрома «лица альфа». Таких детей можно встретить среди учащихся вспомогательных школ.

Недоразвитие моторики проявляется главным образом недостаточностью точных и тонких движений, особенно мелких, медленностью выработки двигательной формул действия. Кроме того, у большинства умственно отсталых детей отмечается недостаточность мышечной силы, что специальные занятия по физическому воспитанию и развитию моторики в вспомогательных школах очень важны.

Выраженных нарушений поведения у детей с неосложненной умственной отсталостью обычно не наблюдается. При адекватном воспитании дети с легким интеллектуальным дефектом без особого труда осваивают правильные формы поведения и в некоторой степени могут контролировать свои поступки.

Общее недоразвитие личности характерно для всех детей с общим психическим недоразвитием! Даже дети с самыми легкими степенями интеллектуальной недостаточности поражают своей несамостоятельностью, безынициативностью, внушаемостью и отсутствием личностных позиций. Тем не менее при адекватном воспитании, обучении и благоприятном окружении них можно выработать правильные социальные уставы и личностное отношение к своей деятельности, что также важно для успешного обучения и адаптации в жизни.

Таким образом, при неосложненных формах умственной отсталости педагогический прогноз зависит главным образом от степени, структуры дефекта и компенсаторных возможностей ребенка.

Осложненные формы характеризуются наличием дополнительных психопатологических расстройств, отрицательно влияющих на интеллектуальную деятельность ребенка и успешность его обучения. Не так давно считали, что наличие в клинической картине умственной отсталости, осложняющее основной дефект расстройств психики, присуще только экзогенным формам. В настоящее время известно немало наследственных дефектов развития познавательной сферы, при которых могут также наблюдаться дополнительные психопатологические проявления. По характеру дополнительных симптомов все осложненные формы умственной отсталости можно разделить на три группы: с церебрастеническим или гипертензионным синдромами; с выраженными расстройствами поведения; с эмоционально-волевыми расстройствами.

Такое деление отражает главным образом то, какой из дополнительных психопатологических синдромов занимает ведущее место в клинической картине болезни, так как церебрастенический и гипертензионный синдром может наблюдаться у многих детей с расстройствами поведения и у части детей с эмоционально-волевыми нарушениями, так же как нарушения поведения имеются нередко у детей с церебрастеническим и гипертензионным синдромом.

У детей первой группы страдает главным образом интеллектуальная деятельность.

Церебрастенический синдром — синдром раздражительной слабости. В его основе лежит повышенная истощаемость нервной клетки. Церебральная астения проявляется общей психической невыносливостью, неспособностью к длительному напряжению, к длительной концентрации внимания. У детей с выраженным церебрастеническим синдромом нарушена работоспособность и заметно снижена продуктивность. При перенапряжении они становятся вялыми, апатичными или, наоборот, расторможенными, раздражительными. У них могут возникнуть кратковременные вспышки возбуждения, заканчивающиеся, как правило, слезами. Дети с выраженным церебрастеническим синдромом всегда успевают ниже своих возможностей.

Гипертензионный синдром — синдром повышенного внутричерепного давления — возникает в связи с ликвородинамическими расстройствами, развивающимися вследствие органического поражения ЦНС или врожденного дефекта ликворной системы мозга. Повышение внутричерепного давления сопровождается головными болями, нередко головокружениями и нарушением общего самочувствия ребенка. Нарастает истощаемость и резко нарушается работоспособность. У детей с повышенным внутричерепным давлением отмечаются своеобразные нарушения внимания: слабость концентрации, повышенная отвлекаемость, вплоть до откликаемости на каждый внешний раздражитель. Нередко нарушается память. Дети становятся двигательно расторможенными, неусидчивыми или вялыми. Отчетливо выражены эмоциональная лабильность и явления вегетативно-сосудистой дистонии. Школьная успеваемость заметно снижается.

У детей второй группы на первый план в клинической картине болезни выступают расстройства поведения. Они проявляются в виде гипердинамического или психопатоподобного синдрома. Необходимо заметить, что выраженные нарушения поведения чаще наблюдаются умственно отсталых мальчиков, чем у девочек могут возникать на протяжении всего школьного возраста, между тем гипердинамический тип нарушения поведения чаще наблюдается в младшем школьном возрасте, а психопатоподобный — у подростков.

Гипердинамический синдром характеризуется выраженным двигательным беспокойством с обилием лишних движений, неусидчивостью, болтливостью, нередко импульсивностью. В тяжелых случаях поведения ребенка не поддается самоконтролю и внешней коррекции. Эти дети очень мешают работе класса. Они назойливо требуют к себе внимания, всех задевают, шумят. Деятельность их дезорганизована. Временами они становятся раздражительными и могут быть агрессивными. Их школьная адаптация резко нарушена. Гипердинамический синдром трудно поддается и медикаментозной коррекции. Объясняется это сложностью его патогенеза. В отличие от синдрома двигательной расторможенности, обусловленного слабой активностью коры мозга и ее тормозящего действия на подкорковые образования, при гипердинамическом синдроме наблюдается первичное поражение подкорковых образований, усугубляющееся неизбежным при умственной отсталости низким корковым тонусом. С возрастом, по мере усиления активности коры больших полушарий мозга, двигательное возбуждение у этих детей несколько угасает.

Психопатоподобный синдром наблюдается обычно у детей с умственной отсталостью, обусловленной черепно-мозговыми травмами или нейроинфекциями. В основе его лежат глубинные расстройства личности с расторможением, а иногда и с извращением грубых примитивных влечений. Расстройства поведения у этих детей настолько грубы, что занимают центральное место в клинической картине болезни, а недоразвитие познавательной сферы как бы усугубляет их проявления. У детей младшего школьного возраста психопатоподобный синдром чаще всего проявляется немотивированной грубостью, злобностью, жестокостью, нередко с явными садистски наклонностями, агрессией. В подростковом возрасте ста-

новятся очевидными патологические влечения: повышенная сексуальность, синдром бродяжничества (уходы из дома, из школы). Необходимо, однако, помнить, что у отсталых детей в силу недостаточного понимания ситуации очень легко возникают реакции протеста 3 повышенные требования. Их несамостоятельность, внушаемость и склонность к подражанию нередко приводят к тому, что они слепо поддаются влиянию других детей.

У детей третьей группы, кроме умственной отсталости, наблюдаются расстройства эмоционально-волевой сферы. Они могут проявляться в виде повышенной эмоциональной возбудимости, немотивированных колебаний настроения, снижения эмоционального тонуса и побуждений к деятельности, в виде нарушения эмоционального контакта с окружающими. Особенно большие трудности в отношении обучения представляют дети с пониженным эмоциональным тонусом и слабостью побуждений. Они вялы, пассивны, мало интересуются окружающим. Движения их замедленны (брадикинезия), речь растянута и как бы затруднена (брадилалия), резко замедлено и мышление (брадифрения). Это дети с так называемым апатико-гиподинамическим или даже адинамическим синдромом. Благодаря слабости интересов и побуждений включить их в учебный процесс очень трудно, и обычно они нуждаются в индивидуальном обучении. При более тяжелых расстройствах развивается апатико-абулический синдром, проявляющийся крайней вялостью, безучастностью, почти полной адинамией и бездеятельностью. Такие дети, даже при довольно легкой интеллектуальной недостаточности, практически необучаемы.

Истинное нарушение эмоционального контакта с людьми чаще наблюдается у детей с выраженным и глубоким слабоумием. Тем не менее детей с аутизмом можно встретить и среди учащихся вспомогательных школ. Так, например, при олигофрении с ломкой X-хромосомой одним из проявлений болезни является аутизм. Он проявляется примерно у 15% больных независимо от степени интеллектуального дефекта. Аутистическое поведение нередко наблюдается у детей с легкими формами наследственных болезней обмена веществ, например при нелеченной и поздно леченной фенилкетонурии. Особенно часто нарушения эмоционального контакта наблюдаются у детей с шизофреническим процессом, начавшимся в младшем

или дошкольном возрасте. У всех этих детей отмечается глубокое расстройство функции общения, сопровождающееся, как правило, нарушением целенаправленности внимания, мышления и деятельности. Хотя эти обычно не мешают работе класса, их обучение в школы представляет большие трудности. Среди учащихся вспомогательных школ чаще всего встретить детей с псевдоаутизмом, т. е. нарушением контакта, обусловленным реактивными моментами: страхом новой обстановки, новых требований, страхом перед учителем, боязнью агрессивности детей. Эти дети тихо сидят на уроке, пассивно подчиняются режимным требованиям, но не отвечают на вопросы педагога и не вступают в контакт с одноклассниками. Такой псевдоаутизм обычно не трудно преодолеть умелым психотерапевтическим и педагогическим подходом к ребенку. Мы относим к осложненным формам также умственную отсталость с локальными церебральными расстройствами: локальным недоразвитием или расстройством речи, локальными пространственными или лобными нарушениями, локальными двигательными расстройствами (ДЦП). Такие осложнения наблюдаются не только при экзогенно обусловленных, но также и при некоторых наследственных дефектах развития познавательной сферы. Так, например, при фенилкетонурии в структуре дефекта всегда наблюдаются локальные пространственные нарушения и лобные симптомы. При олигофрении с ломкой X-хромосомой интеллектуальный дефект осложнен локальным, часто глубоким недоразвитием речи и дизартрией. При ряде наследственных заболеваний недоразвитие познавательной сферы сочетается со спастическими или атоническими церебральными парезами или параличами. В плане педагогической коррекции таких детей большое место должна занимать работа по восстановлению локально нарушенных функций.

Кроме осложненных форм, существуют также атипичные формы умственной отсталости. К ним Г. Е. Сухарева относит дефекты развития познавательной сферы с частыми эпилептическими припадками, с прогрессирующей гидроцефалией, с эндокринными расстройствами, с нарушениями зрения или слуха.

Эпилептические припадки встречаются у умственно отсталых детей значительно чаще, чем у интеллектуально полноценных и тем чаще, чем глубже недоразвитие у

ребенка. Они могут наблюдаться как при экзогенных, как и при разных наследственных дефектах развития познавательной сферы. Систематические эпилептические пароксизмы отрицательно влияют на возрастную и педагогическую динамику развития ребенка. Во вспомогательных школах наряду с умственно отсталыми с эписиндромом можно встретить детей с рано сформировавшимся эпилептическим слабоумием. Они отличаются от первых специфическими эпилептическими особенностями эмоционально-волевой сферы, деятельности и личности в целом.

Группа умственной отсталости с эндокринными расстройствами включает значительное число разных дефектов развития познавательной сферы, при которых, кроме интеллектуального дефекта, наблюдаются первично эндокринные или вторичные — церебро-эндокринные нарушения. В эту группу входят гипотиреоз, ряд форм умственной отсталости с ожирением и гипогенитализмом, характеризующихся рядом особенностей психики, позволяющих в педагогическом отношении объединить их в одну группу.

Расстройства зрительного и слухового анализатора, даже неглубокие, отрицательно влияют на компенсаторные и адаптивные возможности умственно отсталого ребенка и серьезно осложняют его обучение. Сложные дефекты встречаются примерно у 7-10% всех умственно отсталых детей. При определении методов педагогической коррекции в таких случаях необходимо учитывать характер, степень, особенности течения и клинических проявлений каждого из дефектов.

Таким образом, по клиническим проявлениям все случаи умственной отсталости делят на неосложненные, осложненные и атипичные. При осложненных формах, кроме интеллектуального дефекта, наблюдаются разные психопатологические и локальные церебральные расстройства. При атипичных — поражение разных систем организма.

Дети с осложненными и типичными формами умственной отсталости нуждаются в постоянном врачебном наблюдении и соответствующем лечении. Отчетливой положительной педагогической динамики развития у них можно добиться только путем сочетания адекватного обучения с медикаментозной терапией.

В структуре дефекта у ряда учащихся вспомогательных школ отмечается неравномерное недоразвитие разных

сторон психики. Наряду с выраженным недоразвитием высших психических функций у них могут наблюдаться признаки распада других и относительная сохранность третьих функций. Такая мозаичность дефекта отчетливо видна при поздних постнатальных формах умственной отсталости. Объясняется это весьма существенными различиями в степени сформированности и уровне развития отдельных структур мозга на разных этапах младшего возраста. Соотношение признаков недоразвития и деструкции ЦНС в структуре дефекта находится в прямой зависимости от возраста, в котором произошло поражение мозга. Удельный вес деструктивных изменений тем больше, чем позже действовал патогенный агент.

Так, при поражении мозга в первые месяцы жизни в структуре дефекта преобладают признаки недоразвития и, при отсутствии локальных симптомов, дефект представляется относительно равномерным. При поражении же ЦНС на третьем году жизни структура дефекта приближается к тому, что наблюдается при ранних деменциях. Наряду с неравномерным недоразвитием одних церебральных функций, в ней присутствуют признаки распада других функций и относительной сохранности некоторых сторон психической деятельности. Таким образом, формирование дефекта при умственной отсталости зависит от характера, механизма и первичной локализации патогенного воздействия, от интенсивности и распространенности поражения ЦНС, а также в большой степени от времени воздействия патогенного агента.

Слабоумие, возникающее в результате повреждения нормально сформированного мозга (на четвертом году жизни и позже), называется деменцией. Дети с неглубокой деменцией, возникшей в дошкольном возрасте, могут обучаться по программе вспомогательной школы. Поражение ЦНС у них мозаичное. Наряду с выраженным повреждением одних областей мозга у них может наблюдаться более или менее выраженная сохранность других его отделов. Структура дефекта при резидуальных деменциях характеризуется более резким нарушением предпосылок к интеллектуальной деятельности (внимания и памяти), а также более выраженными нарушениями работоспособности, чем собственно познавательных способностей. Положительным моментом у этих детей является тенденция с возрастом к постепенному обратному развитию (регрессу) некоторых патологических симптомов.

Таким образом, среди умственно отсталых детей можно встретить разные формы церебральной патологии, это положение касается и учащихся вспомогательных школ. Чаще всего среди них встречаются дети с непрогредиентным общим психическим недоразвитием (олигофренией). Наиболее благоприятны в отношении педагогического прогноза дети с неосложненными формами олигофрении. Реже среди учеников вспомогательных школ можно встретить детей с резидуальными органическими деменциями и с постпроцессуальными дефектами развития познавательной сферы, возникшими в результате рано перенесенных патологических процессов ЦНС (шизофрения, эпилепсии и др.). Еще реже во вспомогательных школах встречаются дети с прогрессирующими заболеваниями ЦНС. В связи с разнообразием контингента вспомогательных школ педагог должен помнить, что эффективность педагогической коррекции дефекта у умственно отсталого ребенка зависит не только от степени недоразвития у него познавательной деятельности, но и от общей структуры дефекта, от общих и индивидуальных особенностей патологии, имеющейся у него, в частности, от особенностей течения заболевания, а также от характера и выраженности дополнительных психопатологических симптомов.

Глава 3. Психологические особенности умственно отсталых школьников

Вспомогательная школа ставит перед учителем-дефектологом три основных задачи — дать ученикам знания, умения и навыки по общеобразовательным предметам и по труду, воспитать у них положительные личностные качества — честность, правдивость, доброжелательность к окружающим, любовь и уважение к труду, скорректировать имеющиеся у них дефекты и таким образом подготовить их к социальной адаптации, к жизни среди нормальных людей. Все эти задачи решаются комплексно, постоянно, на всех уроках и во внеурочное время, изменяются только акценты в зависимости от основных целей.

Для успешной работы с умственно отсталыми детьми учителю важны знание того предмета, который он преподает, владение методикой обучения, умение установить и поддерживать контакт со школьниками, владение

сведениями о детях определенной возрастной группы, и вместе с тем этого недостаточно. Учитель вспомогательной школы имеет дело с определенной категорией аномальных детей, с учениками, которые по особенностям психической деятельности существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей необходимо для эффективной работы, для понимания причин, обуславливающих успехи в неудачи обучения и воспитания, для поиска адекватных способов и приемов педагогического воздействия, т. е. для того, чтобы в наибольшей мере помочь ученикам, продвинуть их в плане общего развития.

В данной главе мы очень кратко остановимся на тех общих особенностях психики, которые свойственны всем умственно отсталым детям, существенно отличая их от нормы.

Умственно отсталые (слабоумные) дети — наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1-3% от общей детской популяции. Понятие умственно отсталый ребенок включает в себя весьма разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, т. е. широко распространенный, как бы «разлитый» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда захватывающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений во всех видах психической деятельности.

Преобладающее большинство всех умственно отсталых детей — учеников вспомогательной школы — составляют дети-олигофрены (от греческого малоумный). Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур, обуславливающих недоразвитие и нарушения их психики, возникает на ранних этапах развития — во внутриутробном периоде, при рождении или в первые годы жизни, т. е. до полного становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (не усугубляющийся) характер, что

дает основания для оптимистического прогноза. Олигофрены — основной контингент вспомогательной школы.

Умственная отсталость, возникшая позднее указанных сроков, встречается относительно редко. Она не входит в понятие олигофрения. Не относятся к этому понятию разнообразные случаи отставания в психическом развитии, возникающие вследствие локальных дефектов мозга, в частности проявляющиеся в общем недоразвитии речи. Де относятся к числу олигофренов дети, страдающие прогрессивно текущими заболеваниями, заболеваниями, обусловленным наследственными нарушениями обмена веществ и страдающие слабоумием. Эти дети постепенно деградируют. Их умственная отсталость с возрастом становится все более резко выраженной.

Уже в дошкольный период жизни болезненные процессы, имевшие место в мозгу ребенка-олигофрена, прекращаются. Ребенок становится практически здоровым, способным к психическому развитию. Однако развитие это осуществляется аномально, поскольку биологическая его основа патологична.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания. Таким образом, умственно отсталые ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям.

Дети-олигофрены способны к развитию, что по существу отличает их от слабоумных детей всех прогрессивных форм умственной отсталости, и, хотя развитие олигофренов осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас резкими отклонениями, тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка-олигофрена отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях. Дефекты познания и поведения невольно привлекают к себе внимание

окружающих. Однако наряду с недостатками этим детям, присущи и некоторые положительные возможности наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития.

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

Развитие олигофренов определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся тяжесть дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Учитывать их необходимо при организации специального педагогического воздействия.

Социальные факторы — это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет, взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время и, конечно, школа. Отечественная психология утверждает положения о ведущей роли в развитии всех детей, в том числе и умственно отсталых, сотрудничества ребенка со взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучения в широком понимании этого термина. Особенно большое значение имеет правильно организованное обучение и воспитание, адекватное возможностям ребенка, опирающееся на зону его ближайшего развития. Именно оно стимулирует продвижение детей в общем развитии.

Специальная психология говорит о том, что воспитание, обучение и трудовая подготовка для умственно отсталых детей даже более значимы, чем для нормально развивающихся. Это обусловлено гораздо меньшими возможностями олигофренов самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, получаемую из окружающей среды, т. е. меньшей, чем в норме, сформированностью различных сторон познавательной деятельности. Определенное значение имеет также сниженная активность умственно отсталого ребенка, гораздо более узкий круг их интересов, а также другие своеобразные проявления эмоционально-волевой сферы.

Для продвижения ребенка-олигофрена в общем развитии, для усвоения им знаний, умений и навыков существенно важным является не всякое, но специально организованное обучение и воспитание. Пребывание в обычной, массовой школе часто не приносит ему пользы, а в ряде случаев приводит к тяжелым последствиям, к стойким, резко отрицательным сдвигам в его личности. Специальное обучение, направленное на развитие умственно отсталых детей, предусматривает в первую очередь формирование у них высших психических процессов, особенно — мышления. Это важное направление коррекционной работы теоретически обосновано тем, что хотя ребенок-олигофрен своеобразен во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него особенно резко и, в свою очередь, затормаживает и затрудняет познание окружающего мира. Вместе с тем доказано, что мышление олигофрена несомненно развивается. Формирование мыслительной деятельности способствует продвижению умственно отсталого ребенка в общем развитии и тем самым создает реальную основу для социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы.

Другое, тоже очень важное направление коррекционной работы предусматривает совершенствование эмоционально-волевой сферы учеников, которая играет большую роль и в усвоении знаний, умений и навыков, и в установлении контактов в окружающими, и в социальной адаптации учащихся в школе и вне ее. Действительно, мышление и эмоционально-волевая сфера представляют собой части единого человеческого сознания, а весь ход развития ребенка, по утверждению Л. С. Выготского, основан на изменениях, происходящих в соотношении интеллекта и аффекта. Рассматривая вопрос о взаимодействии организма и среды, Л. С. Выготский сформулировал понятие социальная ситуация развития и подчеркнул мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только ее характером, но и индивидуальными особенностями субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают.

Во многом дефектна и моторно-двигательная сфера олигофренов.

Продвижение умственно отсталых детей происходит неравномерно в разные возрастные периоды. Исследованиями установлено, что несомненная активизация по-

знавательной деятельности сменяется годами, в течение которых как бы подготавливаются, концентрируются возможности, необходимые для последующих положительных сдвигов. Наибольшее продвижение можно заметить в первые два школьных года обучения, на четвертом-пятом году и в конце обучения.

Перейдем к рассмотрению тех особенностей психики, которые характерны для всех олигофернов, хотя проявляются у них в различной мере. Напомним, что отклонения обнаруживаются во всех проявлениях умственно отсталых детей, но особенно резко дефектность проявляется в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении.

Мышление — обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие практически действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы.

У умственно отсталых младших школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение простейших практически-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему, имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик») и т. п. Они выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия. Надо сказать, что осуществление практических действий само по себе затрудняет олигофернов, поскольку их моторное и чувственно познание неполноценно.

Еще большие трудности вызывают у учеников 1-2 классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, школьники далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок.

Наибольшую сложность представляют собой задания, требующие от учащихся словесно-логического мышления, такие, как понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости — временные, причинные и т. п. Дети воспринимают материал упрощенно, много опускают, изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере обучения во вспомогательной школе недостатки мышления учеников корректируются, однако не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны. Выполняемый ими мыслительный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью. Глядя на объект, ученик указывает далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных его свойств. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры. Так, рассматривая чучело птицы, дети обычно не упоминают о туловище, но называют лапы и клюв.

Анализ объектов будет более подробным, если он выполняется с помощью взрослого — по его вопросам.

В тех случаях, когда учащиеся выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Заметные положительные сдвиги имеют место, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов.

Легко обнаружить неупорядоченность, бессистемность анализа, непоследовательное название того, что бросается в глаза, без выделения главного, наиболее существенного.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно и в определенном порядке характеризовать объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным. Прогресс проявляется в возрастающем умении использовать данные собственного опыта, которое отмечается уже к средним классам, в акцентировании таких особенностей объекта, которые ранее не привлекали к себе внимания учеников младших классов при необходимости сравнивать два, а тем более — несколько объектов. Сравнение предполагает установление черт сходства и

различия между предметами или явлениями, в не случаях — выявление их тождества. Ученики 1-2 классов обращают внимание на особенности, отличающие один объект от другого и, как правило, не говорят о том, чем эти объекты похожи.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. В ряде случаев дети утверждают различие между объектами ссылаясь на их несопоставимые признаки. Например, «Эта чашка — большая, а у этой цветочек синенький. Они — разные».

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них. Можно наблюдать также, что, начав сравнение, ученик очень быстро «соскальзывает» на анализ и, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия, совершенно не замечает этого.

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления черт сходства между ними. Что касается самостоятельного использования практически выполненного сопоставления различных свойств предметов, то оно становится возможным только к концу школьного обучения. Однако с помощью наводящих вопросов учителя школьники гораздо раньше справляются с соответствующими заданиями.

Еще более сложной задачей для умственно отсталых учащихся является обобщение предметов или явлений, т. е. объединение их на основе выявленной общей черты, для всех них существенной. Осуществляя этот процесс, олигофрены всех возрастов нередко основываются на случайных признаках, т. е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей. Их обобщения часто оказываются слишком обширными, недостаточно дифференцированными. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, объединение объектов по новому основанию. В этих трудностях проявляется свойственная олигофренам патологическая инертность нервных процессов.

Следует подчеркнуть, что ученики даже старших классов вспомогательной школы недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Вероятно, в этом определенную роль играет ограниченность знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пассивность, снижение мотивации деятельности, равнодушие к происходящему.

Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к неправильному выполнению задания.

Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. У всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Одни из них относительно быстро поддаются коррекции, другие — сглаживаются лишь в некоторой мере, проявляясь при осложненных условиях. Для олигофренов характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. Недоразвитие речи можно наблюдать на различных уровнях речевого высказывания. Оно обнаруживается в затруднениях, имеющих место при овладении произношением, широко представленных в младших классах, особенно 1-2 классах, а затем как правило, корригируемых. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, становлении у детей-олигофренов фонематического слуха, столь важного для обучения грамоте, о затруднениях, возникающих при необходимости точно координировать движения речевых органов.

Отклонения от нормы имеют место и при усвоении Товарного состава родного языка. Словарь учащихся Падших классов беден, значения слов недостаточно Дифференцированы. Школьники располагают небольшим количеством слов специфического и обобщенного значе-

ния, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов. Употребляемые детьми-олигофренами предложения часто бывают построены примитивно, не всегда правильно. В них имеются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски членов предложения, в ряде случаев — и главных. Сложные, особенно сложноподчиненные предложения начинают употребляться поздно, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности, позволяет говорить о недоразвитии мышления учащихся.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается, однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека и других живых существ, сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т. е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают, и не всегда отвечают на заданный вопрос. В одних случаях — молчат, в других отвечают невпопад. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, от них можно услышать не часто.

На старших годах обучения ученики продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них не знают, как следует начать разговор, как спросить человека, особенно незнакомого, о чем-либо, как отвечать на его вопросы. Конечно, причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

Ответы учащихся могут быть излишне сжатыми или чрезмерно пространными. В последнем случае они обычно по своему содержанию далеки от вопроса, изобилуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию.

Если в формировании диалогической речи у олигофренов старших классов наблюдаются определенные успехи, то владение монологической речью оказывается для них

чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием 1,1X5, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях их речь становится более развернутой и последовательной. В более старших классах используется план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

Отставание и своеобразные черты становления устной речи детей-олигофренов обуславливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов. Связная письменная речь даже учащихся старших классов имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и неупорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

У учащихся вспомогательной школы, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регулятивная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно и далеко не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. Это прежде всего касается выполнения сложных инструкций, состоящих из нескольких следующих друг за другом звеньев, а также содержащих в себе обобщения. В первом случае школьники забывают последовательность действия, переставляют их. Во втором — терпят неудачи из-за недостаточного осмысливания задания.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения в тех случаях, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия, говорят о них в самом общем виде. Но особенно сложным оказывается для

олигофренов самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор необходимость исходить только из имеющихся представлений делают ответы учащихся бедными, непоследовательными, фрагментарными.

Обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на процессы памяти, которая имеет многие своеобразные особенности. Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Причем, чем более абстрактным является этот материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Так, ряды слов ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающие отдельные объекты, и ряды, составленные из реальных предметов. Эта закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения.

Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, учащиеся часто повторяются, привносят отсутствовавшие элементы.

Запоминание текстов даже несложных, страдает у школьников несовершенством, поскольку даже в средних и старших классах они недостаточно умеют пользоваться мнемическими приемами — разделять материал на абзацы, выделять основную мысль, определять опорные слова и выражения, устанавливать смысловые связи между частями и т. п. В результате ученики сохраняют в своей памяти лишь часть материала. При пересказе изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят на основе случайных ассоциаций добавочные элементы, отсутствовавшие в тексте и т. п.

Весьма характерным для умственно отсталых школьников является то, что, казалось бы, усвоенный ими материал претерпевает быстрые и существенные изменения, которые представляют собой уподобление вновь воспринятого хорошо известному, привычному или взаимоуподобление нового и старого. Это явление отчетливо прослеживается при анализе тех изменений, которые возникают в зрительных представлениях учащихся. Причем, если в норме ученики обращают внимание на своеобразие объектов и таким образом стараются сохранить в памяти их образ, то олигофрены быстро теряют черты своеобразия, присущие запоминавшемуся предмету. Аналогичное явление наблюдается и при работе со

словесным материалом. Ученики легко уподобляют друг другу правила, имеющие сходство формулировок, прочитанные тексты и т. п.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, а также от возраста школьников. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладевают на данном этапе обучения, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев — выделенные шрифтом слова и смысловые единицы, нахождение в нем опорных слов. К тому же самостоятельное прочитывание — один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием.

Умственно отстающие учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Причем далеко не всегда это самое существенное из того, что они воспринимают, а подчас это всего лишь отдельные детали. Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умением организовать запоминание, активно применяя необходимые для этого приемы.

Весьма характерным для учеников вспомогательной школы, особенно младших классов, является их неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для Решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они далеко не всегда соотносят условия задания с теми ведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи звенья. Вместе с тем воспроизведение всегда предполагает наличие определенных волевых усилий, которые необходимы для актуализации знаний, но именно волевая сфера оказывается у

олигофренов весьма ущербной, что затрудняет выполнение соответствующих заданий.

Существенным для характеристики памяти умственно отсталых учеников, а также для обоснования благоприятного прогноза их развития является то, что они способны с большим успехом запомнить материал который им понятен. Именно понимаемое содержание усваивается олигофренами быстрее, точнее и прочнее по сравнению с тем, что лишь заучивается путем многократных повторений. Это обуславливает необходимость постоянной заботы о том, чтобы школьники понимали запоминаяемый материал, а также ставит вопрос о важности вариативных, многообразных приемов, которые следует применять для повторения пройденного и тем самым противодействовать механическому зазубриванию.

Значительные отклонения от нормы можно увидеть, изучая, как умственно отсталые дети воспринимают окружающие их объекты. В настоящее время наиболее изученным является зрительное восприятие олигофренов, с помощью которого они получают значительную часть информации об окружающем. Установлено, что зрительное восприятие учащихся вспомогательной школы замедленно. А это значит, что, для того чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, ученикам, особенно младших классов, требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это — важная особенность, оказывающая определенное влияние на ориентировку детей в пространстве и, вероятно, на процесс обучения чтению.

Восприятие олигофреном отличается недифференцированностью. Рассматривая предмет, дети видят его в общих чертах, глобально, не замечая специфических особенностей. Так, ученики I класса часто не различают близкие по спектру цвета, такие, как красный я оранжевый, синий и фиолетовый. Все объекты, окрашенные в слабо выраженные оттенки цветов (бледно-розовый, бледно-зеленый, бледно-голубой), они считают одинаковыми и называют белыми. К старшим классам дифференциация цветов и цветовых оттенков становится более точной, но строение объекта, составляющие части продолжают восприниматься недостаточно четко.

Ученики младших классов вспомогательной школы зрительно воспринимают одновременно меньшее количество объектов, чем нормально развивающиеся дети. Свойственная олигофренам узость зрительного восприя-

тия в ряде случаев затрудняет их знакомство с окружающим миром.

Особенно сложным для олигофренов оказывается активное приспособление восприятия к изменяющимся условиям. В силу этого они неправильно узнают перевернутые изображения хорошо знакомых предметов, принимая их за другие предметы, находящиеся в обычном положении.

К условиям, способствующим улучшению восприятия умственно отсталых, следует отнести показ предмета, позволяющий увидеть его возможно более четко, а также использование различных приемов, облегчающих восприятие — применение учителем стимулирующих реплик и системы вопросов, направляющих внимание школьников, побуждение учеников к оречевлению и показу того, что они видят, к выполнению с объектом определенным образом организованной деятельности и к формулированию полученных результатов.

Особым является вопрос о восприятии школьниками сюжетных картин. В этом случае своеобразие высказываний детей определяется непониманием изображенной ситуации, взаимоотношений между персонажами, а также тех условных приемов, которые используются в живописи.

На зрительном восприятии основывается ориентировка в пространстве, которая у олигофренов настолько несовершенна, что ее недостаточность издавна считалась одним из основных признаков умственной отсталости.

Существенные отклонения имеют место не только в познавательной деятельности, но и в личностных проявлениях умственно отсталых учащихся. Личность человека — продукт общественно исторического развития. Она формируется в ходе многообразных взаимодействий с окружающей средой. Поскольку взаимодействие ребенка-олигофрена со средой изменено в силу интеллектуальной неполноценности, его личность формируется в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

В общей совокупности многообразных психических черт личности существенное место принадлежит воле. Воля — это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая возникающие препятствия. Часто волевой акт включает в себя борьбу разнонаправленных тенденций. Решающую роль в волевых процессах играет мысленное построение будущей ситуации, активность внутреннего плана, что

определяет результат борьбы мотивов и принятия решения в пользу волевого поступка.

У умственно отсталых детей, для которых свойственны резкие нарушения мышления, существенно страдают волевые процессы. Эта особенность привлекала к себе внимание дефектологов еще в прошлом веке и была включена как одна из характерных черт для данной категории аномальных детей в их общую характеристику.

Следует заметить, что слабое развитие волевых процессов характерно для учеников младших классов вспомогательной школы. Эти дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы. Ученикам свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, неумение противостоять воле другого человека.

Вместе с тем в отдельных случаях некоторые дети проявляют значительную настойчивость и целеустремленность в решении поставленных задач, прибегают даже к элементарным хитростям и уловкам, стремясь добиться желаемого результата, большей частью связанного с удовлетворением житейских потребностей.

К старшим годам обучения у учащихся вспомогательной школы наблюдается определенное развитие воли. В литературе можно встретить сведения о том, что ряд выпускников неплохо ориентируется в бытовых, практических вопросах, обнаруживая при этом черты волевого поведения.

Непосредственно близка к проблеме воли проблема эмоций. Эмоции отражают смысл явлений и ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний — удовольствия, радости, гнева, страха и др. От эмоций во многом зависит наше отношение к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений. Эмоции могут в одних случаях побуждать человека к действиям, в других — мешают достижению целей.

Формирование эмоций — одно из важнейших условий становления личности человека. Развитию эмоциональной сферы способствует семья, вся жизнь, которая окружает ребенка и постоянно воздействует на него, и

особенно — школьное обучение. Эмоции непосредственно взаимосвязаны с интеллектом. Л. С. Выготский подчеркивал мысль о том, что мышление и аффект представляют собой различные стороны единого человеческого сознания, что ход развития ребенка основан на изменениях, происходящих в соотношении его интеллекта и Эффекта.

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни. Свойственные умственно отсталым детям импульсивные проявления злобы, обиды, радости и т. п. могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания ребенка, способствующего осмысливанию им своих действий и поступков, помогающего формированию положительных привычек и правильного поведения в быту, необходимых для социальной адаптации.

Проявления эмоций зависят от принадлежности детей к различным клиническим группам. Так, для одних учеников характерны вялые, заторможенные, стереотипные эмоциональные реакции. Дети оказываются как бы безразличными к воздействующим на них раздражителям. У других школьников реакции чрезмерно бурные, по своей силе не соответствующие вызвавшим их причинам, в ряде случаев — неадекватные. У третьих — не прослеживается грубых нарушений эмоциональной сферы, хотя в отдельных случаях наблюдаются отклонения и не всегда объяснимые поступки. Однако всем умственно отсталым учащимся, принадлежащим любой клинической группе, свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья.

Значительные трудности вызывает у умственно отсталых учащихся, особенно младшего школьного возраста, понимание мимики и выразительных движений изображенных на картинках персонажей. Нередко дети дают искаженные толкования, сложные и тонкие переживания сводят к более простым и элементарным. Это явление в известной мере связано с бедностью словарного запаса олигофренов, но не сводится к нему. Помощь взрослого, предлагаемая в форме вопросов, оказывается действенной. Далеко не во всех случаях.

Сложные эмоции социально-нравственного характера оттенки чувств остаются недоступными многим выпускникам вспомогательной школы для понимания и обозначения.

Изучение эмоциональной сферы умственно отсталых подростков с трудностями поведения показало, что основной причиной таких состояний является болезненное переживание чувства собственной неполноценности нередко осложняемое инфантилизмом, неблагоприятной средой и другими обстоятельствами. Ученики слабо контролируют свои эмоциональные проявления и часто даже не пытаются этого делать.

Известно, что большая часть выпускников вспомогательной школы социально адаптируется. Они прилежно работают, живут в семьях, заботятся о своих близких, по мере сил помогают им, переживают собственные успехи и неудачи, оказываются способными к сопереживаниям. Подростки, пусть не очень глубоко и четко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, в той или иной степени регулируют свои внутренние переживания, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе. А это значит, что в эмоциональном развитии умственно отсталых детей за время школьного обучения происходят большие положительные сдвиги.

В сложной структуре формирующейся личности ребенка существенное место занимает мотивационно-потребностная сфера. Под понятием мотивы обычно имеется в виду все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности.

Для умственно отсталых детей, особенно учеников младших классов характерны незрелость мотивационно-потребностной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей. Это обнаруживается, в частности, в крайней немногословности рассказов детей на предложенную тему, необходимыми сведениями по которой они располагают. Поставленная учителем задача вызывает у школьников определенный мотив деятельности, который побуждает их к высказыванию. Но мотив этот нестойкий, быстро исчерпывается, что приводит к прекращению рассказывания. Предъявляемая картина, выполняющая роль дополнительного подкрепления мотивации речи, по-

зволяет учащимся значительно расширить свои высказывания.

Однако в литературе встречаются примеры того, что аффективно окрашенные, хотя и недостаточно осознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализовываться школьниками-олигофренами довольно длительный срок. Так, ученица часами сидела и нанизывала бусы, получая от этого монотонного занятия видимое удовольствие. Вероятно, мотив деятельности не исчерпывался потому, что выполняемая деятельность по своему характеру сочеталась с инертностью и тугоподвижностью процессов высшей деятельности, свойственной умственно отсталым детям.

У учащихся старших классов вспомогательной школы мотивы деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются значительной устойчивостью. Сознание общественной значимости выполняемой работы — исключительно важный мотив, побуждающий умственно отсталых школьников к активной деятельности.

Становление личности умственно отсталого ребенка непосредственно связано с формированием у него правильного осознания своего социального статуса, с самооценкой и уровнем притязаний. Важнейшую роль играют взаимоотношения ребенка с окружающими, его собственная деятельность, а также биологические особенности.

Система межличностных отношений учащихся вспомогательной школы включает в себя отношения учащихся друг к другу, которые специально организуются педагогами в условиях класса, группы. Первоклассники обычно не различают этих отношений, а также не понимают того положения, которое они занимают в коллективе класса. Большое значение в формировании положительного или отрицательного отношения детей друг к другу в этот период играют оценки, даваемые педагогом тому или другому ученику, а также ситуационные факторы и отдельные личностные черты, присущие тому или другому ребенку.

У учеников средних и старших классов структуры Деловых и личностных отношений отчетливо разделены и не всегда совпадают. Высокое положение школьника в коллективе определяется его активностью, самостоятельностью, физической силой, трудовыми умениями и навыками. Критерии морального порядка обычно играют

большую роль, чем успехи учащегося по общеобразовательным предметам.

Самооценка и уровень притязаний учащихся младших и частично средних классов вспомогательной школы часто бывают не вполне адекватными. Многие дети переоценивают свои возможности. Они уверены, что хорошо владеют знаниями, умениями и навыками, что им посильны различные, подчас довольно сложные задания. Так, они бывают довольны своими поделками которые лишь слабо напоминают показанный образец! Школьники не замечают допущенных ошибок и претендуют на высокие оценки. Говоря о своих планах на будущее, дети выражают желание стать летчиками, врачами, учителями, не сомневаясь в том, что эти специальности являются для них доступными.

К старшим годам обучения в самосознании школьников происходят существенные положительные сдвиги. Они более правильно оценивают себя, свои поступки, черты характера, достижения в учебе, для подтверждения правильности своих суждений приводят конкретные, нередко адекватные примеры, обнаруживая при этом определенную самокритичность. В оценке своего интеллекта учащиеся менее самостоятельны. Обычно они отождествляют его со школьными успехами.

Уровень притязания большинства выпускников приобретает реалистичность. Резко возрастает значимость для них трудовой деятельности, достижений в овладении элементами той или другой специальности. Они хотят работать, жить достойно, принося пользу обществу

Глава 4. Коррекционная направленность процесса обучения в вспомогательной школе

Под коррекцией недостатков психического и физического развития умственно отсталых школьников понимается исправление или ослабление этих недостатков и содействие возможно большему приближению развития этих детей к уровню развития нормальных школьников.

Эффективность исправления недостатков развития, присущих умственно отсталым школьникам, зависит от правильной постановки всего учебно-воспитательного процесса в школе и от применения специфических приемов обучения.

Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных учащимся вспомогательных школ недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют коррекционно направленным. Осуществление коррекции недостатков психофизического развития учащихся вспомогательных школ путем использования системы особых педагогических приемов должно составлять основу процесса обучения умственно отсталых детей. Коррекция дефектов умственно отсталых детей и подростков осуществляется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием того или иного учебного предмета.

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

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

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

Поиски наиболее эффективных путей коррекции Дефектов умственно отсталых детей происходили во все

времена. Актуальность этой проблемы не уменьшалась и в настоящее время, так как ее дальнейшая разработка и служит основой совершенствования процесса обучения учащихся в вспомогательных школах.

Вопрос о коррекционной работе с умственно отсталыми детьми всегда был одним из основных и главных в истории вспомогательного обучения. Правомерность его постановки признавалось всеми, но что касается принципов построения и осуществления системы специальной работы направленной на исправление дефектов развития умственно отсталых детей, существовали и существуют различные, подчас противоположные взгляды.

Следует отметить, что на каждом этапе развития олигофренопедагогики то или иное понимание сущности умственной отсталости и особенностей развития детей-олигофренов определяло пути разработки основных практических вопросов работы с ними, в том числе построение специальных педагогических приемов.

В начальном периоде развития олигофренопедагогики считалось, что наиболее нарушенной областью психических процессов или основой их нарушения является неполноценность ощущений, получаемых детьми от реальной действительности посредством органов чувств. Поэтому развитию у детей ощущений придавалось особое значение и в соответствии с этим разрабатывалась система специальных упражнений.

Для развития у умственно отсталых детей осязания, зрительных и слуховых восприятий, вкусовых ощущений и обоняния разрабатывались и применялись специальные упражнения на восприятие различных объектов (набор предметов с различной поверхностью, жидкостей с различной окраской и разными свойствами и др.). Наиболее полное и завершающее выражение идея укрепления и развития у детей органов чувств нашла в книге М. Монтессори (СНОСКА: Монтессори М. Метод научной педагогики, 1915). Специальные упражнения, применявшиеся со времен Э. Сегена, были несколько изменены, разработаны новые дидактические пособия (наборы геометрических вкладных тел, брусков разных размеров, плоских геометрических фигур, различно окрашенных тканей, дощечек и др.).

Умственное развитие, по мнению М. Монтессори, должно заключаться в речевом оформлении своих ощущений, а также в развитии наблюдательности, причем это качество должно формироваться автоматически во время упражнений с дидактическим материалом: «Когда мы даем ребенку дидактический материал для развития чувств, мы ждем, что в нем должна возникнуть наблюдательность» (СНОСКА: Монтессори М. Метод научной педагогики, 1915. С. 195).

Эта система специальных упражнений вошла в историю олигофренопедагогики под названием «сенсорная культура».

Второе направление специальной работы по исправлению дефектов слабоумных детей под названием «психическая ортопедия» исходило из того, что наиболее нарушенной областью психической деятельности. У этих детей является воля. Для развития внимания и воли у умственно отсталых детей также разрабатывались и применялись на отдельных уроках специальные упражнения (перенесение с места на место наполненных водой сосудов, воспроизведение по памяти зрительных образов, сохранение возможно дольше принятого положения, быстрое восприятие возрастающего числа предметов и рисунков и др.). Различные комбинации упражнений сенсорной культуры и психической ортопедии легли в основу программ коррекционной работы в большинстве зарубежных и дореволюционных русских вспомогательных школ.

В первые годы существования Советской России коррекционная работа во вспомогательных школах в принципе осуществлялась в том же направлении. Изменения предпринимались с целью преодоления искусственности упражнений и введения в них принципа жизненности. В результате этого сенсорная культура была преобразована с сенсомоторное воспитание. В объяснительной записке к программам вспомогательной школы, изданным в 1928 г., Указывалось, что сенсомоторное воспитание, а также Развитие наблюдательности, внимания и других функций проводится не в форме искусственных упражнений на дидактическом материале, а в виде всевозможна игр, тщательно проанализированных и систематически подобранных. Коррекционная работа в это время проводилась

на специальных занятиях в младших классах, вводим в расписание.

Новое в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми в те годы заключалось в том, что развитие них органов чувств осуществлялось в связи с игровыми трудовыми действиями. Например, на уроке физкультуры дети перебрасывают мячи разного цвета, тот, ловит мяч, называет его цвет. Это упражнение использовалось и для развития ловкости и точности движения. Нетрудно заметить, что это была не более, как некоторая реформация прежней системы коррекционной работы (что никаких принципиально новых подходов к решению) этой проблемы не было.

Оценивая содержание и методы коррекционной работы с умственно отсталыми детьми в XIX и в начале XX в., следует отметить, что разработка этого вопроса происходила под влиянием господствовавшего в то время философского течения, которое считало, что чувственное познание — основа всякого познания, что запас представлений о внешнем мире, накапливаемый органами чувств, определяет интеллектуальное развитие и нравственные качества человека. Такое упрощенное представление о развитии сознания и было положено в основу разработки путей исправления существенных недостатков психического развития умственно отсталых детей. Коррекционная работа была направлена на тренировку и закрепление несложных умений различать цвета, характер поверхности, величину и массу предметов, что не требовало от ребенка обдумывания и самостоятельного осуществления сравнительно сложных мыслительных операций.

По существу такая коррекционная работа представляет собой приспособление к дефекту, так как обучение осуществлялось с опорой на элементарные функции. В основе этого подхода лежало неоправданное предположение, что совершенствование чувственной сферы будет автоматически влиять на развитие мышления. Такое понимание сущности коррекции грешило упрощенностью и не давало должного эффекта.

Научной основой новых подходов к проблеме коррекции дефектов умственно отсталых школьников являлась теория о развитии детей-олигофренов под влиянием обучения, которая разрабатывалась Л. С. Выготским и его сотрудниками.

В этих работах было показано, что у умственно отсталых детей под влиянием обучения формируются важные виды психической деятельности. Л. С. Выготский подчеркивал, что у детей-олигофренов, помимо нарушенных, есть и сохранные стороны психики, опираясь на которые можно и должно их воспитывать и продвигать в умственном развитии, сглаживая их недостатки. Научно обоснованный тезис Л. С. Выготского о возможности и необходимости формулирования у умственно отсталых детей относительно сложных видов психической деятельности в процессе обучения явился той основой, на которой впоследствии стали складываться новые принципы коррекционной работы с этими детьми.

Прежде всего была отвергнута «система сенсомоторной культуры», разработанная А. Н. Граборовым. Несмотря на то, что эта система включала в себя такие активные компоненты и социально значимые элементы, как игра, ручной труд, экскурсии в природу и другие, основная идея саморазвития личности ребенка оставалась в ней в том же виде, что и в системе «сенсорной культуры».

Вначале в коррекционной работе все-таки проявлялся традиционный принцип приспособлений к дефекту, выражавшийся в максимальном стремлении облегчить и упростить процесс учения умственно отсталого школьника, использовать различные виды тренировочных упражнений. Впоследствии А. Н. Граборов в значительной мере изменил свои взгляды на сущность коррекционной работы с умственно отсталыми детьми.

Постепенно в практике работы вспомогательных школ стали появляться педагогические приемы, направленные на развитие у учащихся умений выполнять мыслительные операции и действия в процессе усвоения знания, благодаря которым у них формируются высшие психические функции.

Развернувшееся затем комплексное изучение клинических, психологических и педагогических особенностей умственно отсталых школьников и их потенциальных возможностей (М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, И. М. Соловьев и другие) позволило разработать новый принцип коррекционной работы в вспомогательной школе.

Опираясь на учение Л. С. Выготского о ведущей роли учения в развитии аномальных детей, было установлено, что коррекционная работа должна проводиться не

на изолированных от учебных программ специальных уроках, а во всем процессе обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ, путем использования специальных педагогических приемов.

Физиологической основой коррекции недостатков психического и физического развития умственно отсталых детей является учение о пластичности функций центральной нервной системы и компенсации дефектов. Компенсация представляет собой одну из форм приспособляемости организма при нарушении функции. При развитии компенсаторной приспособляемости в случае необратимого повреждения происходит возмещение функции по типу иного способа действия.

Под компенсацией дефектов у умственно отсталых детей понимается своеобразный процесс перестройки функции организма. Детский организм обладает огромной пластичностью и податливостью. Процессы компенсации у умственно отсталых детей имеют специфические особенности. В детском возрасте многие функции центральной нервной системы находятся в состоянии формирования. В условиях специального обучения и воспитания под влиянием целенаправленного педагогического воздействия обнаруживаются огромные возможности развития функций. Формирующиеся функции центральной нервной системы при правильно организованном обучении и воспитании могут занять важную роль в компенсаторной перестройке. В связи с этим возникают качественные изменения познавательной деятельности. По мере овладения знаниями и умениями в условиях обучения у ребенка формируются приемы и способы познавательной деятельности. Компенсация обычно развивается не сразу, а постепенно и имеет, как правило, определенные этапы развития.

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

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

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

На основе исследования особенностей умственно отсталых детей Л. С. Выготский показал, что у всех детей, в том числе и умственно отсталых, под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности («психологические функции»). Развитие умственно отсталого ребенка, как и нормального, совершается главным образом за счет развития высших психических функций.

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

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

Общие выводы из этих исследований сводятся к тому, что основным условием как общего развития, так и Развития отдельных способностей учащихся является Учебная деятельность, что нужна особая направленность

учебного процесса, чтобы получить наибольший эффект в развитии учеников.

В коррекционной работе различают направленное? на исправление дефектов, общих для всех умственно отсталых детей (общая коррекция) и направленность на исправление дефектов, характерных для определенных групп учеников (индивидуальная коррекция). Известно что основной дефект умственно отсталых детей заключается в нарушении сложных форм познавательной деятельности, в особенности мышления. У умственно отсталых школьников обнаруживаются затруднения в анализе и синтезе, абстрагировании и обобщении. Для них характерна инертность мышления, застревание на привычных шаблонных действиях. Самостоятельно им трудно разрешить даже простую ситуацию. Поэтому общая коррекционная работа со всеми учениками заключается в исправлении дефектов мышления, в повышении интеллектуального уровня умственно отсталых школьников, что позволит им приобретать новые знания и навыки на более высоком уровне.

Для того чтобы правильно организовать работу по исправлению дефектов мышления умственно отсталых детей в процессе их обучения, необходимо учитывать сущность этой психической деятельности и закономерности ее развития. Основой мышления считается сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, осуществляемая совместной работой чувственной и словесной систем. Первоначально мыслительные операции совершаются как подчиненные компоненты практической, внешне выраженной деятельности. Тесная неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями характерна для этапа наглядно-действенного мышления. Каждый ребенок в своем развитии обязательно проходит этот этап. У детей, обладающих нормальным психическим развитием, период формирования наглядно-действенного мышления в основном завершается к моменту поступления их в школу. Поэтому система обучения в массовой школе в значительной мере рассчитана на использование развивающегося у детей словесно-логического мышления. Для умственно отсталых детей характерно то, что процесс развития их мышления к моменту поступления в школу находится в первоначальном периоде. Кроме того, у этих детей и те мыслительные процессы, которые базируются на

чувственной (сенсомоторной) основе, осуществляются своеобразно и нуждаются в специальной организации.

Это обстоятельство обуславливает необходимость направлять коррекционную работу с учащимися младших классов на развитие и использование их практического наглядно-действенного мышления. В соответствии с этим коррекционная работа на данном этапе обучения будет заключаться в развитии у учащихся способности правильно и отчетливо воспринимать наблюдаемые предметы и явления и, самое главное, использовать свои восприятия в качестве основы мыслительных процессов.

Известно, что восприятие — это отражение в сознании человека предметов и явлений окружающей действительности в совокупности их различных частей и свойств при непосредственном воздействии на органы чувств. Части и свойства наблюдаемых объектов воспринимаются в определенных связях и взаимоотношениях.

Несовершенство восприятия детей-олигофренов состоит не столько в нарушениях воспринимающих аппаратов, сколько в отклонениях в восприятии как сложной психической функции. Работа над развитием восприятий в учебном процессе относится к коррекционной работе. Конкретно это выражается в специальной организации наблюдений учащихся на всех уроках при изучении любого учебного материала. Организуя наблюдения, надо, прежде всего, добиваться целенаправленности, осуществляемой учениками деятельности. Учащиеся должны понимать задачи наблюдения и способы разрешения этих задач. К объектам наблюдения тоже предъявляются определенные требования: они должны быть четкими, дифференцированными, доступными для учащихся данного класса. Самый процесс восприятия наблюдаемых объектов должен быть активным, а его организация должна включать в себя соответствующие умственные операции, направленные на анализ воспринимаемых объектов и выделение в них существенных признаков и связей.

Неполноценность восприятия умственно отсталых детей в значительной мере зависит от того, что, не умея вскрыть существенные признаки того или иного объекта, они часто ориентируются на случайные признаки и связи. Эту особенность их мышления необходимо преодолевать, используя соответствующие средства и приемы.

Одним из приемов, активизирующих процесс восприятия и обеспечивающий его большую продуктивность,

является сравнение изучаемых объектов. Сравнивая объекты, дети устанавливают признаки их различия и сходства, осуществляя, таким образом, необходимую аналитическую деятельность. Для детей данной категории оказывается труднее сравнивать предметы по признакам их сходства. Поэтому применяют такой методический прием как введение третьего объекта резко отличительными признаками, который наталкивает учащихся на выделение сходных признаков первых двух

Существенным фактором, обеспечивающим эффективность аналитико-синтетической деятельности детей в процессе восприятия, является использование соответствующих практических действий, в основе которых лежит связь между мыслительными процессами и двигательными операциями. Так, посредством соответствующих действий с изучаемыми предметами дети знакомятся с некоторыми их свойствами, которые с помощью только зрения не познаются. Кроме того, благодаря включению в процесс восприятия двигательной деятельности, ученик пристальнее наблюдает и больше задерживается на деталях изучаемого объекта, которые нередко ускользают при одном зрительном восприятии. И, наконец, поскольку восприятие осуществляется с участием слова, необходимо позаботиться о целесообразном использовании речи учащихся в процессе их наблюдений на всех уроках.

Известно, что у детей-олигофренов речь как орудие мышления и регулятор практической деятельности не выполняет с должным эффектом своих функций. Поэтому необходимо приучать детей в процессе учебных занятий пользоваться речью: повторять за учителем объяснение, сопровождать речью предметные действия, делать отчет о выполненном задании.

Таким образом, система учебных занятий с учащимися младших классов должна строиться на сочетании наглядного образа, слова и практических действий. К выполнению учебных заданий на основе словесно-логического мышления нужно подводить учащихся постепенно. Большую роль в этом играют уроки развития речи, на которых используют различные методические приемы: соответствующая формулировка учебного задания, поэтапная помощь учителя в характеристике свойств предмета, речевое оформление выводов, построение связного рассказа на наглядной основе.

Следующий этап в развитии речи — организация умственной деятельности учащихся без какой-либо опоры на наглядно данные образы, в чисто словесном плане, например составление рассказов на заданную тему, досказывание начатых рассказов учителем. Здесь важно добиваться отчетливого представления о последовательности событий, о связи между ними, что достигается путем предварительного обсуждения с помощью ряда вопросов.

Организация процессов словесно-логического мышления учащихся проводится также на уроках математики, трудового обучения и др. На уроках математики учащиеся сталкиваются с оценкой свойств предметов (длина, ширина, высота), сравнением этих свойств (длиннее-короче, выше-ниже, дальше-ближе), сравнением предметных совокупностей (много-мало, больше-меньше). Эта оценка невозможна без знания соответствующих слов и их значений. Свойства предметов имеют относительный характер, а поэтому для умственно отсталого ребенка овладение соответствующими понятиями является серьезной трудностью. Основным приемом, которым пользуется учитель для развития словесно-логического мышления на этих уроках, является показ действия с предметами, сопровождаемый объяснениями учителя. Дети повторяют за учителем не только движения, но и его слова.

Особенно велика коррекционная роль решения арифметических задач. Решение арифметических задач помогает раскрыть основной смысл арифметических действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией.

Учащиеся младших классов затрудняются в понимании и запоминании словесно сформулированного условия задачи, воспринимают его фрагментарно, на основе отдельных слов и выражений, не понимают ситуации, описываемой в тексте задачи, не представляют результатов ее изменения, не могут перейти от понимания предметной ситуации задачи к ее математическому решению. Поэтому учащихся необходимо учить определять, какими арифметическими действиями можно ее решить. Приемы, которые используются при этом, заключаются в повторении текста задачи, анализе ситуации, моделировании событий с помощью мелких счетных предметов, в подведении учащихся к правильному выбору арифметического действия.

Такая направленность обучения приводит к тому, что они начинают подвергать анализу процесс изменения

величин, данных в задаче, правильно выбирать арифметические действия и контролировать их действиями с предметами. При этом заметно начинает развиваться внутренняя речь: часть учеников рассуждают громким шепотом, другие при выдвижении предположений обращаются к учителю. Правда, у определенной части учеников продвижения в развитии процессов анализа и синтеза при решении задач заметны меньше.

Трудовое обучение в младших классах как учебный предмет содержит большие возможности для коррекции дефектов мышления и двигательной сферы у учащихся. Трудовое обучение в этих классах, как известно, включает изучение свойств материалов, легко поддающихся ручной обработке, выполнение системы двигательных операций и действий, необходимых для изготовления простейших изделий из бумаги, картона, ткани, природного материала, и знакомство с необходимыми инструментами.

В результате исследований установлено, что степень самостоятельности в работе у детей чрезвычайно низка. Это объясняется тем, что младшие школьники с большим трудом удерживают в памяти особенности изделия-образца, затрудняются в составлении предварительного плана изготовления изделия, плохо придерживаются в работе запланированного хода выполнения операций, трудовые движения у них неловки и неточны. Это указывает на недостаточное развитие интеллектуальных компонентов трудовой деятельности и нарушения двигательной сферы. Поэтому коррекция дефектов умственного и физического развития младших школьников в трудовом обучении состоит в формировании у них интеллектуальных трудовых умений (общетрудовых умений) и в развитии точности, ловкости и координированности мелких движений рук. Для этого учащихся обучают умениям анализировать образец изделия, применяя последовательно следующие приемы: устное описание (характеристика) изделия-образца по вопросам учителя, фиксирующим внимание учащихся на основных особенностях объекта, затем — самостоятельное повторение характеристики изделия; специально организованные практические действия с образцом, помогающие в анализе его особенностей; после выполнения практического анализа изделия-образца — обобщение своих

наблюдений и устная характеристика особенностей этого изделия с небольшой помощью учителя.

Обучение умению планировать предстоящую работу по изготовлению изделия происходит путем использования таких приемов, как составление плана по вопросам учителя, словесный отчет о проделанной работе, составление плана с помощью предметной карты: в начале устное изложение плана на основе составленных учителем элементов карты, затем самостоятельное составление этих элементов и называние последовательности операций. Применяется также различная по объему и содержанию помощь учителя в выполнении умственных действий: побуждение к сравнению, называние или показ учителем операции и др.

Под влиянием такого обучения, включающего различные коррекционные приемы, у учащихся постепенно развивается умение ориентироваться в трудовом задании несложного содержания и планировать предстоящую работу, хотя не у всех учащихся это дает одинаковые результаты.

В старших классах вспомогательной школы учебная деятельность школьников осуществляется с более значительной опорой на словесно-логическое мышление. Школьники, имея достаточный опыт осуществления мыслительных процессов на основе непосредственного восприятия и практических действий, могут затем действовать на словесно-логической основе. Однако и на этом более высоком уровне умственной деятельности ученики все равно испытывают целый ряд трудностей, которые приходится преодолевать, используя для этого также соответствующие и специальные приемы.

Процесс словесно-логического мышления, нося характер отвлеченной умственной деятельности, никогда не отрывается совершенно от конкретной основы. Человек, встречаясь с затруднениями в своей умственной деятельности, зачастую прибегает к использованию средств наглядности (поделки, чертежи и др.). Это обстоятельство ориентирует учителя в отношении выбора средств, помогающих преодолеть трудности, испытываемые учениками в решении мыслительных задач.

Необходимость подкреплять и корригировать процессы умственной деятельности учащихся старших классов вспомогательной школы учтена в учебных программах по общеобразовательным предметам. Практические ра-

боты и упражнения, включенные в них, в одних случаях создают основу для усвоения теоретических знаний, а других — служат средством их практического применения. Чрезвычайно важно стремиться к тому, чтобы процесс умственной деятельности проходил у учащихся целесообразно, чтобы они умели организовать эту деятельность в заданном учителем направлении, а затем и самостоятельно находить нужные решения.

В профессионально-трудовом обучении учащихся старших классов продолжается коррекционная работа начатая в младшем возрасте, но осуществляется она на более сложном программном материале.

Коррекционная работа в профессионально-трудовом обучении имеет целью приблизить характер трудовой деятельности умственно отсталых школьников к той норме, которая существует в обществе. Известно, что структурно любая трудовая деятельность включает предварительные этапы, когда происходит всесторонний анализ и намечаются перспективы, т. е. уясняются цели и условия деятельности и составляется программа действий, после чего наступает практическое исполнение. У умственно отсталых школьников предварительные этапы трудовой деятельности как бы выпадают или находятся в свернутом состоянии и без специального обучения не получают развития.

При формировании интеллектуальных компонентов трудовой деятельности у учащихся старших классов в процессе профессионально-трудового обучения используют множество специфических методических приемов в их совокупности: словесная характеристика конечного результата труда с опорой на натуральный образец, его описание по плану, данному учителем, или по опорным словам (при большей или меньшей помощи учителя) с выявлением главных и второстепенных его особенностей: конструкции изделия, формы и точных размеров его частей, соединения деталей, отделки, назначения изделия и материала, из которого оно изготовлено. Такое же множество приемов применяют при обучении умениям планировать предстоящую работу и проводить самоконтроль.

Общая коррекционная работа дополняется индивидуальной коррекцией недостатков, которые характерны для отдельных групп учащихся. Эта коррекционная работа реализуется в процессе дифференцированного подхода.

Необходимость индивидуальной коррекции вызывается неравномерным нарушением у учащихся отдельных психофизических функций: наряду с пострадавшими у детей-олигофренов имеются относительно сохранные функции. Установлено также, что те или иные стороны психики умственно отсталых детей развиваются разными темпами. Это явление названо гетерохронией.

В связи с этим в практике обучения учащихся вспомогательных школ наблюдается большая неравномерность в овладении знаниями, умениями и навыками, особенно заметная на уроках родного языка, математики, трудового и профессионального обучения. Мало того, в пределах содержания одного и того же предмета один и тот же ученик может показывать разные результаты в обучении. Например, он без особого труда овладевает навыком фонетически правильного письма, но испытывает значительные трудности в овладении письмом по правилу; один и тот же ученик на занятиях профессионально-трудового обучения не испытывает особых затруднений в запоминании последовательности трудовых операций по изготовлению изделия, но при практическом исполнении словесно выраженный им план нарушается.

Анализ характера затруднений и ошибок, допускаемых учениками в процессе обучения, выявляет причины испытываемых учениками трудностей. Например, если ученик при написании слов заменяет согласные сходными, близко звучащими фонемами, пропускает гласные буквы и сливает слова при письме, значит, у этого ученика недостаточно сформировано фонематическое восприятие. Описанный выше пример, когда ученик правильно излагает план действий, но практически выполнить их не может, не имея заметных нарушений двигательной сферы, говорит о том, что у него страдает пространственная ориентировка и пространственный анализ при сравнительно сохранном словесно-логическом мышлении.

Выявление причин ошибок и затруднений учащихся при овладении учебным материалом помогает точнее определить направленность индивидуальной коррекции и найти соответствующие коррекционные приемы обучения. Известно, что на уроках русского языка, математики и профессионально-трудового обучения есть Учащиеся, которые в два раза медленнее выполняют Учебные задания по сравнению с другими. Однако

причины медлительности весьма различны: у одних это связано со значительными нарушениями моторики, у других — быстрой истощаемостью, т. е. низкой работоспособностью, у третьих — значительной сниженностью уровня интеллектуального развития. Поэтому меры индивидуальной коррекции для этих групп учащихся разрабатываются, исходя из причин выявленных нарушений. Так, для учащихся с двигательными расстройствами на уроках письма сокращается объем заданий например, при списывании текста; на занятиях по трудовому обучению сокращаются трудоемкие операции, особенно по отделке изделий. Учащимся с низкой работоспособностью устраивают кратковременные перерывы в работе с переключением на другой вид деятельности. Учащимся со значительным снижением интеллекта после фронтального объяснения дополнительно объясняют и показывают в замедленном темпе ход выполнения задания, или индивидуально работают с использованием наглядного материала, или предлагают выполнение специально подобранных упражнений, подводящих к пониманию изучаемого материала.

Таким образом, индивидуальная коррекция направлена на исправление не только выраженных недостатков мышления, но и нарушений пространственной ориентировки, работоспособности, моторики, т. е. различных сторон психики умственно отсталых школьников.

В классе может быть несколько учеников, требующих разных мер индивидуальной коррекции. Индивидуальную коррекцию при фронтальной работе с классом целесообразно вести, попеременно фиксируя внимание то на одном, то на другом ученике.

Методические приемы работы с учащимися при осуществлении индивидуальной коррекции подбираются на основе содержания данного урока. Разнообразие содержания уроков позволяет применять разнообразные коррекционные приемы, как того требуют многочисленные затруднения учеников в обучении.

Индивидуальная коррекция должна происходить постепенно, последовательно и по этапам, с анализом результатов работы на каждом этапе. По мере исправления типичных недостатков и затруднений и выравнивания учащихся, с которыми проводилась индивидуальная коррекция, они включаются во фронтальную работу класса или трудовой группы.

Кроме коррекционной работы, которая проводится на всех уроках в связи с содержанием каждого учебного предмета, во вспомогательной школе предусмотрены специальные коррекционные занятия по исправлению недостатков речи (логопедические занятия) и нарушений двигательной сферы (лечебная физкультура). Эти занятия организуются по типу индивидуальной коррекции, т. е. группы для занятий формируются на основе выявления типичных дефектов речи и двигательной сферы. Единой программы для таких занятий не существует, содержание и приемы работы с группами учащихся разрабатываются, исходя из особенностей дефекта.

Глава 5. Педагогическая дифференциация учащихся вспомогательной школы

Умственно отсталые дети вследствие недоразвития познавательной деятельности и личности в целом испытывают определенные трудности в процессе обучения, требующем понимания сообщаемых сведений, запоминания и воспроизведения, применения их на практике при выполнении аналогичных и новых заданий.

Под влиянием обучения и воспитания дети развиваются, приобретают определенные знания и умения, однако продвижение их неравномерно. Это вызвано неоднородностью состава учащихся, которая определяется разными потенциальными возможностями школьников и имеющимися у них нарушениями.

Разрабатывая клиническую классификацию, в основу которой была положена структура дефекта, М. С. Певзнер (1959) подчеркивала, что олигофрены даже одной и той же клинической группы имеют неодинаковые возможности обучения, что связано с глубиной и распространенностью нарушений.

Существующая неоднородность в уровнях усвоения программного материала давно обращала на себя внимание исследователей и практических работников, побуждала их искать способы дифференциации учащихся, пути и методы преодоления трудностей в обучении. Поиски шли в нескольких направлениях.

Сотрудники отдела дефектологии Института педагогики Украины под руководством И. Г. Еременко (1969) провели экспериментальное обучение в младших классах

вспомогательной школы в условиях дифференцированного распределения учащихся (сильные и слабые классы) Исследователи пришли к мысли о необходимости комплектования сильных и слабых классов на основе уровня обучаемости. Возможность школьников к обучению определялась в период первоначального обследования на медико-педагогической комиссии.

Обучение детей с учетом глубины их дефекта не является новым. Значительный опыт работы имеется в некоторых зарубежных странах. Например, в ГДР весь состав учащихся делился на классы А, В, С, а позднее на первое и второе отделение.

Кроме того, в школьной практике одно время стихийно возникло деление учащихся на сильных, средних и слабых, что позволяло дифференцировать задания для самостоятельного выполнения с учетом возможностей каждой группы. В исследованиях Н. М. Барской (1970), В. А. Пермяковой (1979) учащиеся распределялись на подобные группы на основе выявления общих способностей к учебной деятельности.

Во многих последующих экспериментальных работах группы школьников определялись в зависимости от успешности выполнения отдельных предъявляемых им заданий на разных учебных предметах и годах обучения (Е. А. Гордиенко, В. П. Гриханов, И. В. Коломыткина, Р. Г. Луцкина, В. Озолайте, А. С. Самыличев, М. С. Соловьева, Н. К. Сорокина и др.)

Другой подход к делению учащихся на группы с целью определения путей коррекции дефектов их развития разработан в исследовании В. В. Воронковой (1972). В основу положены нарушения психофизических функций, которые участвуют в формировании навыка фонетически правильного письма. В. Г. Петрова (1977) выделила группы школьников в зависимости от возможностей их продвижения в обучении от младших к старшим классам в процессе овладения связной письменной речью. И. А. Groшенков (1985) дифференцирует учащихся с учетом графомоторных проявлений, что дает возможность более целенаправленно осуществлять коррекционно-развивающую работу на уроках изобразительного искусства. Авторы, изучавшие особенности обучения школьников труду, сделали попытки дифференциации учащихся по степени самостоятельности выполнения

заданий (Г. М. Дульнев, Е. А. Ковалева, С. Л. Мирский, Р. Т. Хохрина).

В целом в данных исследованиях в основу дифференциации были положены те особенности умственно отсталых школьников, которые проявлялись в обучении конкретному предмету, в меньшей мере они затрагивали возможности их обучения вообще. Если же такая задача ставилась, то она решалась на ограниченном учебном материале.

Многолетние исследования сотрудников лаборатории обучения и воспитания детей во вспомогательных школах НИИ дефектологии под руководством В. В. Воронковой позволили выявить возможности учащихся усваивать учебный материал в объеме программы вспомогательной школы (русский язык, математика, труд), а также специфические затруднения, мешающие процессу овладения знаниями, умениями и навыками (В. В. Воронкова, П. Г. Тишин, В. В. Эк, (1984), Е. А. Ковалева, С. Л. Мирский, Н. П. Павлова (1983). Данные экспериментальных исследований показали разные познавательные возможности умственно отсталых школьников, от которых прежде всего зависит их обучаемость.

В общей психологии под обучаемостью понимается, по мнению З. И. Калмыковой, совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых — при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знания, положительного отношения к учению) — зависит продуктивность учебной деятельности. Такими свойствами являются:

1. Обобщенность мыслительной деятельности — ее направленность на выделение существенного в материале, на анализ и синтез.
2. Осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон.
3. Гибкость мыслительной деятельности.
4. Устойчивость мыслительной деятельности.
5. Самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Каждый из этих компонентов характеризует умственную деятельность, но ведущей является способность к абстрагированию, обобщению, анализу и синтезу.

Основными показателями обучаемости для умственно отсталых учащихся следует считать обобщенность мыслительной деятельности, в том числе перенос знаний и

умений в относительно новые условия, осознанность определяемую соотношением словесно-логических и практических компонентов мыслительной деятельности а также самостоятельность в решении заданий. Значительным показателем является восприимчивость учащихся к помощи, их реакция на характер и объем помощи со стороны взрослого.

Для умственно отсталых детей обучение имеет первостепенное значение, поскольку в ходе его происходит формирование познавательной деятельности и личности в целом, осуществляется коррекция недостатков развития. В процессе обучения учитываются не только особенности, но и возможности развития каждого ребенка. Коррекционное воздействие прежде всего должно быть направлено на повышение познавательных возможностей школьников.

На основании проведенных исследований были выделены группы учащихся в зависимости от возможностей усвоения ими учебного материала по русскому языку, математике, труду, вычленены специфические затруднения, мешающие процессу получения знаний и умений. Это послужило основанием для определения типологических особенностей школьников и деления их на группы.

Характеристика учащихся по возможностям обучения

По возможностям обучения умственно отсталые учащиеся в соответствии с указанными выше параметрами делятся на четыре группы.

I группу составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Так, на уроках русского языка ученики, включенные в 1 группу, достаточно легко овладевают звуко-буквенным анализом, первоначальными навыками письма и чтения, усваивают несложные правила правописания. Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, озаглавить части текста, составить простейший план, и пересказать текст по плану. Все задания, как легкие, так и трудные, выполняются ими безошибочно или с единичными ошибками, которые они сами могут найти и исправить. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью.

На уроках математики ученики I группы быстрее других запоминают приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно им достаточно словесного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, являются для них средством, позволяющим контролировать точность вычислений. Об относительной прочности и гибкости знаний учащихся свидетельствует успешность овладения школьниками обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений. Учащиеся на уроках математики пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия, в том числе счетные. Они могут обсуждать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая способы выполнения заданий. Такие дети довольно верно оценивают изменения реальных множеств, величин, правильно отражают их в записи математических выражений.

На уроках труда в младших и старших классах ученики, входящие в I группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или чертежа изделия ученики придерживаются определенной последовательности, дают полные, довольно точные характеристики, в которых указываются конструктивные особенности изделия. В процессе обучения планированию они научаются определять последовательность операций, мысленно представляют их очередность и изменяющийся объект труда, Могут рассказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко обучаются составлению планов с Помощью предметно-операционных и технологических

карт, могут извлекать из них необходимую информацию для самостоятельной работы. Указанные качества дают им возможность усваивать программный материал ЦО труду в младших и старших классах.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных изделий у этих учащихся все чаще проявляются затруднения в ориентировке и планировании работы. Им бывает нужна дополнительная помощь в умственных трудовых действиях. Эту помощь они используют достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении аналогичного и сравнительно нового изделия.

Учащиеся II группы также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики I группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у учащихся II группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

На уроках русского языка они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Правила заучивают, но не всегда могут успешно применить их на практике. Прочитанное понимают, но при пересказе могут допустить пропуски смысловых звеньев. Эти ученики овладевают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи своих мыслей им нужна помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, различных видов наглядности.

Учащиеся II группы испытывают на уроках математики некоторые затруднения. Эти дети не могут представить достаточно отчетливо те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Они

осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблюдении. Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, школьники осознают характер происходящих изменений и могут оформить их арифметическими действиями. Поэтому они сознательно решают арифметическую задачу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью групп предметов. Словесно сформулированная задача не вызывает у учащихся необходимых представлений. Эти дети медленнее, чем учащиеся, отнесенные к I группе, запоминают выводы, математические обобщения, овладевают приемами работы, например алгоритмами устных вычислений. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-практическим действиям, способам выполнения иллюстраций к математическим заданиям.

На уроках труда ученики рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи при нахождении той или иной особенности объекта, но их умение ориентироваться и планировать развивается успешно. Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего выполняются ими самостоятельно и правильно. Исполнительская деятельность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасположением деталей. В заготовках и развертках сразу разобраться не могут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учителю.

К III группе относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от понимания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоя-

тельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных к II группе. Несмотря на трудности усвоения материала, ученики в основном не теряют приобретенных знаний и умений могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать из суммы полученных знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

Школьники III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность, значительная помощь им бывает нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Трудности обучения русскому языку у детей этой группы проявляются прежде всего там, где требуется аналитико-синтетическая деятельность. Ученики медленно овладевают звуко-буквенным анализом, навыками грамотного письма. Они могут заучить правила правописания, но применяют их на практике механически. Формирование связной устной и письменной речи у этих школьников затруднено. Их отличает неумение построить фразу.

Трудности понимания отчетливо проявляются при чтении текстов на уроках чтения, географии, естествознания, истории. Восприятие содержания у них носит фрагментарный характер. Это приводит к тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного. Нередко содержание текста понимается искаженно.

При изложении выученного текста учащиеся затрудняются отграничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюдаются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу

и обобщению, неумением устанавливать причинно-следственные зависимости.

На уроках математики учащиеся III группы испытывают значительные трудности. Организация учителем предметно-практической деятельности, использование наглядных средств обучения оказываются для них недостаточными. Наблюдая изменения множеств, величин, выполняя материализованные действия, учащиеся их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются. Детей затрудняет оценка количественных изменений (больше, меньше), тем более перевод их на язык математики (запись арифметических действий). Все свои усилия дети направляют на запоминание того, что сообщает учитель. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как запоминание происходит без должного осмысления, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки математических явлений. Знания их лишены взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями и их математическим выражением. Особенно трудно такие дети усваивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений. При решении задач ученики исходят из несущественных признаков, опираются на отдельные слова и выражения. Если в тексте нет, например, знакомых слов всего, стало, это сбивает их, и они из-за отсутствия привычных формулировок не могут решить простой задачи.

Учащиеся с большим трудом запоминают математические правила часто потому, что не понимают их, за словами, которые они пытаются заучить, нет реальных представлений. Например, старшеклассники, отнесенные к этой группе, долго не могут понять и запомнить правило на замену смешанного числа неправильной Дробью, потому что не понимают структуру смешанного числа, не могут последовательно представить операции с его элементами. Отсутствие четких реальных представлений, которые бы стояли за выученными словами, неумение отграничивать главное от второстепенного приводят к тому, что правила используются формально, часто по одному какому-нибудь признаку, без учета конкретных условий. Кроме того, школьникам трудно

применить, казалось бы, хорошо выученный материя» на других уроках. Например, зная таблицу умножения они затрудняются использовать ее при осуществлений подсчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках трудового обучения.

Забывание у этих школьников протекает интенсивно особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Забываются формулировки правил, определения, выводы, пояснения к решению арифметических задач. Дети испытывают большие трудности в построении фраз с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий ученики действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в осуществлении самоконтроля. За время обучения во вспомогательной школе они могут не овладеть приемами отвлеченного счета, будут всегда нуждаться в материализации умственных действий.

В трудовом обучении ученики этой группы испытывают значительные затруднения при ориентировке в задании и планировании, что проявляется в большом количестве ошибок при изготовлении новых изделий; в основном эти ошибки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных размеров.

Перечисленные ошибки возникают из-за того, что на этапе ориентировки в задании в сознании детей не формируется полный и точный образ конечного результата работы. Об этом говорят те факты, что учащиеся не замечают ошибок в своем изделии или выполненной работе, так как контролируют себя на основе искаженного или неполного образа предмета, сформированного во время предварительной ориентировки.

У этих детей нарушен процесс формирования программы деятельности, что проявляется в значительных трудностях планирования предстоящих трудовых действий. Им сложно определить логику изготовления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестановки. План, составленный с помощью учителя, не осознается ими до конца, поэтому в ходе работы наблюдаются отступления от него, что ведет к ошибкам. Например, четвероклассникам нужно запомнить порядок разметки (перенос точки — центра расположения детали с образца на выполняемую деталь). План разметки

состоит из пяти последовательно выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях в запоминании и осмыслении логики действий говорят следующие факты: приемы выполняются детьми формально, наблюдаются перестановки и пропуски операций. Характерно также и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Затрудняются в задании сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному признаку, например, инструменты по их назначению. Отчетливо проявляются сложности в осуществлении общетрудовых умений при выполнении нового изделия. Так, анализируя новый объект, ученики называют меньше характеристик, чем они это делали ранее, не указывают особенности конструкции изделий, при планировании пропускают операции, повторяют уже названные. В ряде случаев проявляется тенденция к неадекватному переносу.

К IV группе относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой подсказки одними учениками используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой вспомогательной школы.

Ученики данной группы овладевают, в основном, первоначальными навыками чтения и письма. Испытывая большие трудности при звуко-буквенном анализе, они допускают много ошибок. Особенно их затрудняет ус-

воение правил правописания, которые они не могут использовать на практике, а также понимание читаемого. Школьники с трудом понимают не только сложные тексты с пропущенными звеньями, причинно-следственными связями и отношениями, но и простые, с несложным сюжетом. Связная устная и письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментарностью, значительным искажением смысла.

При обучении математике ученики младших классов не могут правильно пересчитать предметы, не узнают числовые группы в три, четыре предмета. Они могут более успешно выполнять вычисления только с помощью конкретного материала, используя в счете пальцы, ставя черточки на промокашке. Дети этой группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), при решении задачи не осмысливают предложенной в ней ситуации, поэтому их вопросы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких детей характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особые трудности испытывают ученики при решении задач на деление по содержанию. При условии многократного повторения приемов работы и использовании конкретного материала эти учащиеся могут быть обучены выполнению всех четырех арифметических действий и решению простых задач с небольшими числами.

На уроках трудового обучения у учащихся этой группы тоже проявляется значительное отставание от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется, в первую очередь, при планировании и изготовлении объекта, в неадекватном переносе ранее известного в новые условия. Так, ученики составляют план и выполняют не предъявляемое изделие, а то, которое изготавливали на предыдущих уроках. Первоначальное искаженное представление об изделии преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, ученики не соблюдают последовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Их затрудняет планирование, в составленных же планах трудно обнаружить какой-либо замысел. В ходе практической деятельности ученики не могут найти верного решения. Даже если они понимают, что работа не получается, часто наблюдают

дается «застревание» на одних и тех же действиях. В предметно-операционных планах и технологических картах они разбираются только с помощью учителя, далеко не всегда руководствуются ими во время выполнения изделий. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью усвоить программный материал.

Заметим, что отнесенность школьников к той или иной группе не является стабильной. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы.

Все ученики вспомогательной школы, выделенные нами в четыре группы, нуждаются в дифференцированном подходе в процессе фронтального обучения. Достаточно успешное продвижение учащихся I и II группы позволяет для решения некоторых задач обучения на разных предметах объединить их в одну группу. Эти школьники понимают фронтальное объяснение, обладают определенной самостоятельностью при выполнении заданий, могут сами или с незначительной помощью осуществлять перенос имеющихся знаний и умений.

Учитель должен знать возможности каждого ученика, чтобы подготовить его к усвоению нового материала, правильно отобрать и объяснить материал, помочь учащимся его усвоить и применить с большей или меньшей степенью самостоятельности на практике. С этой целью используются методы и приемы обучения в различных модификациях. Большое внимание учителю следует уделять продумыванию того, какого характера и какого объема необходима помощь на разных этапах усвоения учебного материала. Успех в обучении не может быть достигнут без учета имеющихся у умственно отсталых школьников специфических психофизических нарушений, проявления которых затрудняют овладение ими знаниями, умениями и навыками, даже в условиях специального обучения.

Эти нарушения усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения детей. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности.

Такие виды нарушений могут иметь ученики с разными уровнями развития познавательной деятельно-

сти и, следовательно, относиться к три или другой группе. У школьников с более сохранным интеллектуальным развитием коррекция нарушенных психофизических функций осуществляется успешнее, чем у учащихся, у которых интеллект снижен значительно.

Учащиеся с фонетико-фонематическими нарушениями.

Недостаточное восприятие и дифференциация коррелирующих фонем вследствие фонетико-фонематического недоразвития ведет к трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом, что, в свою очередь, обуславливает существование затруднения при обучении чтению и письму. Ученики с недостаточно сформировавшимся фонетическим восприятием не овладевают навыками фонетически правильного письма или овладевают ими в недостаточной мере. Для них характерны следующие ошибки: замена гласных и согласных, сходных, в основном, с близко звучащими фонемами; пропуски букв, чаще всего гласных в сложных словах и согласных при их стечении, где звуки менее отчетливо воспринимаются на слух; добавление лишних букв, главным образом гласных при стечении согласных; слитное написание слов вследствие недостаточного расчленения воспринимаемого потока на составные части (слова).

Ученики с резко нарушенным фонематическим слухом на начальных этапах обучения почти не овладевают письмом. Характерные ошибки наблюдаются у них вплоть до окончания школы. При менее выраженном нарушении обучение дает лучшие результаты.

Кроме того, у школьников наблюдаются затруднения в понимании смысла прочитанного. Это влияет на восприятие детьми содержания математических задач, материала на уроках географии, биологии, истории. Недостаточное восприятие на слух смыслоразличительных фонем служит определенным препятствием учащимся для осмысливания содержания инструкций, сообщаемых им на разных уроках, в том числе и трудового обучения. Списывание у детей, как правило, сохранено.

У другой части учеников нарушено произношение, что создает для них затруднения в уточнении фонематического состава слова. Недостаточное овладение звуко-буквенным составом слова приводит к тому, что учащиеся пишут так, как говорят. Они не могут контролировать свое письмо из-за дефектности произношения. Для них характерны ошибки преимущественно

на замены букв. Учащиеся слабо дифференцируют гласные, близкие и сложные по артикуляции согласные, затрудняются в различении твердых и мягких согласных, звонких и глухих. В то же время они в достаточной мере овладевают устным анализом: могут правильно установить количество звуков в слове, перечислить их последовательность, определить местоположение указанного звука. Затруднения при чтении у этих школьников вызывают в основном труднопроизносимые слова. Смысл прочитанного они понимают. Резкой разницы между письмом по слуху и списыванием у них не наблюдается. Нарушения произносительной стороны речи вызывают определенные сложности у детей во время устных ответов на уроках математики, при устном анализе, планировании и отчете на уроках труда.

Учащиеся с двигательными нарушениями.

Ученики с двигательной недостаточностью на уроках русского языка с трудом усваивают технику письма и грамотное письмо. Эти дети имеют своеобразный почерк (сильный нажим, неровные буквы). Некоторые из них с трудом удерживают в руках ручку, тратят много времени на то, чтобы подготовиться к работе. Поэтому выполнить задание такого объема, какой дается остальным ученикам, они не в состоянии.

В их работах встречается сложный комплекс ошибок: замены, пропуски, перестановки, добавления, слитные и отдельные написания, контаминации. Наряду с пропуском букв, в частности гласных, дети пропускают слоги, слова, элементы букв, а также не дописывают слова, предложения. Вместе с тем в их работах можно наблюдать персеверативные добавления одной и той же буквы, элемента буквы, слога, слова, что объясняется патологической инертностью; проявляющейся в форме двигательной стереотипии. При устном анализе слов ученики делают ошибки, главным образом, на определение количества звуков, сохраняя их последовательность. В связи с этим дети затрудняются в чтении сложных слов, требующих более точного овладения звуко-буквенным анализом и синтезом. Смысл несложного текста они понимают и самостоятельно его пересказывают. Весьма характерно, что для таких детей значительную трудность представляет не только письмо на слух, но и списывание.

При обучении математике несовершенство моторики создает значительные трудности в пересчете предметов. Из-за плохой моторики, скованности движений дети с трудом овладевают навыками работы с линейкой, угольником, циркулем. Такого же рода трудности проявляются при обучении рисованию и черчению. Например, неумение осуществлять зрительно-кинестетический контроль за амплитудой движения приводит к тому, что младшие школьники не могут заштриховать фигуру, не выходя за ее контуры. На уроках трудового обучения двигательные нарушения проявляются в неумении организовать свою деятельность. Школьникам свойственна недостаточная ко-ординированность движений, особенно тонких движений пальцев, а также наличие лишних движений, повышенная резкость, неумение рационально распределить мышечные усилия, сложности в установлении нужной амплитуды и временных параметров сложения. Этим школьникам в большей мере, чем остальным, сложно осуществлять зрительно-мышечный контроль за двигательным актом. При выполнении приемов они допускают большое количество ошибок, некоторые ошибки оказываются стойкими и долгое время не преодолеваются.

Безошибочно выполняемый в изолированных условиях двигательный прием, при изготовлении объекта, когда он следует в ряду других приемов, выполняется неверно. Законченная работа этих учащихся выглядит неаккуратно. Высокий темп выполнения приема не всегда является положительным показателем работы данной части школьников, так как зачастую повышение темпа приводит к ухудшению результатов. Все эти нарушения сглаживаются очень медленно, однако постепенно ученики овладевают трудовыми действиями.

Учащиеся с нарушениями зрительного восприятия и пространственной ориентировки.

Несовершенство зрительного восприятия, трудности пространственной ориентировки весьма характерно проявляются на уроках русского языка и математики. У учащихся младших классов при обучении письму цифр и букв наблюдается зеркальное написание, недописывание элементов букв. При чтении и письме ученики часто путают сходные по написанию буквы и цифры. Они не видят строки, не понимают ее значения, поэтому ее не соблюдают, неправильно располагают строчки примеров, нарушают высоту цифр и букв, интервалы между ними. Плохо

запоминается ими числовой ряд. К старшим классам эти недостатки в значительной мере исправляются.

Нарушения пространственной ориентировки затрудняют овладение трудом. Это выражается в сложностях ориентировки в пространстве, в частности на плоскости листа, в установлении пространственных признаков и отношений. Учащиеся долго не запоминают пространственные характеристики, особенно многокомпонентные (например, правый верхний угол), не могут самостоятельно указать соответствующие места на плоскости. При анализе образца изделия учащиеся не называют пространственных характеристик, затрудняются в определении конструкции анализируемого объекта. При выполнении изделия ученики допускают ошибки во взаиморасположении деталей, искажают пропорции. Выполняя аппликации, они не могут правильно использовать плоскость листа, детали смещаются, иногда выходят за края листа. Изделия выглядят неряшливыми.

Учащиеся плохо осознают схему собственного тела, поэтому им особенно трудно мысленно осуществить поворот детали на 180. Эта трудность проявляется и при выполнении движений по показу учителя, если он стоит лицом к детям, на уроках труда и физкультуры. Вплоть до старших классов ученики путают понятия правая и левая сторона, долго не могут научиться строиться, находить свое место в строю, выполнять команды на построение и перестроение.

Отдельные школьники допускают грубые ошибки при различении простейших геометрических фигур. К старшим классам указанные недостатки сглаживаются, однако определение пространственных признаков изделий и соблюдение соответствующих параметров в выполняемых работах продолжает вызывать затруднения.

Учащиеся с нарушением работоспособности.

Нарушения работоспособности могут быть вызваны как социальными, так и биологическими факторами. В первую очередь на работоспособность влияет состояние нейродинамики у школьников, нарушение баланса между возбуждением и торможением. Они расторможены, отсекаемы, отличаются дезорганизованным поведением. Эти ученики склонны к аффективным вспышкам, могут разорвать тетрадь, сломать выполненное изделие. Неумение сосредоточиться, сделать нужное волевое усилие

проявляется при выполнении простейшего задания. Так же ведут себя ученики с психопатоподобным поведением. При выполнении заданий по русскому языку и математике они допускают большое количество ошибок из-за нестойкости внимания, неуравновешенности поведения. Говорить о типичности ошибок, как правило очень трудно, так как они весьма разнохарактерны. Например, в работах наблюдается слияние нескольких слов в одно, персеверации, пропуски букв. На уроках математики дети долго не овладевают понятием числа система связей в задаче ими не осознается и не определяет их дальнейшей деятельности. На уроках труда ученики не выслушивают до конца инструкцию, невнимательно анализируют образец изделия, не продумывают выполнения объекта. В результате в изделиях много ошибок, встречаются привнесения. Если ученики заканчивают работу раньше других, то нередко начинают вносить дополнения в свои изделия, что приводит к увеличению расхождений с образцом. Переделывать работу они чаще всего отказываются.

У младших школьников нередко проявления астенического синдрома. Эти ученики быстро утомляются и прекращают работу. Если они пересиливают себя и продолжают выполнять задание, то количество ошибок возрастает, снижается качество изделия. Колебания в работоспособности приводят к неравноценности результатов: наряду с ошибочными они могут дать и правильные ответы. Дети осознают свои затруднения в обучении, переживают их, что еще больше снижает продуктивность деятельности.

У отдельных школьников, особенно пришедших из массовой школы, проявляется ярко выраженное отрицательное отношение к учению, снижен уровень мотивации, что также сказывается на их работоспособности. Неустойчивая мотивация приводит к тому, что у учащихся качество работы страдает, частично она может быть выполнена хорошо, частично — с грубыми ошибками, небрежно, заинтересованность работой быстро угасает.

Следует отметить, что в каждом классе есть ученики, у которых недостатки аналитико-синтетической деятельности сочетаются с одним или несколькими нарушениями. Чем больше наслоений на основной дефект, тем большие трудности испытывают ученики при обучении. Например, двигательная недостаточность, осложненная

нарушением зрительного восприятия и ориентировки в пространстве, вызывает дополнительные трудности у учащихся при написании букв и цифр, при ориентировке на пространстве тетрадного листа, книжной страницы, при овладении двигательными трудовыми приемами. Эти школьники нуждаются в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большем, чем остальные дети, количестве тренировочных упражнений во время усвоения нового материала.

Низкий уровень познавательных возможностей в сочетании со сниженной работоспособностью и другими нарушениями приводит к тому, что ученики крайне медленно продвигаются в обучении по всем предметам, не проявляют интереса к учению, нуждаются в постоянном контроле и конкретной помощи со стороны учителя.

Педагогу нужно хорошо знать потенциальные возможности каждого учащегося, его трудности, чтобы умело организовать обучение, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход с целью возможно большего продвижения в обучении каждого школьника.

Раздел II

Обучение

Глава 1. Дидактические принципы обучения

§1. Из истории становления и развития учения о дидактических принципах в общей педагогике и олигофернопедагогике

Понятие о дидактических принципах. Принцип (от латинского слова — *principium* — основа) — это основное положение, которое распространяется на все явления в той области, из которой он выведен путем обобщения и абстрагирования.

Под дидактическими принципами понимают основные положения, которыми руководствуются в деле обучения подрастающего поколения и подготовки его к активному участию в жизни общества.

Суть этих принципов состоит в том, что в педагогической практике они выполняют роль ориентиров, направляющих деятельность педагогов на достижение целей воспитания и обучения учащихся.

Дидактические принципы являются универсальными для всех учебных предметов, на всех уровнях педагогической работы. Положительный эффект в воспитании и обучении учащихся может быть достигнут при условии соблюдения системы дидактических принципов.

Анализ педагогической литературы показывает, что дидактические принципы не являются навсегда данными и неизменными. Благодаря развитию педагогической науки, накоплению опыта, а также общественному прогрессу, они изменяются и совершенствуются.

В истории развития педагогической науки дидактические принципы претерпели существенные изменения, что связано с изменением социально-экономических условий жизни общества, общественных потребностей и целей воспитания подрастающего поколения.

В первые годы становления отечественной школы дидактические принципы (как педагогическая категория) не рассматривались, хотя в «Декларации о единой трудовой школе», опубликованной 16 октября 1918 г., были заложены основы для выделения некоторых из них. В этом документе, в частности, указывалось на творческий характер учебного процесса, развитие актив-

ности и самостоятельности учащихся, на индивидуализацию обучения. Однако не было достаточно четкого определения понятия дидактические принципы и отграничения его от других структурных элементов педагогической науки.

Позднее в работах некоторых ведущих педагогов (Ш. И. Ганелин, А. П. Пинкевич и др.) даны первые описания некоторых дидактических принципов. Так, в работе А. П. Пинкевич (1929) они формулировались так: теснейшая связь обучения с общественно полезной работой; соблюдение возрастного принципа; творческий характер учебного процесса, развитие самостоятельности и активности учащихся. Разрабатывались уже не отдельные принципы обучения, а их система (М. Н. Скаткиным, 1950 и др.)

При дальнейшей разработке данной проблемы дидактические принципы рассматривались как отражение определенных закономерностей процесса обучения и взаимосвязи с другими его компонентами. Такой подход был впервые сформулирован в работах М. А. Данилова, В. П. Есипова, а наиболее полное выражение получил в 70-е г.

Существенный вклад в дальнейшую разработку дидактических принципов внесли работы Ю. К. Бабанского, Л. В. Занкова, Т. А. Ильиной, И. Т. Огородникова, Г. И. Щукиной и др.

Разработка дидактических принципов в олигофренопедагогике

Развитие дидактики вспомогательной школы происходило под большим влиянием и в неразрывной связи с развитием и становлением дидактики массовой школы.

В 20-е гг. некоторые вопросы дидактики вспомогательной школы были изложены А. Н. Граборовым. В книге «Вспомогательная школа» (1923) в главе «Основы воспитания умственно отсталых детей» автор специально не рассматривает дидактические принципы, он лишь упоминает, что «основы воспитания умственно отсталых детей базируются на тех же основных педагогических принципах, что и нормальных детей» (С. 55). При этом автор исходит из того, что разница между общей педагогикой и олигофренопедагогикой заключается в «степени достижений (в воспитании учащихся) и в методических средствах», а цели и педагогические

принципы остаются общими. Вместе с тем, автор формулирует и обосновывает принцип деятельности «как основной педагогический принцип вспомогательной школы», противопоставляя школу трудовую школе интеллектуализма.

В дальнейшем А. Н. Граборов продолжал разработку дидактики вспомогательной школы. В статье «Основные моменты коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы» (1935) он формулирует принцип нравственного воспитания и указывает некоторые пути его реализации.

В начале 40-х гг. А. Н. Граборов снова возвращается к вопросам дидактики. В статье, посвященной своеобразию учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе (1941), автор, как и ранее, подтверждает, что учебно-воспитательная работа вспомогательной школы строится на основе общих принципов педагогики, и здесь же раскрывает особенности применения некоторых дидактических принципов во вспомогательной школе, в частности, принципа наглядности.

Во второй половине 50-х гг. начались интенсивные комплексные исследования в области умственной отсталости, в результате которых появились несколько фундаментальных работ, среди которых — «Книга для учителя вспомогательной школы» под ред. Г. М. Дульнева (1955). В ней впервые дана характеристика дидактических принципов вспомогательной школы и подчеркивается, что общие принципы обучения, характерные для массовой школы, распространяются и на вспомогательную.

Принципы обучения во вспомогательной школе изложены в этой книге в следующей системе:

1. Воспитательное значение обучения;
2. Всесторонне развитие личности;
3. Повышение сознательности и активности учащихся в обучении;
4. Учет возрастных и типологических особенностей учащихся;
5. Индивидуальный подход к учащимся;
6. Обеспечение прочности усвоения знания;
7. Наглядность в обучении;
8. Научность и систематичность обучения;
9. Решающая роль учителя и педагогического коллектива в обучении.

В характеристике каждого принципа раскрыто своеобразие его применения во вспомогательной школе.

Пути реализации принципов обучения во вспомогательной школе, разработанные Г. М. Дульневым, не утратили своего значения и до настоящего времени.

В 60-80-е гг. проведено много исследований по методике обучения различным предметам (русскому языку, математике, профессионально-трудовому обучению и др.), в которых косвенно разрабатывались и некоторые вопросы дидактики вспомогательной школы: осознанное усвоение учебного материала, индивидуальный и дифференцированный подход, активность и самостоятельность учащихся в процессе обучения, прочность усвоения знаний, воспитание в процессе обучения (Г. М. Дульнев (1969), С. Л. Мирский (1967), Г. Н. Мерсиянова (1961), Н. М. Барская (1970), В. В. Воронкова (1972), А. А. Рейнмаа (1980), В. В. Коркунов (1983) и др.)

Проведенные исследования, в особенности в области трудового и профессионального обучения, дали возможность разработать общую методику профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе, в том числе и дидактические принципы. С. Л. Мирский выделяет среди них следующие: воспитывающий характер обучения, доступность, учет индивидуальных особенностей учащихся, систематичность обучения и связь теории с практикой, прочность усвоения знаний, умений и навыков и специфический для вспомогательной школы принцип коррекции недостатков развития умственно отсталых школьников.

В таком выделении общедидактических и специфических для вспомогательной школы принципов проявился новый подход к вопросам обучения умственно отсталых школьников.

Таким образом новое в разработке проблемы дидактических принципов обучения умственно отсталых школьников заключается в том, что они характеризуются как дидактические принципы вспомогательной школы, в то время как в «Книге для учителя вспомогательной школы» основной упор был сделан на своеобразие реализации во вспомогательной школе принципов обучения, принятых в массовой школе.

В книге «Олигофренопедагогика» (И. Г. Еременко, 1985 г.) использован этот новый подход к разработке вопросов дидактики вспомогательной школы, в частности

принципов обучения, хотя принцип коррекции не рассматривался.

Итак, из краткого исторического обзора видно, что развитие учения о дидактических принципах вспомогательной школы проходило по этапам.

На первом этапе общепринятой считалась полная общность дидактических принципов массовой и вспомогательной школы. Поиски специфики процесса обучения умственно отсталых школьников связывались с областью методики обучения.

Основное внимание на втором этапе уделялось разработке дидактических принципов во вспомогательной школе, их специфике.

Третий этап характеризуется тем, что наметилась тенденция создания дидактических принципов вспомогательной школы, которые имеют, безусловно, общность с принципами обучения в массовой школе, но в то же время достаточно специфичны.

§2. Дидактические принципы вспомогательной школы

В последовательности изложения дидактических принципов вспомогательной школы целесообразно использовать современную систему, принятую в массовой школе, которая отражает логику развития процесса обучения (задачи, содержание, методы и средства обучения, формы организации и результаты обучения):

- воспитывающая и развивающая направленность обучения;
- научность и доступность обучения;
- систематичность и последовательность;
- связь обучения с жизнью;
- принцип коррекции в обучении;
- принцип наглядности;
- сознательность и активность учащихся;
- индивидуальный и дифференцированный подход;
- прочность знаний, умений и навыков.

Воспитывающая и развивающая направленность обучения

Процесс обучения во вспомогательной школе прежде всего направлен на формирование у учащихся разнообразных знаний, умений и навыков, но, безусловно, при обучении происходит и воспитание, и развитие учащихся.

Воспитывающая направленность обучения во вспомогательной школе состоит в формировании у учащихся

нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Это реализуется в содержании учебного материала и в соответствующей организации деятельности учащихся в школе и вне ее.

В учебном плане можно выделить две группы учебных предметов, которые особенно ярко способствуют воспитывающей направленности обучения. С одной стороны, это учебные предметы, в содержание которых включается материал, отражающий героизм нашего народа при защите Родины и в мирном строительстве, рассказывающий о богатствах родного края и необходимости беречь родную природу, о людях труда, некоторых профессиях и т. п. Эти предметы (объяснительное чтение, история, география, естествознание) дают материал для воспитания учащихся словом. Однако эту работу необходимо увязывать с общественно-полезной деятельностью по охране природы и памятников истории, культуры, краеведческой работы и др.

Другая группа учебных предметов (трудовое обучение в младших классах, профессионально-трудовое обучение, социально-бытовая ориентировка) способствует воспитанию честности и добросовестности, желанию быть полезным членом общества.

Кроме того, есть учебные предметы, способствующие эстетическому и физическому воспитанию (физкультура, рисование, пение и музыка, ритмика).

Для решения задач подготовки умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни и труду большое значение имеет продуманная и четкая организация и высокий методический уровень проведения занятий по труду, производственной практике, хорошая техническая оснащенность мастерских, наличие базовых предприятий по профилю обучения, соответствующая подготовка учителей.

Развивающий характер обучения во вспомогательной школе состоит в содействии общему психическому и физическому развитию учащихся. В условиях постоянно повышающихся требований к уровню подготовки умственно отсталых школьников к жизни, направленность обучения на их общее развитие приобретает особое значение. Однако развитие умственно отсталых школьников без коррекции их мышления и нарушенных психофизиологических функций не может быть достаточно успешным. Поэтому обучение во вспомогательной школе носит коррекционно-

развивающий характер. Однако развивающую направленность обучения следует отличать от коррекционной направленности. В процессе коррекции всегда происходит развитие умственно отсталого ребенка, но развитие может быть и не связано с коррекцией.

Для развития умственно отсталых школьников нужны особые условия, важнейшим из которых является обучение их во вспомогательной школе или других адекватных их возможностям условиях, учитывающих психофизические особенности развития этой группы аномальных детей. Осуществление развивающего обучения предполагает повышение качества уроков путем включения учащихся в активную учебную деятельность и развития у них познавательной активности и самостоятельности.

Воспитывающая и коррекционно-развивающая направленность обучения пронизывает весь учебный процесс.

Научность и доступность обучения

Принцип научности в общей педагогике предполагает отражение современных достижений науки, перспектив ее развития в каждом учебном предмете.

Содержание обучения во вспомогательной школе отличается элементарностью и практической направленностью. Несмотря на элементарный уровень знаний, которые необходимо усвоить умственно отсталым школьникам, они должны быть научными, не противоречить объективным научным знаниям (фактам, понятиям, законам и теориям).

Принцип научности реализуется, прежде всего, при разработке программ и составлении учебников, а также в деятельности учителей и воспитателей. Известно, что у умственно отсталых школьников легко могут возникать неправильные, а подчас ложные представления об окружающей действительности, так как они не в состоянии понимать сущность явлений в отвлечении от внешних, случайных признаков и связей. Поэтому с самого начала поступления учащихся во вспомогательную школу необходимо помогать им познавать окружающий мир с научных позиций, в соответствии с реальной действительностью.

Принцип научности тесно связан с принципом доступности, ведь в конечном счете умственно отсталые учащиеся могут усваивать только тот учебный материал, который им доступен.

Принцип доступности предполагает построение обучения умственно отсталых школьников на уровне их реальных учебных возможностей.

Многолетняя практика и научные исследования показывают, что учебные возможности учащихся вспомогательных школ весьма различны. В основе этих различий лежат объективные причины, заключающиеся в неоднородности, степени и характере проявлений основного и сопутствующих дефектов развития детей. В связи с этим осуществление принципа доступности во вспомогательной школе отличается определенным своеобразием: с одной стороны, предполагается неодинаковая степень усвоения программного материала учащимися, имеющими разные учебные возможности, с другой — определяется необходимость дифференциации их в обучении с целью повышения уровня усвоения программного материала.

Принцип доступности, так же как и принцип научности, реализуется, прежде всего, при разработке учебных программ и учебников. Содержание обучения умственно отсталых школьников определяется на основании проверки его в многолетней практике работы вспомогательной школы. Содержание обучения отдельным учебным предметам непрерывно совершенствуется, уточняется объем знаний, умений и навыков по годам обучения на основе результатов научных исследований и передовой практики.

Принцип доступности реализуется также в постоянной деятельности педагогов путем применения соответствующих методов и методических приемов. Известно, что использование наиболее удачной методической системы может сделать доступным сравнительно сложный для умственно отсталых школьников учебный материал.

Систематичность и последовательность в обучении

Сущность принципа систематичности и последовательности состоит в том, что знания, которые учащиеся приобретают в школе, должны быть приведены в определенную логическую систему для того, чтобы можно было ими пользоваться, т. е. более успешно применять на практике.

Для вспомогательной школы этот принцип имеет большое значение потому, что для умственно отсталых школьников характерна неточность, неполнота или фраг-

ментарность усвоенных знаний, определенные трудности они испытывают при их воспроизведении и использовании в практической деятельности.

Принцип систематичности и последовательности реализуется как при разработке учебных программ и учебников, так и в каждодневной работе педагога. Это предполагает такой подбор и расположение учебного материала в программах, учебниках, в тематических планах, на каждом уроке, когда между составными частями его существует логическая связь, когда последующий материал опирается на предыдущий, когда пройденный материал подготавливает учащихся к усвоению нового.

В каждом учебном предмете излагается своя система взаимосвязанных понятий, фактов и закономерностей.

Следует отметить, что при разработке содержания учебных предметов вспомогательной школы в основном используется та же система и логика, что и в массовой школе. Так, на уроках математики сложение и вычитание изучается раньше умножения и деления, при обучении грамоте сначала изучаются звуки родного языка, затем буквы в определенной последовательности, формируется чтение по слогам, а затем — целыми словами. В профессионально-трудовом обучении сначала изучаются ручные инструменты и приемы работы с ними, затем простейшие, а потом и более сложные учебные станки и бытовые машины и только после этого — промышленные станки и машины. Однако в отдельных случаях построение содержания учебных предметов вспомогательной школы имеет свою систему, логику и последовательность расположения учебного материала. И только при изучении истории, в связи с тем, что учащиеся испытывают большие трудности в понимании исторических событий в их последовательности и во времени педагоги вынуждены сообщать им не систематические, а эпизодические знания о наиболее значимых событиях из истории нашей Родины.

Особенностям умственно отсталых школьников соответствует линейно-концентрическое расположение учебного материала, когда одни и те же разделы сначала изучаются в элементарном виде, а через некоторое время, обычно в следующем классе, то же самое рассматривается значительно шире, с привлечением

новых сведений. Содержание многих учебных предметов построено именно таким образом.

Систематичность предполагает преемственность в процессе обучения: обучение в старших классах строится на прочном фундаменте, который закладывается в младших классах, изучение каждого предмета происходит на основе предыдущих знаний, которые усвоены при изучении других предметов. Каждый раздел учебного материала должен опираться на ранее изученный.

В деятельности учителя принцип систематичности реализуется в планировании последовательности прохождения нового учебного материала и в повторении ранее изученного, в проверке полученных школьниками знаний и умений, в разработке системы индивидуальной работы с ними. Исходя из этого принципа переходить к изучению нового учебного материала можно только после того, как ученики усвоят тот, который прорабатывается в данное время. С учетом этого обстоятельства учитель вносит коррективы в ранее намеченные планы.

Связь обучения с жизнью

Этот принцип отражает обусловленность обучения в школе общественными потребностями и влиянием общественной среды на процесс обучения и воспитания учащихся.

Сущность его состоит в тесном взаимодействии школы и общественности в деле обучения и воспитания детей. В современных условиях этот принцип получает новое звучание.

Большинство вспомогательных школ — это интернатные учреждения и для них существует потенциальная опасность определенного обособления от окружающей жизни. Поэтому принципу связи обучения с жизнью отводится важная роль в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Ведь после окончания школы выпускники вступают в самостоятельную жизнь и подготовленность к ней в определенной степени зависит от того, как осуществляется этот принцип в жизни.

Реализация этого принципа во вспомогательной школе состоит в организации учебно-воспитательной работы на основе тесной и многогранной связи с окружающей действительностью, с жизнью, в первую очередь, местных предприятий, организаций и учреждений. Этот принцип реализуется также путем связи обучения с производи-

тельным трудом учащихся в народном хозяйстве. Формы участия при этом могут быть различными, но во всех случаях учащихся старших классов нужно знакомить с социально-экономическими и правовыми отношениями на производстве, включать их в посильные общественные дела базовых и шефствующих предприятий.

Вспомогательная школа должна также активно участвовать в общественных мероприятиях (всенародные праздники, культурные и спортивные мероприятия, дни городов и др.)

Только на основе многогранной связи обучения с окружающей жизнью вспомогательная школа, как учебное заведение, может завоевать авторитет среди местного населения и общественности. А это улучшает положение выпускников вспомогательных школ и способствует более успешной их адаптации.

В повседневной деятельности педагога этот принцип реализуется путем использования на уроках и во внеклассной работе положительных примеров из жизни, в том числе и местного населения, но не следует обходить и недостатки с обязательным анализом их причин. Для укрепления связи обучения с жизнью полезно использовать средства массовой информации, просмотры телепередач и прослушивание радиопередач.

Принцип коррекции в обучении

Для умственно отсталых детей, как известно, характерен основной общий недостаток — нарушение сложных форм познавательной деятельности (причем имеет место неравномерное нарушение). Эмоционально-волевая сфера тоже в ряде случаев нарушена, но есть и такие дети, у которых она относительно сохранна.

Умственно отсталый ребенок, как и всякий ребенок, растет и развивается, но развитие его замедляется с самого начала и идет на дефектной основе, что порождает трудности вхождения в социальную среду, рассчитанную на нормально развивающихся детей.

Обучение во вспомогательной школе имеет решающее значение для развития умственно отсталых детей и их реабилитации в обществе. Установлено, что наибольший эффект в их развитии достигается в тех случаях, когда в обучении осуществляется принцип коррекции, т. е. исправление присущих этим детям недостатков.

Только то обучение хорошо, которое стимулирует развитие, «ведет его за собой», а не служит просто обогащению ребенка новыми сведениями, легко входящими в его сознание. (Л. С. Выготский, 1985).

Таким образом, принцип коррекции заключается в исправлении недостатков психофизического развития умственно отсталых детей в процессе обучения путем использования специальных методических приемов. В результате применения коррекционных приемов обучения одни недостатки у учащихся преодолеваются, другие ослабевают, благодаря чему школьники быстрее продвигаются в своем развитии. Чем больше умственно отсталый ребенок продвинется в развитии, тем успешнее он будет овладевать учебным материалом, т. е. развитие учащихся и обучение их на основе принципа коррекции — это два взаимосвязанных процесса.

Исправление недостатков развития у учащихся вспомогательных школ происходит медленно и неравномерно. Поэтому учителю обычно бывает трудно заметить сдвиги в развитии мыслительных процессов у учащихся, в формировании волевых и других качеств личности. Он хорошо знает, как каждый ученик усвоил тот или иной учебный материал, но этого недостаточно для характеристики уровня его продвижения в развитии.

Одним из показателей успешности коррекционной работы может служить уровень самостоятельности учащихся при выполнении новых учебных и трудовых заданий.

Из психологических исследований известно, что самостоятельность школьников зависит от уровня сформированное™ у них обобщенных учебных и трудовых умений. Поэтому осуществление принципа коррекции в обучении заключается в формировании у учащихся этих умений, т. е. умений самостоятельно ориентироваться в требованиях к выполнению заданий, анализировать условия и планировать свою деятельность, привлекая для этого имеющиеся знания и опыт, делать выводы о качестве выполненной работы.

Обобщенные учебные и трудовые умения формируются на основе конкретных умений по каждому учебному предмету и путем систематической целенаправленной работы с применением специфических для каждого предмета методических приемов.

Коррекционные подходы направлены не только на устранение недостатков психофизического развития, общих для всех умственно отсталых школьников, но и на устранение недостатков, характерных для тех или иных учеников (индивидуальная коррекция). Индивидуальная коррекция обусловлена тем, что основным дефектом у умственно отсталых детей является неодинаковость, кроме основного, есть сопутствующие дефекты различной степени. В обучении это наблюдается в значительных различиях в уровне овладения знаниями, умениями и навыками разными учениками и в неравномерном продвижении их в умственном и физическом развитии.

Для осуществления индивидуальной коррекции необходимо выявление затруднений, испытываемых учениками в обучении различным предметам и установление причин этих затруднений. На основе этого разрабатываются меры индивидуальной коррекции.

Общая и индивидуальная коррекция осуществляется практически на одном и том же учебном материале и почти в одно и то же время. Общая коррекционная работа проводится обычно фронтально, индивидуальная коррекция — с отдельными учениками или с небольшой группой. В классе может быть несколько учеников, требующих разных мер индивидуальной коррекции. При фронтальной работе целесообразно проводить индивидуальную коррекцию попеременно, фиксируя внимание или дополнительно работая то с одним, то с другим учеником.

Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы заключается в формировании у учащихся волевых качеств личности, в воспитании эмоций, в том числе эмоционально-волевых компонентов поведения, что отражается и в учебе, и в труде, и в отношении к своим товарищам, учителям.

Принцип наглядности

Принцип наглядности в обучении означает привлечение различных наглядных средств в процесс усвоения учащимися знаний и формирования у них различных умений и навыков.

Сущность принципа наглядности состоит в обогащении учащихся чувственным познавательным опытом, необходимым для полноценного овладения абстрактными понятиями.

Известно, что ощущения человека, получаемые от внешнего мира, являются первой ступенью его познания. На следующей ступени приобретаются знания в виде понятий, правил, законов. Чтобы знания учащихся были осознанными и отражали объективно существующую действительность, процесс обучения должен обеспечить опору их на ощущения. Наглядность как раз и выполняет эту функцию.

Существует общее правило применения принципа наглядности в общеобразовательных школах: обучение должно быть наглядным в той мере, которая необходима для сознательного усвоения учащимися знаний и выработки умений и навыков, опирающихся на живые образы предметов, явлений и действий.

В основу реализации принципа наглядности во вспомогательной школе положены эти общие правила, однако в частности применение их отличается определенным своеобразием. Прежде всего, во вспомогательной школе для формирования отвлеченных понятий, обобщений, общетрудовых умений и навыков, предметная наглядность используется более длительное время. Это связано с тем, что у умственно отсталых детей резко нарушены процессы отвлечения и обобщения, им трудно оторваться от наблюдения конкретных предметов и сделать отвлеченный вывод или заключение, что необходимо для формирования того или иного понятия.

Предметная наглядность применяется также для изучения свойств предметов как таковых, а также с целью изготовления их. Использование этой формы наглядности необходимо организовывать с учетом особенностей восприятия умственно отсталых школьников. Известно, что их восприятие первоначально имеет недифференцированный характер, они затрудняются в выделении главных, существенных признаков объекта. Образы предметов, возникающие в сознании, нечеткие, неполные и зачастую искаженные, в речи часто отсутствуют соответствующие языковые средства, необходимые для верного отражения свойств наблюдаемых объектов.

Учитывая все эти особенности учащихся, наглядные пособия нужно делать дифференцированными, содержащими самые существенные признаки объекта и по возможности без дополнительных несущественных деталей, часто уводящих внимание учащихся в сторону от основной цели, которой добивается учитель при исполь-

зовании этих пособий. Наглядные пособия, применяемые для изучения свойств предметов как таковых или с целью изготовления их, должны быть хорошо выполнены и просты для восприятия, с четкими и ясными надписями, а предметные образцы с характерными признаками.

Учет особенностей умственно отсталых школьников при реализации принципа наглядности заключается также в том, что наряду с созданием у учащихся четких и полных представлений об окружающем мире, необходимо научить их правильно пользоваться соответствующими словами и терминами, обозначающими свойства предметов, признаки явлений, отношения и связи, существующие в реальном мире. Слово учителя в этом процессе является организующим и регулирующим фактором. Еще более возрастает роль слова в тех случаях, когда наглядность используется для формирования у учащихся общих представлений и понятий /понятие о числе, о десятичной системе исчисления и др./.

Благодаря широкому применению разнообразной предметной наглядности на всех уроках в младших классах у учащихся постепенно создается личный чувственный познавательный опыт, связанный с непосредственным восприятием реальных предметов и явлений, с предметной и практической деятельностью.

На этой основе создается возможность перевода созданных в сознании учащихся образов предметов, явлений и действий в отвлеченные понятия, внешне выраженную деятельность — во внутреннюю деятельность сознания.

В этот переходный период предметные образцы по-прежнему используются в качестве наглядных пособий, но одновременно с ними вводится и абстрактная наглядность: рисунки, эскизы, чертежи, схемы. В дальнейшем эта наглядность начинает преобладать в процессе обучения. Применение такой наглядности предполагает определенный уровень интеллектуального развития умственно отсталых школьников, достигнутый в предшествующем обучении. Так, опираясь на словесное описание, а также на рисунок и чертеж швейного изделия или на эскиз и чертеж столярного и слесарного изделия, учащиеся должны воссоздать полный и точный образ этого изделия, которым они будут руководствоваться при планировании работы и изготовлении его. На этом этапе абстрактная символическая наглядность способствует

формированию у учащихся конкретных образов предметов.

Таким образом, реализация принципа наглядности во вспомогательной школе осуществляется по этапам.

1. Обогащение чувственного познавательного опыта, предполагающего обучение умениями наблюдать, сравнивать и выделять существенные признаки предметов и явлений и отражать их в речи.

2. Обеспечение перехода созданных предметных образов в абстрактные понятия.

3. Использование абстрактной наглядности для формирования конкретных образов предметов, явлений и действий.

Соблюдение этих этапов способствует осознанному усвоению учебного материала и, в конечном счете, развитию абстрактного мышления у умственно отсталых школьников.

Сознательность и активность учащихся в обучении

Сознательность в обучении означает понимание учащимися изучаемого учебного материала: сущности усваиваемых понятий, смысла трудовых действий, приемов и операций. Сознательное усвоение знаний и навыков обеспечивает успешное применение их в практической деятельности, предотвращает формализм, способствует превращения знаний в устойчивые убеждения. Это означает также понимание учащимися значения своего учебного труда в школе. Л. В. Занков считал последнее важнейшим результатом развивающего влияния учебного процесса.

Во вспомогательной школе этот принцип относится к числу важнейших, так как в процессе сознательного усвоения учебного материала происходит более интенсивное психическое развитие умственно отсталых школьников. Однако, при реализации этот принципа учитель встречается с большими трудностями. Нарушения аналитико-синтетической деятельности, характерные для умственно отсталых школьников, препятствуют усвоению учебного материала на основе его полного понимания. Поэтому во вспомогательной школе вопрос о том, как достичь полного понимания учебного материала учащимися был и остается наиболее значимым. Решение этого вопроса возможно в том случае, если каждый учитель будет применять коррекционные методические приемы,

направленные на развитие мыслительных операций (сравнение, обобщение и др.), а также умений выражать свои мысли словами. Ведь судить о том, насколько ученику понятен тот или иной учебный материал можно прежде всего по его высказываниям, а уже потом — по характеру применения знаний при выполнении упражнений.

Существует ряд методических приемов, помогающих учащимся более осознанно усваивать учебный материал: расчленение сложного учебного материала на части, логически завершенные и связанные между собой, выделение главных существенных сторон предмета или явления и отличие их от второстепенных, несущественных, отражение в речи выполняемых практических действий, до начала, во время и после работы, связь новых сведений с ранее усвоенными, варьирование материала при повторении и др.

Из практики известно, как затрудняются умственно отсталые школьники применять знания в практической деятельности, или в новых условиях. Так, на уроках трудового обучения они с большим трудом выполняют довольно простые арифметические вычисления и не могут решить простой арифметической задачи, в то время как на уроках математики в этом же классе они изучают более сложный материал. Умение применять имеющиеся знания в новых условиях может служить критерием осознанности усвоения этих знаний.

С давних пор известно, что механическое заучивание того или иного учебного материала, не способствует осознанному его усвоению. Это означает, что приобретенные таким способом знания ученик не может использовать в практической деятельности, что они представляют собой пассивный фонд. Вот почему принципу сознательности в обучении во вспомогательной школе придается такое большое значение.

Сознательное усвоение учебного материала предполагает активность учащихся в обучении. Познавательная активность умственно отсталых школьников в большинстве случаев сама по себе не возникает, поэтому необходимо ее активизировать. Под активизацией учения понимается соответствующая организация действий школьников, направленная на осознание ими учебного материала.

В массовой школе ведущим средством активизации учения школьников считается проблемный подход в обучении. Сущность его заключается в том, что учитель ставит перед учениками учебную проблему, учащиеся совместно с учителем или самостоятельно определяют пути поиска решения этой проблемы, самостоятельно или с помощью учителя находят решение, делают выводы, обобщения, сравнения.

Если рассматривать проблемный подход в обучении как создание условий для самостоятельной мыслительной деятельности школьников при изучении нового учебного материала или его обобщении, то при использовании условий, соответствующих особенностям умственно отсталых школьников, его можно применять и во вспомогательной школе как средство активизации учебной деятельности. Если учитель будет постепенно подводить школьников к новому учебному материалу, вовлекая их при этом в рассуждения и поощряя их собственные высказывания с анализом наблюдений или своего опыта, то такое обучение будет способствовать активизации умственно отсталых школьников и в случаях неверных высказываний, более того, следует доброжелательно и внимательно относиться к ним и терпеливо объяснять, в чем их ошибка. В противном случае трудно ожидать дальнейшего развития активности. Доброжелательное отношение ко всем ученикам в сочетании с разумной требовательностью, поощрения за малейшие успехи — важнейшие условия для развития мыслительной активности умственно отсталых школьников.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении

Сущность принципа индивидуального подхода состоит в учете индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе с целью активного управления ходом развития их умственных и физических возможностей.

Индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. Во вспомогательной школе учитель для изучения учащихся имеет возможность получить данные клинического и психологического обследования каждого ученика класса и дополнять их педагогическими наблюдениями. В результате этого создаются педагогиче-

ские характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения систему педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях — индивидуальной дополнительной работы.

Индивидуальный подход необходим умственно отсталым школьникам, независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии хорошо успевающих учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда, может быть, и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и развивать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних умственно отсталых школьников, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т. е. присущими определенной группе учащихся.

Учет типических особенностей умственно отсталых школьников происходит в процессе дифференцированного подхода.

Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы. В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся на хорошосредней слабоуспевающих. Она в какой-то мере помогает учителю осуществлять дифференцированный подход. Но эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении и не дает возможности направленно помогать ученикам справляться с трудностями и продвигаться в усвоении учебного материала. Например, на уроках швейного дела две девочки отстают в изготовлении изделий от основной группы, качество изделий у них низкое и учитель относит их к группе слабоуспевающих. Однако причины отставания у них разные: одна отстает из-за локальных двигательных нарушений, имея сравнительно сохранный интеллект, проявляющийся в умении анализировать особенности изделия, планировать работу и адекватно ее оценивать, другая — из-за низкого уровня интеллектуального

развития и связанного с этим патологической медлительности движений. В силу разных причин отставания эти учащиеся не могут быть отнесены к одной группе и меры дифференцированного подхода к ним существенно различны.

Дальнейшее изучение проблемы педагогической дифференциации учащихся и разработка мер дифференцированного подхода при обучении основным учебным предметам позволят более конкретно выявить специфические черты данного дидактического принципа вспомогательной школы.

Индивидуальный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как умственно отсталые школьники в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию.

Прочность усвоения знаний, умений и навыков

В этом принципе отражаются результаты обучения. Сущность его состоит в том, что школа должна вооружить учащихся пробными знаниями, умениями и навыками, т. е. такими, чтобы они стали достоянием личности, собственным приобретением каждого ученика. Такие знания, умения и навыки учащиеся могут легко воспроизводить и использовать в своей учебной, а в дальнейшем и трудовой деятельности.

Прочные знания — это знания осознанные. Поэтому существует тесная связь между принципом прочности усвоения знаний, умений и навыков и принципом сознательности и активности учащихся в обучении. Чем глубже ученик понимает и осмысливает учебный материал, чем больше активности и самостоятельности он проявляет при его изучении, тем более прочные знания и навыки он приобретет.

Прочность знаний, умений и навыков достигается специальной педагогической работой, направленной на углубление и закрепление знаний и выработку навыков. Таким средством является повторение. Повторению во вспомогательной школе принадлежит особая роль. Поэтому в программах большое количество учебного времени отводится на этот процесс. Повторение — это основа

всей учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе. Известно, что усвоение знаний, умений и навыков на высоком уровне прочности происходит по этапам (первоначальное ознакомление, уточнение, закрепление, совершенствование, применение на практике). Для прочного усвоения учебного материала на первоначальном этапе важно обеспечить образование у учащихся смысловых связей, а на следующем этапе при углублении знаний и уточнении усваиваемых действий и приемов, научить их самостоятельно устанавливать эти связи. Дальнейшая работа по упрочению знаний, умений и навыков требует решения других задач и использования соответствующих методов и приемов обучения. Отсюда видно, что повторение — это не простое и однообразное воспроизведение учебного материала, а логическая и смысловая его переработка и оперирование им. Поэтому в повторении должно быть разнообразие, определенная система и непрерывность. Приемы повторения необходимо подбирать с учетом уровня усвоения данного учебного материала.

Прочность усвоения учащимися знаний достигается путем систематического выполнения упражнений, во время которых закрепляются и совершенствуются умения и навыки. Существует несколько видов специальных упражнений (установочные, тренировочные, упражнения в умственных и сенсорных действиях), которые подбираются в зависимости от этапов формирования умений и навыков.

Повторение необходимо проводить непрерывно в течение всего учебного года, включая его в процесс изучения нового учебного материала и добиваясь осмысления связи между пройденным и новым. Самостоятельно установить такие связи учащиеся, как правило, не могут или делают это неправильно.

Наряду с повседневным повторением целесообразно проводить итоговые повторения, имеющие целью систематизировать и обобщать усвоенные знания по теме или разделу. Одним из показателей прочности знания является умение применять их при решении учебных и практических заданий. Поэтому в процесс повторения следует включать также упражнения на применение знаний.

Глава 2. Содержание образования в вспомогательной школе

§1. Общее определение содержания образования в вспомогательной школе

Специальные общеобразовательные школы для умственно отсталых детей (вспомогательные школы) являются одним из звеньев общей системы народного образования, что отражено в соответствующих законодательных актах и нормативных документах. Социальное и правовое положение лиц с недостатками в развитии определяется законом, который устанавливает для них равные гражданские права со всеми членами общества.

Особенности развития умственно отсталых детей (олигофрения в степени дебильности и другие формы интеллектуальной недостаточности) вызвали необходимость научно обосновать определение объема содержания образования этой категории детей, поиска специфических форм и методов их обучения и воспитания.

Умственно отсталые школьники должны получить тот уровень общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков, который необходим для их социальной адаптации. Содержание, как и в массовой школе, должно охватывать различные виды знаний, вооружить учащихся некоторым методологическим подходом к познавательной и практической деятельности (с учетом их особенностей и возможностей усваивать учебный материал). В программах, учебниках, в самом учебном процессе должно быть предусмотрено усвоение элементарных понятий и терминов, а также фактов повседневной действительности. Что касается таких видов знаний как основные законы науки, теории, содержащие систему научных знаний, то они могут иметь место в самом элементарном и ограниченном виде при изучении конкретных учебных предметов.

Все полученные знания будут действительными, если учащиеся овладеют опытом их применения на практике. Различаются интеллектуальные и практические умения и навыки, т. е. навыки относятся не только к практической, но и интеллектуальной деятельности. Однако, учитывая, что основной дефект умственно отсталых школьников лежит в области именно интеллектуальной сферы, не все получаемые учащимися знания во вспомогательной школе формируются в необходимые умения

и доводятся до уровня усвоенных знаний. Это касается поисковых навыков при решении задач, различных упражнений, а также умений и навыков, способствующих самостоятельному усвоению и приобретению знаний. Основная задача вспомогательной школы — формирование умений и навыков учебной деятельности.

Содержание образования во вспомогательной школе не может обеспечить формирование творческой деятельности учащихся, в основе которой лежит самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта и т. п. В то же время нельзя приучать умственно отсталых школьников приобретать знания только в готовом виде и усваивать умения по образцу. Учитывая интеллектуальные и возрастные возможности школьников, следует создавать ситуации, направленные на поиски некоторых самостоятельных решений. На всех годах обучения необходимо формировать навыки самостоятельной работы.

Большую роль в этом играют эмоционально-волевые качества учащихся. Они рассматриваются как особая сфера, определяющая нормы отношения человека к миру. Знания, умения и навыки сами по себе не являются показателем воспитанности учащегося, если у него не сформировано правильное эмоциональное отношение к нормам поведения, а нравственность не стала частью его мировоззрения.

Содержание образования во вспомогательной школе направлено на обеспечение у умственно отсталых школьников таких черт в сознании, поведении, трудовой деятельности, которые помогут им стать полноценными членами общества. Однако для достижения этого вспомогательная школа использует специфические средства, с помощью которых осуществляется доступное умственно отсталым школьником образование. «Именно общность цели при своеобразии средств достижения составляют величайшую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы...».

Трудность обучения умственно отсталых школьников обусловлена особенностями их психического развития,

типологическими и индивидуальными особенностями, имеющимся нарушениями.

В настоящее время особенности умственно отсталого ребенка достаточно хорошо изучены. Известно, что у этих детей нарушены процессы восприятия и представления, памяти, мышления и другие (Т. Н. Головина, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). По данным многих советских и зарубежных дефектологов, у умственно отсталых детей чаще, чем у нормальных, встречаются недостатки произношения. У многих эти недостатки объясняются не столько нарушением артикуляционного аппарата, сколько слабостью развития фонематического слуха, т. е. малой дифференцированностью слуховых восприятий (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина). Для учеников вспомогательных школ характерны двигательные затруднения, которые чаще всего выражены «в динамических нарушениях функций соответствующих групп мышц» (Е. Н. Правдина-Винарская), в недостаточной координированности мелких мышц рук (Р. Д. Бабенкова, Н. П. Вайзман).

Задача коррекции в настоящее время решается на всех общеобразовательных предметах, во время трудовой подготовки, в процессе разностороннего воспитания. Уделяется внимание индивидуальной и групповой коррекции на специальных занятиях.

Важное теоретическое положение, выдвинутое Л. С. Выготским, которое легло в основу разработки вопросов содержания образования, заключается в том, что нельзя строить обучения умственно отсталых детей, только учитывая и корригируя их недостатки. По мнению Л. С. Выготского, характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д. — верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой нисколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка. Многочисленные психологические и психолого-педагогические исследования показывают, что у умственно отсталых детей школьного возраста обнаруживается не только нарушение отдельных психофизических функции, но и относительная сохранность других. Таким образом, обучение в вспомогательной школе осуществляется с учетом не только их особенностей, но и возможностей, благодаря чему ученики оказываются

в состоянии овладеть элементарными знаниями и навыками на адекватном их способностям уровне.

Это дает основание говорить, что вопрос развивающего обучения, при котором обеспечивается развитие познавательной деятельности учащихся и которому в современной педагогике уделяется значительное внимание, является актуальным и для вспомогательной школы. Однако развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей возможно лишь при специальном коррекционном воздействии. Поэтому применительно к вспомогательной школе мы можем говорить о коррекционно-развивающем обучении.

В настоящее время уровень общеобразовательных и трудовых знаний и умений умственно отсталых детей определяется многочисленными психолого-педагогическими и педагогическими исследованиями. Полученные экспериментальные данные широко апробированы в школьной практике. Специальные исследования М. Ф. Гнездилова, Т. Н. Головиной, И. А. Грошенко, Г. М. Дульнева, Л. Г. Еременко, И. П. Корнева, Н. Я. Кузьминой-Сыромятниковой, М. И. Кузьмицкой, В. Г. Петровой, В. А. Постовской, А. В. Усвайской, Ж. И. Шиф и других явились основополагающими для определения содержания по всем учебным предметам. Дальнейшие исследования легли в основу совершенствования имеющихся программ и создания новых.

§2. Учебный план, программы, учебники вспомогательной школы

Вспомогательная школа росла и совершенствовалась одновременно с совершенствованием общего образования в стране. В соответствии с этим жизненно важные этапы, развития школы в основных ее направлениях и задачах в равной степени касаются и вспомогательной школы. На современном этапе задачи, предусматривающие повышение качества образования и воспитания, улучшение трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся, формирование положительных нравственных качеств, являются главными в деле обучения и воспитания учащихся всех типов специальных школ, в том числе и вспомогательных.

С целью создания условий для совершенствования системы общеобразовательного и трудового обучения, разностороннего воспитания учащихся претерпевает из-

менение и структура вспомогательной школы. Вызывается это разными причинами, в том числе и тем, что многие учащиеся заканчивают школу в возрасте 16 лет. Однако в этом возрасте умственно отсталые подростки физически и нравственно еще недостаточно подготовлены к самостоятельной жизни, что в настоящее время вызывает трудности в их устройстве на работу.

Поэтому предусматривается обязательное обучение во вспомогательной школе, которое завершится за девять лет. Имеющийся в отдельных вспомогательных школах опыт показал, что дополнительный год обучения положительно влияет на развитие нравственного сознания умственно отсталых подростков. Девятилетний срок обучения может помочь решить многие проблемы, но главное — совершенствовать трудовую подготовку школьников,

IX или X дополнительные классы могут создаваться и для выпускников, которые по своим психофизическим особенностям не смогли за 8 или 9 лет обязательного обучения овладеть тем уровнем общеобразовательных знаний, трудовых умения и навыков, который необходим для их самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Это могут быть классы социально-трудовой коррекции.

При необходимости школы могут открывать подготовительные классы, в которых наряду с обучающей должна решаться и диагностическая задача, что позволит предупредить ошибочное зачисление во вспомогательную школу детей, например, с ЗПР или тяжелыми нарушениями речи. Возможно открытие при школах дошкольных отделений. В настоящее время практика имеет и другие формы организации учебного процесса умственно отсталых детей с учетом различных условий их пребывания. Особенно это касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, при некоторых детских домах для умственно отсталых детей дошкольного возраста открываются классы для их обучения.

В некоторых регионах, где имеются трудности с открытием вспомогательной школы, открываются классы при массовых школах. Возможно интегрированное обучение умственно отсталых детей в среде детей с нормальным интеллектом. При этом необходимо помнить, что при любой организационной форме обучения должны прежде всего учитываться интересы умственно отсталого ребенка. Каждый из них должен получать

коррекционную помощь со стороны специалистов-дефектологов (олигофренопедагога, логопеда и др.), обучаться по специальной программе и специфическими методами. Любая новая форма организации учебного процесса умственно отсталых детей требует предварительной экспериментальной проверки.

Содержание обучения отражено в учебном плане специальных школ для умственно отсталых детей, в учебных программах, разработанных для этого типа школ и оригинальных учебниках.

Учебный план школы определяет перечень учебных предметов, отобранных для изучения в школе, распределение их по годам обучения, количество часов, отводимых на каждый учебный предмет и дозировку этих часов по неделям. В основе построения учебного плана вспомогательной школы, как и массовой, лежит принцип предметного обучения.

Во вспомогательной школе изучаются следующие традиционные предметы: родной язык, математика, естествознание, география, история, изобразительное искусство, черчение, физкультура, пение и музыка, трудовое и профессионально обучение.

Наряду с общеобразовательными предметами и трудовым обучением во вспомогательной школе осуществляются специальные коррекционные занятия, которые занимают значительное место в системе обучения.

Одним из ведущих предметов в коррекционных занятиях является социально-бытовая ориентировка. Кроме того проводятся специальные занятия по ритмике. Индивидуальные и малогрупповые занятия предусмотрены по исправлению тех или иных недостатков речевого развития (логопедические) и занятия по лечебной физкультуре.

Вне сетки обязательных учебных занятий школы могут вводиться факультативные занятия с небольшими группами детей для получения ими дополнительных жизненно необходимых знаний и умений, дающих возможность более широкого выбора профессии и свободной ориентировки в современном обществе и быту, например, такие как элементы физики и химии.

Учебные программы определяют содержание обучения по отдельным предметам и последовательность его прохождения по годам обучения. Однако следует отметить, что объем содержания образования, несмотря на

оправдавшую себя на практике относительную стабильность, в настоящее время требует дальнейшей углубленной разработки с целью более полного отражения в нем задач, стоящих перед современной вспомогательной школой, а также учета новых научных данных специальной педагогики, специальной психологии и клиники олигофрении.

Для вспомогательной школы созданы научно обоснованные программы для 1-X классов по общеобразовательным предметам, по трудовому и профессиональному обучению, отдельным видам специальных коррекционных занятий. По общеобразовательным предметам разработаны:

- типовые программы по русскому языку, представленные разделами: развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, обучение грамоте, чтение и развитие речи, грамматика, правописание и развитие речи;

- по математике: арифметика и наглядная геометрия;

- по естествознанию: неживая природа, растения, животные, человек;

- по географии: начальный курс физической географии, природа нашей Родины, география материков и океанов, география своей страны, региона;

- по истории;

- а также программа:

- по изобразительному искусству;

- по черчению;

- по пению и музыке;

- по физической культуре;

- программы по социально-бытовой ориентировке;

- ритмике.

По трудовому и профессиональному обучению созданы программы для 1-3 классов (ручной труд), для 4-9 классов — по столярному, слесарному, швейному, по сельскохозяйственному труду, по столярно-плотничному и штукатурно-малярному делу.

Программы по цветоводству и декоративному садоводству, по обслуживающему труду (подготовка рабочих сферы обслуживания) рассчитаны на использование их как в сельских, так и городских школах.

Все эти программы рассматриваются как базисные. На их основе в VIII-IX классах может осуществляться более узкая специализация, соответствующая профилю

того предприятия, в котором ученики проходят производственную практику. Учащиеся должны быть подготовлены к той профессии, по которой они могут быть трудоустроены.

Разрабатываются специальные программы по родному языку и русскому языку для школ, где обучение ведется на государственном языке республики.

Учитывая исторические, географические, природные экологические, национальные особенности, каждая республика вносит в содержание отдельных предметов дополнения и изменения, отражающие названные особенности, а также предусматривает специфику трудовой деятельности населения в конкретном регионе, и отражает ее в системе трудового обучения и воспитания умственно отсталых школьников.

Программы вспомогательной школы учитывают особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей. Они направлены на разностороннее развитие личности учащихся, способствуют их умственному развитию, обеспечивают гражданское, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Программы содержат материал, помогающий учащимся достичь того уровня общеобразовательных знаний и умений, трудовых навыков, который необходим им для социальной адаптации*

Содержание обучения по всем учебным предметам имеет практическую направленность. Вспомогательная школа готовит своих воспитанников к непосредственному включению в жизнь, в трудовую деятельность в условиях современного производства.

В программах принцип коррекционной направленности обучения является ведущим. В них конкретизированы пути и средства исправления недостатков общего, речевого, физического развития и нравственного воспитания умственно отсталых детей в процессе овладения каждым учебным предметом, а также в процессе трудового обучения. Особое внимание обращено на коррекцию имеющихся у отдельных учащихся специфических нарушений, на коррекцию всей личности в целом.

Обучение во вспомогательной школе носит воспитывающий характер. Аномальное состояние ребенка затрудняет решение задач воспитания, но не снимает их. При отборе программного учебного материала учтена его воспитывающая направленность, необходимость фор-

мирования таких черт характера и всей личности в целом, которые помогут выпускникам стать полезными членами общества.

Объяснительные записки к программам по всем предметам дают основные методические рекомендации по специфике обучения, формам и методам организации учебного процесса. В учебных программах вспомогательной школы сформулированы основные требования к знаниям и умениям учащихся, а также критерии их оценки.

Учебники. Содержание обучения отражено в оригинальных учебниках для вспомогательных школ, которые издаются по всем основным учебным предметам. В общей и специальной подготовке учебник рассматривается как книга для ученика, которая является важнейшим инструментом его учения. Вместе с тем она служит и методически ориентиром для учителя, определяя последовательность введения понятий, глубину их раскрытия, распределение времени между отдельными частями вводимого учебного материала.

Учебники для вспомогательной школы, как и для массовой, должны удовлетворять общепедагогическим, методическим и полиграфическим требованиям.

Что касается общепедагогических требований, то они заключаются в необходимости:

обеспечивать воспитывающий характер обучения и формирование материалистического мировоззрения;

сообщать научно достоверные данные в пределах, обозначенных программой;

развивать мышление учащихся; формировать основные приемы умственной деятельности, развивать речь;

обеспечивать подготовку к самостоятельному (в доступных пределах) приобретению знаний.

В качестве методических выдвигаются следующие требования:

соответствие возрастным особенностям учащихся по содержанию, эмоциональному воздействию;

четкое структурное членение и графическое выделение выводов, важнейших положений, ключевых понятий и т. п.;

достаточное количество иллюстраций, облегчающих восприятие, понимание и запоминание учебного материала, удобно расположенных и увязанных с текстом;

включение заданий, стимулирующих развитие в некоторой степени самостоятельности при решении поставленных задач, формирование умений пользоваться запасом имеющихся знаний.

Все эти требования выполняются при отборе словесного материала (статей, упражнений, примеров) для объяснения, закрепления, повторения учебного материала, методического аппарата (правил, инструкций, заданий, вопросов), иллюстраций (рисунков, фотоснимков, графиков и др.).

В учебниках должен соблюдаться принцип коррекционной направленности обучения, требования индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся как необходимого условия продвижения в развитии каждого умственно отсталого ребенка.

С этой целью предусмотрено:

дробное, поэтапное преподавание учебного материала и аналитико-синтетический способ его показа, отработка каждого элемента и обеспечение целостного восприятия;

опора на ранее усвоенное и имеющийся у учащихся практический опыт;

постоянное обращение к реально существующим связям;

особое внимание — выявлению причинно-следственных связей и закономерностей;

акцент на главное при краткости и простоте формулирования правил и выводов;

достаточное количество практических упражнений для усвоения и повторения учебного материала;

включение изучаемого материала в различные виды упражнений;

рациональное использование иллюстративного материала;

включение для самостоятельного выполнения упражнений заданий разной степени сложности.

Что касается иллюстративного материала, то к нему также предъявляются определенные требования:

иллюстрации должны использоваться в качестве непосредственного источника знаний и как средство наглядности (рисунки предметные и сюжетные, таблицы, графики, схемы и другие);

иллюстративный материал должен быть направлен на общее усвоение содержания изучаемого материала и его особенностей;

в учебниках, начиная с V класса, следует использовать символическую наглядность: учебные схемы, таблицы для образования более точных и прочных знаний;

вся изобразительная наглядность должна быть выполнена в реалистическом плане и в цветном изображении, так как условные, расплывчатые изображения предметов и явлений окружающей действительности могут приводить к искаженному их восприятию умственно отсталыми школьниками.

В настоящее время имеются оригинальные учебники для всех классов вспомогательной школы.

§3. Учебные предметы вспомогательной школы

Во вспомогательной школе изучаются учебные предметы, которые определены учебным планом. В них включены некоторые основы наук, отобранные в соответствии с целями обучения, умственными и возрастными возможностями учащихся, содержащие отдельные факты, понятия.

Каждый учебный предмет включает основное предметное содержание конкретной научной области, обусловленное логикой ее изложения и усвоения, специальной методикой обучения, коммуникативной деятельностью учителя и учеников в процессе обучения, спецификой учебного материала для обеспечения воспитательных целей. Таким образом, учащиеся получают конкретные знания с учетом не только логики усвоения основ наук, но и педагогических законов развития понятий в их сознании. Имеется в виду научное и педагогическое изложение науки, которое еще К. Д. Ушинский рассматривал дифференцирование. В условиях специального обучения это особенно важно учитывать в связи с большими затруднениями умственно отсталых школьников усваивать и фактические данные и, тем более, делать элементарные выводы и обобщения, видеть и устанавливать даже несложные причинно-следственные связи и закономерности.

Обучение осуществляется постепенно от частного к общему, от конкретного к абстрактному. Выявленные закономерности позволяют обогатить в дальнейшем знания учащихся. Итак, умственно отсталые школьники проходят тот же путь познания, что и дети с нормальным интеллектом. Однако знания их существенно отличаются количеством фактов, уровнем и глубиной обобщений, а

также временем, затраченным на усвоение. В основном познания учащихся вспомогательных школ ограничиваются представлениями об окружающем мире и некоторыми понятиями без глубокого проникновения в сущность явлений.

В современной дидактике «учебный предмет» рассматривается как теоретическое понятие. Он отличается от учебного материала, который является воплощением конкретного содержания образования, подлежащего усвоению за урок, занятие и т. д. В учебный материал включают не только изложение фактов, но и вопросы, задания, упражнения, наглядность и другие виды деятельности.

Специфической особенностью обучения во вспомогательной школе является включение в содержание каждого учебного предмета, пропедевтического периода, направленного на подготовку учащихся к усвоению конкретного учебного материала. Особенно важное значение пропедевтический период имеет в I классе, во время которого осуществляется развитие всех психофизических функций, участвующих в формировании навыков чтения и письма, математических понятий, позволяющих овладеть счетом и решением простых задач.

Такой раздел обучения русскому языку, как «Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности» (1-У классы), решая свои специфические задачи, в то же время является пропедевтическим, подготавливающим учащихся к усвоению более сложного материала на уроках объяснительного чтения, истории, географии и естествознания. Изучение различных категорий слов при изучении родного языка в младших классах (И-1У) подготавливает школьников к усвоению грамматических понятий в старших классах.

Ручной труд в младших классах (Ы1) также можно рассматривать как пропедевтический с точки зрения подготовки учащихся к овладению навыками профессионального труда. В то же время для овладения трудовыми умениями и навыками также требуется специальная подготовка.

Пропедевтический период занимает в школе различное количество времени. Однако многие задачи, решаемые в этот период, продолжают оставаться ведущими и при дальнейшем изучении предмета. Так, например,

развитие фонематического слуха, произносительной стороны речи, моторики и другие задачи осуществляются в букварный и послебукварный периоды, а также при изучении конкретных грамматических тем,

Русский (родной) язык как учебный предмет является ведущим, так как от его усвоения во многом зависит успешность всего школьного обучения. К одному из основных разделов изучения языка относится «Обучение грамоте», которое осуществляется в течение всего I класса. В этот период учащиеся овладевают звуковым анализом, первоначальными навыками чтения и письма. К концу года они должны научиться читать по слогам короткие, доступные их пониманию букварные тексты, списывать и писать под диктовку после анализа слова, написание которых не расходится с произношением, списывать после разбора короткие предложения. Умственно отстающие первоклассники должны выучить наизусть с голоса учителя и уметь читать короткие стихотворения или четверостишия.

«Грамматика и правописание» является наиболее сложным разделом русского языка в силу значительной абстрактности самого учебного материала. На основе усвоения элементарных знаний по грамматике и правописанию у учащихся формируются некоторые орфографические и пунктуационные навыки, развивается устная и письменная речь, что имеет большое значение для социальной адаптации. По русскому языку во все годы обучения изучаются разделы: «Звуки и буквы», «Слова», «Предложения», «Связная речь». В младших классах большое внимание уделяется работе со звуками и буквами, на основе которых учащиеся овладевают фонетически правильным письмом, а затем письмом по правилу (простейшие случаи). При изучении раздела «Слово» в старших классах учащиеся усваивают более сложные правила правописания. На базе практического усвоения простого предложения в младших классах на старших годах обучения школьники изучают разной сложности синтаксические конструкции. Усиление практической направленности обучения повышается от класса к классу. В старших классах учащиеся должны использовать полученные знания в практической деятельности при написании изложений и сочинений. У школьников формируются навыки четкого, правильного, логического изложения своих мыслей в устной и письменной форме,

при написании деловых бумаг (автобиография, заявление и др.)

Такой раздел программы по родному языку, как «Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности», направлен на расширение и уточнение у учащихся круга представлений о предметах и явлениях действительности; обогащение их словарного запаса, развитие диалогической и монологической речи. Школьники знакомятся с предметами их ближайшего окружения, с явлениями природы и их сезонными изменениями.

В результате учащиеся должны знать названия предметов и явлений, уметь выполнять некоторые практические работы по уходу за одеждой, обувью, комнатными растениями, выполнять правила дорожного движения. В процессе обучения осуществляется экологическое воспитание школьников.

На уроках чтения у детей формируются навыки сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения, умения пересказывать прочитанное. Для чтения подбираются произведения, содержание которых направлено на максимальное развитие познавательных интересов детей, расширение их кругозора, представлений, воспитание нравственных качеств, необходимых для самостоятельной трудовой жизни. Это произведения о картинах родной природы, о настоящем и прошлом нашей Родины, рассказы о жизни труде наших современников, о делах школьников. Значительное место занимают доступные пониманию умственно отсталых детей произведения о жизни и творчестве классиков литературы, художников, музыкантов, общественных деятелей и др.

В процессе обучения у учащихся совершенствуется техника чтения, постепенно формируется умение самостоятельно разбираться в содержании прочитанного, развивается связная устная речь.

Математика. В курсе математики изучается «Арифметика» и «Элементы наглядной геометрии». Учащиеся должны не только овладеть определенным объемом математических знаний, но и уметь использовать их в процессе трудового обучения, занятий по социально-бытовой ориентировке, изучения других предметов, а также в быту. Этот предмет наиболее труден для умственно отсталых детей. В течение всех лет обучения арифметика изучается с постепенным увеличением объема и нара-

станием сложности по следующим разделам: «Нумерация», «Арифметические действия», «Устный счет», «Величины и единицы измерения», «Доли, дроби», «Текстовые арифметические задачи». На уроках математики дается геометрический материал на распознавание простейших геометрических фигур, ознакомление с их свойствами, формирование навыков пользования измерительными и чертежными приборами. Учащиеся овладевают практическими умениями в решении задач измерительного и вычислительного характера. Весь учебный материал расположен по четвертям, где равномерно нашли свое отражение все названные разделы программы. Самое серьезное внимание при обучении математике уделяется формированию у школьников вычислительных навыков, что жизненно важно для умственно отсталых детей. В младших классах не все вычисления осуществляются в пределах 100. Арифметические действия с переходом через разряд тщательно отрабатываются и усваиваются в пределах 10, 20, 100. Такая система обучения позволяет школьникам осознанно выполнять все действия с более сложными числами в старших классах.

Естествознание. Содержание этого курса предусматривает изучение элементарных сведений, доступных умственно отсталым школьникам, о живой и неживой природе, об организме человека и охране его здоровья. Они узнают об основных элементах живой и неживой природы: воде, воздухе, полезных ископаемых, почве, о строении и жизни растений, животных и человека. У учащихся формируется правильное понимание и отношение к природным явлениям (дождь, снег, ветер, туман и др.). Они овладевают некоторыми практическими приемами выращивания растений и ухода за животными, навыками сохранения и укрепления здоровья.

География. В начальном курсе физической географии учащиеся учатся ориентироваться на местности, им даются понятия «план», «масштаб», «глобус», «карта»; изучают пояса освещенности солнцем поверхности земли, узнают о их расположении, получают представления о климате. Знакомясь с природой, школьники узнают о ее географическом положении, границах, пограничных государствах, морях, озерах. Они изучают разнообразие природных условий на территории нашей страны, получают

краткие сведения об особенностях природы каждой зоны, об основных занятиях населения.

Курс географии материков и океанов включает краткие элементарные сведения о солнечной системе, атмосферных явлениях и др. Изучается географическое положение каждого материка.

Изучая географию, школьники получают элементарные знания по экономической географии нашей страны. Особое внимание уделяется формированию у учащихся представлений о разнообразии занятий населения, связанных с природными условиями, о взаимосвязи различных отраслей промышленности и сельского хозяйства, о трудовой деятельности в народном хозяйстве, об охране окружающей среды.

Содержание географического и естествоведческого материала во вспомогательной школе предусматривает элементарное экономическое образование учащихся, формирует у них доступное их пониманию материалистическое представление об окружающем мире, умения правильно объяснять некоторые явления природы.

История. В основу содержания курса истории как учебного предмета во вспомогательной школе положены эпизодические рассказы по истории нашей Родины. Исторический материал курса создает представление о наиболее важных сторонах жизни общества, труде народа, борьбе за свободу и независимость. В рассказах по истории раскрываются традиции, трудовые и героические дела народов нашей страны, содержатся яркие примеры служения своему Отечеству. В содержание обучения в выпускном классе включены в доступной форме элементарные сведения о государстве и праве, правах и обязанностях граждан, основных законах нашей страны. Изучение основных этапов истории, прав и обязанностей граждан способствует формированию у умственно отсталых школьников нравственных и правовых норм жизни в обществе.

Трудовое обучение во вспомогательных школах осуществляется последовательно и состоит из следующих этапов: трудовое обучение в 1-1П классах; ручной труд в IV классе на базе школьных учебных мастерских; трудовое и профессиональное обучение в школьных учебных мастерских в У-1Х (Х) классах.

Производственное обучение в X классе организуется в тех школах, где имеются хорошо оборудованные

мастерские, квалифицированный состав преподавателей труда и возможность проведения производственной практики на промышленных или сельскохозяйственных предприятиях. В такие классы принимаются выпускники вспомогательных школ, способные по окончании школы самостоятельно трудиться на предприятиях. На занятиях по трудовому обучению в 1-111 классах предусмотрены простейшие практические работы с пластилином, бумагой, картоном, с природным материалом, с металлоконструктором, древесиной, текстильными материалами.

Содержание трудового и профессионального обучения в 4 классе, являясь переходной ступенью от ручного труда к профессиональному, разработано применительно к каждому профилю трудового обучения. Предусмотрено изготовление несложных изделий с использованием элементарных трудовых приемов.

Профессионально-трудовое обучение в 5-9 (5-8) классах осуществляется по нескольким видам труда. Каждая вспомогательная школа выбирает профили трудового обучения с учетом местного производственного окружения, его потребностями в рабочих кадрах и возможностями, трудоустройства учащихся по месту жительства. В связи с этим вспомогательные школы кроме использования типовых программ по трудовому обучению (10 видов труда) организует обучение по трикотажно-вязальному, кулинарному, гончарному делу и др. По таким видам труда единых программ нет, школы определяют содержание обучения и разрабатывают программы по образцу типовых, которые утверждаются местными органами народного образования.

В содержание каждого вида труда включены теоретические сведения о свойствах материалов, устройстве инструментов, станков и машин, механизации производственных процессов, технике безопасности и организации труда на производстве. Кроме того учащиеся знакомятся с технологией изготовления изделий, овладевают профессиональными приемами труда, у них вырабатываются трудовые навыки, формируются общетрудовые умения, воспитывается культура труда. Обучение каждому виду труда рассчитано на сравнительно широкую профессиональную подготовку в пределах одного профиля.

Специальности, выбираемые для профессионально-трудового обучения в 9-10 классах, соответствуют

профилю трудового обучения, по которому учащиеся обучались в 5-8 (5-9) классах, однако такое соответствие рассматривается в широких пределах и распространяется на родственные в разной степени специальности. Содержание профессионально-трудоового обучения в 9-10 классах составляет узкая специализация с ориентировкой на конкретные рабочие места базового производственного предприятия, поэтому оно очень вариативно, в противоположность стабильному содержанию этого обучения в 5-8, 5-9 классах. В связи с этим важное значение приобретает правильный выбор базовых предприятий для вспомогательных школ. Ими являются местные заводы, фабрики, животноводческие фермы, тепличные комбинаты, ремонтные мастерские.

По окончании IX или X производственного класса учащиеся сдают квалификационный экзамен по тем же правилам, как это принято на данном производстве. Документ о полученной квалификации выдается выпускникам базовым предприятием.

Изобразительное искусство. Изобразительному искусству в вспомогательной школе придается большое значение. Содержание его включает знание основ реалистического рисунка, формирование навыков рисования с натуры, декоративного рисования. Школьники знакомятся с отдельными произведениями живописи, декоративно-прикладного искусства. Изобразительное искусство является одним из предметов, содержание которого направлено на развитие у учащихся художественного вкуса, способствует их эстетическому воспитанию.

Занятия изобразительным искусством имеют большое коррекционно-развивающее значение, они способствуют совершенствованию познавательной, эмоционально-волевой и двигательной сферы учащихся.

Черчение. Курс черчения во вспомогательной школе развивает у учащихся графическую культуру, формирует у них умение читать и выполнять несложные чертежи. Содержание черчения тесно связано с трудовым обучением. Это выражается в использовании общих приемов работы, таких, как чтение чертежей, изготовление и чтение по ним изделий, использование инструментов в процессе выполнения эскизов и чертежей. Кроме того, в IX классе учащимся даются сборочные чертежи изделий по специальностям, изучаемым в школе.

Пение и музыка. Основой музыкального воспитания является хоровое пение как наиболее активный способ развития музыкальных способностей учащихся. В содержание обучения пению включены произведения народного творчества, русских, национальных и зарубежных композиторов, песни, разнообразные по характеру и содержанию музыки, требующие различных средств исполнения.

У школьников развивается интерес к слушанию музыки вокальной, инструментальной, оркестровой. Они знакомятся с некоторыми музыкальными жанрами, учатся различать мелодии. Ученики получают элементы музыкальной грамоты и нотной записи, узнают о творческой биографии видных композиторов, их произведениях. Музыкальное развитие школьников составляет неотъемлемую часть их эстетического воспитания.

Физическая культура во вспомогательной школе имеет большое значение для укрепления здоровья школьников, развития и коррекции их моторики. Содержание обучения включает такие разделы, как гимнастика, легкая атлетика, лыжная подготовка (коньки), игры. Во все разделы включены упражнения, направленные на формирование у учащихся двигательных умений и навыков, развитие силы, ловкости, выносливости. На занятиях гимнастикой учащимся даются общеразвивающие и корригирующие упражнения. Занимаясь легкой атлетикой они овладевают ходьбой, бегом, прыжками; учатся ходить на лыжах, кататься на коньках. С I по VII класс в содержание занятий включены различные подвижные игры, а с IV — спортивные.

Социально-бытовая ориентировка. Содержание специальных коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке отличается практической направленностью. Учащиеся знакомятся с предприятиями, организациями и учреждениями, в которые им придется обращаться по различным вопросам, начав самостоятельную жизнь. У них формируются умения пользоваться услугами предприятия службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи. Они усваивают навыки приготовления пищи, личной гигиены, ухода за одеждой и обувью. Школьники учатся ухаживать за жилищем, правильно вести бюджет семьи, помогать старшим, ухаживать за младшими. Им прививают навыки культурного поведения. Содержание социально-бытовой ориентировки как

учебных занятий способствует формированию и совершенствованию необходимых навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в ближайшем окружении. Дети усваивают морально-этические нормы поведения, у них вырабатываются навыки общения с людьми, в определенной мере развивается художественный вкус.

Ритмика. Содержанием специальных коррекционных занятий по ритмике является музыкально-ритмическая деятельность детей. Они учатся слушать музыку, выполнять под музыку разнообразные движения, петь, танцевать, играть на простейших музыкальных инструментах. Содержание обучения направлено на развитие и корригирование координации движений, моторики, пространственной ориентировки. Музыкальные и речевые сопровождения создают условия для развития речи учащихся, их эстетического воспитания.

Глава 3. Методы обучения во вспомогательной школе

§1. Общая система и классификация методов обучения

Во вспомогательной школе так же, как и в массовой, учебный процесс предполагает диалектическое единство содержания, методов и организационных форм обучения.

Понятие «метод обучения» на разных этапах развития педагогики как науки имел различные определения, однако в основном он рассматривался как способ организации познавательной деятельности учащихся. В настоящее время большинство дидактов понимает метод обучения как «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития».

П р и е м — это часть метода. Так, метод упражнений включает в себя приемы сообщения условий задания, их записи, выполнения, анализ результатов, а также приемы контроля за правильностью работы.

Для метода беседы характерны приемы постановки вопросов в логической последовательности, активизирующих учащихся, раскрытие приемов коррекции неточ-

ных и ошибочных ответов, подведение учащихся к правильным выводам и обобщениям. Таким образом каждый метод можно рассматривать как совокупность приемов деятельности учителя и учащихся. Следует отметить, что один и тот же прием может входить в разные методы. Например, прием сравнения входит в метод самоконтроля и служит предупреждению ошибок в работе, а, являясь частью метода наблюдений, он активизирует познавательную деятельность школьников и помогает им, например, определить изменения в росте растений, состоянии погоды при изучении того или иного учебного предмета.

Очень важна правильная сочетаемость приемов, она в известной мере обеспечивает эффективность метода. Приемы в разных методах несут неодинаковую смысловую нагрузку. В одних случаях они будут ведущими, в других — второстепенными.

С понятием «метод», «прием» тесно связано понятие «средство обучения». К ним относится все, что помогает учителю и учащимся. Это — слово учителя, учебники и учебные пособия, справочная литература, технические средства обучения, наглядные пособия, учебное и лабораторное оборудование и т. д.

Для успешного обучения учителю нужно не только знать свой учебный предмет, но и очень хорошо владеть методами и приемами обучения, эффективно использовать имеющиеся средства.

В педагогической науке идет постоянный поиск эффективных методов и приемов обучения, приведения их в определенную систему. В настоящее время педагогика располагает несколькими классификациями, объединяющими различные методы. Так, предлагается объединение методов по источнику, из которого учащиеся получают знания.

В зависимости от познавательной деятельности, учащихся при усвоении знаний и характеру деятельности учителя, организующего обучение, предлагается делить методы на объяснительно-иллюстративные или информационно-рецептивные, репродуктивные, частично-поисковые или эвристические, исследовательские. Существует бинарная классификация методов, суть которой состоит в том, что они распределяются на методы преподавания и соответствующие им методы учения: информационно-обобщающему методу, которым пользуется учитель,

соответствует исполнительский метод, который применяет ученик, объяснительному — соответствует репродуктивный, инструктивному — практический, объяснительно-побуждающему — поисковый.

Ю. К. Бабанский предлагает классификацию методов на основе теории деятельности человека. Он выделяет следующие группы методов: организация и осуществление учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля. Эта классификация учитывает такие основные положения как комплексность и системный подход к методам обучения, многомерность метода как дидактической категории, его обусловленность объективными и субъективными факторами.

Т. А. Ильина, признавая правильность такого подхода к классификации, предлагает внутри первой группы деление по дидактическим целям: методы, используемые для сообщения новых знаний (с опорой на слово учителя), методы, используемые для приобретения новых знаний, закрепления и выработки умений и навыков; методы работы с техническими средствами; самостоятельная работа; методы программированного обучения и проблемно-поисковые; методы контроля и самоконтроля. Мы, в основном, придерживаемся классификации, разработанной Ю. К. Бабанским и дополненной Т. А. Ильиной.

Для эффективного решения учебно-воспитательных задач большое значение имеет выбор методов обучения. Это определяется рядом условий. Необходимо учитывать принципы обучения, особенно принцип коррекционной направленности обучения, общие и конкретные цели и задачи обучения, содержание и задачи каждого конкретного предмета, возрастные и психофизические особенности умственно отсталых учащихся, материально-техническое оснащение вспомогательных школ-интернатов и школ, их географическое положение, сложившиеся педагогические традиции, опыт учителей.

Во вспомогательной школе используются методы и приемы обучения, принятые в массовой школе, а также некоторые методы и приемы из других областей дефектологии, например, логопедии; наряду с этим разрабатываются специфические методы и приемы.

Недостатки развитие познавательной деятельности умственно отсталых учащихся, особенно мышления и речи, не позволяют использовать такие методы как школьная лекция и учебные дискуссии, диспуты. В то же время коррекционная направленность обучения требует активного использования не только репродуктивных, но и продуктивных методов, способствующих развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, переходу их от наглядно-практических к наглядно-образным и словесно-логическим формам мышления. Поэтому в процессе обучения в старших классах используются, в частности, некоторые продуктивные виды самостоятельных работ, элементы проблемного обучения «создание простейших проблемных ситуаций, эвристические беседы), но применение их ограничено.

Умственно отсталые дети, как правило, приходят в школу плохо подготовленными к учебной деятельности. У них отсутствует интерес к учению, снижено внимание, они легко отвлекаются, быстро устают. Это требует более широкого (чем в массовой школе) включения в процесс обучения в младших классах методов, вызывающих интерес к учению: использование познавательных игр, создание занимательных ситуаций и т. д. Игровые методы находят свое применение и в старших классах, они часто используются для закрепления пройденного материала. Речь идет не только о дидактических играх, но и играх-драматизациях, моделировании реальных ситуации.

В процессе обучения широко используются словесные, наглядные и практические методы обучения. Специфика их применения диктуется особенностями познавательной деятельности умственно отсталых детей. Ученики, например, не могут одновременно усвоить большой объем материала, значит необходимо членение его на небольшие части. Кроме того, материал, сообщаемый только в словесной форме, не подкрепленный наглядностью или практическими действиями, плохо понимается школьниками, не запоминается, а следовательно важно сочетать эти методы. Однако в связи с тем, что у школьников связи между словесными и наглядными компонентами образуются с большим трудом, требуются специальные методические приемы, обеспечивающие эту связь.

Нередко своеобразие того или иного метода заключается в специфике приемов. Например, для запомина-

ния изучаемой буквы учителя используют приемы обводки букв, вырезанных из наждачной бумага, согнутых из проволоки, складывание их из отдельных элементов, палочек, раскрашивание и т. п.

Большое значение имеет сочетание разных методов. Во вспомогательной школе это будет зависеть не только от характера и содержания учебной дисциплины, дидактических задач, подготовленности учащихся, но и состава класса. Неоднородность состава, обусловленная типологическими особенностями школьников, требует поисков различных сочетаний методов для успешного обучения всех учеников. Например, одним учащимся успешно справиться пересказом помогает использование беседы и картинного плана, другие лучше и полнее рассказывают с опорой на словесный план, третьим ученикам нужно сочетание картинного плана, беседы по прочитанному, чтение отрывков из текста. В зависимости от характера учебного материала и особенностей его усвоения школьниками учитель выбирает те или иные методы для конкретного урока. Следует отметить, что специфика применения методов и приемов наиболее отчетливо проявляется в процессе преподавания каждого учебного предмета.

§2. Характеристика методов, применяемых во вспомогательной школе

Методы, используемые для сообщения новых знаний Сообщение новых знаний осуществляется с помощью объяснения, рассказа. В этих случаях ведущая роль принадлежит слову учителя.

Объяснение — это истолкование отдельных понятий, явлений, правил, приемов работы инструментами, содержания наглядных пособий и правил их применения, а также слов и терминов. Этот метод широко применяется во вспомогательной школе как в младших, так и старших классах на различных уроках. Так на уроках чтения, географии, истории, естествознания, труда необходимо объяснение новых слов для понимания читаемого или сообщаемого материала. Эта необходимость связана с тем, что у умственно отсталых школьников, особенно младших, ограниченный словарный запас, содержание многих распространенных слов и особенно специальных терминов они не понимают.

Овладение географическими и историческими понятиями — объективно сложный процесс для учащихся вспомогательной школы, так как для формирования понятий необходима специальная активность мышления, умение устанавливать причинно-следственные связи и закономерности, привлекать имеющийся опыт. В силу недостатков познавательной деятельности школьники плохо усваивают смысл понятий, не дифференцируют главные и второстепенные признаки, подводят под одно понятие прямо противоположные, не могут оперировать усвоенными понятиями при изучении нового материала. Поэтому на этапе объяснения понятий учитель прибегает к различным сочетаниям методических приемов. Объяснение сопровождается демонстрацией наглядных пособий различной модификации, на которых в изучаемых объектах показаны их главные, существенные черты и второстепенные. Используются упражнения на классификацию существующих признаков. Активно включается прием сравнения,

Особенности развития умственно отсталых детей диктуют ряд условий, которые необходимо соблюдать при использовании этого метода; для объяснения подбирается небольшой по объему и доступный материал; изложение его должно быть непродолжительным. Объяснение сопровождается демонстрацией наглядности или показом способов выполнения приемов работы инструментами, написания букв и цифр и т. д. В случае необходимости объяснение может сочетаться с практическими действиями учащихся с дидактическим материалом; во время объяснения возможны вопросы к школьникам, чтобы активизировать их, проверить, понимают ли они объясняемое.

Объяснение применяется в основном при изучении нового материала, иногда при закреплении, если выясняется, что учащиеся не поняли тот или иной материал.

Рассказ — это метод, предполагающий повествовательное изложение содержания учебного материала. В педагогике различают три вида рассказа: рассказ-вступление, направленный на подготовку учащихся к восприятию нового материала; рассказ-изложение, в котором раскрывается содержание новой темы; рассказ-заключение, цель его обобщить изученный на уроке материал, сделать выводы.

В первом случае учитель своим рассказом стремится создать положительное отношение к изучаемому, заинтересовать детей, в доступной форме сообщить им задачи предстоящей деятельности.

Рассказ-наложение применяется тогда, когда сообщаемый материал незнаком учащимся, или они имеют о нем отдельные несистематизированные и неточные сведения. Помимо рассказов, глазная дидактическая цель которых заключается в изложении фактического материала, на уроках географии, естествознания, истории применяются рассказы-описания. Их главная цель — создание у учащихся представлений, определенных образов о географических объектах, исторических событиях.. Метод рассказа широко используется при изучении разных предметов школьного курса как в младших, так и старших классах.

Как мы уже отмечали, умственно отсталые школьники не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Поэтому рассказы должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Содержание должно раскрываться учителем конкретно, по плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, включать новые слова и термины (которые в случае необходимости разбираются предварительно) . Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемому. Целесообразно начинать рассказ с какого-либо занимательно вопроса, факта. Излагаемые сведения следует подтверждать примерами, сопровождать наглядной демонстрацией, прослушиванием звукозаписи, просмотром учебных кино и диафильмов.

При рассказе-описании большой эффект дают картинные штаны, помогающие школьникам не только понять и запомнить различные сведения, но и более четко и образно представить объекты, события, явления. Кроме того, план рассказа учителя может быть записан на доске. По ходу изложения материала учитель обращается к плану, подчеркивая завершение одной части и переход к другой. Такого рода планы помогают учащимся не только в период приобретения знаний, но и служат опорой при их ответах на этапе закрепления.

Рассказ может проводиться в начале урока и занимать небольшую часть его, после чего идет усвоение полученных знаний с помощью упражнений, познавательных игр (при этом используются у тины I: пособия». Возможен и другой вариант сообщения сведений с помощью этого метода. Излагаемый материал разбивается на короткие логические части. каждая из которых завершается выполнением упражнений, лабораторных работ, наблюдениями, направленными на закрепление знаний. В итоге урока в беседе проводится обобщение полученных сведений.

Метод демонстрации. Он как правило применяется в сочетании с другими методами. Демонстрироваться могут реальные объекты, работа механизмов, опыты, способы выполнения двигательных приемов, все виды учебно-наглядных пособий. Последние можно подразделить на несколько видов: натуральная и образная наглядность, символическая наглядность, схематические изображения, графические средства наглядности. К наглядности относятся также технические демонстрационные средства. Наглядные пособия используются в ходе уроков на этапах сообщения новых: знаний, при закреплении, повторении и самоконтроле выполненной работы.

Во вспомогательной школе обучение строится на широком использовании наглядности. В младших классах отдается предпочтение естественным натуральным предметам и иллюстративно-изобразительным средствам: рисункам, картинам, предметно-операционным и графическим планам и т. д.

Предметно-операционный план представляет собой ряд полуфабрикатов изделия, доведенных до разной степени готовности и расположенных в логической последовательности. Этот вид пособия и графические планы применяются в первую очередь для обучения младших школьников умению планировать ход выполнения изделия на уроках труда, а также служат наглядной опорой на этапе исполнительской деятельности, помогают осуществлять текущий самоконтроль. Используются и простейшие средства символической и схематической наглядности (подвижные таблицы, зарисовки, стрелки-указатели и контуры), элементы цвета а л я обозначения существенных признаков изучаемых объектов и явлений, условно-графическая запись.

В старших классах арсенал средств расширяется, активнее привлекается символическая и схематическая наглядность. Применение ее имеет определенное коррекционное значение, поскольку в сочетании со словесными методами она активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует пониманию ими связей между изучаемыми понятиями, дает возможность усвоить скрытые от непосредственного восприятия свойства и отношения изучаемых объектов; служит систематизации приобретаемых знаний.

Однако наглядные средства смогут служить чувственной опорой для мыслительной деятельности детей-олигофренов только в том случае, если ими будут поняты уловные обозначения, которые должны соотноситься с конкретными предметами и явлениями. Школьников нужно учить пользоваться готовыми схемами и таблицами, а также динамическими графическими пособиями, символической наглядностью типа географических и исторических карт.

В старших классах особенно полезно использование динамических графических пособий, которые могут строиться, например, на уроке приобретения новых знаний а) самим учителем, б) учащимися под непосредственным руководством учителя, в) старшеклассниками самостоятельно. Выбор того или иного варианта зависит от темы и задач урока, информированности учащихся об изучаемом материале, их умении пользоваться такого рода пособиями. В результате последовательного поэтапного обучения умственно отсталые школьники достаточно успешно овладевают умением составлять и пользоваться подвижными схемами разной сложности. Для этого готовится набор табличек со словами и словосочетаниями, обозначающими общие и частные понятия. По ходу беседы учителем или учащимся таблички расставляются на магнитной доске в определенной последовательности и соединяются стрелками-указателями, показывающими связь между ними.

Однако применение символической наглядности во вспомогательной школе ограничено, поскольку многие ее виды трудны для понимания умственно отсталыми детьми (сложные чертежи, графики, карты и т. д.). В ряде случаев процесс обучения требует использования отдельных видов наглядности, несмотря на их сложность для учащихся.

Для того чтобы применение наглядных средств обучения способствовало повышению эффективности процесса преподавания, необходимо учитывать ряд требований:

1. Следует подбирать такую наглядность, которая служит решению основной задачи обучения.

2. Важно заранее определить, на каком этапе урока, какой вид наглядности необходим, какая с ним будет проводиться работа (например, какая таблица будет служить подтверждением сказанному, из какого объекта школьники с помощью учителя почерпнут новые сведения).

3. Строго ограничивать количество наглядных средств, применяемых на уроке, имея в виду, что с каждым из них нужно работать.

4. Не следует выставлять всю подобранную к уроку наглядность сразу, нужно демонстрировать ее последовательно.

5. Необходимо выбирать доступные средства наглядности, постепенно готовить учащихся к умению пользоваться более сложными ее видами,

6. Средства наглядности, выпускаемые для общеобразовательной школы, необходимо адаптировать с учетом возможностей умственно отсталых школьников и программных требованиях.

7. Самодельные наглядные пособия должны быть выполнены качественно с соблюдением требований, предъявляемых к пособиям (достаточный размер, четкие подписи, единообразие изображения и т. д.).

8. Демонстрируемые средства наглядности должны быть хорошо видны учащимся. Объемные предметы школьники должны иметь возможность осмотреть со всех сторон.

Методы, используемые для приобретения новых знаний, умений и навыков

Применение данной группы методов позволяет активизировать познавательную деятельность школьников, повысить их самостоятельность.

Беседа — это вопросно-ответный метод обучения. Он используется на всех этапах процесса обучения как в младших, так и в старших классах. Применяются беседы для сообщения новых знаний, закрепления, повторения, а также контроля знаний учащихся. По месту в учебном процессе беседы разделяются на вводные, текущие (основные) и заключительные. Для сообщения новых знаний метод беседы используется в том случае, если у учеников есть некоторые сведения по изучаемому

вопросу, и учитель имеет возможность опереться на их опыт.

Беседа может организовываться индуктивным путем, т. е. вести учащегося от частных фактов и сведений к обобщениям. Дедуктивный путь беседы предполагает использование выведенного или сообщенного учителем правила на практике, т. е. ход рассуждений организуется от общего к частному.

Метод беседы занимает значительное место в процессе обучения. Это объясняется прежде всего тем, что в ходе умело построенной беседы создается возможность не только дать учащимся определенные знания или закрепить их, но и развивать мышление школьников, т. е. учить их производить анализ, сравнение, делать простейшие обобщения, формировать их диалогическую речь. Кроме того, метод беседы активизирует учащихся, позволяет организовать их внимание, направлять его в нужное русло. С помощью продуманных вопросов учитель добивается активности не только хорошо успевающих учеников, но и тех, кому обучение дается с трудом. Иными словами, учитель имеет возможность организовывать дифференцированный подход к учащимся.

Как правило, для беседы выбирается небольшой по объему материал, который легко разделяется на несколько логических частей и каждая часть разбирается по вопросам. Поскольку знания умственно отсталых школьников нередко имеют несистематизированный и неполный характер, учитель во время беседы не только задает вопросы, он уточняет ответы учащихся, дополняет их, строит беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний.

Для лучшего усвоения разбираемой темы учитель во время беседы часто пользуется наглядностью, успех применения которой зависит от того, насколько продуманы им цель и место ее использования.

При сообщении новых знаний учитель, пользуясь методом беседы, широко привлекает наблюдения, лабораторные и практические работы. Источником беседы могут быть материалы учебника, записи на доске.

Эвристическая беседа трудна для умственно отсталых учащихся, поскольку она требует рассуждений, поисков решения, умозаключений. Однако в старших классах

эвристическую беседу в элементарной форме нужно применять, поскольку она способствует развитию логического мышления школьников, а необходимость поиска решения заинтересовывает и активизирует их.

Беседа — сложный метод обучения и успех ее зависит от правильной подготовки к ней, учета целого ряда требований: к вопросам учителя, ответам детей, организации беседы.

Вопросы учитель продумывает заранее. Сначала подбираются фронтальные вопросы. Они должны быть короткими, четкими, доступными по содержанию, учитывать знания и опыт учащихся. При подготовке вопросов необходимо иметь в виду типологические особенности учащихся, дифференцировать вопросы с целью оказания школьникам помощи. Поэтому помимо фронтальных, адресованных всему классу, учителем готовятся дополнительные вопросы: вопрос-побуждение, активизирующий внимание и память детей; развернутый вопрос, сопровождаемый жестом, чтобы привлечь внимание школьников к определенной части используемой наглядности (арифметической записи, таблице, образцу изделия и т. д.); вопрос-альтернатива; вопрос, содержащий в себе ответ. Чаще всего дополнительными вопросами учитель пользуется в обобщающих беседах. В других случаях (беседы на закрепление и повторение) нужно стремиться к тому, чтобы вопросов, содержащих помощь, было меньше. Иначе, учащиеся испытывающие трудности в обучении, будут плохо продвигаться в своем развитии, так как для них не будет создаваться ситуаций, требующих активизации внимания, памяти, мышления, речи. Дополнительными вопросами нужно пользоваться умело, заранее предвидя, кто из учеников, на каком этапе беседы будет испытывать трудности.

Вначале учитель задает основной (фронтальный) вопрос, затем делает паузу, чтобы ученики обдумали ответ, а затем спрашивает того или иного ученика, (намечает заранее). Естественно, что не все учащиеся смогут ответить на вопрос. В этом случае следует один из вариантов дополнительных вопросов. Он также задается всему классу, но вызывается тот, кому он предназначен. Умелое варьирование основных и дополнительных вопросов приводит к тому, что во время беседы в ней активно участвует весь класс.

Совершенно недопустимы сдвоенные вопросы, а также нагромождение одного вопроса на другой. Такие вопросы не помогают ученикам, а рассеивают их внимание, затрудняют понимание, мешают сосредоточиться. Нельзя задавать вопросы, на которые следует однозначный ответ: «да», «нет», а также нужно осторожно подходить к вопросам, требующим второстепенной информации, они могут увести от основного содержания, затруднить школьникам вывод, обобщение.

Беседа на закрепление знаний проводится на этом же уроке. Эта беседа в определенной степени носит проверочный характер, что несколько не исключает дополнительных разъяснений, если учащимся не все понятно. Здесь также требуется логическая последовательность в вопросах, учителя, но количество их будет меньше и формулировки разнообразнее. Как уже было сказано, дополнительные вопросы тоже используются, но мера помощи в них должна, по возможности, сокращаться. Необходимо подбадривать тех учеников, которым трудно дается обучение, обязательно спрашивать их, поощрять желание участвовать в беседе.

Успех беседы зависит не только от постановки вопросов учителем, но и от своевременного исправления им неверных ответов школьников. Учитель может сам исправить неудачный ответ ученика и предложить запомнить правильную формулировку. Более эффективен прием, при котором учитель объясняет отвечающему причину неправильного ответа, создает условия, позволяющие ученику самому понять ошибочность своего вывода, например, привлекая внимание ученика к соответствующей наглядности, пункту плана и т. п.

Наблюдения. Этот метод определяется как целенаправленное, планомерно, различное по длительности восприятия человеком предметов и явлений окружающего мира. Чаще всего он используется с целью обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста умению замечать изменения в природе, жизни растений, поведении животных, наблюдать труд людей, анализировать факты и явления, обобщать их. Объектами наблюдений также служат арифметические записи, предметные множества, числа, геометрические фигуры и т. д. В старших классах учащиеся наблюдают опыты, различного рода наглядные пособия, тексты, работу механизмов, станков и т. п. Активное применение этого метода

объясняется тем, что создаются условия, позволяющие (на основе чувственного познания окружающей действительности) развивать у учащихся наглядно-образное мышление, активизировать их внимание, стимулировать интерес к учению, расширять и обогащать знания.

Успех наблюдений во многом зависит от правильного сочетания слова учителя и средства наглядности.

Л. В. Занков на основе длительных исследований выделил четыре формы сочетания слова и наглядности:

1. При посредстве слова учитель руководит наблюдением, которое осуществляется учащимися.

2. При посредстве слова на основе осуществляемого школьниками наблюдения наглядных объектов учитель ведет учащихся к осмыслению и формированию таких связей и явлений, которые не могут быть увидены в процессе восприятия.

3. Учащиеся получают сведения об объекте из словесных сообщений педагога, а наглядные средства служат подтверждением или конкретизацией словесных обобщений.

4. Отправляясь от осуществляемого школьниками наблюдения наглядного объекта, педагог сообщает о таких связях между явлениями, которые непосредственно не воспринимаются.

Выбор того или иного способа сочетаний слова и наглядности зависит от задач обучения, учебного предмета, темы, подготовленности учеников.

В связи с тем, что умственно отсталые учащиеся не умеют планомерно и полно анализировать объекты и явления, необходима специальная работа, направленная на то, чтобы наблюдения школьников были продуктивны. В первую очередь нужно руководить наблюдениями детей с помощью системы вопросов, количество которых должно постепенно сокращаться по мере формирования у учащихся умения приобретать знания о внешнем облике объектов, характерных признаках наблюдаемых явлений, выделять существенное в изучаемом, сравнивать, делать выводы и обобщения.

Работа с книгой используется как метод получения новых знаний, а также как метод закрепления и повторения, систематизации и обобщения знаний. Школьники учатся работать вначале с учебником и обязательной учебной литературой, затем разнообразной справочной и художественной литературой.

Главная цель обучения работе с книгой — это приобретение знаний и в некоторой мере — подготовка к самообразованию.

В процессе обучения во вспомогательной школе работе с книгой, в первую очередь с учебниками и учебной книгой, уделяется значительное место. Научить умственно отсталых школьников самостоятельно приобретать знания из книги сложная и важная задача, особенно для выпускников школы, которые по окончании осуждены работать. Самостоятельное чтение по сути дела является для них единственным способом расширить свои знания.

В соответствии с современными требованиями учебники должны выполнять такие функции, как информационную, рассчитанную на просвещенческий эффект; трансформирующую — связанную с переработкой и преобразованием знаний; систематизирующую — обеспечивающую строгую последовательность изложения учебного материала; функцию закрепления и самоконтроля при усвоении знаний; стимулирования учебно-познавательных мотивов и потребности в познании; интегрирующую — способствующую наиболее полному и эффективному использованию всех средств обучения; развивающе-воспитательную функцию. Эти функции могут быть реализованы при условии соответствующего аппарата и содержания учебника, а также разнообразной и целенаправленной работы с ним в процессе обучения школьников разным учебным предметам школьного курса.

Работа с учебником является сложным видом умственной деятельности учащихся, состоящей из осознания ими поставленной задачи, логического осмысления читаемого, установления причинно-следственных зависимостей, анализа смысловой структуры текста.

Начинаться она должна с ознакомления с его структурными элементами. Сначала школьники учатся находить название учебника, нужную страницу, картинку, текст.

Постепенно они должны быть вооружены знаниями о всех структурных элементах книги, назначении ее, продуктивных способах деятельности с текстами, иллюстрациями. Учащимся необходимо научить рациональным приемам деятельности с аппаратом ориентировки учебной книги: введением, оглавлением, шрифтовыми выде-

лениями, заголовками, абзацами и др. Это помогает школьникам найти необходимые сведения, создает условия для самостоятельной учебной работы. Не менее важно сформировать у них умение правильно и быстро ориентироваться в аппарате учебной книги, т. е. находить нужный текст, задания и вопросы к нему, иллюстрации и схемы, способствующие пониманию читаемого. Также следует учить детей (прежде, чем приступать к выполнению работы) обращать внимание на образцы выполнения задания или упражнения, разобрать их. Это способствует формированию навыков самоконтроля.

Чтение для умственно отсталых представляет значительную трудность. В связи с этим большое значение имеет подбор методов и приемов, способствующих формированию сознательного чтения. Это может быть знакомство с натуральными объектами, наблюдения и практические работы, объяснения учителя, экскурсии, словарная работа и т. д. Сознательному восприятию текста способствуют также разные виды чтения: объяснительное, выборочное, повторное и др. Основное внимание должно быть уделено формированию у учащихся умения анализировать текст учебника, выделять существенное из прочитанного.

Игра как метод обучения особенно подробно разработана в дошкольной педагогике и широко применяется на занятиях во всех группах детского сада для всестороннего развития личности ребенка.

Во вспомогательной школе методика применения дидактических игр в определенной мере разработана для младших классов на уроках математики, русского языка, труда, рисования, физкультуры. В практике работы школы дидактические игры используются и в старших классах, однако их роль и место в повышении эффективности обучения в настоящее время мало изучены.

Дидактические игры во вспомогательной школе чаще всего применяются для закрепления и повторения пройденного, но иногда возможно их включение на этапе подготовки к усвоению нового материала. Они сочетаются с рассказом, беседой, объяснением учителя, наблюдениями, упражнениями. Место и характер игры диктуются изучаемой темой, составом класса, подготовленностью детей. Использование игр позволяет заинте-

ресовать их, вызвать положительные эмоции, что повышает эффективность обучения.

В младших классах важное место занимают игры, направленные на коррекцию восприятия, внимания и наблюдательности, умения ориентироваться в пространстве, осуществлять анализ и сравнение. В ходе игр у учащихся развивается речь, формируются количественные и временные представления, счетные навыки, расширяется кругозор. В зависимости от учебного предмета на уроках применяются дидактические игры, игры-драматизации, подвижные игры, моделирование реальных ситуаций как усложненный вариант сюжетно-ролевой игры и др.

Игры оказывают положительное корригирующее влияние на развитие учащихся при соблюдении ряда условий:

1. Они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе.

2. Игры следует тесно связывать с программным материалом и темой урока, подбирать с учетом психофизических и возрастных особенностей детей,

3. Перед их проведением необходима подготовительная работа, направленная на уяснение правил игры, сюжетной линии, конечной цели.

4. Учитель должен руководить игрой, оказывать дифференцированную помощь детям, при необходимости совместно с учениками исполнять игровые действия,

5. Все типы игр требуют хорошего оснащения.

Упражнения применяются для закрепления знаний, совершенствования умения и навыков. Они весьма разнообразны и используются при обучении школьников разным учебным предметам. В зависимости от целей обучения упражнения различаются на обучающие (подготовительные) и проверочные (контрольные); по месту оформления работы (классные и домашние); по форме словесного выражения мысли (устные и письменные); по мыслительным операциям, которых они требуют от ученика (аналитические, аналитико-синтетические, синтетические). Встречается также классификация по степени самостоятельности. Это упражнения, в которых воспроизводится усвоенный материал; работы по применению знаний в новых условиях; творческие работы. Кроме того для каждого предмета характерны свои

упражнения, вызванные его спецификой. Так на уроках русского языка используются грамматические и орфографические упражнения; для уроков математики характерно решение задач и примеров, построение чертежей; для уроков географии и истории — работа с картами; на уроках физкультуры имеют место обще развивающие упражнения, ритмические, дыхательные; на уроках труда применяются ознакомительные и тренировочные упражнения для отработки двигательных приемов и т. д.

Упражнения сочетаются с объяснением, беседой, рассказом, демонстрацией, игрой, лабораторной работой, применяются при работе с учебником.

Эффективность упражнений зависит от соблюдения ряда требований. Важнейшим условием является сознательное выполнение учащимися задания. Это весьма сложная задача для умственно отсталых детей, «поскольку нарушения в высшей нервной деятельности у учащихся относятся прежде всего к их аналитико-синтетической способности, от которой зависит полнота понимания учебного материала, т. е. глубина обобщения, полнота отражения связей изучаемого и наблюдаемого материала». В связи с этим исключительно важное значение имеют педагогические приемы, требующие сопоставления, установления сходства и различия, подводящие учащихся к пониманию конкретной задачи, актуализирующие их знания и опыт, пробуждающие заинтересованность к предложенной работе. Кроме того должна проводиться работа, направленная на формирование у школьников интереса к учебной деятельности. Постепенно ученики должны усвоить, что прежде чем приступить к упражнению, нужно прочитать задание, вспомнить, на какое правило данное упражнение, найти и прочитать это правило, посмотреть образец выполнения задания, обратиться за помощью в случае затруднений к учителю, затем приступить к выполнению задания, контролировать правильность своей работы.

Не менее важно требование соблюдения определенной последовательности в подборе упражнений. Во вспомогательной школе это требование, в первую очередь, проявляется в выборе подготовительных упражнений для пропедевтического этапа обучения на уроках русского

языка, математики, рисования, труда. Эти упражнения направлены на развитие зрительного восприятия и пространственных представлений, движений руки. На уроках русского языка особое внимание уделяется упражнениям, способствующим развитию фонематического восприятия и представлений, являющихся основой для выработки навыков чтения и письма. Сформированные в ходе разных упражнений знания и умения служат фундаментом для дальнейшего обучения.

Переход от легкого к трудному осуществляется постепенно, маленькими «шагами», в тесной взаимосвязи с ранее изученным. Это относится как к материалу упражнений, так и к формулировке заданий. Например, на уроках русского языка работа начинается с применения полученных знаний к отдельным словам. Отработанные слова включаются в предложения, затем в текст. Задания к упражнениям также предельно расчленяются. Каждое новое для учащихся задание прорабатывается отдельно, затем оно сочетается с заданиями, выполненными ранее.

Упражнения должны использоваться в определенной системе с постепенным повышением уровня трудности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении. Обязательным условием при этом является повторение определенных типов упражнений на ограниченном учебном материале, что необходимо для выработки определенных умений.

Наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и формировать у них умение применять полученные знания вначале в условиях приближенных к предыдущим, а затем в новых. Однако замедленный темп работы умственно отсталых детей, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов упражнений на одном уроке.

Упражнения на закрепление должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Вначале работа выполняется по показу учителем действия или приема, затем под его руководством. Постепенно помощь учителя сокращается и учащиеся работают самостоятельно, осуществляя самоконтроль. Однако помощь учителя возможна и в этом случае.

Метод упражнений дает возможность организовывать индивидуальный и дифференцированный подход к уча-

щимся, что выражается в степени трудности задания, его объеме и характере помощи.

Желательно предлагать учащимся упражнения, способствующие развитию инициативы и творчества. Это изложения и сочинения на уроках русского языка, упражнения, требующие выбора наиболее рационального пути решения задач на уроках математики и т. д.

Упражнения должны быть связаны с жизнью, практической деятельностью учащихся. Материалом для них могут быть уроки труда, социально-бытовой ориентировки, экскурсии на производство, в природу.

Лабораторно-практические работы в основном применяются как метод приобретения новых знаний, но могут использоваться и для закрепления. Этот метод в процессе обучения сочетается с беседой, объяснением, наблюдением, демонстрацией. Чаще всего он используется на уроках естествознания, географии, труда, математики, развития речи.

Проведение лабораторных работ и демонстрация опытов учителем позволяют показать учащимся связи единичного в целом и общего в единичном, помогают им разобраться в классификации и дифференциации объектов, способствуют воспитанию целенаправленного наблюдения, умению выделять существенные признаки и свойства, делать выводы на основе результатов опытов. Лабораторные работы могут проводиться после сообщения учителем теоретических знаний и служить подтверждением сказанному. Возможен и другой вариант, когда учащиеся приобретают знания на основе проведенных опытов, делают выводы и обобщения под руководством учителя.

Для эффективности применения лабораторных работ необходима тщательная подготовка. Прежде всего — соблюдение последовательности, предусматривающей вначале знакомство детей с лабораторным оборудованием и правильным пользованием им, затем выполнение опытов по показу учителя и словесной инструкции, по словесной инструкции с частичной помощью, и наконец, самостоятельно по словесной инструкции.

В ходе проведения опыта педагог руководит наблюдениями школьников, задает вопросы, помогающие им соотнести причину и следствие наблюдаемых явлений, установить внутренние связи этих явлений, учит проводить сравнение, делать обобщения и выводы, доказы-

вать их, фиксировать результаты опытов в тетрадях. Запись данных и результатов в тетрадях помогает накоплению конкретных представлений и понятий, а также служит обучению детей элементарной классификации.

Лабораторные работы могут заканчиваться обобщающей беседой или выполнением учащимися заданий.

При отборе опытов следует руководствоваться следующими правилами: опыт должен быть прост и доказателен, а учащиеся подготовлены к его проведению.

Практические работы — это предметная деятельность учащихся, связанная чаще всего с выработкой определенного умения. На уроках математики это могут быть измерения с помощью различных инструментов и приспособлений, построения, взвешивания и т. д. На предметных уроках — это уход за комнатными растениями, посадка семян, сбор семян для подкормки птиц и т. а. На первых порах такие работы требуют тщательного руководства учителем, но постепенно учащиеся должны подвигаться к их самостоятельному выполнению, умению контролировать свою деятельность.

Практические работы могут проводиться фронтально со всем классом, возможна групповая форма организации, при которой каждый ученик подготовлен к работе и обеспечен ею,

Самостоятельная работа — «это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризуется большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как на уроках, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению знаний».

Выделяются четыре типа самостоятельных работ по форме заданий: по образцу, репродуктивные, вариативные, творческие. Первые два типа работ по характеру познавательной деятельности относятся к воспроизводящим. Вариативные самостоятельные работы являются переходными от воспроизводящих к творческим.

В процессе обучения умственно отсталых детей самостоятельные работы рекомендуются в основном для

закрепления знаний, формирования умений и навыков и как контроль усвоенного ими. В отдельных случаях возможны некоторые виды самостоятельных работ учащимися до объяснения учителем нового материала.

Самостоятельная работа предлагается тогда, когда учащиеся подготовлены к ней предшествующей работой, проводимой под руководством учителя. Задания для самостоятельного выполнения должны быть посильны школьникам и разнообразны, даваться на каждом уроке, занимать разное количество времени, что связано с целью и характером работы. При подборе самостоятельных работ соблюдается индивидуальный и дифференцированный подход. Школьники должны быть обучены приемам самоконтроля. Обязательным условием является помощь учителя вначале деятельная и дифференцированная, затем она должна постепенно сокращаться и сводиться в основном к организации и управлению работой детей.

Основным условием является систематичность и последовательность, максимальная расчлененность в обучении, предусматривающую выполнение школьниками различных по типам и сложности самостоятельных работ, которые позволяют постепенно переводить учащихся от подражательной непродуктивной деятельности к репродуктивной и в некоторой мере творческой.

Целесообразно при прохождении каждой темы в начале предлагать школьникам самостоятельные работы по образцу, затем переходить к репродуктивным и продуктивным заданиям. Двух типов первых заданий должно предлагаться учащимся в достаточном количестве. Самостоятельность при выполнении заданий по образцу элементарна, от учеников требуется действовать уже известным способом, но это не механическая деятельность, так как предполагается сознательное выполнение задания. В результате такой работы школьники научаются определять задачи предстоящей деятельности, работать в соответствии с заданными условиями и контролировать себя.

Задания репродуктивного типа активизируют умственную деятельность учащихся, требуют от работающих переноса и применения имеющихся знаний в новых условиях в фрагментарной, выборочной или целостной форме. К таким заданиям, например, на уроках русского языка относятся упражнения на записывание слов с

изменением их формы, на составление словосочетаний и предложений. На уроках естествознания и географии это могут быть задания на выбор ответа, классификацию, заполнение пропусков в тексте, заполнение учебных схем и таблиц.

Репродуктивные задания предполагают определенную вариативность деятельности учащихся. Им необходимо припомнить предыдущие работы по образцу, частично содержавшие аналогичные требования. Это способствует формированию самостоятельности.

Работы продуктивного типа (вариативные и особенно творческие) трудны для умственно отсталых учащихся, они требуют преобразующей умственной деятельности, синтеза и переработки знаний, воспроизведения их в фрагментарной, выборочной или целостной форме, привлечения знаний из других предметов школьного курса. Поэтому во вспомогательной школе предлагаются самостоятельные работы, включающие наиболее простые виды вариативных заданий (с элементами творчества).

При переходе к этим типам заданий целесообразна определенная подготовительная работа на каждом уроке, предусматривающая обобщение имеющихся сведений, приучающая детей самостоятельно разбираться в заданиях учебника, вспоминать необходимые правила, законы, условные обозначения и т. д.

Правильно организованная самостоятельная учебная деятельность школьников способствует исправлению недостатков познавательной деятельности, формирует активность, настойчивость, уверенность в собственных силах.

Методы работы с техническими средствами обучения

В настоящее время для школ выпускается значительное число технических средств. На уроках во вспомогательной школе, в первую очередь, используются кинопособия, средства звукозаписи в виде грампластинок и магнитофонных записей. Имеются попытки использования телевизионных учебных передач. Но методика работы с такого рода средствами, также как и с компьютерами, в настоящее время еще не разработана, а имеющиеся учебные программы не рассчитаны на восприятие умственно отсталых учащихся,

В процессе обучения чаще остальных используются также диафильмы, немые кинофильмы, киокольковки,

диапозитивы, предназначенные для начальной школы. Сведения, содержащиеся в них, в основном доступны пониманию умственно отсталых школьников и в значительной мере соответствуют программе вспомогательной ;. школы.

В младших классах преобладает показ диафильмов. Их демонстрация может быть выборочной, каждый кадр задерживается столько времени, сколько нужно для полного понимания учебного материала учащимися. Нередко диафильмы разрезаются на кадры, которые демонстрируются в нужном наборе как диапозитивы. Этот вариант предпочтительней, так как учитель может отобрать только те диакадры, которые необходимы для конкретного урока.

Для показа объектов в движении, в первую очередь, рекомендуется применять немые кинофильмы и кинофрагменты. Эти пособия менее сложны по своей структуре и учитель имеет возможность сопровождать их показ пояснениями, доступными умственно отсталым школьникам. Могут использоваться и звуковые кинофильмы, но если текст сложен, учитель демонстрирует их с отключенным звуком, сопровождая своими комментариями. Иногда для целей обучения необходимо один и тот же отрывок показать несколько раз, В этом случае составляется кинокольцовка.

Показ кинофильмов в основном целесообразен в конце изучения темы для закреплений, повторения учебного материала, расширения и углубления полученных знаний.

Умственно отсталые дети, особенно в младших классах, быстро утомляются, их внимание рассеивается. Поэтому важное значение имеет длительность показа учебных фильмов и диафильмов. В младших классах рекомендуется демонстрация до 15, в старших классах -20-25 мин.

Эффективность данных пособий зависит от подготовки учителя к уроку и правильного их применения. Вначале необходимо посмотреть фильм, отобрать нужные кадры, подготовить вопросы учащимся, продумать целесообразность применения других методов обучения. До просмотра и после него необходимо проведение бесед. В ходе показа учитель с помощью вопросов и комментариев привлекает внимание детей к главному, важному в познавательном отношении материалу.

Использование эпидиаскопа и кодоскопа вполне правомерно во вспомогательной школе. С помощью эпидиаскопа можно показывать небольшие чертежи, рисунки, иллюстрации из книг, документы, сопровождая демонстрацию беседой и объяснениями. На уроках труда, математики, черчения с помощью кодоскопов демонстрируются записи и зарисовки, построение чертежей, схем, которые обычно пишутся на доске.

В учебных целях используются грампластинки. Поскольку грампластинок, как кинофильмов и диафильмов, для вспомогательной школы не выпускается, большое значение имеет их правильный отбор и применение. Возможно прослушивание не только целого текста, но и отрывков для закрепления пройденного материала, как иллюстрация после беседы, рассказа учителя. Перед прослушиванием учащимся дается установка, на что обратить внимание, что запомнить. По окончании проводится заключительная беседа, позволяющая выяснить, как поняли прослушанное ученики. Грамзаписи чаще всего используются на уроках чтения и развития речи, пения и музыки, занятиях ритмикой.

Программированное обучение

В общей дидактике программированное обучение рассматривается как вид самостоятельной работы учащихся над специально подобранным материалом и как метод. Для программированного обучения характерно: «1) расчленение строго отобранного материала на отдельные небольшие группы; 2) включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части; 3) предъявление заданий по проверке усвоения каждой части; 4) соблюдение ответов, информирующих учащегося о степени правильности ста ответа».

Во вспомогательной школе применяются элементы программированного обучения при закреплении знаний в старших классах. В литературе освещены опыт использования программированного обучения на уроках математики, русского языка, географии. В пользу применения этого метода свидетельствуют такие моменты как возможность получения учеником информации о

том, правильно или неправильно он выполнил задание «наличие обратной связи»), развитие самоконтроля, самостоятельности. При этом у учителя имеется возможность быстро выявить затруднения школьников, своевременно оказать им помощь.

Наряду с достоинствами имеются и недостатки этого метода. Прежде всего ограничено речевое общение между учителем и учащимися, что снижает коррекционное значение речи как средства развития мышления и его регулирующей функции в процессе обучения. Кроме того, длительная интенсивная самостоятельная работа утомляет учащихся. Тем не менее умелое использование программированных заданий способствует повышению эффективности обучения на этапе закрепления знаний.

Наибольшее распространение во вспомогательной школе получили программированные задания по проверке знаний учащихся с помощью различных перфокарт. Однако практика показала, что школьники затрудняются работать с ними. Трудности пользования перфокартами проявляются не только в том, что ученики не всегда правильно выполняют задание, но и в том, что они далеко не сразу запоминают последовательность действий. Поэтому необходима предварительная работа, направленная на формирование у учащихся умений последовательно выполнять различные операции: а) решение предложенной задачи (или продумывание ответа на вопрос); б) сравнение полученного ответа с ответами, имеющимися на карточке; в) прокалывание соответствующего отверстия на перфокарте, если ответ совпадает с одним из предложенных; г) повторная попытка решить задание и проверить правильность ответа.

Кроме перфокарт применяются карточки с программированными заданиями, где помимо задания и ответов имеется шифр. Перфокарты и карточки содержат разные по трудности и объему задания, что позволяет учителю осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся.

В заданиях с выбором ответа, наряду с правильными предлагаются ответы, различающиеся по смыслу. В противном случае ученикам будет трудно выбрать правильный.

Применяются также для фронтальной проверки знаний учащихся цифровые и графические диктанты. Для

этого учитель на доске записывает, например, географические термины или естествоведческие понятия, рядом цифровые обозначения. Детям предлагается серия вопросов, ответы записываются соответствующими цифрами. Вместо цифр можно использовать буквенную символику.

В перфокарты, перфопапки целесообразно закладывать несколько вариантов программированных заданий, что позволяет не только формировать у учащихся общие понятия, но и проводить большую работу по их дифференциации.

Проблемное обучение. В общей дидактике проблемным считается такое обучение, при котором учитель, используя специальные педагогические средства, ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей, познавательной активности, творческих сил учащихся. Проблемное обучение рассматривается как особый подход к организации познавательной деятельности учащихся.

К основным формам проблемного обучения относятся проблемное изложение, частично-поисковая работа, исследовательская деятельность.

Во вспомогательной школе проблемное обучение в полном объеме не используется. Но как показывают немногочисленные исследования, у старшеклассников вспомогательной школы можно сформировать эвристическую направленность познавательной деятельности, повысить активность и самостоятельность при усвоении нового материала, развивать логическое мышление, используя некоторые формы, методы и приемы проблемного обучения.

В старших классах, например, можно организовывать проблемное изложение нового учебного материала с помощью рассказа, беседы. Оно представляет собой обсуждение проблемной ситуации, которая содержит в себе противоречие между знанием и незнанием. Это изложение может быть двух типов. В одних случаях учитель, создав проблемную ситуацию, сам подробно показывает все звенья ее решения: анализирует фактические материалы, отбрасывает неверные предположения, знакомит школьников с ходом решения и т. д. Используя второй тип проблемного изложения, учитель привлекает к участию в решении проблемы самих учащихся. Он сообщает фактический материал, а школьники сами пытаются делать выводы.

Проблемная ситуация должна не только содержать противоречия, но и быть интересной, вызывать у учащихся желание разобраться, найти выход из создавшегося положения, а главное, дети должны чувствовать, что решение проблемы им посильно.

Эвристические беседы (эврика — нашел) относятся к группе частично-поисковых методов. Они также применяются при обучении в старших классах на этапах сообщения и закрепления новых знаний.

При сообщении новых знаний учитель с помощью умело поставленных вопросов, анализа материалов, явлений и организации наблюдений подводит учащихся к «открытию», например, нового правила, закономерности и т. п.

Рассматриваемая форма организации обучения требует большого внимания к правильной постановке проблемных вопросов. Вопрос можно считать проблемным только в том случае, если он имеет логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и теми, которые надо усвоить в определенной учебной ситуации; они должны содержать в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного, вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным. Вопрос должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднения, но в тоже время посильным для самостоятельного нахождения ответа. Формулировка проблемного вопроса должны включать в себя сочетания слов: «Почему,.....хотя,.....?, Если ,....., то почему.....,? и т. д.

При употреблении эвристических вопросов и заданий учитель устанавливает, какие представления и знания имеются у учащихся из числа тех, которые необходимы им для поиска ответов. В связи с этим школьникам можно предложить ответить на ряд репродуктивных вопросов, пересказать содержание темы, изученной ранее, прочитать необходимый абзац, рассмотреть картину, таблицу и т. д.

Можно и нужно идти по пути внедрения элементов проблемного изложения и частично-поисковых методов в дополнении и во взаимосвязи с традиционной методикой обучения во вспомогательной школе, сочетая применение репродуктивных и продуктивных методов обучения.

Глава 4. Урок в вспомогательной школе

§1. Общая структура урока

Обучение может быть индивидуальным или групповым, когда учитель обучает группу детей. Группы (классы) состоят из детей приблизительно одного возраста, одинаковой степени готовности к усвоению материала. Учитель одновременно руководит всеми учениками класса, каждый из которых усваивает материал индивидуально. Безусловно, нет одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно-урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество между учащимися, которое стимулирует их усилия в овладении знаниями) имеет и свои недостатки — невозможность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля за его работой.

Во вспомогательной школе, несмотря на небольшое количество детей в классе, проблема индивидуального подхода стоит очень остро. Для любой классной группы детей характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вторичных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. Результаты обучения умственно отсталых школьников в первую очередь определяются мастерством учителя, который в условиях классно-урочной работы должен дать каждому из них знания, подготовить к самостоятельной жизни.

Урок продолжается 45 мин, (в I классе — 35 мин), время учебных занятий в году, каникулы совпадают с принятыми в массовых школах. В одном классе объединяются дети, имеющие сходный возраст, срок обучения, уровень знаний. Всдушая роль в обучении принадлежит учителю, проводящему в основном фронтальную работу, в процессе которой он осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход. Учитель в своей работе руководствуется программой, содержанием школьных учебников. На уровень приобретаемых учащимися знаний оказывают влияние следующие факторы: их интеллектуальные возможности, методическое мастерство учителя, наличие наглядных и технических средств обучения.

Помимо урока существуют и другие формы организации учебной работы: экскурсии, практические и ла-

бораторные работы, домашняя самостоятельная работа, производственная практика и т. д. Они дополняют и совершенствуют классно-урочную систему. Существуют также специфические формы учебных занятий, такие как логопедические, ЛФК, ритмика, социально-бытовая ориентировка.

Современные требования к уроку состоят в следующем:

- реализация в комплексе образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной функций обучения;
- соответствие урока принципам обучения;
- организационная четкость урока;
- оптимизация учебно-воспитательного процесса;
- интенсификация учебно-воспитательного процесса;
- соответствие содержания урока учебным программам;
- осуществление межпредметных и внутрнпредметных связей;
- повышение самостоятельности учащихся.

Под структурой урока принято понимать соотношение и последовательность частей (элементов, этапов) урока. Общими элементами уроков являются: организация начала урока, проверка усвоения ранее изученного материала, сообщение ученикам целей и задач урока, объяснение нового материала, закрепление его, повторение, подведение итогов урока, сообщение домашнего задания и подготовка детей к самостоятельной работе над ним.

Структура урока во вспомогательной школе определяется дидактическими, коррекционно-развивающими и воспитательными целями, его местом в системе уроков по теме. Каждый урок должен быть неразрывно связан с предыдущим, а также со всей предшествующей работой учащихся. Каждый урок готовит школьников к изучению последующего материала.

На уроке решаются не только задачи непрерывного продвижения в изучении вопросов программы данного предмета, но и устанавливаются связи с другими учебными предметами. На уроках математики рассматриваются арифметические задачи, числовые данные которых взяты из уроков труда, географии и др. На уроках родного языка составляются предложения, рассказы, пишутся диктанты, сочинения на темы, связанные с историческими событиями, географическими явлениями и т. д.

Учитель до урока, на перемене, организует детей таким образом, чтобы предупредить у них излишнее

возбуждение. По звонку ученики занимают свои привычные места. В начале урока учитель предлагает задания в зависимости от состояния детей. Если они возбуждены, то задания подбираются таким образом, чтобы сделать детей спокойнее, если вялы, пассивны, то специально подобранные задания позволят их активизировать. Начало урока должно быть деловым, серьезным, нельзя отвлекать школьников посторонними разговорами.

Проверке домашнего задания следует придавать обучающий характер. Это не столько контроль за усвоением знаний, сколько процесс их закрепления. Во время проверки домашнего задания, опроса учитель привлекает всех учеников класса к участию в беседе.

Следующим этапом урока является подготовка учащихся к усвоению нового материала. Кроме подготовительной задачи, цель этого этапа заключается и в необходимости возбудить у них познавательный интерес. Этот этап непродолжителен, но должен проходить весьма целенаправленно. На некоторых уроках (чтение, география, естествознание и др.) это может быть вступительная беседа, на других — повторение ранее пройденного материала, на базе которого будут формироваться новые знания.

Основным на каждом уроке является этап объяснения нового материала.

Объяснение нового материала может осуществляться индуктивным или дедуктивным методом. Учитель использует разнообразные приемы, позволяющие привлечь внимание учеников. В процессе объяснения нового материала он обращается к школьникам с вопросами, предлагает выполнить рисунки, записи, действия с предметами.

Как происходит закрепление пройденного материала? Первоначально оно направлено на то, чтобы у учащихся составилось общее представление об обсуждавшемся предмете, чтобы они могли под контролем и с помощью учителя повторить то, с чем познакомились.

На всех уроках (за редким исключением* учитель возвращает учеников к материалу, уже изученному, он стремится увязать изучаемый материал с тем, который дети уже «прошли».

Учитель выделяет на уроке время для объяснения домашнего задания, которое может быть единым для

всего класса, но может быть дифференцированным и индивидуальным.

На уроке учитель решает многие задачи (цели). Дидактические цели урока определяются необходимостью продвижения учащихся в изучении темы, тогда как коррекционно-развивающие связаны с исправлением (по мере возможности) недостатков умственного и физического развития аномального ребенка. Коррекционно-развивающие цели достигаются как обще дидактическими средствами обучения, так и специальными приемами, оказывающими положительное воздействие на развитие речи школьников, процессов мышления и т. д. Воспитательные цели, которые ставит и реализует на уроке учитель, разнообразны как по своей значимости, так и по тем усилиям, продолжительности времени, которые затрачивает учитель на их достижение.

Наиболее распространенным во вспомогательной школе является комбинированный урок, в котором равноценно представлены все элементы. В зависимости от содержания работы и учебных задач соотношения частей урока меняются. Некоторые из них занимают главное место в уроке, другие отсутствуют или занимают незначительное место.

§2. Типы уроков во вспомогательной школе

Во вспомогательной школе используется наиболее распространенная классификация уроков в зависимости от основной образовательной цели занятия: сообщение новых знаний; формирование и закрепление знаний, умений; обобщение и систематизация знаний; проверка и оценка знаний, умений и навыков, комбинированный урок. Рассмотрим некоторые особенности каждого из названных уроков.

Сообщение новых знаний

Структура урока определяется его основной задачей (целью) — знакомство учащихся с новыми научными фактами, умениями. Весь ход работы на таком уроке подчиняется поставленной цели — формированию у учащихся первоначальных представлений о новом материале.

Успешность усвоения нового материала зависит от многих причин. Это и его сложность, и способности учащихся, и педагогическое мастерство учителя. Ученики должны быть подготовлены к изучению нового, т. е.

владеть знаниями, на основе которых строится объяснение. На уроках, предыдущих уроку знакомства с новым материалом, учитель организует целенаправленное повторение, упражняет школьников в актуализации тех знаний и умений, которые потребуются при изучении нового. Накануне или на самом уроке он не просто сообщает новую тему, но и говорит о ее значении для дальнейшей работы по изучаемому предмету, для овладения профессией, для будущей жизни после окончания школы. Желательно создать на уроке проблемную ситуацию, когда учитель привлекает внимание учеников к какому-либо факту, рассказывает о каком-то случае, событии, ставит перед учащимися задачу найти им объяснение. Повысить интерес школьников к объяснению нового можно подбором наглядных пособий. Особо привлекают внимание учеников натуральные предметы, объекты природы, предметы быта, игрушки.

Для усвоения умственно отсталыми детьми учебного материала очень важно сделать его конкретным, наглядным. Недостаток воображения, образного мышления может быть компенсирован (до какой-то степени) использованием на уроке различных наглядных пособий. Но если необходимость оборудования уроков в вспомогательной школе пособиями очевидна, то не все понимают, что излишнее оборудование приносит определенный вред. У учащихся не создается условий для перехода от конкретного к абстрактному, обилие пособий приводит к их мельканию, в памяти детей не сохраняются их образы, обилие пособий приводит к утомлению, иногда развлекает и отвлекает школьников от содержания работы. Оснащение урока должно быть экономным и включать только те пособия, без которых учащиеся будут испытывать затруднения в понимании, запоминании нового материала.

Учителю следует позаботиться о создании у учащихся эмоционального настроения. Его увлеченность, выразительность и точность высказывания, строгая логичность, доступность в изложении вопросов, небольшой объем сообщаемых сведений помогают собрать и удержать внимание учеников во все время объяснения нового материала, Особо следует выделить необходимость обращения учителя к жизненному опыту школьников, что не только приближает обучение к жизни, но и поддерживает положительную эмоциональную атмосферу заинтересованности .

Несмотря на внешнее внимание к объяснению, учащиеся в то же время могут не быть активны внутренне. Нельзя быть уверенным в том, что все ученики достаточно глубоко вникают в смысл сообщения учителя. Чтобы убедиться в том, насколько «слышат» учащиеся объяснение, усваивают содержащуюся в нем информацию, учитель постоянно по ходу объяснения обращается к ученикам с вопросами, которые могут быть направлены на повторение высказываний учителя ("Что я сказал..? Как я сказал о...?">, на обобщение нескольких суждений ("Что мы теперь знаем о...?"), на выявление понимания логики обсуждаемого вопроса ("Так, что же дальше...?"). Таким образом, наиболее удачным методом объяснения нового материала является беседа и только в отдельных случаях допустим рассказ (когда слушатели захвачены событиями, о которых повествует учитель, когда его вопросы могут «разрушить» эмоциональное состояние детей). Вопросы учителя по ходу объяснения нового материала не должны сбивать темп объяснения, уводить учеников в сторону от предмета обсуждения.

Во время объяснения нового учитель демонстрирует пособия (таблицы, картины, слайды, карты и прочее), руководит предметно-практическими действиями школьников, производит на доске записи, дети переносят тексты, рисунки в свои тетради. Умственно отстающие учащиеся с большим трудом включаются в интенсивную умственную деятельность, но очень легко ее прекращают, отвлекаясь по самому незначительному поводу. Вот почему учитель должен заботиться не только о логическом ходе объяснения, подбирать необходимое оборудование, но и тщательно готовиться к демонстрации пособий, выполнению записей и т. д. На уроке не должно быть никаких неожиданностей с приспособлениями для демонстрации пособий, с проекционной аппаратурой, раздаточным материалом, инструментами и т. п.

Объяснение нового — первый шаг в формировании понятия, умения, поэтому так важно не механическое запоминание, а осмысление школьниками нового материала: выделение в нем главного, существенного, понимание причинно-следственных связей нового с имеющимися знаниями, тех связей, отношений, о которых сообщает учитель. Умственно отстающие дети, вслушиваясь в слова учителя, стремятся удержать их в памяти, но не всегда могут отделить главное от второстепенного. Для них

характерно излишнее внимание к внешней, формальной стороне изложения учителем нового материала: куда повесил учитель таблицу, как надо размещать на странице рисунки, где производить записи и т. п. Как правило, учащиеся не вникают в те мысли, которые содержатся в высказываниях учителя, в то, что является основным, главным в объяснении, поэтому новые сведения не образуют системы и, механически заученные, быстро разрушаются, не используются при ответах, не служат основой практической деятельности. Поэтому учитель при объяснении главное, существенное подчеркивает голосом, прямо указывая те соложения, которые особо значимы, которые надо запомнить; могут быть использованы и другие приемы: выделение цветом, шрифтом на демонстрационных таблицах, вынесение отдельных сведений на специальные таблички, которые по коду объяснения учитель выставляет на наборном полотне, составление из подобных табличек плана сообщения учителя, работа цветными мелками, карандашами, применение условных знаков (заклучение в рамочку, обводка, подчеркивание и т. п.).

Учитель должен также помнить, что умственно отсталые дети не могут долго слушать, наблюдать за действиями учителя или других учеников. С другой стороны, выполняя действия с раздаточным материалом (учитель организует их, чтобы проиллюстрировать свое сообщение), школьники все внимание сосредоточивают на процессе деятельности, не вникая в рассуждения учителя. Чаще всего это случается тогда, когда сами действия с предметами мало знакомы ученикам или являются слишком сложными. Так, вместо того, чтобы устанавливать связь между отливанием, доливанием жидкости и изменением ее объема, дети заняты процессом переливания, заботятся о том, чтобы жидкость не была пролита, следят за тем, как работают другие ученики. Практические действия только тогда помогают пониманию нового материала, когда они не составляют трудности для детей, не имеют элементов новизны, иначе следует предварительно обучить их этому.

Действия с предметами, зарисовки не должны быть длительными, нельзя их делать особо привлекательными для школьников, дети могут увлечься ими в ущерб осмыслению того нового, что сообщает учитель.

Объясняя новый материал учитель оставляет время на закрепление того, с чем познакомились дети.

Закрепление знаний, умений

Время, которое учитель отводит на закрепление нового, зависит от трудности самого материала для восприятия учащихся. Целью закрепления является запоминание учебного материала и умение использовать его в разнообразных ситуациях. Прочное и сознательное усвоение знаний обеспечивает не только их сохранность в течение длительного времени, но и умение применять в решении разнообразных вопросов, встречающихся школьникам на уроках, в жизни. Закрепление осуществляется в процессе систематического возвращения к ранее усвоенному материалу. Оно организуется таким образом, чтобы учащиеся были активны в припоминании знаний. Учитель предлагает разнообразные, доступные детям задания, в которые включается новый материал. Это может быть связано с формулировками, сочетанием нового материала с другим, ранее усвоенным, применение разных приемов (устно, подробно или кратко письменно, иллюстрация рисунков, использование условных обозначений и т. д.).

Как мы уже отмечали, в процессе обучения применяются разнообразные приемы, в том числе игры, занимательные упражнения и т. д. В то же время чрезмерное увлечение учителя развлекательными заданиями не всегда способствует пониманию изучаемого материала, так как дети больше заняты игровыми ситуациями, чем самим материалом. Ученье — труд. Занимательность необходима для развития: мотивов учения, но задачей школы является воспитание у школьников положительного отношения к труду, прежде всего труду умственному. Особо важна эта задача в вспомогательной школе, так как умственно отсталые дети с большим трудом включаются в труд умственный, стремятся избежать его, заменить другой деятельностью.

Совершенно очевидно, что при усвоении учебного материала произвольное запоминание играет вспомогательную роль. Основой овладения знаниями является произвольное запоминание. Оно опирается на осознание необходимости запоминания, на волевое усилие, на многократное повторение, на воспроизведение усвоенного не только в прежнем виде, но и в изменяющихся условиях. Например, отдельные ученики могут пересказать статью, рассказ, условие задачи. Но такое воспроизведение не всегда говорит о понимании ими

излагаемого. Чтобы выявить понимание, необходимо, чтобы ученики воспроизвели условие с соблюдением поставленного учителем условия. Это может быть сокращенный пересказ, выделение только одного какого-либо условия, описание отдельных фактов и т. д.

Во вспомогательной школе учащиеся в своей практической деятельности не всегда руководствуются заученными правилами, выводами. Правила, выводы оказываются оторванными от практики. Усилия, затраченные на запоминание, не оправдывают себя. Правила, выводы должны заучиваться, но только совместно с их применением. Их следует рассматривать как руководство к практическим действиям, как объяснение этих действий. Пояснения могут воспроизводиться одновременно с действиями (комментарии), непосредственно за ними (отчет о проделанной работе), перед ними (в качестве плана предстоящей работы). Не всем детям легко даются сами практические действия, тем более для таких школьников представляет трудность дать (высказать) связные пояснения, поэтому не всем ученикам следует давать задание комментировать практические действия.

Работа по закреплению знаний должна быть правильно распределена во времени, быть регулярной, предусматривать вариативность заданий по форме предъявления и разнообразия условий их предъявления и выполнения. При этом большое значение приобретает самостоятельность учащихся в выполнении задания, работа с учебником, книгой.

Учитель вспомогательной школы должен постоянно заботиться о предупреждении ошибок учащихся, не лишая их в то же время самостоятельности. Особо важно предусмотреть появление ошибок при закреплении новых знаний и умений. Устные ответы школьников, их письменные, практические работы должны осуществляться только после подробного разбора, когда учитель может быть уверен в том, что учащиеся знают, как им предстоит действовать. Ошибочное использование знаний, умений (формулировок правил, действий с предметами, инструментами) приводит к закреплению ошибок, которые искореняются с большим трудом.

Прежде чем предложить ученикам самостоятельную работу, учитель должен убедиться, что они готовы к ее выполнению. Накануне урока или на самом уроке учащиеся под наблюдением учителя, в его помощь проде-

ывают те упражнения, которые позднее будут включены в самостоятельную работу. Перед началом самостоятельной работы ее содержание, пути выполнения могут обсуждаться с школьниками, а после ее окончания в беседе учитель снова возвращается к содержанию работы, способам выполнения.

Закрепление нового учебного материала происходит при работе с домашним заданием. Не принято задавать на дом не разобранные в классе упражнения, арифметическую задачу и т. д. Учитель должен на уроке уточнить, у всех ли детей имеется текст задания (в учебнике, на карточке), всем ли ясно, как и где его выполнять. В домашнем задании всегда повторяется та работа, которую проделали ученики на уроке. Домашнее задание предлагается на любом этапе урока, когда оно может быть продолжением только что проделанной работы. Например, если решена арифметическая задача, а на дом будет задана такая же по трудности или более легкая, решение домашней задачи следует обсудить непосредственно за решением классной.

Овладение новыми знаниями, умениями продолжается длительное время. Одни дети усвоят их раньше, другие позже. Одним учитель поможет углубить знание нового материала, расширить область его применения, другие останутся на том уровне, который был представлен в первом объяснении учителя. Интеллектуальные возможности у всех учащихся разные, поэтому учитель в одном случае стремится только закреплять то, что было сообщено при объяснении, в другом случае расширяет и углубляет знания, знакомит с более сложными приемами работы. В связи с этим учитель постоянно использует в процессе закрепления приемы дифференцированного подхода. Вопросы, задания, требования к способу работы, к самостоятельности в выполнении задания, к широте применения должны быть разной степени сложности, адекватными возможностям учеников.

Обобщение и систематизация знаний

Умственно отсталые дети самостоятельно не всегда устанавливают причинно-следственные отношения между явлениями, событиями. Любой жизненный факт может быть ими воспринят как самостоятельный, отдельный, лишенный тех отношений, которые делают его частью, деталью какого-то более масштабного явления или события.

В процессе обучения учащиеся должны усваивать понятия. Без понятий невозможно мышление. Суждения, умозаключения складываются из понятий. Понятия выражаются словом. Слово является носителем понятия. То, что умственно отсталые дети в своем активном словаре имеют достаточно большой запас слов не свидетельствует об овладении соответствующими понятиями. Слово оказывается не наполненным содержанием. За ним нет обобщенных и абстрагированных наблюдений и представлений.

Усваивая учебный материал фрагментарно, смешивая главное и второстепенное, не понимая субординации понятий, умственно отсталый ребенок не получает целостного представления о структуре изучаемого материала, знания оказываются поверхностными, нестойкими, являются лишними системы.

Программный материал, изучаемый в вспомогательной школе, является элементарным, но не случайным, не разрозненным. Знания составляются по предметам системы связанных между собой понятий. Чтоб учащиеся были способны обобщенно усваивать учебный материал, причинно-следственные отношения, системы суждений и умозаключений, которые образованы из понятий, необходимо на уроках широко использовать такой универсальный метод обучения, как сравнение. При сравнении выделяются и соотносятся главные признаки, основное содержание объектов, явлений, формулируются выводы. Сравнение не может быть осуществлено без анализа сравниваемых объектов, явлений, без анализа их общих признаков, без их дифференциации на основе отличительных признаков.

Для того чтобы происходила систематизация знаний учащихся, необходимо широко применять в обучении классификацию: изучение объектов по группам на основе определенных признаков.

Могут быть использованы такие формы систематизации, как схемы, таблицы, диаграммы, изготавливаемые под руководством учителя.

Примером уроков по обобщению и систематизации знаний могут быть уроки внеклассного чтения. Они часто проводятся в виде итоговой конференции по одному произведению, по ряду произведений одного писателя.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков

Во вспомогательной школе учитель осуществляет постоянное наблюдение за учениками (их состоянием, настроением, отношением к работе, к товарищам, к самому учителю на уроке). Обращает внимание на желание и нежелание учеников принимать участие в обсуждении какого-то вопроса, на их умение управлять своими эмоциями в случае удач и неудач, руководствоваться требованиями дисциплины во время беседы, фронтальной работы и т. д.

Учитель берет на заметку умение школьников участвовать в беседе, скорость припоминания заученного материала; время для подготовки не заученного, а самостоятельно составленного ответа; развернутость высказываний учащихся; скорость запоминания текстов, предметно-практических действий, овладения умениями; время, необходимое на полноценное усвоение учебного материала; возможность длительного сохранения усвоенных знаний; склонность каждого из учеников к той или иной деятельности; избирательное отношение учащихся к учебным предметам, изученным темам и т. д. Учитель должен знать затруднения учащихся, иначе он не сможет оказать им помощь. Помощь затрудняющемуся ребенку может исходить непосредственно от учителя, но она может быть и опосредованной, когда учитель сообщает ученику приемы, которыми тот может помочь себе сам, опираясь на дополнительное оборудование: таблицы-памятки, словарики, счетный материал и т. п.

Важно иметь четкие представления о том, как долго может каждый ребенок активно трудиться на уроке, какой объем заданий ему доступен и т. д. Кроме наблюдений, учитель изучает письменные работы учеников, рисунки, поделки. Знание учащихся позволяет подбирать для них посильные задания, которые помогут ликвидировать пробелы учебного материала, будут продвигать каждого ребенка в обучении доступными ему темпами..

Зная особенности учебной работы каждого ученика, учитель может находить приемы, стимулирующие усилия ребенка. Вовремя оказанная помощь, сделанное предупреждение о возможной ошибке, похвала учителя помогают поддерживать активность школьника, воспитывают

настойчивость, оказывают влияние на мотивацию учебной деятельности.

Таким образом, учитель имеет возможность управлять процессом усвоения учащимися программного материала, воспитывать мотивы учения, не только обучать, но и развивать детей.

Но знание возможностей учащихся, состояния усвоенных ими знаний не является конечной целью контроля. Не только учитель должен знать, чему научился школьник, чем он овладел, но и сам ребенок. Нельзя ликвидировать ошибки, недоработки ученика, если они ему неизвестны, поэтому учитель сообщает каждому школьнику, какой учебный материал он знает нетвердо, в чем ошибается, в каких случаях должен быть внимательнее.

Во вспомогательной школе принято оценивать работы учеников (устные и письменные) по пятибалльной шкале. Но большее значение для школьников имеет не отметка, хотя они так же, как все дети любят получать пятерки и не любят двойки, а оценка, содержащаяся в словах учителя, которыми он сопровождает отметку. В словах, оценивающих ответ ученика, учитель выражает свое отношение. Дети реагируют на тон, которым с ними говорят, на внимание, на заботу, которые звучат в словах учителя. Школьник не обидится на плохую отметку, если она будет поставлена с огорчением, с сожалением: «Такой умный (способный...) ученик и вдруг получил плохую отметку. Ребенок может остаться даже равнодушным к пятерке, если этой отметке не порадуются учитель, члены семьи. Не у всякого школьника есть родители, не всегда, если даже они есть и общаются с ребенком, они вникают в его дела, переживают вместе с ним успехи и неудачи. Поэтому только учитель своим огорчением, своей радостью по поводу отметок ученика может воспитать у него правильное отношение к отметке, особенно, когда ученик мал, делает только первые шаги в школьной жизни. Отметкой учитель поощряет усилия учащегося, отметка, не окрашенная чувством учителя, не будет тем стимулом, на который она рассчитана,

Учащиеся вспомогательной школы не всегда бывают критичны к своим ответам, выполненным работам. Очень часто они склонны к завышенной оценке своих успехов в учебе. Но это относится не ко всем детям, не ко всем видам учебной деятельности, проявляется скорее в

младших классах, реже встречается в старших. На таких уроках, как труд, математика, точность выполнения задания, критерии отметок более очевидны и понятны школьникам. На других уроках (например, уроках чтения) критерии не всегда очевидны для детей, поэтому без пояснений учителя отметка может показаться ученику несправедливой.

В вспомогательной школе учитель на уроке имеет возможность не один раз обратиться с вопросом, заданием к каждому школьнику. После уроков русского языка, математики учитель проверяет тетради, после уроков труда — поделки детей. Опрос учащихся, самостоятельные, домашние работы позволяют учителю контролировать запоминание учебного материала, его понимание. Регулярно учитель проводит контрольные работы по математике, контрольный диктант, списывание. Итоговые контрольные работы после изучения учебной темы, четвертные, годовые работы имеют значение не только контроля, но в большей степени и обобщения знаний учеников. Во время подготовки к контрольной работе повторяется весь материал по теме или за определенный отрезок времени. Не бывает детей — равнодушных к контрольной работе, поэтому при подготовке к контрольной повторение проходит на эмоциональном фоне, является продуктивным.

Многие дети выполняют контрольные работы менее успешно, чем обычные работы такого же или более сложного содержания. Происходит это за счет волнения, поэтому-то итоговая оценка никогда не выводится по результатам итоговой контрольной работы, а является некоторой средней отметкой, характеризующей успехи ученика за весь отчетный период.

Наиболее трудной формой контроля во вспомогательной школе является устный опрос. Не всегда учитель находит приемы, позволяющие привлечь внимание учащихся к ответу товарища. При проведении опроса он должен дать такое задание классу, чтобы дети следили за отвечающим учеником, вслушивались в его слова, обдумывали свои замечания, дополнения. Иногда учитель предлагает классу задания, выполняя которые ученики не слушают отвечающего, а занимаются своей работой. Для умственно отсталых детей такая ситуация не всегда благоприятна. Они не полностью сосредотачиваются на своей работе и не учатся слушать товарища, контроли-

ровать его. Умение понять работу одноклассника, сопоставить его ответ с тем, который мог бы дать сам, умение найти в чужой работе, в чужих рассуждениях ошибку может формироваться не только во время устного опроса, но и специальными приемами. Так, из учащихся (примерно с III класса) могут быть составлены пары, когда дети проверяют работу друг друга, по поручению учителя дают друг другу задания и т. д.

В школе принято спрашивать того ученика, который поднимает руку. Но во вспомогательной школе бывает и так: ученик поднимает руку, а сказать ему нечего, к ответу он не готов. Бывает и обратное: ученик руку не поднимает, а ответ знает. Поэтому учитель должен в особо трудных случаях обращаться к тем, кто поднял руку, а при повторении известного, легкого материала — к любому ребенку и, может быть, преимущественно к тому, кто руки не поднимает. Недостаток инициативы, вялость, апатичность делают ребенка пассивным. Его нужно привлечь к общей работе.

Подготовка учителя к уроку

Подготовка учителя к уроку (занятию) может быть разделена на два этапа — общая подготовка к преподаванию учебного предмета и подготовка к отдельному уроку.

Общая подготовка включает в себя работу над содержанием учебного предмета — знакомство с программой, учебными пособиями для школьников, методическими рекомендациями, расширение и уточнение знаний по самому предмету. К общей подготовке может быть отнесено и изучение состояния знаний и умений учащихся, т. е. их подготовленности нести к работе по предмету или новому курсу. Но недостаточно только установить уровень сформированности знаний и умений, необходимо также знать, за какое время, с помощью каких методов и приемов он был достигнут.

Преподавание любого учебного предмета опирается на использование разнообразного оборудования. Учитель должен располагать определенными натуральными объектами, моделями, рисунками, схемами, картами, набором современных технических средств и т. д. Оборудование уроков включает в себя демонстрационные пособия, а также раздаточный материал индивидуального пользования и приспособления для его хранения, размещения на столах

учащихся. Многие демонстрационные пособия изготавливаются руками учителя, учащихся, поэтому учитель не только определяет вид пособия, его содержание, способ подачи информации, но и размер пособия, его эстетический вид, удобство использования на уроке.

Объем и глубина сведения, сообщаемых учащимся, определяются программой, но зависят и от подготовленности школьников и от их возможностей в усвоении знаний, При подготовке к работе над конкретной учебной темой учитель учитывает особенности состава учащихся класса,

Готовясь к преподаванию учебного курса, учитель продумывает его образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи.

Для начала работы по учебной теме он расчленяет ее на небольшие «порции», которые будут последовательно предъявляться школьникам. Отдельная «порция» является некоторым законченным этапом в изучении темы.

Каждая программная тема входит составной частью в школьный курс учебного предмета. Существуют логические связи данной темы с пройденными, а также с теми, которые будут изучаться. В любом из учебных предметов имеются основные, главные понятия, вокруг которых формируется остальной материал.

Разрабатываемая учителем очередность этапов в изучении программной темы отражается в календарном, в тематическом планах. В тематический план включаются сведения о порядке работы над темой, типах уроков (усвоение знаний и умений, обобщение и систематизация, проверка знаний и т. п.). Учитывается необходимость постоянного возвращения к пройденному.

Тематический план вырабатывается учителем до начала работы над темой, поэтому в процессе его реализации возможно внесение в него изменений. Расхождение с тематическим планом не должно быть произвольным, а определяться очевидными для учителя причинами (неожиданно вскрылись пробелы в знаниях учеников, не удалось вызвать у школьников необходимой активности и т. д.). На основе этого учитель составляет план урока. Его тема определяется тематическим планом, но возможен и отход от той формулировки, которая в нем имеется.

Тема урока доводится до сведения учащихся. Время ее сообщения зависит от выбранной учителем структуры урока. Тема может быть сформулирована в качестве определенного постулата, в виде проблемы, но может

также являться самостоятельным выводом учащихся на основе выполнения предложенных учителем упражнений, самостоятельных наблюдений и т. п.

Учитель отбирает или изготавливает пособия, которые будут необходимы на уроке, подбирает, составляет задания учащимся. В течение всей работы над темой он ведет наблюдения за ее усвоением учениками. Накануне урока он располагает сведениями о том, как овладевают школьники материалом. Результаты опроса, выполнения самостоятельных классных и домашних работ, качество изготовленных детьми поделок, общие и индивидуальные трудности и ошибки являются отправным моментом в разработке конспекта (рабочего плана) данного урока.

В плане урока отражается проверка домашнего задания (если она имела место), объяснение нового материала, его закрепление, объяснение домашнего задания на следующий урок и т. д. На каждом этапе урока могут быть использованы различные методы и приемы. Учитель вносит в конспект отобранные им для данного урока методы и приемы, выбирает их оптимальное сочетание, подбирает виды работ, задания, упражнения, которые будут предложены учащимся. В конспекте урока должна быть отражена последовательность работы учителя и учащихся, т. е. ее этапы, ее содержание, индивидуальный и дифференцированный подход к школьникам, работа по предупреждению и исправлению ошибок. Учитель намечает также и вносит в план урока имена тех учащихся, которых он должен опросить на уроке.

Развернутость конспекта урока зависит от опыта, мастерства учителя.

После урока учителем могут быть сделаны некоторые выводы и замечания как к уроку в целом, так и к отдельным его этапам, к работе учащихся и т. д.

Глава 5. Другие формы обучения

Учебные экскурсии. Во вспомогательной школе большое внимание уделяется проведению учебных экскурсий. Прежде всего это обусловлено тем, что своеобразие познавательной деятельности учащихся не обеспечивает полноту и правильность сведений, получаемых ими в процессе спонтанного наблюдения. Кроме того, в своем

большинстве они обучаются в условиях школы-интерната или школы с продленным днем. И это не позволяет ученикам в должной мере ознакомиться с предметами и явлениями окружающей действительности. В результате представления и понятия у школьников бывают неполными, неточными, расплывчатыми, часто смешиваются по случайному или ассоциативному сходству. Многие, даже несложные причинно-следственные связи и зависимости оказываются им недоступными. Все это обуславливает необходимость специально организованного обучения учащихся в естественной или приближенной к естественной обстановке. Такой формой учебного процесса являются экскурсии.

Проведение предусмотренных программой экскурсий должно быть обязательным. Если место экскурсии находится недалеко от школы, на нее отводится один час учебного времени. Если же предметы или объекты изучения расположены далеко или в процессе экскурсии учащиеся должны вести длительные наблюдения, на экскурсию отводится последний урок и воспитательские часы.

Целью организации экскурсий может быть изучение конкретных предметов, явлений, объектов в естественной обстановке или же закрепление и обобщение знаний после изучения соответствующих тем на уроках в условиях класса.

Самое большое количество экскурсий предусматривается в 1-5 классах в связи с ознакомлением с предметами и явлениями окружающей действительности на уроках развития речи. Основными задачами этих уроков являются коррекция познавательной деятельности школьников, развитие их мышления и речи. У учащихся формируются элементарные представления и понятия, необходимые при обучении родному языку, чтению, математике, естествознанию, географии, истории, труду. Можно сказать, что эти занятия имеют пропедевтический или подготовительный характер.

Экскурсии для систематических наблюдений за сезонными изменениями в природе, жизни растений и животных предусматриваются 2-3 раза в сезон в зависимости от года обучения. Они проводятся во дворе школы, в ближайшем парке, сквере. На них отводится 1 час учебного времени.

Во время этих экскурсий школьники изучают такие явления природы, которые невозможно наблюдать в классе: высоту солнца в разное время дня, признаки лета, осени, зимы, весны. Они знакомятся с местными растениями (травы, цветы, кусты, деревьями), животными (бабочками, муравьями, жуками, птицами). Важно показать, как изменяется жизнь растений (набухание почек, появление листьев, цветов, листопад и т. д.) и поведение животных (зимняя спячка, перелет и т. д.) в разное время года. Большое воспитательное значение имеют наблюдения за сезонной работой взрослых в поле, саду, огороде.

Такие экскурсии расширяют представления учащихся об окружающем мире, развивают внимание, наблюдательность, чувственное восприятие.

Кроме этого, при изучении конкретных предметов и объектов окружающего мира проводятся тематические экскурсии.

Ученики знакомятся со школой, со школьными мастерскими, наблюдают за работой в них старшеклассников. Они выходят во двор школы, на улицу, совершают экскурсии по родному городу, изучают правила дорожного движения. Для ознакомления с предметами живой и неживой природы ученики выходят в сад, огород, поле, лес. С некоторыми растениями лучше сначала познакомиться в природе (например, с деревьями, кустарниками), а затем уже завершить их изучение на уроке. Другие растения могут быть сначала предъявлены ученикам в классе, а затем они знакомятся с ними в естественной обстановке в лесу, поле (травы, первоцветы, злаки), на огороде, в саду (овощи, фрукты), на клумбе (цветковые растения).

Изучение животных на уроке должно завершаться наблюдениями за их поведением в природных условиях (птицы, насекомые), в приближенных к природе (зоопарки, живые уголки в парках, станциях юных натуралистов), в местах их разведения и содержания (фермы, зверофермы и др.) Экскурсии в зоопарки, фермы, лес, поле, если они расположены далеко от школы, проводятся не часто, как правило, после изучения нескольких тем. В таком случае, на эти экскурсии должно отводиться значительно больше времени, так как они являются обобщающими.

На уроках естествознания в 6-9 классах учащиеся продолжают изучать предметы окружающей действитель-

ности, неживой и живой природы. Экскурсии позволяют ознакомиться с многообразием растительного и животного мира, дать понятия о взаимосвязи всего окружающего мира, о необходимости бережного к нему отношения.

Как и в младших классах, некоторые экскурсии могут проводиться до изучения отдельных тем, но большинство должны завершать прохождение темы, быть обобщающими.

Некоторые экскурсии, связанные с уроками естествознания, могут проводиться во внеурочное время. Это обобщающие экскурсии в природу, в краеведческий музей, к местам добычи и переработки полезных ископаемых.

Время проведения экскурсий на фермы, в зоопарк и другие зависит от места их расположения.

География также изучает все явления в их причинной связи, в постоянном взаимодействии и развитии. Именно поэтому с самого начала изучения этого предмета программа рекомендует организовывать систематические наблюдения над природой своей местности. По ходу изучения тем, связанных с окружающей местностью, вносятся элементы краеведения. Например, при изучении форм поверхности земли должна быть организована экскурсия для ознакомления с формами рельефа в ближайшем окружении, к реке, местному водоему для изучения частей реки, направления ее течения, хозяйственного использования.

Экскурсии к местам добычи и переработки полезных ископаемых, на промышленные и сельскохозяйственные предприятия, в краеведческий музей, рекомендуемые программой по естествознанию, географии, труду, СБО, являются межпредметными, обобщающими. Они, как правило, проводятся во внеурочное время.

Экскурсии в природу способствуют правильному экологическому воспитанию. Они полезны с точки зрения физического развития учеников, охраны их здоровья.

Экскурсии, связанные с трудовым обучением, организуются, как правило, в школьные трудовые мастерские (для младших классов), на промышленные и сельскохозяйственные предприятия. Целью этих экскурсий является наблюдение за организацией трудового процесса, за трудовой деятельностью взрослых. Одна из важных задач, стоящих перед их проведением, является профориентационная, направленная на подготовку учащихся

к выбору профессии, на ознакомление их с предприятием, где они будут проходить практику, а в дальнейшем, возможно, и работать.

Особое место занимают экскурсии, связанные с уроками социально-бытовой ориентировки. Задача этих коррекционных занятий заключается в подготовке детей к самостоятельной жизни в обществе. Поэтому все рекомендуемые программой экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные объекты, в магазины, на предприятия службы быта, в отделение связи, на транспорт, в различные учреждения проводятся не столько для ознакомления с их работой, сколько для практики обучения школьников пользоваться этими объектами. Они должны уметь самостоятельно сделать покупки, отправить телеграмму, оплатить счета, сдать белье в прачечную, записаться на прием к врачу, узнать время отправления поезда, самолета и т. д. В процессе этих экскурсий, которые по своему характеру сходны с практическими занятиями, школьники учатся общению со взрослыми (кассирами, продавцами, приемщиками, регистраторами и др.). Ученики должны знать правила обращения к взрослым с любой просьбой, особенно для получения информации, уметь вежливо ответить на заданные вопросы.

Все экскурсии должны быть заранее спланированы. Важно определить общее их количество, приходящееся на один класс, время и место проведения межпредметных и тематических экскурсий по предмету. Нельзя допускать слишком большое количество экскурсий, особенно повторяющихся по тематике. Для межпредметных экскурсий, особенно обзорного характера, можно использовать внеурочное время, параллельные классы объединить.

Все тематические экскурсии по характеру и учебным задачам делятся на вводные, текущие и итоговые. Вводные экскурсии предшествуют изучению нового материала, проводятся для общего наблюдения и первоначального ознакомления с предметом или объектом изучения. Текущие экскурсии проводятся в ходе изучения темы и служат для конкретизации и закрепления определенного учебного материала. Итоговые экскурсии организуются при завершении работы над темой, межпредметные экскурсии могут быть вводными или итоговыми. В текущей экскурсии, как правило, участвует

один класс или группа, на нее отводится не более 1 часа учебного времени.

К проведению экскурсий предъявляются определенные требования. Все они должны быть тщательно подготовлены. Заранее намечается цель экскурсии, определяются конкретные задачи и содержание занятий. Учитель должен предварительно посетить место экскурсии, изучить предметы и объекты наблюдений, наметить план проведения занятия.

Учащиеся также должны быть подготовлены к работе в условиях, отличных от классно-урочных. Большое внимание должно быть уделено правилам дорожного движения, правилам поведения в общественных местах во время экскурсии, формированию умений и навыков соблюдать эти правила. В зависимости от темы, ученики должны быть обеспечены необходимыми инструментами или принадлежностями, использование которых во время экскурсии обязательно (сачки, баночки, термометры), иметь при себе блокноты и карандаши для ведения несложных зарисовок и записей по ходу экскурсии, а также емкости для сбора материала. Собирается, как правило, бросовый природный материал (ветки, шишки, желуди, семена цветковых растений, опавшие листья) и объекты неживой природы (камни, песок, глина и другие). Сбор самих растений (первоцветов, цветов, трав), должен быть минимальным и использоваться только для практических работ по их пересадке. Сбор всех растений, занесенных в Красную книгу, категорически запрещен.

Проводить занятия вне класса бывает очень сложно. Предварительно должна быть проведена вводная беседа в классе или на месте проведения экскурсии. Далее учитель должен организовать учащихся на самостоятельные наблюдения, в процессе беседы выявить знания, возможности видеть общее и отличное. Следует помнить, что такие беседы актуализируют имеющиеся у школьников знания и представления.

Должна быть продумана система вопросов и заданий, что и где искать, что и где наблюдать. Вопросы и задания должны быть краткими, конкретными. В процессе наблюдений учащиеся устанавливают сходство и отличие изучаемых предметов, явлений и объектов, учатся видеть общее, что объединяет предметы, и конкретное, что делает их индивидуальными, неповто-

римыми. Одним из основных моментов при наблюдении является установление причинно-следственных связей и закономерностей. Например, при ознакомлении в природе с елью и сосной, ученики должны внимательно рассмотреть каждое дерево отдельно, назвать, сказать из каких частей состоит, как называется каждая часть (крона, ствол, корни, ветки, листья — хвоя). Далее следует сравнить то и другое дерево, уточнить, чем они отличаются, чем похожи, что их объединяет (наличие смолы, шишек, листьев — хвои), почему они называются хвойными.

Ознакомительные и итоговые экскурсии, особенно на предприятия, учреждения, музеи могут проводиться не учителем. В таком случае экскурсовод должен быть подготовлен к встрече с школьниками. Учитель обговаривает с ним количество демонстрируемых предметов, объем и характер сообщаемого материала.

Время активной работы учащихся на экскурсии должно быть ограниченным, соответствовать их возрастным возможностям, чтобы не допустить переутомления. Каждую экскурсию необходимо завершить сбором материала, а потом обеспечить его сохранность.

Следует помнить, что только тщательно продуманная, заранее подготовленная экскурсия может быть эффективной, обогатит чувственный опыт учащихся интересными наблюдениями, будет способствовать лучшему усвоению ими знаний, развитию речи и мышления.

Предметные уроки. Предметные уроки являются специфической для вспомогательной школы формой организации учебного процесса в I-IV или I-V классах на уроках развития речи при ознакомлении с предметами и явлениями окружающей действительности. В старших классах они имеют место в рамках изучения естествознания и географии и подчинены особенностям этих учебных дисциплин.

Под предметным уроком понимается такой урок, во время которого учащиеся работают с самим изучаемым предметом. Если на экскурсиях они знакомятся с предметами и явлениями в естественной обстановке, то на предметных уроках — на основе непосредственного чувственного восприятия. Наблюдая предметы, дети учатся анализировать, находить сходство и различия, делать простейшие выводы и обобщения. У учащихся

постепенно накапливаются первоначальные представления об окружающем мире.

Объекты и предметы для изучения распределены по годам обучения. Это предметы живой и неживой природы (растения, животные, полезные ископаемые, вода, воздух), предметы школьного и домашнего обихода (учебные вещи, игрушки, посуда), личные предметы (одежда, обувь) и другие.

Предметные уроки бывают разных типов. К первому типу относятся уроки с раздаточным материалом. Предметы для изучения имеются у каждого ученика. Второй тип — уроки с демонстрацией натуральных объектов или их моделей для коллективного наблюдения. Третий тип уроков — обобщение наблюдений за явлениями природы и трудовой деятельностью людей с использованием собранных во время экскурсии материалов.

Проведение предметных уроков требует от учителя тщательной к ним подготовки. Трудно, но необходимо обеспечить класс нужным количеством раздаточного материала. Важно так организовать наблюдения на уроке, чтобы выявить имеющиеся у школьников знания, активизировать их познавательную деятельность, заставить мыслить, сравнивать и обобщать, выяснять общее и особенное, делать простейшие выводы и заключения.

На таких уроках сам предмет является источником знаний.

Поэтому недопустимо, когда изучение предмета заменяется рассматриванием его изображения на картине или словесным описанием в книге, рассказе учителя. «Картина не может создать у ребенка такого яркого, богатого и отчетливого представления о предмете, какое он может получить при непосредственном знакомстве с натуральным предметом» (СНОСКА: Исаенко Л. А. Предметные уроки. Руководство для учителя вспомогательной школы. М.: Учпедгиз, 1946. С. 22).

Изучение натурального предмета повышает интерес учащихся, привлекает их внимание, что способствует более успешному усвоению знаний.

При изучении натуральных предметов учащиеся имеют возможность манипулировать ими, рассматривать их с различных сторон.

Большое значение для познания имеет возможность изучить предмет, используя как можно больше органов

чувств, т. е. зрительно (красный, большой, круглый), на слух, тактильно (погладить, ощутив гладкость или шероховатость поверхности), определить его по запаху, вкусу (кислый, сладкий, соленый).

Рассматривая предметы с различных сторон, анализируя их, выявляя сходство и различие, ученики совершенствуют мыслительные способности.

В связи с расширением круга представлений, обогащается словарный запас учащихся, вводятся соответствующие термины, дифференцируются и адекватно используются слова. При формулировании ответов на поставленные вопросы, у учеников закрепляется умение правильно строить предложения.

Основной путь изучения предмета на уроке заключается в выявлении его характерных признаков, в сравнении признаков разных предметов; в отыскании общих признаков и признаков различия. Изучение каждого конкретного предмета заканчивается определенным обобщением, что способствует образованию общих понятий (дуб, береза, сосна, ель — деревья; ель и сосна — хвойные деревья; травы, цветы, кустарник, деревья — растения).

При изучении того или иного предмета необходимо так организовать наблюдение, подобрать вопросы, чтобы активизировать учащихся на самостоятельное формулирование ответов. При этом желательно придерживаться следующей последовательности:

- рассматривание предмета, установление его названия детьми (если кто знает) или учителем;

- наблюдение и восприятие целого предмета и его частей, но без особой детализации;

- рассматривание отдельных частей предмета, установление их названий, назначений;

- сравнение нового предмета с ранее изученными, выяснение признаков сходства и различия;

- беседа об образе жизни (при изучении животных): среде обитания, питании, пользе или вреде для человека;

- обобщение знаний, полученных из личных наблюдений (беседы, рассказа учителя и т. д.);

- закрепление знаний (чтение рассказов, отрывков об изучаемых предметах, зарисовки).

Такая последовательность является примерной. Она может быть изменена в зависимости от изучаемого предмета или цели урока. На отдельном уроке могут быть соблюдены не все перечисленные этапы.

Большое значение для лучшей организации изучения натуральных предметов является ведение тетрадей или дневников наблюдений. Они могут вестись по усмотрению учителя в альбомах, блокнотах с плотной бумагой, в обычных тетрадях. Можно использовать дневники наблюдений на печатной основе, специально издаваемые для вспомогательной школы ("Мир вокруг нас").

В этих дневниках по мере изучения предметов делаются их зарисовки (обводка по трафарету, шаблону, контуру, рисование с натуры), надписи под ними. В зависимости от года обучения допускаются краткие записи о признаках предмета, его свойствах, планы ответа и т. д.

Домашняя учебная работа. Домашняя работа учащихся рассматривается как одна из организационных форм обучения. Цель этих занятий заключается в закреплении полученных учащимися знаний, умений, навыков, в формировании самостоятельности.

особенности познавательной деятельности умственно отсталых школьников не всегда позволяют им усвоить полученные на уроке знания, овладеть необходимыми умениями и навыками. В пользу домашних заданий говорит их воспитывающий характер. Правильно организованные занятия приучают детей к самостоятельной работе, воспитывают у них чувство ответственности.

В то же время нельзя не согласиться с теми учителями-практиками, которые говорят, что по некоторым учебным предметам домашние задания можно не задавать, если весь материал отработан на уроке. Часто возражения против проведения домашних заданий связаны с тем, что в условиях вспомогательной школы-интерната и школы с продленным днем обучения домашняя работа потеряла свою воспитательную функцию. Фактически при самоподготовке проводится дополнительный урок воспитателем без арсенала дидактических средств обучения, которыми владеет учитель.

Поэтому к организации домашней учебной работы во вспомогательной школе предъявляется ряд требований, которые учитывают особенности этой учебной работы,

психофизические особенности школьников и своеобразие условий их обучения.

Домашнее задание должно вызывать познавательный интерес учащихся к его выполнению. А для этого важно, чтобы ученики имели четкие представления что и как надо делать для правильного, решения поставленной задачи. Поэтому домашнее задание дается на уроке до звонка, записывается в дневник всеми учениками, начиная со П-Ш класса, как только дети самостоятельно научились писать.

Задание может даваться всему классу. В этом случае учитель должен предусмотреть не только его объем и доступность, но и понимание выполнения поставленных задач. С этой целью в классе отрабатывается условие, инструкция, а так же (как образец) частично или выборочно и само задание. Для полного обеспечения самостоятельности выполнения домашнего задания в отдельных случаях оно может даваться дифференцированно, в зависимости от особенностей и познавательных возможностей отдельных учеников класса. Учащимся с двигательными нарушениями, рекомендуется сокращать объем выполнения задания, а неуравновешенным, с отклонениями в эмоционально-волевой сфере, можно предложить другой вариант.

Умственно отсталые школьники в своем большинстве находятся в школе-интернате или школе с продленным днем. Домашнюю работу они выполняют в соответствии с режимом дня в часы самоподготовки. Важно так обеспечить этот момент, чтобы домашняя работа при фронтальной форме ее организации носила индивидуальный характер.

Каждый ученик должен уметь приготовить все для выполнения домашнего задания (дневник, учебник, тетради, ручку, карандаш и т. д.). Последовательность выполнения домашних уроков (одного и того же предмета всеми учениками класса или по личному выбору) не имеет принципиального значения и устанавливается воспитателем. Важным является необходимость сначала выполнять более сложные задания (письменные), а затем более легкие. Между выполнением заданий по предметам делается небольшой перерыв.

Воспитатель может оказать организационную помощь отдельным ученикам, нуждающимся в этом, или помочь выполнить задание (индивидуально) тем, кто затрудняя-

ется его сделать. Воспитатель не должен проверять письменную домашнюю работу, и выставлять оценку. Проверка выполнения всех домашних заданий осуществляется учителем на уроке (во время опроса, беседы, при повторении) и во внеурочное время (письменные и графические работы).

Правильная организация самостоятельного выполнения школьниками домашних заданий дает учителю возможность адекватно оценивать успешность усвоения учебного материала всеми учениками класса, видеть продвижение каждого, а также собственные педагогические недоработки. Если с заданием не смогли справиться большинство учеников, это может говорить о трудности учебного материала, необходимости дополнительного времени на его усвоение, или о недостаточно подготовленном объяснении его учителем.

Если же с заданием не справляются отдельные ученики, следует выяснить причину и принять соответствующие меры.

Для некоторых учеников полезно будет провести дополнительные занятия, другим следует оказать большую помощь на уроке с третьими дополнительно разобрать домашнее задание. Некоторым домашние задания следует варьировать.

Для обеспечения самостоятельного выполнения домашних заданий учащимся дома, кроме перечисленных выше условий, большую работу следует проводить с родителями. Их помощь может быть действенной или же иметь отрицательное влияние. Важно, чтобы родители создали необходимые условия (рабочее место, учебные пособия) и способствовали формированию у учеников навыков самостоятельной работы. С этой целью они должны получать соответствующую консультацию.

Специальные коррекционные занятия

Специфической формой организации учебных занятий для вспомогательной школы являются логопедические коррекционные занятия, ЛФК, ритмика, социально-бытовая ориентировка (СБО).

Коррекционные занятия по логопедии и ЛФК проводятся как индивидуальные, так и малогрупповые. На эти занятия направляются учащиеся с выраженными речевыми или двигательными нарушениями.

Логопедические занятия проводятся в специально оборудованном кабинете, оснащённом необходимым учебно-дидактическим материалом.

В начале сентября каждого учебного года логопед проводит первичное обследование речи учащихся первого класса и всех вновь поступивших в данную школу. Первоклассники обследуются в первую очередь. Каждый ребенок опрашивается индивидуально. При обследовании присутствует учитель класса, который вносит свои дополнения к характеристике речи учащихся. Учащиеся старших классов обследуются по заявкам классных руководителей с предъявлением письменных работ.

На основании первичного обследования составляются списки всех учеников школы, нуждающихся в логопедических занятиях. Дети с выявленными дефектами речи обследуются более подробно. Для учета особенностей речи и результатов работы на каждого ученика заполняется речевая карта. Дефекты речи у учащихся имеют разнообразный и сложный характер, они служат серьезным препятствием к успешному обучению их в школе.

В первую очередь на логопедические занятия зачисляются дети со сложными и многообразными речевыми нарушениями, требующими длительной специальной логопедической работы.

Критерием распределения учащихся в отношении очередности логопедических занятий является характер речевого нарушения и его значение для успешности обучения ребенка в школе. Так, например, случаи легкого нарушения произношения отдельных звуков (горловое произношение «р», межзубное и боковое произношение свистящих и др.), случаи легкого заикания, не травмирующие учеников, могут считаться такими, которые не требуют срочной логопедической помощи. В дальнейшем эти дети могут быть включены в группу, работающую над однородными дефектами речи.

Не позже, чем через неделю после начала учебного года логопед начинает занятия по коррекции речи у учащихся уже обследованных классов.

Одновременно он продолжает обследовать речевое развитие учеников других классов.

Логопедические занятия желательно проводить во внеурочное время. Первые занятия преимущественно должны быть индивидуальными, это поможет логопеду сориентироваться в составе своих учеников. Постепенно

создаются небольшие группы от 3-х до 5-х человек по признаку однородности речевого нарушения.

Групповые занятия помогают преодолеть негативизм, замкнутость и другие особенности характера детей, возбудить у них интерес к занятиям путем организации различных игр. Такая форма работы позволяет варьировать специальные упражнения, удлинять время занятий каждого ребенка, не переутомляя его.

На фоне групповой работы необходимо индивидуализировать характер заданий для отдельных учащихся. Логопед должен практиковать перевод детей из одной группы в другую, так как темп продвижения учащихся, несмотря на однородное речевое нарушение, часто бывает различным.

С учащимися, имеющими тяжелые дефекты речи, занятия ведутся индивидуально по установленному плану. Включение их в группы осуществляется по мере успешности коррекции их речевого дефекта. Посещение логопедических занятий обязательно для всех принятых на занятия учеников.

В начале учебного года логопед планирует свою работу, составляет списки обследованных детей, заполняет речевые карты, начинает вести журнал учета посещаемости. В конце года отчитывается о выполнении плана работы. В отчете рекомендуется иметь следующие данные:

1. Общее количество детей, обследованных логопедом.
2. Общее количество детей, нуждающихся в логопедической помощи.
3. Количество детей, посещающих логопедические занятия и распределение их по видам речевых нарушений.
4. Количество детей, занимающихся индивидуально и в группах. Число групп.
5. Успешность продвижения учащихся в исправлении нарушений речи.

Сколько детей выпущено за год и с какими результатами (с нормальной речью, с улучшением, без изменения). Сколько детей оставлено под наблюдение логопеда, сколько передано учителям для закрепления результатов.

6. Влияние логопедической работы на повышение успеваемости учащихся.

Логопед планирует занятия по исправлению речевого недостатка. Каждое занятие имеет свои задачи. Оно состоит из подготовительной части (речевая гимнастика), основой, в которую входит знакомство с новыми приемами работы, новыми упражнениями и т. д. Итоговая часть занятия может включать речевые игры, разучивание стихов, т. е. быть этапом закрепления, автоматизации достигнутого.

Занятия ритмикой проводятся со всеми учащимися класса в течение целого урока. Дети, поступающие в младшие классы вспомогательной школы, как правило, плохо ориентируются в пространстве, не знают слов, характеризующих место предмета в пространстве, его положение по отношению к другим предметам, направление движения и т. д. Занятия ритмикой призваны исправить или, хотя бы, сгладить указанные недостатки.

Занятия ритмикой проводятся с музыкальным сопровождением, в удобных (физкультурных) костюмах. Занятия начинаются с разминки, содержат разучивание танцевальных движений, игровые ситуации. Дети могут пользоваться простейшими музыкальными (шумовыми) инструментами. Заучиваемые школьниками музыкальные движения, танцы должны включаться в их выступления на детских праздниках.

Отдельные учащиеся, особенно младших классов, часто имеют различные физические недостатки (сколиозы, парезы) и нуждаются в их коррекции. Для них организуются занятия лечебной физкультурой (ЛФК). Их проводит специалист, знакомый с видами лечебной гимнастики.

Особым видом занятий являются уроки социально-бытовой ориентировки. Учащиеся вспомогательной школы нуждаются во всесторонней подготовке к самостоятельной жизни. На уроках профессионально-трудовой подготовки они получают знания, умения и навыки по одной из профессий. На уроках общеобразовательных предметов — знания по основам наук. Уроки социально-бытовой ориентировки должны подготовить их к организации своего быта, домашней повседневной жизни. Гигиенические знания и умения, оборудование жилища и поддержание в нем порядка, приготовление пищи, уход за людьми преклонных лет и детьми, ведение домашнего хозяйства и другие занятия входят в курс данного предмета и являются различными сторонами

повседневной жизни взрослого человека. Умственно отсталые дети обучаются преимущественно в интернатах, мало находятся в семьях, иногда семья как таковая вообще отсутствует или домашнее хозяйство ведется столь плохо, что научиться чему-либо не представляется возможным. Самостоятельно же овладеть умением организовать свой быт доступно не всем выпускникам вспомогательной школы, решить эти вопросы должны помочь уроки социально-бытовой ориентировки.

Особое значение для успешного проведения этих уроков имеет максимальное приближение условий их проведения к естественным. Каждый из уроков можно рассматривать как лабораторное занятие, когда после постановки задания, инструктажа каждый ученик выполняет работу с последующей оценкой ее результата. Продолжением уроков социально-бытовой ориентировки может служить кружковая работа (кулинарный кружок, санитарный, основ семейной жизни и др.).

Таким образом, перечисленные коррекционные занятия призваны создавать условия для сглаживания индивидуальных недостатков учащихся, более совершенно готовить их к самостоятельной жизни.

Глава 6. Проверка и оценка знаний и умений учащихся

§1. Функции проверки и оценки знаний и умений учащихся

Педагогический контроль за усвоением школьниками знаний и овладением умениями является составной частью обучения.

Учащиеся вспомогательной школы испытывают значительные трудности уже в процессе знакомства с новым учебным материалом, еще более сложным для них является период формирования, сохранения и применения знаний и умений. Затруднения проистекают как из особенностей, присущих их развитию вообще, так и индивидуальных. Учитель не может руководить процессом усвоения учащимися знаний и умений, не зная этих трудностей. Чтобы обучение было эффективным, необходим постоянный контроль за его результатами. Только располагая сведениями об овладении учениками знаниями и умениями, учитель сможет правильно организовать

их познавательную деятельность, оказать им своевременную помощь.

Совершенствуя свое мастерство, учитель ищет пути выработки у учащихся прочных знаний и умений. Без контроля за качеством усвоения учебного материала учитель не может вносить коррективы в процесс обучения, не может решать образовательные задачи, стоящие, перед вспомогательной школой.

Учащиеся не всегда достаточно четко представляют, насколько успешно продвигаются в учении. Они без должной критичности оценивают свои знания, умения, не могут объективно судить об уровне понимания, сохранения в памяти учебного материала. Только учитель может дать детям критерии оценок качества знаний и умений, показать каждому ученику уровень овладения им учебным материалом. Контролируя продвижение детей на занятиях, сообщая им результаты проверок их письменных работ, знакомя с оценками за устные ответы, учитель тем самым воспитывает у учащихся способность адекватно оценивать свои успехи и неудачи, правильно судить о своих возможностях в усвоении знаний.

Формируя правильное отношение учащихся к достигнутым ими результатам в учении, учитель стимулирует их усилия на преодоление трудностей, воспитывает желание овладеть знаниями, совершенствоваться успехи, ликвидировать отставание. Проверка и оценка знаний и умений, приобретаемых школьниками, помогает решать воспитательные задачи, стоящие перед вспомогательной школой.

В силу особенностей психофизического развития и имеющихся нарушений качественно, в полном объеме программный материал способны усвоить отдельные ученики. Остальные дети могут знакомиться с программой в целом, а успешно усваивать только часть знаний и умений.

Стремление ученика достигнуть более высоких результатов в учении проявляется в его старательности, исполнительности, усидчивости, затрате времени и сил и т. д., но отсутствие способностей, недостаточный уровень умственного развития могут помешать ученику иметь значительные достижения в овладении программным материалом. Поэтому перед учителем вспомогательной школы не стоит задача дать всем детям даже приблизительно одинаковые знания. Будет достаточно

того, что некоторые учащиеся получают начальные навыки чтения, письма, счета, узнают минимум знаний об окружающей действительности, жизни общества, привыкнут находиться и трудиться в коллективе, окажутся способными по окончании школы включиться в общественное производство, существовать самостоятельно, обеспечивая себя, свою семью. Таким образом, будет решена главная задача вспомогательной школы — сделать из ученика полезного члена общества. После окончания школы выпускники, как правило, не продолжают обучения.

Воспитание трудолюбия, ответственного отношения к порученному делу — главная задача вспомогательной школы. Осуществляя индивидуальный подход, поощряя всех учеников, в том числе и «слабых», учитель помогает им получить удовлетворение от проделанной работы, благодаря чему они не чувствуют своей ущербности.

Но во вспомогательной школе встречаются и такие учащиеся, которых учение не очень затрудняет, они относительно легко овладевают новым материалом, быстро справляются с заданиями. Отсутствие напряжения в учебной работе порождает легковесное отношение к учению, поверхностность в суждениях, пренебрежение к «слабым» ученикам. Мастерство учителя проявляется в подборе этим детям таких заданий, которые бы заставляли их трудиться, прилагать усилия к получению хороших отметок, иначе внутренняя пассивность, равнодушие могут привести к тому, что ученик отвыкает с напряжением выполнять умственные действия. Снижение познавательной активности приводит к отставанию по всем учебным предметам, к нежеланию посещать занятия (чаще всего общеобразовательные). Иногда это приводит к нежелательным последствиям.

На уроке, во внеурочное время (при подготовке домашних заданий), учитель и воспитатель наблюдают за деятельностью школьников. Они обращают внимание на быстроту включения каждого ученика в работу, умение сосредотачиваться, активно трудиться, быть самостоятельным в выполнении заданий, доводить работу до конца.

Наблюдая за учащимися, учитель устанавливает, насколько каждый школьник стремится участвовать в общей работе, беседе, нравится ли ему отвечать учителю, когда он чувствует себя более уверенно, отвечая «с

места» или у доски. Многие дети на уроке не поднимают руки, хотя знают материал, другие тянут руки (особенно в младших классах), но не готовы дать ответ.

Учитель обращает внимание на отношение каждого учащегося к ответам одноклассников: вслушивается ли в ответы других детей, реагирует ли на правильность, неправильность чужих ответов, завидует ли хорошим отметкам, похвале, полученной другим ребенком, радуются неудаче других учеников и т. д.

Учитель выясняет, как ученик относится к собственным успехам, неудачам. Насколько долго на него оказывает положительное воздействие хорошая отметка, как долго угнетают замечания учителя, что сильнее оказывает на него стимулирующее воздействие — похвала или порицание.

Учитель не только наблюдает, но и организует такую деятельность детей, которая позволяет проверить качество усвоения знаний и умений. Проверка и оценка (не обязательно сопровождаемая отметкой, хотя дети очень любят получать отметки) должны удовлетворять раду педагогических требований.

С помощью проверки знаний и умений должны выявляться особенности познавательной деятельности школьников, чтобы подчинить обучение решению задач коррекции.

Проверка и оценка знаний учащихся носят индивидуальный характер. Объективность результатов проверки и оценки знаний и умений должны быть следствием знания учителем возможностей детей. Регулярной проверке и оценке должны подвергаться все этапы в усвоении изучаемых учебных тем, все стороны учебной деятельности детей.

Учителя школы придерживаются единых требований в оценке знаний и умений детей (выполнения работ в тетрадях, на доске, устных ответах, поведения детей, манеры общения). Единство требований должно придавать более ровный, спокойный характер всей учебной деятельности школьников.

Во вспомогательной школе для получения в обучении более высоких результатов большое значение имеет доверие учителю. Поэтому оценка, заключенная в словах такого учителя, его эмоциональное отношение к результатам труда ученика являются сильнейшим стимулом в учебном труде ребенка. Опытные дефектологи никогда

не таят своего отношения к работам школьников, они демонстративно радуются хорошим работам, огорчаются и:(-за плохих. Правильное отношение учащихся к отметкам формирует учитель на первых годах обучения. Иногда отметка может быть чуть-чуть завышена, но ребенок должен вкусить радость успеха, чтобы потом стремиться к нему снова и снова, поэтому даже самый «слабый» ученик должен когда-нибудь получить хорошую отметку.

Особо следует остановиться на роли плохих отметок в воспитании прилежания учащихся. Двойка, а тем более единица, не просто неприятны ученику, они его обычно раздражают, выводят из себя. Ребенок сердится, весь гнев его направлен против учебного материала, против учителя.

Во всех случаях учитель должен объяснить, за что ученик получил ту или иную отметку. Бывает так, что учитель комментирует отметку таким образом, что ученику остается неясным, что же он сделал хорошо, что плохо, что надо сделать, чтобы результаты стали лучше. Комментарий должен быть кратким, но содержать прямое указание на те положения, которые послужили основанием для отметки.

В работе с учеником учитель всегда замечает малейшие его успехи; не умел — научился, не знал — запомнил и т. д. Вот за это, пусть маленькое, достижение учитель может завысить отметку. Если же ученик старается, прикладывает силы, а продвижения нет, учитель ни в коем случае не ставит ему двойку, тем более единицу. Возможно, учитель не смог найти подход к этому школьнику, чтобы он сумел овладеть материалом, тогда это вина его; ученику вообще этот материал недоступен — тогда учитель вдвойне виноват. Он незаслуженно обижал ребенка, предъявлял ему непосильные требования.

По всем указанным (и другим, не названным здесь) направлениям в работе учитель ведет наблюдения, организует проверочные самостоятельные работы учащихся (с тетрадью, учебником, контурной картой и др.), проводит опрос, а полученные результаты фиксирует.

Наблюдение за учениками учитель ведет постоянно: опрашивает, проводит проверочные самостоятельные работы. Выделяются следующие виды контроля: текущий, периодический, итоговый. К текущему контролю можно

отнести как наблюдения, так и опрос учащихся по ходу изучения учебной темы, выполнение самостоятельных работ, содержащих небольшой вопрос, входящий в изучаемую тему. Периодический контроль проводится обычно после изучения программной темы, раздела. Итоговый контроль — в конце учебной четверти, года. Количество письменных контрольных работ по основным предметам (русский язык, математика) регулируется соответствующими документами.

Применяя все названные виды контроля, учитель должен помнить, что контролируя ученика, он одновременно продолжает его обучать. Учитель во вспомогательной школе всегда помогает учащимся подготовиться к проверке, спокойно ее встретить.

§2. Устный опрос в системе проверки знаний

Устный опрос учащихся позволяет контролировать процесс формирования знаний и умений, вместе с тем во время опроса осуществляется повторение и закрепление знаний и умений, совершенствуются диалогическая и монологическая формы речи.

При составлении плана (конспекта) урока учитель намечает учеников, которые будут опрошены. Это позволяет ему заранее составить задания, соответствующие индивидуальным особенностям школьника.

Многие учащиеся во время опроса теряются, не могут сосредоточиться на задании, не умеют быстро актуализировать имеющиеся у них знания, им мешает присутствие других детей. Поэтому учитель заранее планирует такие приемы работы, которые должны помочь детям подготовиться к выполнению контрольных заданий. Перед началом опроса учитель может предложить им прочитать, просмотреть соответствующие тексты, повторить правило, определение, вспомнить порядок рассуждений и т. д. Разрешает открыть учебники, тетради, повторно рассмотреть демонстрационную таблицу, взять в руки необходимый раздаточный материал.

Устный опрос может проводиться в начале урока, в таком случае он служит не только целям контроля, но и готовит школьников к усвоению нового материала, позволяет увязать изученный материал с тем, с которым они будут знакомиться на этом же или последующих уроках.

Во время устного опроса задания могут предлагаться школьникам не только учителем, но и другими учениками класса. Чтобы задать вопрос однокласснику, нужно хорошо, свободно владеть материалом, поэтому оценки услуживают как отвечающий ученик, так и спрашивающий.

Задания учащимся могут быть предложены и в письменном виде. Заранее подготовленные вопросы учитель выписывает на доске, дает ученикам время на подготовку к ответу. Вопросы учитель может занести на карточки, учитывая возможности каждого учащегося. Все ученики класса готовятся к ответу, но опрашивает учитель только тех, которых наметил раньше.

Опрос может быть индивидуальным и фронтальным. Но время индивидуального опроса отвечает один ученик, остальные дети слушают его, наблюдают за его действиями (работа с раздаточным материалом, географической картой и пр.). Во время фронтального опроса организуется беседа, в которую учитель включает всех учащихся класса. В этом случае оцениваются ответы тех школьников, которых заранее для себя наметил учитель.

Во время индивидуального устного опроса самым трудным для учителя оказывается не работа с учеником, а привлечение активного внимания остальных учащихся класса к ответу товарища. При устном опросе задание дается классу, а вызывается для ответа один из школьников. Так как поставленный учителем вопрос обдумывается всеми детьми, учитель может вовлекать всех учеников класса в работу с отвечающим ребенком. Приемы, которыми может воспользоваться учитель, разнообразны. Так, он просит школьников внимательно выслушать отвечающего, оценить полностью, точность его ответа, предложит задать дополнительные вопросы, повторить ответ и т. д.

Во вспомогательной школе крайне редко учитель пользуется комбинированным (уплотненным) опросом. Внимание умственно отсталых школьников легко рассеивается, их отвлекают посторонние разговоры, приготовления к ответу опрашиваемых учеников. Складывается такая ситуация, когда учащиеся, получив задание, не могут на нем сосредоточиться: ни те, кого спрашивает учитель, ни те, кто за ними наблюдает.

Умственно отсталого ребенка радует получение всякой отметки (не обязательно пятерки), за исключением двойки. Особенно он бывает доволен, когда отметка проставлена не только в классном журнале, но и в его дневнике. Чем больше отметок поставит учитель, тем с большим воодушевлением будет трудиться ученик. Нельзя, чтобы учитель забывал поставить отметку, откладывая ее на неопределенное время.

Отметка должна следовать непосредственно за ответом ученика. В отдельных случаях учитель может сразу отметку не поставить, но предупредить ученика, что тот должен через некоторое время дополнить свой ответ, оформить работу в тетради и т. п. Иногда учитель предупреждает двух, трех учеников, что будет наблюдать за их работой в течение всего урока, и поставит в конце занятия отметку.

Но, к сожалению, до последнего времени учителя вспомогательной школы продолжают пользоваться, так называемым, поурочным баллом, когда заканчивая урок, учитель объявляет отметки почти всем детям, присутствовавшим на уроке.

Во время устного опроса учитель проявляет максимум терпения и выдержки, ведь некоторые дети долго думают над ответом, медленно, с трудом произносят фразы, пишут и т. д. Ни в коем случае учитель не должен перебивать ученика, заканчивать за него предложение, подсказывать ему. Если учитель позволит себе проявлять несдержанность, будет вмешиваться в ответ ученика, перебивать его, прекращать порос, не дождавшись от него ответа, ребенок перестанет готовиться к ответам на вопросы учителя, не будет стремиться участвовать во фронтальной беседе.

Отвечая учителю, школьник может допускать ошибки, неправильно формулировать предложения и т. д. Все неправильности, неточности в ответах детей нуждаются в исправлении. К исправлению ответа отвечающего школьника привлекается весь класс: «Кто заметил ошибку?» «Все ли верно в ответе...?» «Как сказать об этом лучше (точнее, полнее)?» Когда учитель не уверен, что другие учащиеся смогут дать правильный ответ, он сам его формулирует. Желательно не повторять ошибочный, неудачный ответ отвечающего ученика, важно добиваться от него правильного ответа.

§3. Письменные работы в системе проверки знаний

Кроме устного опроса учитель проводит самостоятельные письменные работы. Письменная проверка знаний и умений экономит время, позволяет легко осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход, дает учителю возможность при проверке работ спокойно анализировать выполнение заданий школьников.

Основные виды письменной проверки: классные и домашние работы, списывание, диктанты, сочинения, изложения, арифметические примеры и задачи, чертежи, рисунки и т. д. Наиболее достоверные результаты можно получить, проводя письменные работы в классе.

При проверке домашней работы учитель не может знать, насколько самостоятельно выполнял ее ученик. Но существуют приемы, позволяющие уточнить, как работал ребенок. Например, учитель в классе предлагает повторно выполнить то задание (или его часть), которое было дано детям накануне. Следует учесть, что не имеет смысла предлагать школьникам работу, аналогичную домашней, так как установить аналогию им будет трудно, появится новое затруднение, которое помешает проверить факт самостоятельности учащихся в выполнении домашней работы.

Учитель может вызвать к доске школьника и предложить ему, пользуясь учебником, рассказать, как он выполнял упражнение, решал арифметическую задачу дома.

Письменные проверочные работы на уроках, например, русского языка, математики могут быть небольшими, отнимать мало времени. С их помощью учитель уточняет усвоение детьми какого-то частного вопроса. Как правило, они следуют за фронтальной работой, когда данный вопрос обсуждался и закреплялся.

Самостоятельные проверочные работы отличаются от тренировочных тем, что после их завершения результаты проверяются. Учитель может попросить повторить правило, которым руководствовались школьники, выполняя работу, вспомнить последовательность работы, но полученные ответы, конкретные результаты не называются, тогда как после тренировочной работы проверка и исправление ошибок обязательны.

Тренировочные самостоятельные письменные работы могут проверяться не только с коллективным обсуждением результатов после их выполнения, но и путем

организации взаимопроверки. Учитель предлагает ученикам, по мере завершения самостоятельной работы, садиться парами и проверять работы. Они рассматривают сделанное, находят несходство, один рассказывает, почему он так выполнил задание, другой слушает. Выяснив, у кого ошибка, дети подчеркивают ее, иногда докладывают учителю, кто допустил ошибку, почему.

Умение спокойно обсуждать работу, выслушивать друг друга, принимать точку зрения одноклассника, отказываясь от своего варианта выполнения задания, приходит не сразу. Этому надо учить долго и прежде всего своим примером. Учитель вникает в то, как работал ученик, просит детей помочь разобраться в том, как тот рассуждал и т. д. Такая работа вызывает у них интерес и приносит положительные результаты.

Письменные проверочные работы могут занимать целый урок. Учитель, хорошо зная состояние знаний и умений учащихся, обычно может предсказать, с каким результатом они будут выполнены. Но в работе учеников во время контрольных занятий проявляются и некоторые особенности. Иногда школьники во время контрольной работы мобилизуются быстрее, чем обычно. Но таких детей немного. Большинство же учащихся испытывает страх перед контрольной работой, и результаты их деятельности хуже, чем на обычном уроке. Поэтому во вспомогательной школе принято включать в контрольные работы далеко не самые трудные задания, которые раньше выполняли дети. Задания должны быть только такие, какие уже встречались школьникам.

Контрольная работа может быть составлена таким образом, чтобы каждый ребенок успешно ее выполнил. Зная, какими знаниями располагает тот или иной ученик, учитель включает в содержание доступный ему материал, но заключающий в себе и преодолимые трудности.

Контрольная работа может проводиться по вариантам в зависимости от того, на сколько групп разделил учитель учеников класса. Обычно их бывает три основных, а в четвертую входят дети, которые занимаются по индивидуальной программе (таких может и не быть). Эти варианты имеют разную степень сложности, т. е. их содержание соотносится с возможностями учеников, составляющих группы.

Контрольная работа может иметь один вариант, и все ученики класса работают над его выполнением (кроме тех, кто занимается по индивидуальной программе). Почему нужна единая для всех контрольная работа? Выбирая доступные вопросы, задания, создавая такие условия, когда ребенок обязательно с порученным делом справляется, учитель иногда способствует тому, что ученик начинает завышать самооценку. Он начинает думать, что успешно учиться, у него отметки не ниже «3», он все может, он может учиться не во вспомогательной школе, а в обычной и т. п. Иногда такого рода иллюзии появляются и у родителей. Отсюда могут вытекать необоснованные претензии к школе, к будущему трудоустройству ребенка и пр. Когда же дети выполняют единую работу, по ее результатам бывает видно, кто есть кто. Следует учесть, что и единую для всего класса работу можно сделать дифференцированной. Так, некоторые школьники, выполняя ее, могут получить разрешение пользоваться счетным материалом, счетами, таблицами, словариками, образцами и пр. Но учитель должен понимать, что работа, выполненная с такой помощью, не может высоко оцениваться. При ее оценке учитель снижает отметку. А в своих записях, в самой работе, если она итоговая и должна остаться в документах ребенка, дает пояснения к отметке.

После того, как проверочная работа любого вида выполнена, учитель ее проверяет, анализирует ошибки, ищет их причину. Ошибки бывают разные — часто школьник неверно понял задание, не связал задание со способом его выполнения, пропустил при выполнении промежуточные этапы и т. д.

Часть ошибок бывает обусловлена недостатками внимания, неумением переключаться с одного способа работы на другой, что привело к ошибке.

Чтобы было удобнее анализировать результаты проверочных письменных работ, учитель выписывает, классифицирует ошибки каждого ученика. В дальнейшем ему предстоит, обучая учеников новому материалу, параллельно ликвидировать пробелы в их знаниях. Если о допущенных детьми ошибках будет знать только учитель, эффективной работы по их исправлению ждать не приходится. Важно, чтобы ученик понял, в чем заключаются пробелы в его знаниях. Очень часто школьники, получив тетрадь с проверенной учителем

работой, проявляют интерес только к тому, какой отметкой она оценена. Даже старшеклассники не обращают внимание на исправления, внесенные учителем в их работу. Поэтому нужно применять специальные приемы, воспитывая у школьников желание разобраться в ошибках, пробуждать интерес к их исправлению. Работа эта длительная и зависит от многих сторон деятельности учителя. О некоторых было уже сказано выше.

После контрольной работы принято проводить урок, посвященный исправлению ошибок. Но совершенно очевидно, что исправить ошибки учеников за один урок невозможно. Поэтому значение этого урока в другом. Учитель раздает проверенные тетради и просит рассмотреть исправленные ошибки, сказать, на какое они правило, подумать, почему появилась такая ошибка. Затем он выясняет как рассуждал тот или иной ученик, почему допущена ошибка. На последующих уроках учитель отводит время на повторение, работает над тем учебным материалом, который послужил источником ошибок. Но при этом активную роль играют сами учащиеся. Учитель требует припоминания, кто допустил ошибку, работает с учеником у доски, подключает класс к составлению заданий для этого ученика и т. д.

Итоговые контрольные работы по русскому языку (контрольное списывание, диктанты, грамматический разбор), по математике (арифметические примеры, задачи, задания на узнавание и вычерчивания геометрических фигур) проводятся в специальных тетрадях, которые сохраняются в течение учебного года. Тетради для контрольных работ обычно находятся там, где они доступны для администрации школы, других учителей, среди них должна быть тетрадь анализов детских работ. Работа над ошибками проводится в обычных, рабочих тетрадях. Нормы оценок письменных работ учащихся по русскому языку и математике разработаны и помещены в сборнике программ специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (1986 г.).

Раздел III

Трудовое обучение во вспомогательной школе

Глава 1. Задачи и содержание трудового обучения

Включение умственно отсталых детей и подростков в трудовую деятельность с самого начала развития олигофренопедагогики признавалось одним из главных условий их подготовки к самостоятельной жизни, но роль труда понималась неодинаково. В одних случаях труд рассматривался как средство физического, умственного и нравственного воспитания (Э. Сеген), в других — как средство активизации учебной деятельности (Ж. Демор). Видный русский дефектолог В. П. Кащенко считал труд дефективных детей в первую очередь средством удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности.

В годы становления отечественной вспомогательной школы многое для развития в ней трудового обучения сделал А. Н. Граборов. Он справедливо отмечал, что труд умственно отсталых школьников способствует развитию их восприятия, мышления, играет большую роль в деле воспитания, является основным средством коррекции, а также решает задачу профессиональной подготовки.

Однако работы олигофренопедагогов 30-40-х годов (как и более ранние), указывая на главенствующую роль трудовой деятельности в деле обучения и воспитания умственно отсталых, не раскрывали того, каким же должен быть труд учащихся. Фактически в этих работах проводилась мысль о том, что общественно полезный ТРУД, независимо от его методической организации, имеет коррекционно-развивающее и воспитательное значение. В то время эта идея была положена и в основу практики трудового обучения во вспомогательных школах.

Исследования 60-х годов, проведенные в НИИ дефектологии, показали, что развитие умственно отсталого ребенка нельзя рассматривать как побочный результат его труда (Г. М. Дульнев). Эффективное развитие возможно только в таком труде, который специально организован для решения этой педагогической задачи. Практика работы вспомогательных школ убедительно подтвердила это положение.

Трудовое обучение вспомогательной школы ставит своей целью подготовку работников физического труда, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять несложные виды работ на массовых производственных предприятиях в условиях обычного трудового коллектива.

Трудовое обучение, как и остальные учебные предметы, решает задачу всестороннего развития учащихся. Оно вносит существенный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное развитие. Однако основная задача трудового обучения — дать школьникам начальное профессиональное образование, т. е. вооружить их доступными техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, которые необходимы для работы по определенной специальности.

Знания, полученные школьниками на уроках труда, с одной стороны, повышают общий уровень интеллекта и, с другой, создают основу для развития умений правильно регулировать свою деятельность при решении трудовых задач (ориентироваться в полученном задании, планировать и контролировать свою работу). Необходимо отметить, что вспомогательная школа не дает своим воспитанникам политехнического образования. В связи с особенностями умственного развития детей такая задача, в силу ее недоступности для учащихся, не ставится учебными программами общеобразовательных предметов. Следовательно, она не может решаться и в трудовом обучении. В то же время трудовое обучение во вспомогательной школе содержит отдельные элементы политехнизации. Так, большинство учебных программ по труду включают, кроме изучения основной, знакомство со смежными профессиями. Например, картонажное дело изучается вместе с переплетным; слесарное дело включает ознакомление с работой сверловщика, токаря, фрезеровщика; обучение нескольким специальностям предусматривает программа сельскохозяйственного труда.

У подавляющего большинства учащихся вспомогательной школы могут быть сформированы высокоавтоматизированные навыки выполнения несложных трудовых операций. Однако процесс формирования навыков протекает медленнее, чем у умственно полноценных учащихся, и наблюдается существенное отставание в развитии способности к переносу навыков. Отсюда

вытекает необходимость в значительном увеличении сроков трудового обучения.

Наибольшая сложность трудового обучения во вспомогательной школе состоит в формировании обобщенных умений — способности выполнять трудовые задания не только в определенной ситуации, но и при изменении условий. Такая особенность обучения обусловлена интеллектуальной недостаточностью школьников.

Перед трудовым обучением стоит задача развития качеств личности, необходимых для участия в коллективном производительной труде. Многолетняя практика работы вспомогательных школ подтверждает высказывания основоположников олигофренопедагогики о том, что труд является важнейшим средством воспитания умственно отсталых учащихся. Большие возможности воспитания в труде объясняются прежде всего тем, что условия трудового обучения способствуют развитию положительных мотивов и соответствующего эмоционального фона учебно-трудовой деятельности. Труд в учебных мастерских, а затем и на производственной практике постепенно становится средством удовлетворения потребностей школьников.

Относительно низкий уровень сознания и оценки собственного поведения, наблюдаемый у выпускников вспомогательной школы, во многих случаях проявляется в неадекватных поступках, негативных качествах личности (несоблюдение чувства дистанции с кадровыми рабочими и руководителями, предъявление необоснованных претензий, дурашливость, назойливость, робость и т. п.). Недостатки в общении затрудняют молодому рабочему возможность адаптироваться в производственном коллективе в качестве равноправного члена. Связанная с особенностями поведения проблема адаптации является не менее важной, чем овладение профессиональными умениями и навыками. Следовательно, задача воспитания поведенческих умений и соответствующих черт характера должна рассматриваться как одна из основных. В трудовом обучении ее решение может быть более успешным в связи с тем, что в процессе коллективного производительного труда учащиеся вступают в деловые контакты, обусловленные ходом работы. Во время производственной практики они общаются с работниками предприятия. В обоих случаях учитель имеет возможность влиять на эти контакты и тем самым

формировать поведенческие и, прежде всего, коммуникативные умения. Их основу составляют такие качества, как чувство собственного достоинства, настойчивость и в то же время скромность, сдержанность. Одновременно преодолеваются грубость, безответственность, нетерпеливость и другие неприятные и мешающие в коллективе качества.

Трудовое обучение содержит большие потенциальные возможности в деле исправления недостатков учащихся. Наличие таких возможностей подтверждается не только школьной практикой и психолого-педагогическими работами, но и физиологическими исследованиями (И. С. Гуревич, Н. М. Трофимов), в которых экспериментально установлено функциональное улучшение корковых нервных процессов у детей и взрослых олигофренов под влиянием трудовой деятельности. А. Н. Граборов отмечал, что труд является основным средством коррекции, наиболее полно и глубоко влияющим на весь процесс развития умственно отсталого ребенка.

Рассмотренные задачи трудового обучения (овладение профессионально-трудовой деятельностью, воспитание и коррекция) взаимообусловлены и могут эффективно решаться только во взаимной связи. Так, низкий уровень воспитанности учащихся существенно мешает трудовому обучению и повышает опасность травматизма. С другой стороны, если школьник и овладел программным материалом по труду, но недостаточно воспитан, то его трудовую подготовленность нельзя считать завершенной. Формирование трудовых знаний и особенно практических умений способствует моральному становлению личности, так как в результате трудовой умелости возникает чувство морального удовлетворения, а это служит фундаментом нравственного развития личности школьника.

Трудовое обучение вспомогательной школы содержит ряд этапов. Каждый из них решает наряду с общими, специфические для данного этапа задачи.

Первый этап охватывает обучение в 1-Ш классах. На этом этапе у учащихся формируется первоначальный трудовой опыт. К специфическим задачам данного этапа относятся: изучение индивидуальных трудовых возможностей школьников и формирование у них готовности к деятельности в условиях мастерских профессионального обучения.

Изучение учащихся выявляет как положительные качества, так и те, которые тормозят развитие трудовой деятельности. В процессе изучения определяется динамика формирования индивидуальных трудовых способностей и на этой основе делается предварительный вывод о возможности дальнейшего трудового обучения ребенка в мастерской того или иного профиля.

Вторая из указанных задач предусматривает формирование ряда организационных умений и навыков, без которых невозможна успешная трудовая деятельность на следующем этапе обучения — в учебной мастерской, оборудованной станками, машинами, приспособлениями, представляющими определенную опасность при неумелом обращении и несоблюдении установленного порядка. Например, необходимо научить школьников не мешать друг другу во время работы, не отвлекаться на посторонние дела. Они должны научиться правильно и быстро надевать спецодежду, убираться на рабочих местах, подметать пол и т. п., т. е. овладеть теми конкретными умениями, на формирование которых не имеет смысла тратить учебное время в дальнейшем обучении.

Второй этап — общетехническое трудовое обучение в IV классе на базе профессиональных учебных мастерских. К задачам, отражающим специфику данного этапа, прежде всего относится формирование некоторых новых организационных умений и навыков поведения, характерных для профессиональной мастерской. Так, учащиеся должны знать и строго соблюдать порядок использования станков (машин), инструментов. Причем в воспитании этих организационных умений следует опираться на разъяснение, убеждение и приучение, а не на запреты. Дисциплинарные требования должны быть разумными и не действовать угнетающе. Только при этом условии можно воспитывать подлинные (а не показные) качества личности, необходимые в коллективном труде.

К другой задаче данного этапа относится необходимость сделать окончательный вывод о трудовых возможностях ребенка, о его профессиональной ориентации. Материал, собранный в 1-Ш классах, и сведения, полученные в IV классе, позволяют с большой степенью вероятности прогнозировать успешность последующего обучения выбранной профессии. В тех случаях, когда выясняется, что способности учащегося IV класса

не соответствуют требованиям изучаемой профессии, он переводится в мастерскую другого профиля.

Специфические задачи третьего этапа (У-УШ классы при девятилетнем сроке обучения, У-УП — при восьмилетнем) обусловлены переходом к профессиональному обучению. С V класса учащиеся приступают к овладению, знаниями, навыками и умениями по определенной профессии.

Совершенствование профессиональных навыков осуществляется путем упражнений, в том числе и тех, которые носят чисто учебный характер. Такие упражнения занимают небольшую долю учебного времени, однако они необходимы, так как позволяют в более короткие сроки добиваться соответствия изготавливаемой продукции техническим требованиям. Основное учебное время отводится упражнениям по изготовлению предметов полезного назначения.

На данном этапе более широко, чем на предыдущих, решается задача развития качеств личности учащихся, необходимых в совместном труде (взаимопомощь, ответственность за решение общей задачи, корректность в деловых контактах с товарищами, правдивость во взаимооценке работы).

Четвертый этап (VIII или IX классы) отличается от других специализацией трудовой подготовки¹. На этом этапе осуществляется переход от общего курса профессионального обучения к овладению знаниями, навыками и умениями, характерными для труда работников определенного предприятия (учреждения).

По окончании IX класса учащиеся сдают экзамен по профессионально-трудовому обучению. Экзамен состоит из практической контрольной работы и устного экзамена по специальности. Порядок проведения экзамена определяется инструкцией министерства образования.

Пятый этап — завершение на первоначальном уровне профессионального образования (IX или X класс). Специфической задачей для него является адаптация учащихся к работе в условиях производственного коллектива и овладение установленными на предприятии требованиями к качеству и производительности труда.

¹ По некоторым профессиям, например при подготовке младшего обслуживающего персонала, переход к этапу специализации происходит с VIII класса при любом сроке обучения.

Трудовая подготовка на данном этапе осуществляется в школах, которые в силу объективных причин не могут направить своих выпускников в профессионально-технические училища.

Содержание трудового обучения отражено в учебных программах. К настоящему времени созданы типовые учебные программы по столярному, слесарному, швейному, столярно-плотничному делу, сельскохозяйственному труду, цветоводству, подготовке младшего обслуживающего персонала. В отдельных регионах страны по образцу типовых разработаны программы вязального дела, подготовки младшего медперсонала и кулинарного дела, токарного дела по металлу, прикладного искусства народов Севера и др. Выбор профиля трудового обучения должен быть обусловлен производственным окружением школы, при этом оцениваются возможности организации производственной практики, трудоустройства выпускников по месту их жительства и возможности предоставления общежитий или квартир детям-сиротам.

Возможны изменения типовых учебных программ старших классов, обусловленные учетом технологических особенностей местных предприятий. В VIII или IX классе (4-й этап трудового обучения), как уже отмечалось, предусмотрена специализация трудового обучения. Соответствующее изменение типовых учебных программ осуществляется школой.

Возможность руководствоваться разными программами позволяет учитывать и уровень трудовых способностей учащихся. Некоторые из них могут быть подготовлены только к самым простым видам труда: картонажно-переплетное дело, уборка помещений и т. п. Другие — к труду средней сложности: столярное, швейное дело, сельскохозяйственный труд, цветоводство. Более способные учащиеся овладевают специальностями рабочих-металлистов (слесарь, токарь, фрезеровщик, строгальщик).

Программы по труду I-III классов и профессионального обучения различаются не только своим содержанием, но и структурой. В основе программы I-III классов лежит обучение использованию различных поделочных материалов. Сложность работы определяется свойством исходного материала. Более податливые материалы применяются в начале обучения (глина, пластилин, бумага), а в последующем учащиеся работают с материалами, предъявляющими более высокие требования к двигатель-

ной системе ребенка (проволока, металлоконструктор, древесина). Кроме того, программа предусматривает возрастание сложности конструкции изделий и, как следствие, повышение требований к интеллектуальной сфере школьников. Для каждой учебной четверти в программе приводится перечень общетрудовых умений (ориентировка, планирование, самоконтроль) и конкретных умений (например, умение измерить изделие), которыми должны овладеть учащиеся.

Свойственный младшим классам общетехнический характер трудового обучения сохраняется и в программах IV класса. Однако учащиеся этого класса способны выполнять более сложные задания с использованием инструментов, приспособлений и некоторых станков (машин), применяемых в профессиональному труде. В связи с этим признано целесообразным проводить занятия по труду с учащимися IV класса в школьных профессиональных мастерских. Такая организация обучения обусловила и содержание программ для данного класса: значительная часть тем построена на материале того профиля мастерской, где происходит обучение. При этом используются самые элементарные виды работ, вполне доступные учащимся данного класса. Кроме тем, имеющих профессиональную направленность, программы IV класса содержат и общетехнические темы, не связанные с профилем обучения в той или иной мастерской (работы с картоном, бумагой, древесиной, конструктором).

составляет обучение технологическим операциям, а уровень сложности практических заданий определяется сложностью изделий, предложенных для изготовления.

Некоторые из тем имеют теоретическую направленность и содержат только познавательный материал, например «Знакомство с процессом массового производства швейных изделий» ("теоретические" темы). Задача других — теоретически и практически ознакомить школьников с новой технологической операцией ("технологические" темы). Причем практическое знакомство происходит путем упражнений без изготовления законченных изделий. В таких упражнениях учащиеся действуют более смело, не опасаясь испортить изделие.

Но основное время отводится темам, которые решают комплекс разных задач ("комплексные" темы). Они содержат как теоретический материал, так и новые приемы работы. Главная их особенность состоит в том, что овладение новыми приемами работы происходит в процессе изготовления изделия в целом.

Программа выделяет и четвертый тип темы: «Практическое повторение». Каждая из указанных четырех видов тем ориентирует учителя на решение определенных задач обучения. Организация работы по этим темам стоит ближе всего к производственному труду, что создает благоприятные условия для воспитания качеств личности, необходимых в самостоятельной трудовой деятельности.

Темы того или иного вида отличаются своей структурой. Рассмотрим структуру комплексной темы. Ее первый подраздел — «Изделия» («Объекты работы», «Виды работы») содержит перечень того, что учащиеся должны сделать практически за время прохождения темы. Программа дает право учителю определять количество изделий, исходя из способности данной учебно-трудовой группы, технического оснащения мастерской и других условий. Он может заменять предложенные программой изделия технологически равноценными.

Во втором подразделе темы — «Технические сведения» («Познавательный материал») — излагается то, что должны знать учащиеся. Учитель может вносить изменения и в этот подраздел, ориентируясь на новые достижения производственной технологии. Данный подраздел содержит также указания на правила безопасной работы.

В третьем подразделе — «Умения» — указаны условия, в которых должны формироваться общетрудовые умения учащихся. Они определяются содержанием и объемом помощи, которую оказывает учитель в процессах ориентировки и планирования. Так, в младших классах школьники не смогут правильно выполнить трудовое задание, не получив максимальной помощи в умственных трудовых действиях, а к выпускному классу учащиеся подводятся к полностью самостоятельной работе. Задача учителя состоит в постепенном сокращении такой помощи в соответствии с развитием умений учащихся и объективной сложностью трудовых заданий.

Последний подраздел темы — «Практические работы». В нем указаны приемы, с помощью которых должны выполняться изучаемые в связи с данной темой новые технологические операции. Некоторые темы содержат также подраздел «Упражнения». Это в тех случаях, когда отработка умений (на заготовках, материалоотходах) требует значительных затрат времени.

Теоретические темы содержат один основной подраздел — «Технические сведения». Дополнительными подразделами в них могут быть «Опыты» и «Лабораторные работы».

Технологические темы отличает от комплексных отсутствие подраздела «Умения», так как в упражнениях, выполняемых по данным темам, ориентировка в задании и планирование работы значительно упрощаются.

Темы «Практическое повторение» состоят из двух подразделов: «Изделия» («Виды работы») и «Умения». Темы этого вида не предполагают изучения новых технических сведений и приемов работы.

В программах указано примерное количество учебных часов, отводимых на те или иные темы. В зависимости от подготовленности учебной группы и технических условий в мастерской количество часов может изменяться в пределах общего времени, отводимого на труд в данной учебной четверти.

Производственное обучение школьников. Завершение профессиональной подготовки учащихся на первоначальном уровне происходит в IX или X производственном классе вспомогательной школы, в ПТУ или путем индивидуально-бригадного обучения на производстве. Последний вид завершения профподготовки нельзя считать педагогически оправданным для умственно отсталых подростков. Цель трудового обучения в IX или X классе вспомогательной школы состоит в подготовке учащихся к самостоятельной работе на определенных рабочих местах производственного предприятия, в достижении ими установленных на данном предприятии производительности и качества труда, в адаптации к условиям работы в производственном коллективе.

Теоретическое обучение в этом классе ставит своей задачей ознакомление школьников с особенностями технологического процесса предприятия. Оно осуществляется как в школьных учебных мастерских, так и на

производстве. Основное время трудового обучения отводится практике на предприятиях.

Производственная практика решает две главные задачи:

формирование у учащихся нужного уровня трудовых навыков работы на промышленном оборудовании и развитие умений рационально организовать свою деятельность,

воспитание необходимых на производстве качеств личности: честности, исполнительности, настойчивости, умения соблюдать трудовую и технологическую дисциплину.

Решая последнюю задачу, важно научить школьников правильно оценивать поступки окружающих их на производстве людей, сформировать у учащихся умение противостоять негативным влияниям.

Направленность трудового обучения в IX (или X) классе на технологию определенного предприятия обуславливает содержание учебной программы. Она должна отражать конкретный технологический процесс (содержать перечень изготавливаемой продукции, используемого оборудования и оснащения, приемов работы). Ее структурными разделами являются:

1. Программа теоретического обучения.
2. Программа производственной практики.

Обе указанные программы создаются школой. При этом используются рекомендации к составлению программ по труду для классов с повышенной профессиональной подготовкой, разработанные в НИИ дефектологии (СНОСКА: Организация и содержание трудового обучения учащихся вспомогательных школ в IX классах с повышенной профессионально трудовой подготовкой. М., 1982), а также учебные программы, составленные отделами производственно-технического обучения предприятий.

Квалификационные экзамены завершают трудовую подготовку учащихся вспомогательной школы. Экзамены принимает комиссия базового предприятия, которая руководствуется общим для данной отрасли производства положением о квалификационных экзаменах. Сдавшим экзамены базовое предприятие присваивает квалификационный разряд.

Глава 2. Дидактические основы трудового обучения

§1 Развитие умственно отсталого ребенка в обучении как задача педагогической коррекции

Процесс обучения умственно отсталых детей имеет существенную специфику. Она проявляется в более низком, чем в массовой школе, уровне сложности учебного материала, в замедленном темпе обучения, меньшей плотности учебной нагрузки на уроках для учащихся, преимущественном использовании наглядных методов обучения. Помимо этого, для всего процесса обучения умственно отсталых характерна задача исправления (коррекции) присущих учащимся недостатков.

Необходимость коррекционной работы очевидна, однако содержание ее достаточно сложно, в связи с чем эта проблема требует постоянного внимания, углубления и разработки.

Психологический аспект проблемы

Процесс коррекции имеет целью устранить или уменьшить рассогласование между установленной (нормальной) и реальной (имеющей отклонения) деятельностью. Главным в коррекции является правильный учет величины и характера рассогласования и оперативное исправление отклонения.

В деятельности ребенка-олигофрена отклонение от заданной цели и программы действий (как рассогласование) обычно свидетельствует о присущих ему недостатках. Целью коррекции в таких случаях является не ликвидация отдельного отклонения (хотя и это также происходит), а «исправление» (формирование) тех психических и физиологических механизмов, которые причастны к появлению отклонения. Имеются в виду характерные для умственно отсталых отклонения — недостатки их деятельности и личности. Таким образом, коррекция рассматривается как преодоление или ослабление психофизических недостатков путем формирования соответствующих жизненно необходимых качеств.

Выяснение сущности коррекции связано с определением ее объекта. Из специальной психологии известно большое число недостатков психики, присущих умственно отсталым детям. Установлено, что для детей-олигофренов характерна недостаточность, многообразно охватывающая их психику в целом (Ж. И. Шиф, 1965).

Если недостаточность охватывает у ребенка все психические процессы, то любые учебные действия учителя и учащихся должны нести в себе коррекционную нагрузку. Но это верно лишь до известной степени. В педагогическом плане такой подход к коррекции малопродуктивен, так как приводит к мысли о том, что обучение и без каких-либо специальных мер вызывает у школьников коррекционные сдвиги. Критикуя путь спонтанного развития умственно отсталых в обучении труду, Г. М. Дульнев отмечал, что ни нравственные качества человека, ни тем более умственные способности ребенка не возникают и не развиваются автоматически как некий побочный результат всякого производительного труда (1969). Этот вывод с полным правом можно отнести и к вопросу о коррекции.

Подготовленность выпускников вспомогательной школы к самостоятельной жизни и труду во многом определяется состоянием их умений действовать в новых условиях. В основе таких умений лежат процессы психофизиологической регуляции и прежде всего процессы осознанной саморегуляции деятельности.

Механизмы регуляции деятельности в норме рассмотрены в исследованиях Б. Ф. Ломова, О. А. Конопкина, В. Д. Шадрикова и других. Функциональная структура системы осознанного регулирования сенсомоторной деятельности приводится в исследованиях О. А. Конопкина (1980). Он выделяет следующие взаимосвязанные звенья этой структуры: цель, модель условий, программа исполнения, критерии успеха, информация о результате, решения о коррекциях системы.

Указанные звенья характерны для структуры любой сенсомоторной деятельности. В трудовой педагогике вспомогательной школы первые два звена рассматриваются как результат ориентировки в задании. Звено «программа исполнения» в трудовом обучении принято называть «планом работы». Роль критериев успеха в учебной деятельности школьников обычно выполняет информация о цели («образ цели»), но в трудовом обучении, кроме того, могут задаваться технические требования к изделию. Предпоследнее звено отражает самоконтроль и последнее — исправление полученных результатов в случае необходимости.

Различные аспекты изучения умственно отсталых Детей выявили свойственные им значительные недостатки

функционирования указанных звеньев регуляции деятельности. По словам Л. С. Выготского, умственно отсталый ребенок оказывается наиболее несостоятельным перед такой задачей, которая требует от него подвижности, изменчивости, перегруппировки структурных отношений (1935). Он также отмечал, что умственно отсталый ребенок не умеет владеть собственными процессами поведения.

Ряд особенностей осознанной регуляции деятельности школьников-олигофренов можно видеть из характеристик их практического мышления, приведенных в исследованиях И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Б. И. Пинского и в работах, выполненных под их руководством.

В процессах осознанной саморегуляции большую роль играет речь. Результативность процесса саморегуляции в целом зависит от уровня, на котором сформировано каждое звено системы регулирования. При этом высший уровень основан на участии речи.

Изучению развития словесной регуляции действий у умственно отсталых детей посвящены исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского и других. В. И. Лубовский выделяет пять форм речевой регуляции: непосредственное побуждение к действию, подкрепление, речевое обозначение, обобщение собственных действий и их вербализация, планирование предстоящих действий (1978). К саморегуляции относятся последние три формы. В учебной деятельности чаще всего используется речевое обозначение. Оно прежде всего участвует в формировании образа конечного результата деятельности (цели), плана работы и критериев успеха. Словесное обобщение собственных действий, как регуляция, позволяет правильно оценивать полученные результаты и принимать решения об изменении деятельности. Планирование предстоящих действий рассматривается и как форма речевой регуляции, и как звено системы осознанной регуляции деятельности.

Обобщая результаты ряда исследований, можно сделать вывод о том, что нарушение процессов осознанной саморегуляции является основной особенностью деятельности умственно отсталых учащихся. Исправление этого недостатка должно быть одной из главных задач коррекционной работы во вспомогательной школе.

Другой, в такой же мере значимый недостаток деятельности учащихся-олигофренов лежит в плоскости ее энергетического обеспечения. Он проявляется в сла-

бости умственной (а во многих случаях и физической) активности школьников.

Прямая связь между уровнем умственной активности и успешностью интеллектуальной деятельности подтверждена во многих исследованиях. Активность как свойство человека в психофизиологии рядопологается с саморегуляцией. Известный психолог Н. С. Лейтес отмечает, что психофизиологический подход к изучению деятельности позволяет указать на очень общие, подлинно универсальные условия существования деятельности — активность и саморегуляцию. В ряде исследований показано, что активация деятельности и организма связана с механизмами саморегуляции.

Таким образом, повышение активности учащихся в обучении является второй главной областью коррекционной работы во вспомогательной школе.

Дидактический аспект проблемы. Современная дидактика, рассматривая процесс обучения, выделяет в нем образовательную, воспитательную и развивающую функции. Они тесно связаны между собой и, осуществляясь в диалектическом единстве, взаимно обуславливают друг друга (Ю. К. Бабанский, 1983). Образовательная функция предполагает усвоение знаний, навыков, конкретных умений, предусмотренных учебными программами. Воспитательная — содержит формирование нравственных, трудовых, эстетических понятий, убеждений, потребностей, идеалов и нравственного поведения. Вместе с тем обе эти функции решают задачу развития учащихся. Их результаты служат как показателями образованности и воспитанности, так и развития школьников.

Однако ориентация обучения только на образовательную и воспитательную функции не может удовлетворить потребности общества, так как при этом развитие учащихся обеспечивается недостаточно. Во многих педагогических и психологических исследованиях показана необходимость такого обучения, в котором развивающая функция занимает одно из ведущих мест. Оно получило название «развивающего обучения». Отмечая его необходимость, Л. В. Занков писал, что дидактика сейчас Уже не может ограничиваться областью знаний и навыков, как бы ни важна была эта область. Необходима Разработка научно-педагогических основ такого построения учебного процесса, которое давало бы оптимальный Результат в развитии школьников (1968).

В развивающем обучении задача развития разных сторон личности и деятельности ребенка ставится в один ряд с задачами воспитания и образования. Для ее решения школьникам предлагаются такие учебные задания, которые наиболее эффективно служат делу развития. Отличительная особенность развивающей функции обучения состоит в том, что она не только связана с двумя другими функциями, но и целиком основывается на них (Ю. К. Бабанский), так как развитие ребенка происходит в процессе усвоения знаний, навыков, умений и воспитания.

Процесс обучения во вспомогательной школе, как и в массовой, реализует указанные три функции, но при обучении умственно отсталых детей развивающая функция имеет существенные особенности. Наиболее важная из них обусловлена тем местом, которое эта функция занимает в социальной адаптации школьников. Если образовательная и воспитательная функции обучения опираются на сформированные в определенной мере уровни развития (зоны актуального и ближайшего развития, по Л. С. Выготскому), то развивающая функция создает внутренние условия для поступательного движения ребенка в учении. Зона его ближайшего развития, опираясь на эти условия, охватывает все новый материал и переходит в зону актуального развития более высокого уровня.

Многие исследования показывают, что нарушение этих процессов является основной особенностью психического развития умственно отсталых школьников. Таким образом, чтобы развивающая функция обучения во вспомогательной школе соответствовала своему назначению (обеспечивать развитие учащихся), она должна иметь коррекционную направленность. К задачам, которые она решает, прежде всего относится развитие внутренних условий деятельности учащихся: их потребностей, способностей, опыта, учебной активности.

Коррекционная работа ставит своей целью исправление присущих умственно отсталым детям недостатков путем применения специальных педагогических средств, стимулирующих компенсаторные процессы развития. Это позволяет ослабить или преодолеть дефекты ребенка, воспитать новые положительные качества и тем самым продвинуть его в развитии.

Понятие «педагогическая коррекция» может применяться в широком и узком значении. В первом случае оно относится к ребенку в целом и предполагает исправление черт его характера, направленности личности, моральных волевых качеств и т. п. Коррекция в узком смысле — это исправление недостатков конкретной деятельности учащихся. Оба вида коррекции тесно связаны между собой и обуславливают друг друга.

В литературе по олигофренопедагогике термин «коррекция» употребляется довольно часто, но коррекционное содержание обучения далеко не всегда отделяется от образовательного. Трудность связана с уяснением результатов коррекционной работы. При осуществлении образовательной функции результаты обучения выступают перед учителем как определенные знания, навыки и конкретные умения. Оценка степени их усвоения для него привычна. Результаты коррекционной работы отличаются, во-первых, низким темпом их формирования и, следовательно, малой заметностью сдвигов в развитии; во-вторых, они специфичны по своему содержанию. Коррекционная работа, как указывалось, приводит к развитию процессов регуляции и активации деятельности. В трудовом обучении — это прежде всего формирование обобщенных учебных и общетрудовых умений, которые более широко, чем конкретные умения, навыки и знания, отражают уровень развития ребенка. К общетрудовым умениям относится формирование цели деятельности, сбор необходимых для работы сведений, актуализация связанного с целью опыта, мысленное проделывание учебного задания (планирование). Во время практического выполнения задания регулирующими и активирующими компонентами деятельности служат самоконтроль и самооценка, переживания (эмоции), волевые усилия. Таким образом, коррекция в обучении направлена на мотивационные, эмоционально-волевые, сенсорные, умственные компоненты деятельности, на формирование соответствующих качеств личности ребенка. Для обучения труду, письму, рисованию и для физвоспитания важным является также коррекция недостатков моторики учащихся.

Показателем развития обобщенных учебных и общетрудовых умений служит уровень самостоятельности школьников в учебной деятельности. Но, естественно, этим показателем можно пользоваться при условии

получения ребенком правильных результатов. Самостоятельность как критерий развития проявляется в выполнении учебных заданий, требующих в той или иной мере преобразования исходных данных и учета новых условий деятельности.

Таким образом, коррекционная работа во вспомогательной школе — это такая организация учения, которая стимулирует развитие процессов регуляции и активации учебной деятельности, повышая на этой основе возможности умственно отсталых учащихся в обучении. Отсюда коррекцию можно рассматривать, с одной стороны, как путь развития аномального ребенка и, с другой, — как способ, обеспечивающий наиболее эффективное усвоение учебного материала.

Образовательные и коррекционно-развивающие цели в обучении достигаются на одном и том же учебном материале, но для образовательных целей характерна сравнительно высокая степень динамичности, так как они должны соответствовать программному содержанию обучения и в большинстве случаев ставятся на каждые одно-два занятия. Коррекционно-развивающим целям свойственно относительное постоянство, так как развитие сравнительно небольшой группы качеств, отражающих сформированность регуляции и активации деятельности, необходимо осуществлять на каждом занятии. В процессе обучения при переходе к новому учебному материалу обычно происходит не полная смена коррекционных целей, а смена доминирования каких-либо из них.

Характер доминирующих задач во многом зависит от вида деятельности учащихся на уроках труда. В познавательной деятельности коррекция направлена на развитие умений школьников связывать новый материал с ранее усвоенным, выделять главное в получаемой информации, сравнивать, обобщать и т. д. Важно также развивать способность сосредотачивать внимание и осуществлять интеллектуальные усилия. Главная задача коррекции во время практической работы учащихся состоит в развитии обобщенных умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать свою деятельность.

В психологии различают «общее» и «специальное» развитие человека. Первое предусматривает его развитие в целом (физическое и психическое). К специальному относят развитие в определенной узкой области деятель-

ности. Специальное развитие способствует общему, а овладение профессиональным трудом без специального развития невозможно. Однако основой социальной адаптации умственно отсталых должно быть общее развитие. Только в этом случае создается подлинная готовность выпускников школы к самостоятельному труду на обычных (не предназначенных для инвалидов) производственных предприятиях. Специальное развитие не может противопоставляться общему. Даже при наличии низких способностей к труду социальная реабилитация учащихся вспомогательной школы должна идти по пути как специального, так и общего развития. Сужение задач развития слабоуспевающих учащихся до подготовки их к выполнению одной-двух производственных операций в период школьного обучения нельзя считать оправданным.

Приведенное выше положение общей педагогики о взаимосвязи функций обучения имеет не только теоретическое значение. Например, оно может быть использовано для анализа имевшей место в прошлом практики решения коррекционных задач. Так, из истории вспомогательных школ известны попытки осуществлять коррекционно-развивающую функцию обучения изолированно от остальных. С учащимися проводились комплексные упражнения «психической ортопедии» и «сенсорной культуры» с помощью которых, по мнению их авторов, должны были развиваться нарушенные психофизические процессы. При этом содержание упражнений не связывалось с обычным программным обучением. Так, «психическая ортопедия» предполагала упражнения на развитие воли, наблюдательности, мышления, простейших движений. Занятия «сенсорной культуры» включали упражнения на обоняние, вкус, осязание, термическое чувство, чувство боли, на развитие зрения, слуха и т. п.

Школьная практика показала несостоятельность коррекционных упражнений, проводимых в отрыве от образовательных задач обучения, так как это была попытка развивать отдельные психические свойства учащихся вне их структурных связей. Такое обучение не могло оказать положительного влияния на развитие регулирующих процессов деятельности. Кроме того, оно не учитывало роль мотивации учения.

Во вспомогательной школе существуют учебные задачи, в решении которых бывает оправданным проведение отдельных сугубо коррекционных упражнений. Такие задачи решаются в ходе логопедических занятий (например, постановка звуков) и на занятиях лечебной физкультуры. Однако в целом и эти занятия осуществляют все функции, присущие обучению (образовательную, воспитательную и развивающую), поэтому «коррекционными» их можно назвать лишь очень условно. Коррекционная направленность свойственна всему учебно-воспитательному процессу вспомогательной школы и рассматривается как специфический для нее дидактический принцип.

Решение общекоррекционных задач в процессе обучения

Трудности, с которыми сталкивались педагоги при обучении умственно отсталых детей, всегда приводили к мысли о необходимости каким-то образом преодолеть свойственные этим детям недостатки и тем самым повысить их учебные возможности. Известные из истории олигофренопедагоги первые попытки решения коррекционных задач были основаны на идее о том, что существуют определенные свойства личности, развивая которые (например, волю) можно существенно улучшить способности ребенка-олигофрена к обучению и тем самым повысить уровень его общего развития. Психологические «исследования показали несостоятельность этой идеи, так как она не учитывала взаимосвязь и взаимозависимость психических свойств человека.

В выборе путей коррекционной работы с умственно отсталыми школьниками отправным моментом служит положение о том, что развитие человека осуществляется в его деятельности. Следовательно, объектом коррекционной работы должны быть деятельность учащихся и в первую очередь ее наиболее нарушенные при умственной отсталости процессы.

Целью коррекционной работы является повышение готовности учащихся к самостоятельной организации своей умственной и физической деятельности в ситуациях, которые включают элементы нового.

Коррекционная работа во вспомогательной школе в первую очередь направлена на преодоление общих для всех учащихся недостатков, обусловленных отставанием

в интеллектуальном развитии. Другая задача коррекции связана с полиморфностью основного и наличием сопутствующих дефектов у детей-олигофренов. Она предполагает исправление типических недостатков учащихся, свойственных отдельным их группам. Выбор основных методов коррекционно-развивающего обучения, при решении первой из указанных задач, учитывает принятое в отечественной педагогике положение Л. С. Выготского о том, что учение является главным фактором психического развития и что оно ведет за собой развитие. В то же время, в работах известных психологов (А. Р. Лурия, Г. С. Костюка и других) отмечается, что не всякое обучение приводит к положительным сдвигам в развитии. Плохо поставленное обучение тормозит развитие учащихся.

Определение путей коррекционной работы в первую очередь опирается на идею Л. С. Выготского о первичном (ядерном) и вторичном дефекте при умственной отсталости.

Первичный дефект характеризуется инертностью нервных процессов и, как следствие, недостаточной внутренней активностью учащихся в обучении. Вторичный дефект проявляется в недоразвитии высших форм памяти, мышления, характера. Л. С. Выготский отмечал, что вторичные дефекты оказываются наиболее поддающимися лечебно-профилактическому воздействию там, где непосредственная причина — слабоумие и, следовательно, прямо вытекающие из нее симптомы не могут быть устранены (1936). Исследования, проведенные учениками Л. С. Выготского, подтвердили наибольшую податливость коррекционным воздействиям высших психических функций, но также выявили, что при умственной отсталости в известной мере компенсируется и ядерный дефект (Ж. И. Шиф, 1980).

Таким образом, можно выделить следующие два направления коррекции недостатков учащихся вспомогательной школы.

Первое из них ориентировано на ослабление ядерного Дефекта. Оно предполагает повышение энергетической мобилизации ребенка в учении. Относящиеся к этому направлению педагогические меры стимулируют активность учащихся: формируют потребности и мотивы Учебной деятельности, создают положительный эмоциональный фон учения, развивают волевые качества.

Второе направление предполагает совершенствование внутренней организации учебной деятельности школьников — повышение уровня ее осознанной саморегуляции.

Выделяя два направления коррекции следует отметить их тесную взаимообусловленность.

Формирование учебной активности школьников

В общей психологии установлено, что источником активности человека служат его потребности, которые определяются как переживания неудовлетворенности или зависимости от чего-либо. В то же время известно, что потребность не обязательно приводит к деятельности по ее удовлетворению. Чтобы такая деятельность возникла, должен сформироваться ее мотив, который побуждает и направляет деятельность на достижение предмета данной потребности. Таким побуждением может быть сама потребность, которая, при достаточной ее силе, трансформируется в мотив, а также интересы, влечения, установки, идеалы. Мотивы могут быть «внешними» (например, сформировавшиеся под влиянием требований учителя) и «внутренними», возникающими в самой деятельности. Последние более устойчивы и в целом более действенны. Для развития ребенка наиболее важными являются такие внутренние мотивы, которые побуждают его к разрешению противоречий учебной деятельности.

Недостаточное использование противоречий обучения для его активизации объясняется воспитанной у учащихся установкой на постоянное получение помощи от учителя и тенденцией на сглаживание противоречий. Готовясь у уроку, учитель во многих случаях прикладывает максимум усилий для того, чтобы у учащихся не было затруднений в процессе овладения новым материалом. Не надеясь на то, что школьники могут высказать собственные суждения о новом компоненте задания, соотнести это новое с собственным опытом, учитель часто преподносит новый материал в готовых решениях. Такая практика обучения увеличивает вероятность получения правильного конечного результата выполнения учебного задания (например, изделия на уроках труда), но активации деятельности учащихся за счет встречи с новым не происходит. Эффект преодоления противоречия при этом не используется. Такое

обучение может привести к запоминанию учащимися учебного материала, но его коррекционное влияние незначительно.

Среди многих средств активации учения можно выделить два магистральных: проблемное обучение и самостоятельную работу.

В обучении умственно отсталых детей проблемно-поисковый метод обучения не может содержать задач такой трудности, как это имеет место в массовой школе. Однако отдельные приемы проблемного обучения успешно применяются во вспомогательных школах. К ним прежде всего относится создание проблемной ситуации в качестве способа активации учения.

Проблемная ситуация определяется как интеллектуальное затруднение, возникающее в случаях, когда человек не может действовать стандартно, он поставлен перед необходимостью искать решение.

В трудовом обучении вспомогательной школы возможность создания проблемной ситуации имеется на каждом занятии. В ее основу кладутся вопросы, подобные следующим: «Почему фанера, пролежавшая в воде, размокает и расслаивается?», «Почему плохо держит гвоздь, забитый в торец?», «Почему швейная машина «петляет» сверху?», «Почему заточка инструмента на электроточилке требует периодического охлаждения?» и т. п.

Такие вопросы создают проблемную ситуацию и в достаточной степени активизируют учащихся при соблюдении следующих условий:

1. Четкость, конкретность и оптимальная трудность задаваемого вопроса.

2. Содержание вопроса должно быть связано с имеющимся у учащихся опытом (знаниями или практикой).

3. К высказываниям по поводу проблемной ситуации школьников приучают, начиная с младших классов. При этом особое внимание обращается на активизацию учащихся с более низким интеллектом.

4. Высказывания учащихся стимулируются наводящими вопросами, поощрением не только за полностью правильные, но и частичные верные ответы. Несостоятельность ошибочных суждений школьников должна быть показана аргументированно и доброжелательно.

5. В отдельных случаях, когда это можно допустить, учитель организует встречу учащихся с новым в прак-

тической работе. Например, он предлагает учащимся приступить к работе, заранее зная, что им не знаком один из приемов, необходимых для выполнения задания.

6. Создавая проблемную ситуацию, учитель использует эффект неожиданности и интонационные средства.

Естественно, задавая вопросы по поводу еще не изучавшегося материала, далеко не во всех случаях можно получить даже частично правильный ответ и в ряде случаев ответить придется учителю. Однако после паузы, данной учащимся на обдумывание, и их попыток найти ответ сообщение учителя будет восприниматься более продуктивно. Сказанное не означает, что на основной вопрос проблемной ситуации правильный ответ дает только учитель. Такая практика скоро приведет к падению умственной активности учащихся.

Беседу необходимо строить так, чтобы школьники могли ответить на дополнительные вопросы. А ответ на основной вопрос, даже если его окончательно формулирует учитель, следует представить как результат совместной работы учителя и учащихся.

Возникновение и стабильность внутренних мотивов во многом зависят от того, достигает ли ребенок успеха в учебной деятельности. Если требуемые результаты длительное время не получаются или получаются только с посторонней помощью, то внутренние мотивы перестают действовать. Успешность выполнения школьниками учебных заданий во многом определяется методическим и организационным уровнем обучения, который можно рассматривать в числе значимых факторов активации учения и развития учащихся.

В первый период обучения в школьных мастерских более существенную роль играют внешние мотивы учения (требования со стороны учителя, стремление не отстать от товарищей, оценка деятельности, отношение родителей к успехам в обучении и т. п.). На действенность внешних мотивов большое влияние оказывает мастерство учителя в данном виде профессионального труда, состояние оборудования учебной мастерской, порядок в ней, обеспеченность учащихся всем необходимым для работы и т. п. Более прочные мотивы возникают у учащихся при выполнении заданий производительного труда. Мотивирующими факторами при этом служат осознание общественной значимости изготавливаемой продукции, взаимозависимость учащихся в

процессе работы, более высокая, чем обычно, результативность труда (при пооперационной его организации).

Сила мотивов связана с эмоциями (переживаниями), возникающими у учащихся в процессе деятельности.

Познавательная деятельность представляет для умственно отсталого ребенка большую трудность. Трудность проявляется в неправильных результатах учения (в ошибочных ответах, испорченных изделиях). Низкая успешность учебных действий создает отрицательный эмоциональный фон учения, что затрудняет эффективность коррекционной работы.

Положительный эмоциональный фон учения входит как компонент в более широкое понятие — «психологический климат» учебного коллектива. Адекватный задачам обучения психологический климат создает не только положительные эмоции, но и направленность коллектива учащихся на общественно полезную деятельность, помощь друг другу, овладение изучаемой профессией, экономное расходование учебного времени.

Психологический климат в классе, учебно-трудовой группе непосредственно определяется стилем руководства учителя. Здесь нет смысла рассматривать «попустительский» стиль, который совершенно непригоден в условиях вспомогательной школы. Кроме него выделяют «авторитарный» и «демократический» стили руководства обучением. Первый из них часто служит наиболее простым способом достижения учебно-воспитательных результатов. Но в коррекционном отношении авторитарный стиль не является лучшим, так как при нем активность учащихся проявляется только под воздействием внешних требований и не связана с их потребностями. Демократический стиль преподавания и общения с учащимся требует от учителя более совершенных педагогических умений и продуманной организации учебного процесса. Такой стиль более продуктивен в отношении развития внутренних мотивов учебной деятельности школьников. Следует отметить, что на отношение к учению большое влияние оказывает также организация досуга школьника во время перемен и внеклассной работы после занятий.

Эффективность коррекционной работы непосредственно связана со стимулирующей ролью применяемых методов обучения. Активность учащихся должны создавать все методы учебно-воспитательной работы. Но существуют методы, непосредственно решающие задачу

стимулирования учебной деятельности. Общая педагогика их подразделяет на две группы: методы формирования познавательных интересов; методы формирования чувства долга и ответственности в учении (Ю. К. Бабанский, 1983). Методы первой группы применительно к условиям вспомогательной школы целесообразно именовать «методами формирования учебных интересов», так как учебная деятельность на уроках труда, физвоспитания (в какой-то мере и на уроках других предметов) содержит не только познание. В то же время при формировании учебных интересов у детей-олигофренов труднее всего, формируются познавательные интересы. Исследования Л. В. Занкова и Н. Г. Морозовой свидетельствуют о том, что интересы дебильных детей мало дифференцированы, отличаются недостаточной глубиной, неосознанностью, неустойчивостью, малой интенсивностью. У большинства учащихся формируется достаточной силы устойчивый интерес к занятиям по труду, но он обращен в основном к практической деятельности. В младших классах такой интерес связан с удовлетворением двигательной потребности. Кроме этого, определенную роль играют положительные «эмоции созидания», проявляющиеся при изготовлении изделий, имеющих субъективную ценность для учащихся. Мотивирующим фактором также служит отличие деятельности на уроках труда от обучения общеобразовательным предметам.

Указанные потребности школьников продолжают действовать и в старших классах. Однако в этот период значимым фактором активации деятельности может стать потребность в овладении профессией, потребность в труде на общую пользу (при организации коллективных форм производительного труда). Воспитание этой последней потребности ставится в качестве одной из главных задач трудового обучения.

Воспитание чувства долга и ответственности у учащихся вспомогательной школы входит в число основных, направлений стимулирования учебной деятельности. В формировании этого чувства существенную роль играет разъяснение прежде всего личной значимости для учащегося профессионально-трудоустройства. Используя доступные для понимания примеры, учитель заставляет учащихся задуматься над тем, что их дальнейшая судьба непосредственно связана с успеваемостью в трудовом обучении.

Наиболее специфичным для вспомогательной школы методом воспитания чувства долга и ответственности служит приучение школьников к трудовой деятельности. Например, систематическое участие школьников в общественно полезном труде, детальная мотивированная оценка его результатов приучает к выполнению порученного задания. Чувство долга и ответственности под влиянием убеждения, разъяснения и приучения становится одним из ведущих мотивов деятельности.

К факторам, активизирующим учащихся в учении, относится оценка учебной деятельности и ее результатов.

Из-за больших различий в учебных способностях умственно отсталых детей учитель, оценивая результаты обучения, не может исходить из единых норм. Оценка и выставляемая на ее основе отметка в баллах прежде всего служат стимулированию учения. Школьнику, низкий уровень результатов обучения которого обусловлен особенностями и глубиной дефекта, может выставляться положительная отметка, если он выполнял учебное задание с прилежанием, на пределе своих возможностей. Однако в оценочном суждении учителя деятельность школьника характеризуется объективно: выявляются как достоинства, так и недостатки, но акцент делается на положительных моментах, например, отмечается улучшение в сравнении с ранее достигнутым.

Повышение активности школьников в обучении достигается также путем использования педагогических приемов взаимодействия учителя с учащимися. К числу наиболее результативных относится эмоциональность речи учителя. Не только его рассказ или объяснение, но и краткие замечания, указания должны вызывать у школьников эмоциональную приподнятость, желание как можно лучше выполнить задание.

Учебная активность школьников во многом зависит от умения учителя строить свои взаимоотношения с детьми. Так, угнетенное состояние учащегося может быть результатом часто повторяемых учителем в присутствии класса порицаний. В результате такой ученик попадает в группу «изолированных», «отвергнутых». В классном коллективе не должно быть таких лиц, так как это существенно мешает коррекционной работе, особенно с теми учащимися, которые больше всего в ней нуждаются.

Развитие осознанного регулирования деятельности

В специфических для человека видах деятельности (учении, труде) ведущее место занимает осознанное регулирование, одним из проявлений которого является целенаправленность действий.

Имеющиеся в литературе психологические характеристики сознания умственно отсталых школьников как одну из существующих особенностей отмечают нарушение целенаправленности их деятельности.

Во вспомогательной школе встречаются отдельные учащиеся, которые в силу глубоких эмоционально-волевых нарушений не принимают цель учебного задания, предложенного учителем, или уже в ходе работы отвергают эту цель. Но подавляющее число школьников стремится выполнить практическое задание по труду. Их ошибки в работе обусловлены не нарушением целенаправленности деятельности, а прежде всего недостатками целеобразования.

«Соскальзывание», которое в отдельных случаях имеет место на уроках труда у учащихся младших классов, как правило, не ведет к замене цели полностью. Заменяются отдельные ее элементы, что связано с неправильным или неполным формированием образа цели. Экспериментальное исследование и изучение опыта трудового обучения свидетельствуют о том, что уменьшение ошибочных действий в практической деятельности учащихся достигается не каким-либо иным образом, а путем формирования ориентировочных, планирующих, контрольных умений и трудовых навыков.

Степень развития осознанного регулирования практической деятельности проявляется в умениях.

Несамостоятельность умственно отсталых школьников при выполнении новых заданий в первую очередь объясняется несформированностью их общетрудовых умений. Это в значительной мере связано с недостатками в усвоении знаний и навыков, лежащих в основе этих умений.

Важным условием формирования более сложных знаний является связь новых сведений с ранее усвоенными. Без посторонней помощи, как правило, такая связь не устанавливается. Образование понятий на уроках труда тормозится ограниченностью и своеобразием словарного запаса, недостатками в понимании значений слов, часто не относящихся к специфике трудового обучения. На-

пример, в VI классе, при изучения сопряжения с дугой окружности, учитель объяснил, что сопряжение — это плавный переход одной линии в другую. Однако после объяснения учащиеся не могли ответить на вопрос, что такое сопряжение. Выяснилось, что они не знали слова плавный. Усвоение понятия произошло после того, как учитель, объяснил новое слово, связал его с известным учащимся словом «плавать», т. е. двигаться по воде, как лодка, без резких поворотов, постепенно меняя направление.

Регуляция трудовой деятельности зависит также от наличия в опыте работника соответствующих навыков.

Следует отметить, что навык рассматривается и как компонент, лежащий в основе умения, и как образование, которое делает более рациональной организацию процесса регуляции деятельности. Навыки облегчают процесс регуляции действий, разгружают сознание и позволяют индивиду выполнять более сложные и трудные действия, концентрировать свое внимание на определенных аспектах этих действий.

Формирование умений не сводится только к усвоению знаний и навыков. Развитие способности рационально и эффективно организовывать свою деятельность в соответствии с принятой целью представляет собой специальную задачу. Трудности формирования умений связаны как с присущими умственно отсталым дефектами психики, так и с подбором педагогических средств для этой цели. Известно, что при формировании знаний учитель сообщает нужные сведения учащимся; приемы работы он показывает и объясняет. А как передать школьникам способность правильно организовывать свою деятельность в новых условиях? В педагогике установлено, что такая способность развивается в процессе практической работы. Но у умственно отсталых учащихся спонтанное развитие многих социально значимых качеств происходит очень медленно и может сопровождаться приобретением нежелательных установок и привычек. Так, из-за недоразвития умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать работу школьники вынуждены часто обращаться за помощью к учителю или, что происходит чаще, он сам по своей инициативе оказывает им постоянную помощь. В результате учащиеся мало продвигаются в своем развитии

и у них формируется привычка к бездумной, несамостоятельной работе.

Одним из главных способов коррекционной организации учебной деятельности служат специальные упражнения, в которых осуществление регулирующих процессов занимает место цели.

При решении образовательных задач обучения целью практической деятельности учащихся служит конечный результат выполнения учебного задания. На уроках труда — это изделие или его определенная часть. В учении, направленном на достижение таких целей, естественно, участвуют процессы регуляции и в какой-то мере происходит их совершенствование. Следовательно, оно не лишено коррекционной направленности. Однако в таком учении процессы регуляции не находятся в поле интеллектуального внимания школьников, а учитель не имеет возможности эти процессы контролировать. Ожидать значительных сдвигов в развитии учащихся от обучения, построенного подобным образом, нет оснований.

Для эффективного формирования регуляторных действий проводятся специальные упражнения, в которых эти действия должны быть материализованы и вынесены наружу (экстериоризованы). При этом условия они служат объектом специального контроля как со стороны учащихся, так и учителя. Например, методики трудового обучения вспомогательной школы рекомендуют применять демонстрационные технологические и операционные карты. Первые отражают процесс изготовления определенного изделия, вторые — выполнение отдельной технологической операции. Такие карты состоят из набора табличек с названиями операций, рисунками практических действий, названиями орудий труда. По условию упражнения учащимся необходимо развесить элементы карты на демонстрационном щите в соответствии с последовательностью предстоящей практической работы. Такую же задачу учащиеся решают с «предметной картой», состоящей из образцов объекта труда, доведенных до разных степеней готовности. Предметная карта может входить в состав технологической или операционной.

Указанные пособия служат как для формирования динамического образа последовательности изменения предмета труда, так и для вербализации исполнительных

действий, поскольку, размещая элементы карты на демонстрационном щите, учащиеся занимаются по очереди. Однако упражнение строится так, что в создании плана участвует вся группа. Для этого еще не установленные на щите таблички и предметные образцы располагают внизу классной доски, чтобы их видели все учащиеся. Школьники следят за работающим на демонстрационном щите с готовностью исправить его ошибки или продолжить начатую им работу.

Учащимся старших классов дается задание индивидуально составить простейшую письменно-графическую технологическую карту на основе чертежа или образца изделия.

В развитии регулирующих процессов деятельности эффективно используется работа с конструктором. Поскольку конструктор состоит из набора готовых деталей, это исключает разметочные и обрабатывающие операции (сборочные операции большинство школьников усваивает сравнительно легко). Результат работы зависит от умения ориентироваться в задании и планировать свои действия. Следовательно, здесь, как и при работе с технологическими картами, можно оценивать умственные регулировочные действия непосредственно по результатам физических действий. Подобной деятельностью является и выполнение аппликаций из готовых деталей. В большинстве других видов работ результативность практических трудовых действий зависит не только от развития регулировочных процессов, но и от сформированности трудовых движений.

Эффективным методом развития ориентировочных и планирующих действий служит эвристическая беседа, во время которой учащиеся дают устную характеристику устройству объекта труда и высказывают свои соображения по плану предстоящей работы. В младших классах используется предваряющее основную работу изготовление макетов изделия из более податливых материалов (бумаги, картона, пластилина), а также ролевые игры, включающие задачу планирования предстоящих действий.

Регуляция практической деятельности опирается на наглядные образы предметов и явлений. Образы закрепляются в памяти и служат опорами производимых Действий. Сформированный образ рассматривается как Результат переработки объективных свойств предмета.

Он отражает как непосредственно воспринимаемые свойства, так и знания о предмете. Формирование образа зависит от стоящей перед человеком задачи: в образ включаются те предметные свойства и отношения, которые значимы для определенной задачи.

Недостатки восприятия и памяти отрицательно сказываются на формировании образов у учащихся вспомогательной школы. Проведенные исследования выявили замедленность формирования образов, неполноту и искажение объективных предметных свойств, недостаточное участие речи в этом процессе и другие особенности. В связи с этим требуется особое внимание к организации наглядности обучения в вспомогательной школе. Прежде всего необходимо отметить, что наглядные средства обучения служат главной опорой в усвоении учебного материала умственно отсталыми учащимися. Практика школьной работы подтверждает правильность этого положения. В то же время известно, что система обучения, которая базируется в основном на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает умственно отсталому ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем имеющиеся слабые начатки отвлеченного мышления (Л. С. Выготский, 1956).

Таким образом, налицо противоречие, которое должно быть учтено в организации обучения. Каковы пути его преодоления? Прежде всего необходимо отметить, что основанное главным образом на наглядности обучение занимает в учебном плане вспомогательной школы ограниченный по времени этап (пропедевтический период). Его продолжительность трудно соотнести с определенным классом, так как он неодинаков при обучении разным предметам. В трудовом обучении пропедевтический период длится с I по IV класс. За это время решается необходимая для дальнейшего обучения ребенка задача развития его наглядно-образного мышления. В этот период происходит также накапливание простейших знаний об окружающем мире. В младших классах эти знания усваиваются в основном без раскрытия сущности явлений и должной систематизации. Однако они служат базой для последующего обучения. К этому следует добавить, что во время пропедевтического пе-

риода формируются простейшие учебные и организационные умения школьников. Его сокращение и неоправданно ранний переход к учебным заданиям, требующим отвлеченного мышления, приводит к появлению у школьников формальных действий.

Основной период обучения в вспомогательной школе также в значительной мере опирается на средства наглядности. Однако теперь наглядный материал во многих случаях служит не предметом, а средством усвоения отвлеченных и обобщенных знаний. Так, если в 1-1У классах на уроках труда перед учащимися ставится задача усвоить непосредственно воспринимаемые свойства демонстрируемых предметов и явлений, то в последующем обучении, кроме того, им предлагаются задачи на обобщение, на объяснение технологических процессов путем раскрытия внутренних закономерностей. Наглядность помогает учащимся в решении таких задач. Например, школьникам нет необходимости запоминать содержание предъявленного им рисунка увеличенной микроструктуры древесины. С помощью этого рисунка учащиеся должны понять, что древесина имеет трубчатое строение, она значительно лучше выдерживает сжатие с торцов, и поэтому гвоздь, забитый в торец, плохо держится.

1. Используемые для формирования технических знаний.

2. Служащие для развития осознанной регуляции практической деятельности.

С помощью средств последней группы решаются три типа задач:

- усвоение конечной цели работы (образа цели);
- формирование плана работы;
- усвоение практических приемов труда.

Форма и функция приведенных средств наглядности меняются по годам обучения в соответствии с развитием умений учащихся. Так, наглядность, предназначенная для усвоения цели, в младших и средних классах имеет форму натурального образца. В младших классах натуральный образец дополняется рисунком или макетом, а в средних — чертежом. В старших классах, при обучении столярному и слесарному делу, основное средство на-

глядности — технический чертеж. Функции рассматриваемых средств наглядности в младших и старших классах существенно различны. Например, образец нужно скопировать, а символику чертежа необходимо мысленно преобразовать в предметный образ. По годам обучения, в зависимости от подготовленности учащихся, различаются и функции средств наглядности, предназначенных для усвоения двигательных приемов труда. В младших классах трудовое действие формируется в основном по подражанию и путем оценки получаемых результатов. В качестве главного средства наглядности выступает практический показ действий учителем и технические средства, решающие ту же задачу (например, просмотр кинокольцовки, показывающей выполнение трудового приема).

Необходимым условием демонстрации практической работы служит организация наблюдательной деятельности учащихся. При этом важную роль играет речь учителя. Демонстрируя работу, он объясняет свои действия и задает вопросы учащимся, направляет и активизирует их внимание, создает проблемные ситуации, выявляет причинно-следственные связи. Например, показывая сборку ящика из фанеры, учитель задает следующие вопросы: «В каком месте рейки я забиваю гвозди?», «Почему гвозди нужно забивать посередине рейки?», «Почему, слегка забив гвоздь, я проверяю, как он установлен, а не забиваю сразу до конца?» и т. п.

Осознание наблюдаемого процесса работы формирует вербализованные и поэтому более точные представления о предстоящих действиях и результатах, которые потом используются для осознанного регулирования практической деятельности.

Таким образом, для формирования трудовых умений активно осуществляемое наблюдение необходимо в той же мере, что и сама практическая работа.

Практическая деятельность человека чаще всего регулируется планами. Планы при их неоднократном воспроизведении становятся привычными и не требуют обязательного продумывания отдельных действий. В профессиональном труде рабочих многих профессий типовые (стандартные) планы играют большую роль. При изменении трудовой ситуации новый план обычно комплектуется из стандартных. Формирование таких планов и умение их трансформировать применительно к

конкретным условиям деятельности входит в число актуальных задач трудового обучения вспомогательной школы. На уроках труда учащиеся усваивают стандартные планы организации рабочего места, изготовления типовых деталей и элементов изделий (например, соединений деталей), разметки простейших геометрических фигур и т. п.

К разновидностям стандартных планов деятельности относятся предписания и, в частности, алгоритмы действий. В формировании умений большую роль играют алгоритмы ориентировки в задании и планировании работы. Например, алгоритм ориентировки в задании, предусматривающей формирование образа однодетального изделия, может быть следующим:

1. Определи форму, материал и наибольшие размеры изделия.
2. Какие элементы можно выделить в изделии? (углы, клапаны, кромки, сгибы, отверстия и т. п.)
3. По чертежу (рисунку) определи расположение и размеры этих элементов.
4. Закрой глаза и в таком же порядке представь изделие — повтори про себя его устройство.
5. Если что-либо забыл, посмотри еще раз на образец и чертеж. Опять представь изделие, не глядя на образец и чертеж.

При самостоятельности планирования работы учащиеся используют следующее предписание:

1. Первыми нужно обрабатывать те поверхности детали, от которых производится разметка (разметочные базы).
2. Предыдущая операция не должна ухудшать условия выполнения последующих операций.
3. Последующие операции не должны нарушать результаты предыдущих.
4. Начав работать одним инструментом, нужно выполнить им все действия, какие можно, чтобы не возвращаться к этой операции в последующей работе.

Алгоритмы не заучиваются. Плакаты с алгоритмами вывешиваются по мере необходимости. Содержащиеся в них указания должны быть представлены в лаконичных формулировках, понятных учащимся. Во вспомогательной школе наиболее эффективный способ обучения алгоритмическим предписаниям заключается в пооперационном их формировании. Суть этого способа состоит

в том, что отдельные указания отрабатываются по очереди. Сообщается первое указание, оно закрепляется путем неоднократных повторений в практическом применении, потом к нему прибавляется второе и школьники руководствуются уже двумя указаниями, так же поступают с третьим и т. д.

Необходимым компонентом регулирования деятельности служит самоконтроль. Он состоит в сличении выполняемых действий и их результатов с соответствующими представляемыми образцами. В процессе сличения устанавливается отклонение и принимается решение об исправлении ошибки. Самоконтроль осуществляется как на предварительной фазе деятельности (в ориентировке и планировании), так и на фазе исполнения.

В самостоятельной новой работе учащиеся вспомогательной школы могут допускать значительное число ошибок. По своему происхождению эти ошибки неодинаковы. Некоторая их часть обусловлена несформированностью рабочих движений. Такую ошибку учащийся может заметить, но не в состоянии исправить (например, «завал» при опиливании металлической заготовки). Все другие случаи ошибочных действий относятся к двум группам. В первую входят случаи, при которых ученик мог бы исправить ошибку (он представляет верный результат и владеет соответствующим исполнительным действием), но мер к исправлению работы не предпринимает. Такие ошибки чаще встречаются у возбудимых, эмоционально неуравновешенных школьников. Их причина — отсутствие должной направленности сознания на контроль работы, дефекты внимания, а иногда и недобросовестность. Ошибки этого типа непосредственно зависят от уровня осуществления контрольных действий и, следовательно, их можно назвать «ошибками самоконтроля».

В практике трудового обучения больше распространены ошибки второй группы. Их причина обусловлена недостатками целеобразования и планирования. Таким образом, коррекционная работа, направленная на сокращение ошибочных действий учащихся в труде, связана как с собственно самоконтролем, так и с формированием ориентировочных и планирующих умений.

На самоконтроль в более широком его понимании (как контроль деятельности в целом и поведения) значительное влияние оказывает самооценка — субъек-

тивная оценка ребенком своих действий, поступков, качеств личности. Самооценка формируется под влиянием оценки контактирующих со школьниками людей, и прежде всего учителя.

Экспериментальные исследования состояния самооценки учащихся У-УШ классов вспомогательной школы выявили у них ряд недостатков и прежде всего — несамостоятельность самооценок. Однако в целом исследования показали, что большинство испытуемых к моменту окончания обучения адекватно оценивают свое умственное развитие и черты характера, сравнивая себя с одноклассниками (Ж. И. Шиф, Н. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева).

Глава 3. Методы и формы трудового обучения

§1. Характеристика основных методов трудового обучения во вспомогательной школе

Понятие метод можно определить как совокупность приемов деятельности учителя и учащихся. Среди приемов, используемых в процессе трудового обучения, есть универсальные, т. е. применяемые при обучении любому учебному предмету. Например, постановка вопросов (наводящих, проблемных, побуждающих и др.) может применяться в объяснении, беседе, при выполнении различных упражнений, при устном контроле. Такое же универсальное значение имеют приемы повторения, сравнения, выделения главного, существенного в изучаемом материале. Вместе с тем в профессионально-трудовом обучении в целом, также в обучении тому или иному виду труда могут применяться специфические методические приемы.

Различие трудового обучения во вспомогательной и массовой школах состоит не столько в самих методах, сколько в особенностях применения, что определяется сниженными учебными возможностями учащихся, неоднородностью уровня их учебной подготовки, а также необходимостью в связи с этим коррекционно направленной работы.

Например, умение планировать предстоящую работу на уроках труда формируется у умственно отсталых Детей очень медленно. Для развития этого умения используются такие приемы работы с технологическими

картами, когда планирование будущих трудовых действий и операций превращается во внешний зрительно контролируемый процесс. При этом появляется возможность оказания дифференцированной помощи учащимся в зависимости от характера их затруднений.

Известно, что по способам передачи и соответственно — восприятия учебного материала методы обучения разделяют на следующие группы:

1. Методы словесной передачи и слухового восприятия учебной информации (словесные методы).

2. Методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы).

3. Методы передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного кинестезического восприятия ее (практические методы).

Из словесных методов в трудовом обучении чаще всего используются объяснение и беседы, иногда применяется рассказ учителя.

Словесные методы в трудовом обучении в чистом виде применяются редко, обычно они сочетаются с наглядными и практическими.

Речь учителя в беседах, объяснениях и рассказе должна быть продуманной, четкой, предельно ясной, объем учебного материала — небольшим, сложность — оптимальной для данной группы учащихся.

Объяснение. Объяснение — это краткое доказательное изложение учебного материала.

Для того чтобы умственно отстающие школьники восприняли объяснение учителя, нужны убедительные обоснования, например, показ нежелательных последствий, к которым может привести несоблюдение правил, нарушение необходимого порядка действий. Учителю приходится постоянно помнить, что внимание учащихся надо стимулировать.

Объяснение в большинстве случаев сочетается с показом учителем трудовых действий, с демонстрацией различных наглядных пособий, с пробными действиями учащихся. Учитель обращается с вопросами к ученикам, просит повторить приведенные им доказательства.

Объяснение, а также показ действий с одновременным объяснением иногда следует повторить.

Рассказ. Рассказ — это повествовательное изложение учебного материала. Для него характерны образность, эмоциональность, стройность.

Побуждая детей к активному слушанию, учитель обращается к ним с вопросами, делает начало рассказа интригующим, указывает на значимость и пользу сообщаемых сведений, т. е. прибегает к приемам, активизирующим внимание учащихся.

Учитель выбирает наиболее выигрышный для данного материала способ изложения. Можно начать с того, что привести конкретные данные, факты, наблюдения, а затем на их основе делать выводы и обобщения, а можно использовать обратный, дедуктивный прием. Побуждая к активной мыслительной деятельности, учитель сопоставляет явления, предлагая искать различия и сходство между ними. Таким образом рассказ сочетается с другими словесными методами — объяснением и беседой, а также наглядными и практическими методами.

Беседа. Беседа — это совместное обсуждение учебного материала учителем и учащимся. Во время беседы учащимся приходится обдумывать вопросы учителя, следить за высказываниями товарищей и готовить свои ответы — такая активизация мыслительной деятельности учащихся на занятиях является главным достоинством беседы. В беседе учащимся отводится более активная роль, чем при рассказе, поэтому как метод обучения она наиболее применяется на уроках труда во вспомогательной школе. В зависимости от содержания и целей беседы она может быть вступительной, объяснительной, обобщающей, эвристической. К любой беседе учитель заранее готовит вопросы, продумывает ее ход и завершение.

От постановки вопросов, с которыми учитель обращается к ученикам, очень многое зависит. Если вопросы ставятся так, что можно ограничиться ответами «да» или «нет», беседы не получится. Проводя беседы систематически, учитель приучает школьников к свободному, достаточно аргументированному высказыванию своих мыслей по обсуждаемым вопросам.

Наглядные методы. К наглядным методам обучения относятся учебная демонстрация, опыты, наблюдения.

Во вспомогательной школе учебная демонстрация обязательно сочетается со словесными методами. На Уроках трудового обучения демонстрируются различные средства наглядности: натуральные образцы объектов труда и их изображения, инструменты, станки, машины их изображения, различные инструкционные карты,

модели, приборы, диапозитивы и диафильмы, а также учебные фильмы.

Наглядные пособия, выпускаемые для других типов учебных заведений, должны быть приспособлены к особенностям восприятия и мышления умственно отсталых школьников.

Укажем прежде всего на такую особенность применения наглядных пособий, как строгая приуроченность демонстрации к определенному этапу занятий.

Для одного занятия по труду обычно требуется много разнообразной наглядности. Учитывая повышенную отвлекаемость умственно отсталых учащихся, на каждом этапе занятия учитель демонстрирует только те наглядные пособия, которые необходимы для проработки данного учебного материала. Пособия, с которыми работа закончена и которые не потребуются на последующих этапах занятий, убираются с демонстрационных щитов.

Работа с наглядными пособиями носит активный характер. Учащиеся не только рассматривают демонстрируемую наглядность, но и активно действуют с ней. Активные действия учащихся нужно организовать не только с такими наглядными пособиями, которые можно разобрать, разложить, составить (разборные модели, подвижные технологические карты, различный раздаточный материал), но и с плакатами, таблицами и др. Возможности активной работы с последними ограничены, но все же они есть.

При изучении таких свойств материалов, которые нельзя выявить только путем внешнего осмотра образцов, применяют демонстрацию опытов. Опыт ставится таким образом, чтобы изменения, происходящие с материалами при различных воздействиях на них, были хорошо заметны. Ход опыта и результаты, полученные учениками, обсуждают все вместе.

Наблюдения. Наблюдение — это целенаправленное, более или менее длительное восприятие предметов, явлений или процессов, которое дает возможность заметить их отличительные черты или происходящие в них изменения.

На уроках труда учащиеся рассматривают образцы изделий, различные наглядные пособия, наблюдают за действием учителя при показе им трудовых приемов, за технологическим процессом во время производственных экскурсий. Наблюдения во вспомогательной школе дол-

жны быть особым образом организованы, продуман подбор объекта для наблюдений, четко поставлены задачи, даны объяснения, как наблюдать и регистрировать результаты. Учитель постоянно поддерживает внимание учащихся, направленное на объект с целью выявления его отличительных и существенных признаков.

Важным моментом в организации наблюдении является обсуждение его результатов, при этом надо суметь подвести учащихся к правильным выводам и обобщениям, показывая логический ход мысли. К полученным результатам наблюдений нужно многократно возвращаться, это послужит основой для прочного усвоения знаний.

В трудовом обучении широко применяется инструктаж, который представляет собой не столько отдельный метод, сколько совокупность методов, словесных и наглядных, сочетание объяснения, наглядного показа способов действия, демонстрации таблиц, схем и т. д.

Особенность инструктажа во вспомогательной школе состоит в необходимости многократного показа трудовых действий и приемов с обязательным обоснованием последовательности действий и объяснением структуры приема. Показ новых операций и приемов проводится несколько раз. Вначале учитель показывает операцию в рабочем темпе, чтобы у учащихся сформировался правильный образ действий, а затем он замедляет показ и сопровождает свои действия объяснением. В процессе инструктажа организуются индивидуальные пробные упражнения учащихся, выполняющих изолированно тот или иной прием с последующим объяснением.

Учитель разрешает приступить к практической работе только после того, как убедится, что все учащиеся — как правило, после многократных показов и объяснений — усвоили последовательность работы и правильно выполнили пробные упражнения.

Возможен инструктаж и без показа приемов работы. Он применяется в тех случаях, когда процесс работы учащимся хорошо знаком и все трудовые операции ими усвоены.

Практические методы. Из практических методов в трудовом обучении используются различные упражнения и лабораторные работы.

Упражнения — это многократное сознательное и целенаправленное повторение изучаемых трудовых приемов и операций, в результате которого учащиеся постепенно овладевают трудовыми навыками. Различают установочные и тренировочные упражнения, а также учебно-производственные и рабочие упражнения. Упражнения на уроках труда даются ученикам в виде определенных заданий.

Как показывает опыт, процесс усвоения идет успешнее, если первичное ознакомление с новыми приемами выполнения тех или иных операций осуществлять изолированно от конкретных практических работ путем проведения специальных упражнений, которые называют установочными.

В упражнениях на усвоение новых трудовых приемов предусматривается вначале формирование знаний и представлений о содержании приема, а затем практическое использование трудовых действий.

Установочные упражнения проводятся для более прочного усвоения уже знакомых трудовых приемов и для ускорения темпа выполнения отдельных операций, отличающихся трудоемкостью или повышенными требованиями к качеству работы.

Тренировочные упражнения проводятся не только на выполнение приемов и операций по обработке деталей изделий, но и на выполнение контрольно-измерительных и разметочных операций. К тренировочным относятся также упражнения, выполняемые фронтально на специальных приспособлениях и тренажерах. Возможны и индивидуальные упражнения, в то время как основная группа учеников выполняет другое задание.

Учебно-производственные упражнения представляют собой совокупность взаимосвязанных трудовых операций, при завершении которых получается конечный результат в виде изделия, имеющего общественно полезное значение. Эти упражнения, называемые обычно практическими работами, обязательно включают элементы нового (новая конструкция изделия, новая технология, новые материалы и т. д.).

При выполнении этих упражнений особое значение приобретает умение учащихся ориентироваться в задании, планировать работу, рационально ее организовывать и контролировать. Перед началом выполнения таких упражнений основные усилия учителя направляются на усвоение учениками цели деятельности, на формирова-

ние у них образов конечного и промежуточного результатов труда и усвоение плана предстоящей работы. В процессе выполнения упражнений особое внимание обращается на изучение нового материала, а также на формирование умений самоконтроля.

Упражнения организуются таким образом, чтобы обеспечить постепенное повышение самостоятельности учащихся в работе. В процессе таких упражнений учащиеся, овладевая новыми знаниями и трудовыми умениями, повторяют ранее пройденный учебный материал. Однако в нужной мере развитие самостоятельности и формирование трудовых навыков происходит при выполнении таких упражнений, которые можно назвать рабочими. Эти упражнения отличаются тем, что в их содержании нет новых элементов, весь процесс работы учащимся хорошо знаком, т. е. происходит полное и систематическое повторение комплексов операций в процессе изготовления полезных изделий.

На первое место в этих упражнениях выдвигается задача улучшения качества работы и развития скоростных показателей труда. Для этого важно иметь в достаточном количестве и необходимого качества оборудование, инструменты и материалы.

Лабораторные работы — это особый вид упражнений, которые выполняются учащимися с целью самостоятельного приобретения знаний.

Во вспомогательной школе лучше всего их проводить фронтально. Это требует наличия необходимого оборудования в достаточном количестве. Для лабораторных работ нужно подбирать такие образцы материалов, на которых можно хорошо различать происходящие с ними изменения.

В процессе работы учитель следит за правильностью выполняемых действий, иначе могут получиться неверные результаты. Наиболее ответственный момент занятия — анализ полученных результатов. При подведении итогов каждый ученик сообщает свои данные, которые тщательно обсуждаются, после чего в коллективной беседе делаются выводы.

§2. Формы организации трудового обучения

Трудовое обучение во вспомогательной школе организуется в различных формах: проводятся учебные занятия, производственная практика, общественно по-

лезный производительный труд, а также кружковая работа.

Основной формой организации трудового обучения учащихся является учебное занятие продолжительностью 2-4 учебных часа.

Учебное занятие по труду в дидактическом отношении приравнивается к уроку, поэтому к нему предъявляются такие же требования, как к любому уроку по общеобразовательным предметам.

Требования, предъявляемые к учебному занятию по труду состоят в следующем:

1. Целенаправленность занятий. Каждое занятие должно иметь педагогические цели: конкретную учебную, реально выполнимую на данном занятии, а также общие цели, к которым относятся воспитательные и коррекционные, достигаемые в результате длительной работы. Если конкретные цели на каждом занятии могут меняться, то общие остаются неизменными для целого ряда занятий. В цели занятия отражаются этапы процесса усвоения знаний навыков: первоначальное ознакомление, уточнение, углубление и закрепление знаний и навыков, совершенствование навыков и выработка устойчивых привычек.

2. Оптимальность объема учебного материала, подбираемого для каждого занятия.

Чтобы достичь поставленных целей, для каждого занятия нужно планировать такой объем учебного материала, который может быть усвоен с преодолением определенных трудностей. Завышение и занижение объема материала дает одинаково отрицательный эффект. Кроме того, учебный материал, планируемый на каждое занятие, должен быть целостным по содержанию и иметь логическую законченность.

3. Соблюдение дидактических этапов занятия. Обучение — структурный процесс, поэтому каждое

занятие должно иметь четко выраженную структуру, или дидактические этапы (повторение пройденного, изучение нового материала, закрепление, подведение итогов). Структура занятия зависит от содержания учебного материала, педагогических целей и организационных условий.

4. Соответствие методов обучения дидактическим целям и содержанию учебного материала. Из большого разнообразия методов обучения подбирают такие, кото-

рые в данных условиях дадут наибольший эффект в усвоении знания и овладении умениями и навыками. Известно, что один и тот же учебный материал можно изучать разными методами. Поэтому учителю очень важно знать, какие из методов в данном случае будут наиболее эффективны. Иногда содержание занятия диктует необходимость выбора тех или иных методов.

5. Рациональное использование учебного времени. Данное требование имеет особое значение на уроках труда, так как учащиеся приобщаются здесь к практической деятельности, имеющей решающее значение для их будущей жизни и работы. Каждая минута занятия должны быть насыщена учебной работой. Темп практической части занятия, оптимальный для каждого класса, должен постепенно возрастать. Чтобы не терять учебное время, необходима предварительная (материальная и организационная) подготовка к занятиям. Рациональное использование учебного времени предполагает также исключение всех посторонних разговоров, беспричинных отлучек с занятия и всякого рода отвлечений.

6. Индивидуальный подход в обучении.

Это требование означает создание оптимальных условий для обучения каждого ученика. В одних случаях индивидуальный подход осуществляется путем упрощения или усложнения трудовых заданий, в других — путем применения специфических методических приемов обучения или создания соответствующих организационных условий. Осуществление индивидуального подхода предполагает постоянное изучение индивидуальных особенностей учащихся, с которыми работает учитель.

Типы занятий

Типы занятий по трудовому обучению различаются по соотношению изучаемого на них теоретического и практического материала. Есть занятия, где основное время отводится на практическую работу. Такие занятия называют практическими. Занятия, на которых изучается теоретический и практический материал, называют комбинированными.

Теоретическая часть комбинированных занятий может быть посвящена ознакомлению учащихся с новыми техническими и технологическими сведениями или формированию умений ориентироваться в трудовых заданиях и планировать предстоящую работу. Методика работы

на таких занятиях имеет определенные отличия, поэтому занятия, на которых изучаются технические и технологические сведения, называют теоретическими, а те, на которых происходит обучение умениям ориентироваться в трудовых заданиях и планировать предстоящую работу, — подготовительными. И в том и в другом случае теоретическая работа комбинируется с практической. Только отдельные теоретические занятия, на которых проводятся лабораторные работы или экскурсии, не комбинируются с практической работой по изготовлению изделий.

На комбинированных занятиях теоретический материал изучается небольшими частями, и если он связан с последующей практической работой, то это наилучшим образом влияет на его усвоение. Поэтому в комбинированных занятиях больше всего учитывается специфика трудового обучения во вспомогательной школе.

Точно также различаются и практические занятия: на одних учащиеся усваивают новые элементы трудовых заданий, на других — совершенствуются трудовые навыки и развиваются скоростные показатели и самостоятельность в труде. В связи с этим практические занятия можно подразделить на комплексные практические работы, практическое повторение и самостоятельные работы.

Теоретические занятия

Основная цель теоретических занятий состоит в формировании у учащихся профессиональных знаний (технических, сельскохозяйственных, технологических и др.).

С теоретических занятий обычно начинается усвоение учащимися технических и технологических знаний. Окончательное усвоение многих из них происходит в процессе практической работы и специально организуемого многократного повторения.

В ряде случаев учителю приходится в упрощенном виде знакомить учащихся с некоторыми физическими и другими явлениями, необходимыми для понимания того или иного технологического процесса, так как они не имеют знаний по физике, биологии, химии.

По содержанию теоретические занятия можно разделить на следующие группы:

1. Изучение устройства орудий труда.
2. Знакомство со свойствами материалов.
3. Первоначальное усвоение новых технологических операций.

4. Изучение производственных технологических процессов.

В пределах каждой группы методика проведения занятий имеет большое сходство.

При изучении орудий труда сначала знакомят с их назначением и применением, затем — с конструктивными особенностями, а также сообщают о материалах, из которых они изготовлены.

Свойства различных материалов изучают на лабораторных занятиях, а также путем демонстрации опытов и применения других методов. Подбор методов зависит от того, с какими свойствами материалов предполагается познакомить учащихся.

При первоначальном освоении новых технологических приемов основная цель заключается в понимании учащимися назначения приема, усвоении последовательности действий и правильном их выполнении с обоснованием этой последовательности.

Изучение производственных технологических процессов происходит с использованием методов демонстрации плакатов, диафильмов и кинофильмов в сочетании с объяснением и рассказом учителя. Многие технологические процессы можно изучать путем проведения экскурсий на производство.

Производственные экскурсии бывают общеознакомительные и тематические. Общеознакомительные экскурсии проводятся с целью знакомства с работой предприятия в целом или отдельных его подразделений. Тематические экскурсии предназначены для более глубокого изучения отдельных вопросов той или иной программной темы.

Экскурсии проводят по предварительно составленному плану. После экскурсии подводятся ее итоги в беседе, путем устных и письменных отчетов учащихся, а также составляются коллекции образцов материалов, используемых на предприятии, схемы технологических процессов.

Подготовительные занятия

Чтобы повысить степень самостоятельности умственно отсталых школьников при выполнении новых трудовых заданий, необходимо определенным образом их подготовить. Известно, что самостоятельность учащихся вспомогательной школы зависит от их умения ориентироваться в новых трудовых заданиях и планировать предстоящую

работу. Обучение этим умениям происходит на специальных занятиях, которые называются подготовительными. Такие занятия являются специфическими для вспомогательной школы, так как непосредственно направлены на решение задачи коррекции недостатков трудовой деятельности умственно отсталых школьников.

На подготовительном занятии учащиеся должны четко усвоить, что они будут делать в процессе практической работы, какой результат должен получиться и как будет проходить практическая работа. Кроме того, нужно вызвать интерес к предстоящей работе, чтобы активизировать учащихся.

После того, как учащиеся уяснили цель работы, усвоили детальную характеристику конечного результата труда, приступают к составлению плана, по которому они будут работать в течение нескольких занятий. План, предлагаемой для усвоения на подготовительных занятиях, должен включать все основные операции, глубина планирования должны быть такой, чтобы учащиеся данного класса могли мысленно представить последовательность операций. При обучении планированию используются специальные наглядные пособия — технологические карты и применяются коррекционные приемы обучения, учитывающие особенности трудовой деятельности учащихся.

Комплексные практические работы

Комплексные практические работы — это такие практические занятия, на которых решается комплекс задач обучения труду: происходит усвоение известных ранее технических и технологических знаний учащихся путем применения их при выполнении трудовых заданий, формируется комплекс трудовых умений (начиная от ориентировки в трудовых заданиях, кончая заключительным контролем результатов работы), усваиваются новые трудовые приемы и приобретаются навыки выполнения технологических операций.

Это осуществляется в процессе изготовления изделий или выполнения серии практических работ, которые содержат элементы нового для учеников (новая технология работы, новая конструкция изделия, новый материал и др.) Этим комплексные практические работы отличаются от других практических занятий.

Комплексные практические работы — основной тип занятий по труду во вспомогательной школе и на них

в программе отводится больше всего учебного времени. Результаты работы на этих занятиях имеют общественно полезное значение. В методике проведения комплексных практических работ важно правильно инструктировать учащихся на занятиях, развивать самоконтроль, соблюдать фронтальность в прохождении учебного материала, осуществлять дифференцированный подход, обеспечивать нужный темп работы учащихся.

Организация труда учащихся на комплексных практических работах индивидуальная, т. е. каждый ученик изготавливает изделие или выполняет комплекс работ от начала до конца.

Комплексная практическая работа каждый раз должна завершаться подведением итогов занятия. При подведении итогов очень важно не только проанализировать ход работы и дать оценку результатов работы каждого ученика, но и закрепить те технические и технологические знания, которые применялись на данном занятии. По результатам опроса учащихся учитель может судить о степени усвоения этих знаний и о дальнейшей работе по уточнению их.

Практическое повторение

Практическое повторение — это такие практические занятия, на которых осуществляется систематическое повторение освоенных ранее трудовых операций. Основные педагогические задачи на таких занятиях заключаются в формировании и дальнейшем совершенствовании трудовых навыков, развитии скоростных показателей в труде у умственно отсталых школьников и умений работать в коллективе.

Практическая работа учащихся занимает почти все учебное время. На вводный инструктаж отводится 5-10 мин, и только на первых занятиях несколько больше.

Объекты работ для занятий практического повторения подбираются заранее, при этом ориентируются на программу и на трудовые возможности учащихся данного класса, а также на потребности школы и местные производственные условия.

Организация труда на занятиях практического повторения может быть индивидуальной, когда каждый ученик выполняет все операции по изготовлению изделия, или с пооперационным разделением труда, когда звену Учеников поручается выполнять определенную операцию. Последнее имеет важное значение для воспитания

коллективизма в труде и для ознакомления учащихся с организацией труда, принятой в производстве. В конце каждого занятия обсуждается ход работы и ее результаты, причем методические приемы обсуждения целесообразно периодически менять. Важно наладить учет изготавливаемых на каждом занятии изделий (индивидуальный или по звеньям при пооперационном разделении труда) и отражать его наглядно на красочно оформленном графике, благодаря чему можно следить за темпом работы учащихся и за сроками выполнения заказа.

Практическое повторение может проводиться на предприятиях, если для этого имеются условия.

Выполнение производственных заказов или заказов школы-интерната и других учреждений на изготовление различных изделий на занятиях практического повторения, работа учащихся на предприятиях во время практического повторения, работа учащихся на предприятиях во время практического повторения — все это формы участия умственно отсталых школьников в производительном труде.

В процессе профессионально-трудового обучения учащиеся пользуются учебниками для повторения и закрепления технических сведений и различных правил, для составления планов предстоящей работы и др. Однако по некоторым темам возникает необходимость в записи отдельных сведений, в выполнении технических рисунков или чертежей. Для этой цели, начиная с V класса, используются тетради, а в швейном деле — альбомы.

Записи в тетрадях должны быть краткими, объемом 20-30 слов в У-УН классах и 40-50 слов — в УШ-1X классах. Учитель систематически проверяет правильность написания текстов и выполнения других заданий (рисунков, чертежей, расчетов).

Новые слова (технические и технологические термины) записываются с специальные словари в тех случаях, когда по данному виду труда нет учебников или в учебнике для данного класса они не выделены.

Рекомендуется также вести отдельную тетрадь учета выполненных работ в У-1X классах. В тетрадь учета работы следует записывать полностью изготовленные изделия, для чего отмечают дату начала их изготовления, наименование изделий и дату окончания работы. При обучении видам труда, не связанным с изготовлением изделий, следует записывать не все осваиваемые опера-

ции, а те виды и объем работы, которые имеют определенное общественно полезное значение. Например, посадка картофеля — 100 кв. м, ремонт ранее оштукатуренной поверхности — 20 кв.м.

Во время производственной практики запись о содержании и объеме выполненной работы производится ежедневно.

Самостоятельные и контрольные работы

Самостоятельные и контрольные работы — это такие практические занятия, на которых учащиеся совершенно самостоятельно выполняют трудовые задания: самостоятельно анализируют объект предстоящей работы, составляют план выполнения задания, исполняют его и контролируют ход и результаты своей работы.

Самостоятельные работы выполняются в конце каждой четверти, а контрольные — в конце каждого года обучения.

Для самостоятельных работ объект труда указывается в учебной программе, т. е. он заранее известен учителю. Объекты труда для контрольных работ предлагаются городскими методическими объединениями учителей трудового обучения и становятся известными в школах в конце учебного года с запасом времени, достаточным для подготовки материалов, необходимых для выполнения контрольных работ. В остальном контрольные работы не отличаются от самостоятельных работ.

В зависимости от класса основа для ориентировки учащихся в заданиях при выполнении самостоятельных и контрольных работ может быть разной: предметные образцы, рисунки, чертежи и их сочетания. Четко предъявляются требования к качеству работы, которые должны быть хорошо усвоены учениками в начале занятия. Учитель объявляет учащимся время, за которое они должны полностью завершить задание и объясняет, что каждый из них может подходить к доске и рассматривать образцы и рисунки столько, сколько ему будет нужно. Никакой помощи в ориентировке, планировании и исполнении задания учитель не оказывает, не задает никаких наводящих и иных вопросов в процессе работы. В ходе занятия он внимательно следит за действиями учеников, отмечает для себя их затруднения, а не дает никаких оценок ходу их работы, тем более не подсказывает порядок дальнейших действий. Замеча-

ния могут быть только по безопасности труда и организационным вопросам.

По окончании работы проводят анализ ее результатов. Работа каждого ученика тщательно проверяется, сравнивается с образцом и устанавливается соответствие тем требованиям, которые были предъявлены к качеству ее выполнения. Обсуждается также ход работы, учитель напоминает о затруднениях отдельных учеников и обсуждаются их причины, учитель отмечает также правильные действия учеников.

После прохождения полного курса обучения во вспомогательной школе учащиеся держат выпускной экзамен по изучаемой профессии. Выпускной экзамен состоит из выполнения практической контрольной работы и ответов на вопросы в пределах требований учебных программ по соответствующим видам труда.

Экзамены проводятся после окончания учебных занятий и производственной практики. К выпускным экзаменам допускаются учащиеся, освоившие в полном объеме программу профессионально-трудового обучения.

В тех случаях, когда учащийся по каким-либо причинам не освоил программу профессионально-трудоу подготовки по избранному профилю, вопрос о допуске его к выпускным экзаменам решается педагогическим советом школы.

Порядок проведения выпускных экзаменов определяется специальной инструкцией.

Отдельные учащиеся-выпускники, отлично усвоившие учебную программу профессиональной подготовки по той или иной профессии и показавшие высокие результаты на производственной практике, могут быть подготовлены к квалификационному экзамену на предприятии. В этом случае экзамен принимает квалификационная комиссия предприятия в соответствии с существующим положением о присвоении тарифных разрядов на производстве. Такие учащиеся сдают также и выпускные экзамены.

Общественно полезный производительный труд во внеурочное время

Производительным трудом обычно называют труд, в результате которого создаются товарные ценности. Для производительного труда характерна систематичность и обязательность, она заложена в самой сути производительного труда: для постоянного потребления обществом

какого-то продукта нужно его систематически производить. Эти характеристики производительного труда необходимо использовать в качестве мощного воспитательного средства школьников.

Производительный труд можно также рассматривать и как средство закрепления знаний, умений и навыков, полученных в процессе трудового обучения. Издавна известно, что любовь к труду не является врожденным качеством человека, ее надо воспитывать. Поэтому воспитательное и учебное воздействие производительного труда может проявиться в том случае, если этот труд будет педагогически целесообразно организован, направлен на активизацию трудовой деятельности школьников и повышение уровня ее мотивации, совершенствование профессиональных навыков.

При организации производительного труда школа должна учитывать реальные возможности учащихся, оборудованность школьных учебных мастерских, а также наличие местного производственного окружения. При всем многообразии этих условий одно из них нужно соблюдать повсеместно: в старших классах производительный труд по своему содержанию должен соответствовать профилю трудового обучения. Для организации производительного труда необходим заказ на изготовление определенного количества однотипных изделий или выполнение одной и той же работы в течение определенного времени, а также наличие всех необходимых условий для труда учащихся (оборудование, материалы, рабочие места и др.)

Большое значение имеет подготовка учащихся к выполнению заказов: разъяснение важности предстоящей работы, назначения изделий, использование других побудительных факторов, например, проведение экскурсии в магазин, где будут продаваться или уже продаются изготовленные учениками изделия, или на завод, фабрику или колхоз, где используются результаты их труда. Не последнюю роль должен играть и экономический фактор, так как результаты производительного труда учащихся оплачиваются в установленном порядке. Использование заработанных средств происходит в интересах учащихся

Выполнение заданий учащимися в порядке производительного труда имеет сходство с работой учащихся на занятиях практического повторения, которое включает-

ся в большей свободе использования рабочего времени, усилении коллективистских начал в труде и деловых контактов между учащимися.

Так как изготавливаемые изделия или выполняемая работа будут приниматься заказчиками в установленные в договоре сроки, то своевременное окончание работы и высокое ее качество приобретают первостепенное значение, и это обстоятельство нужно эффективно использовать в учебно-воспитательных целях. Для этого проводят ежедневный учет работы бригад или каждого ученика, отражают эти результаты на графиках, доступных общему обозрению, поощряют различными способами лучшие бригады и лучших учеников и др.

Поскольку учащиеся в процессе производительного труда тесно взаимодействуют друг с другом, особенно при пооперационном разделении труда, а также связаны общностью цели, то очень важно в процессе работы сохранять дисциплину, доброжелательность, но в то же время товарищескую требовательность в отношении качества и правильности выполнения технологических операций, оказывать бескорыстную помощь товарищу в необходимых случаях, проявлять взаимовыручку.

Если учащиеся получают практику в поддержании таких производственных отношений еще в школе, то они будут более подготовлены к последующей работе на производстве.

Чтобы производительный труд решал не только воспитательные, но и учебные задачи, он должен органически входить в систему трудового обучения во вспомогательной школе. Для этого объекты производительного труда подбираются с таким расчетом, чтобы выполнение их включало технологические операции, осваиваемые учащимися на учебных занятиях.

Производительный труд может осуществляться в школьных учебных мастерских, в межшкольных учебно-производственных мастерских, в учебных цехах, на учебных участках производственных предприятий, в учебно-производственном хозяйстве сельских школ, на полях и фермах колхозов и совхозов, на стройках различных объектов.

Трудовая производственная практика

Производственная практика — это практическая работа учащихся старших классов в производственных условиях по профилю трудового обучения, которая

продолжается в течение времени, определенного учебным планом вспомогательной школы.

В 5-7 классах тоже предусматривается практика, но она может быть не по профилю трудового обучения и происходить не только в производственных условиях. Поэтому ее можно назвать трудовой практикой, а не производственной.

В содержание труда во время трудовой практики в городских вспомогательных школах могут входить работы по ремонту учебно-наглядных пособий и школьного оборудования, в том числе школьных мастерских, благоустройство территории школы, работы по озеленению микрорайона и вспомогательные работы на базовых предприятиях и другие. В сельских вспомогательных школах обычно ведутся работы на школьном участке, а также учащиеся принимают участие в производительном труде в соседних колхозах и совхозах. Работа учащихся во время трудовой практики за пределами школьных мастерских и за пределами школы обогащает их трудовой и жизненный опыт, а общение со взрослыми работниками и знакомство с работой некоторых предприятий и учреждений оказывает на них большое воспитательное воздействие.

Производственная практика значительно отличается от трудовой и для ее организации школе приходится решать немало трудных вопросов, прежде всего, подбор производственных предприятий для прохождения практики. Производственные предприятия или их подразделения должны соответствовать профилю трудового обучения и их нужно подобрать для каждой изучаемой в школе профессии.

Кроме того, производственные предприятия должны иметь возможность предоставлять рабочие места, отвечающие трудовым возможностям учащихся и установленным законодательством правилам о труде подростков.

Основными задачами производственной практики являются адаптация школьников к условиям производства, к установленной на данном предприятии организации труда и отношениям между членами трудового коллектива, овладение технологией предприятия и освоение производственных приемов труда, дальнейшее совершенствование профессиональных знаний и навыков.

Технологическая и психологическая подготовка учак практике начинается заранее. Учитель также

готовится к практике, всесторонне изучает условия предстоящей работы и на этой основе составляет план проведения практики.

Непосредственно перед практикой проводится инструктаж о порядке работы, режиме, соблюдении производственной и общественной дисциплины и т. д.

В первые дни практики учитель особенно внимательно следит за расстановкой учащихся по рабочим местам, за выполнением заданий, налаживает отношения учащихся с наставниками. С первых же дней ведется учет выполненной работы каждым учеником в отдельности или бригадиром, выделяемым из учащихся.

Во время производственной практики учащиеся включаются в общественную жизнь предприятия: присутствуют на собраниях, участвуют в культурных мероприятиях и т. д.

Кроме выполнения заданий на рабочих местах, с учащимися проводят экскурсии по всем цехам и участкам предприятия для знакомства с технологией и организацией труда, организуют беседы со специалистами, в том числе с работниками бухгалтерии.

По окончании практики подводятся ее итоги на собрании в присутствии руководителей школы, представителя предприятия и родителей.

Кружковая работа

Работа учащихся в кружках, имеющих трудовую направленность является средством расширения их профессионального кругозора, развития творческих способностей и интереса к данному виду труда. Непременным и важным условием педагогической эффективности кружковой работы во вспомогательной школе является ее постоянная связь с содержанием учебной работы учащихся на уроках трудового обучения.

При организации кружков и определении их направленности исходят из профилей трудового обучения, из возможностей учащихся, их желаний и склонностей к тому или иному виду деятельности, учитывают также технологическую подготовленность учителей к проведению данной кружковой работы. Желательно, чтобы по каждому профилю трудового обучения были организованы кружки. По швейному делу это могут быть кружок «Мягкая игрушка», «Художественная вышивка», по столярному — «Мастерская сувениров», «Художественна

резьба», по слесарному делу — «Чеканка», по сельскохозяйственному труду — «Юный цветовод», «Друзья леса», «Юный натуралист», по картонажно-переплетному делу - «Мастерская самоделок» и другие. В кружках желательно объединять учащихся, которые имеют определенный интерес к данному виду практической деятельности и желание заниматься в данном кружке. Но во многих случаях такое желание нужно возбуждать у умственно отсталых школьников разными средствами: перспективой самостоятельного изготовления красивых вещей, возможностью приобрести полезные знания и навыки и др.

Содержание работы в технических и естествоведческих кружках может быть разнообразным, важно только, чтобы оно не дублировалось, а дополняло соответствующие разделы и темы программ профессионально-трудового обучения.

Руководители кружков совместно с учащимися составляют план работы на определенный период, как правило, на четверть. При составлении плана руководитель должен увлечь учеников перспективой изготовления изделий, которые они сами выбрали из предложенных руководителем. В плане также предусматривается сбор природного материала, если он необходим для работы, экскурсии на различные выставки и местные предприятия народных промыслов, на производственные предприятия, в тепличные хозяйства, парки и ботанические сады.

Во многом интерес учащихся к работе в кружке поддерживается и развивается в ходе занятий. Поэтому занятия нужно планировать и проводить так, чтобы учащиеся узнавали новое, успевали выполнять намеченную часть практической работы, их изделия действительно были красивы и нравились всем, обстановка была спокойной и доброжелательной, обеспечивалась свобода общения учащихся друг с другом и с руководителем.

Обычно кружковая работа проводится в течение Учебного года. Однако в кружках сельскохозяйственного направления практическая деятельность учащихся может продолжаться и во время школьных каникул.

Для эффективной работы таких кружков важно, чтобы в их составе были несколько постоянных членов кружка, усвоивших основные требования к постановке полевых опытов и могущих оказывать помощь новичкам в

проведении постоянных наблюдений за опытными и контрольными делянками.

В течение и по окончании учебного и сельскохозяйственного года целесообразно проводить выставки работ учеников, выполненные в тех или иных кружках.

Глава 4. Производительный труд и производственное обучение во вспомогательной школе

§1. Роль производительного труда и условия эффективной его организации

Производительным трудом называют такой труд школьников, в результате которого создаются товарные ценности.

Производительный труд во вспомогательной школе является частью профессионально-трудового обучения и играет большую роль в воспитании умственно отсталых школьников. Производительный труд способствует знакомству с близкой к производственной организацией труда, усвоению некоторых профессиональных знаний и совершенствованию трудовых навыков, приобретению опыта ритмичной работы, формированию нравственных качеств, необходимых для работы в коллективе.

Производительному труду во вспомогательной школе всегда придавалось большое значение, хотя были периоды его недооценки.

Умственно отсталые школьники поздно осознают значение производительного труда и свое место в производстве материальных ценностей, однако это обстоятельство не является препятствием к включению учащихся в такой труд, начиная с младших классов.

Большое педагогическое значение имеет систематичность в выполнении трудовых заданий. Систематическое участие в производительном труде воспитывает привычку к труду точно так же, как ежедневное выполнение водных и других санитарно-гигиенических процедур формируют потребность в чистоте.

На основе привычки к труду в дальнейшем формируется такое необходимое качество, как потребность в труде, трудолюбие.

Для производительного труда характерны требования к качеству продукции и срокам выполнения работы.

Это обстоятельство дисциплинирует школьников, принимающих участие в производительном труде, приближает условия работы к труду взрослых, что повышает в их глазах значимость собственного труда.

Воспитательная значимость производительного труда возрастает при высоком уровне мотивации трудовой деятельности. Мотив, т. е. побуждение к той или иной активной деятельности, обычно возникает как необходимость удовлетворения определенной потребности. Мотивы деятельности могут быть сильные и слабые. Наивысшую активность вызывают сильные мотивы.

Производительный труд способствует психической и физической выносливости умственно отсталых школьников, воспитывает привычку выполнять повторяющиеся трудовые операции в течение сравнительно продолжительного времени. Опыт трудового обучения и экспериментальные исследования показали, что выносливость и привычка к труду у умственно отсталых школьников непосредственно не связаны с интеллектуальным дефектом. Поэтому у педагога есть возможность сформировать эти качества у учеников на высоком уровне.

Психическая и физическая выносливость учащихся воспитывается в течение всего периода трудового обучения. Но на занятиях производительного труда создаются особые условия для дальнейшего совершенствования этих качеств, благодаря однообразию выполняемой работы, повторяемости трудовых операций. Сформированная в школе выносливость и привычка к труду у умственно отсталых школьников может явиться одним из немногих преимуществ выпускников вспомогательных школ перед другими сверстниками в период адаптации на производстве.

Производительный труд во вспомогательной школе осуществляется на занятиях профессионально-трудоу обучения во время производственной практики и во внеурочное время. Каждая из этих организационных форм имеет свои особенности, но в их содержании есть общие черты, заключающиеся в том, что учащиеся в течение определенного промежутка времени выполняют один и тот же повторяющийся комплекс работ.

При организации производительного труда вспомогательная школа должна учитывать свои реальные возможности и производственные условия. Однако при всех условиях производительный труд учащихся старших

классов должен соответствовать профилю их трудовой подготовки.

В разных школах возможности для организации производительного труда весьма различны. Если в школе хорошо оснащены учебные мастерские и есть возможность регулярного получения производственных заказов по профилям трудового обучения, производительный труд организуется в школьных мастерских. Если на предприятии есть все условия для выполнения учащимися производственных заданий, то его организуют на предприятии. Возможен и такой вариант, что производительный труд организуется как в школе, так и на базе производственных предприятий.

Существуют различия в содержании производительного труда в младших и старших классах. Для младших классов объекты производительного труда подбираются самые простые, доступные для выполнения без особой подготовки.

В старших классах подбор объектов по профилям трудового обучения дает возможность использовать приобретенные учащимися профессиональные знания, умения и навыки, совершенствовать их.

Учебно-воспитательные задачи, которые можно решать в процессе осуществления производительного труда во вспомогательной школе, сводятся к следующим:

- 1) воспитание привычки к систематическому труду, а на этой основе — потребности в труде;
- 2) воспитание трудовой и производственной дисциплины и ответственности за качество работы;
- 3) формирование коллективизма и правильных взаимоотношений в совместной трудовой деятельности; ^
- 4) закрепление профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в процессе профессионально-трудового обучения;
- 5) приобретение знаний о производственном плане и производительности труда, о себестоимости продукция, нормах и расценках, а также некоторых производственных приемах труда.

Педагогический эффект использования производительного труда во вспомогательной школе может бы достигнут при соблюдении определенных условий.

Прежде всего, в процессе производительного должна быть создана высокая степень мотивации деятельности учащихся. Для этого перед выполнением

производственного заказа или работы по договору, учащимся объясняют, а в отдельных случаях показывают, для чего они будут выполнять этот заказ, какое значение для производства или для местного населения будет иметь та продукция, которую они будут производить. Очень важно, чтобы учащиеся поняли общественную значимость выполняемой работы и роль данных изделий или деталей в технологическом процессе предприятия-заказчика. Например, поблизости от школы находится авторемонтное предприятие и оно предложило изготавливать в школьной слесарной мастерской нужные для них несложные детали. Школа приняла заказ, так как в школьной слесарной мастерской есть все условия для изготовления этой продукции.

Чтобы у учащихся возникли достаточно устойчивые мотивы для выполнения такого заказа, надо не только объяснить им, для чего нужна эта деталь, но и пойти с ними на предприятие, показать, куда она устанавливается, насколько она важна в работе машины.

Если создаваемая школьниками продукция идет в торговую сеть (легкая одежда, головные уборы, кухонные принадлежности, сувениры, рассада цветочных и овощных культур и др.), целесообразно показать ученикам, как идет продажа этой продукции, какие отзывы покупателей о ее качестве. У учеников возникают устойчивые мотивы к данной деятельности, если они знают, что их продукция находит у покупателей спрос.

Для повышения мотивации деятельности учащихся можно использовать и такое обстоятельство, как сдача продукции заказчику. Нужно организовать дело так, чтобы готовую продукцию сдавали учащиеся — изготовители этой продукции. Оценка продукции контролерами и приемщиками предприятия, выражение одобрения и Удовлетворения качеством изделий, так же как публичное поощрение школьников представителями предприятия-заказчика, будет способствовать поддержанию Устойчивой мотивации у учащихся к данному виду Деятельности.

Для школьников старших классов одним из сильных мотивов деятельности является возможность заработка, последнее особенно актуально для детей-сирот. Этот мотив может возникать у учеников без особых усилий стороны педагога, но он нуждается в определенной педагогической регуляции.

Одним из условий эффективной организации производительного труда во вспомогательной школе является его связь с профессионально-трудовым обучением. При осуществлении такой связи решается задача формирования и совершенствования профессиональных навыков у учеников, что способствует повышению качества работы. Чтобы обеспечить данную связь, нужно подбирать такие объекты производительного труда, которые включали бы технологические операции, предусмотренные для освоения на уроках профессионально-трудового обучения.

Организовывать производительный труд можно по производственному типу (т. е. с пооперационным разделением труда), а также в форме индивидуального выполнения заданий.

Выполнение производственных заказов обычно растягивается во времени, однообразная работа в течение длительного времени по-разному действует на поведение учеников. Бывают проявления недисциплинированности, опоздания, неадекватные реакции на справедливые замечания товарищей, неизбежные при тесных деловых контактах, недобросовестная работа при наличии способностей к высококачественному выполнению данного задания. Наряду с этим наблюдается и другое поведение учеников: бескорыстная помощь товарищу, тактичное высказывание замечаний по качеству работы, соблюдение установленного распорядка работы.

Для того чтобы полнее решать воспитательные задачи в процессе производительного труда, нужно следить за поведением учеников и обсуждать все случаи достойного и недостойного их поведения. Важно, чтобы проходило именно обсуждение, т. е. чтобы школьники, а не только учитель высказывали порицание или похвалу ученику. Для таких бесед нужно умело выбирать время, учитывать настроение учеников, но не откладывать обсуждение надолго.

§2. Производственное обучение — завершающий этап трудовой подготовки учащихся

Для завершения профессионально-трудовой подготовки и овладения выбранной профессией на первоначальном уровне во вспомогательной школе организуются классы с производственным обучением (девятые при

восьмилетнем и десятые при девятилетнем строке обучения).

Под производственным обучением понимается практическое обучение, главным компонентом которого является производственная практика. Оно включает как теоретическое, так и практическое обучение непосредственно на производственном предприятии и в школьных мастерских.

Хотя производственное обучение рассматривается как практическое, оно не сводится лишь к формированию навыков, но включает и усвоение учащимися необходимых технических, технологических и других профессиональных знаний. Основой методики производственного обучения является самостоятельная работа учащихся на рабочих местах по избранным профессиям. В течение учебного года происходит планомерная смена рабочих мест или видов работ на одном рабочем месте в пределах данной профессии.

За время производственного обучения учащиеся принимают участие в жизни трудового коллектива предприятия: присутствуют на собраниях и производственных совещаниях, участвуют в проводимых мероприятиях. Это положительно сказывается на нравственно воспитании учащихся и формировании чувства ответственности.

Завершающий этап профессиональной подготовки в виде производственного обучения в IX или X классе вспомогательной школы служит для того, чтобы учащиеся могли овладеть знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения перечня видов работ, соответствующих начальному квалификационному разряду по изучаемой профессии. Длительная производственная практика (612 часов), практическое знакомство с технологией предприятия, работа на современном оборудовании помогает учащимся, прошедшим производственное обучение, быстрее адаптироваться в производственных условиях.

Особого внимания заслуживает вопрос комплектования учебных групп для производственного обучения и подбора профессий. Профессии должны соответствовать тому профилю трудового обучения, которому учащиеся обучались в школе, так как производственное обучение организуется для завершения профессионально-трудоустройства, а не для овладения новой для ученика профессией. Профессии подбираются доступные и не

имеющие противопоказаний для умственно отсталых подростков.

Производственное обучение — не единственный путь завершения профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников. Есть и другие пути: обучение в специальных группах профессионально-технических училищ общего типа и бригадно-индивидуальное ученичество, которые давно используются на практике.

В зависимости от условий каждая школа может выбирать наиболее подходящий путь, а также использовать другие возможные пути для того, чтобы обеспечить выпускникам производственный этап профессионально-трудовой подготовки.

Содержание производственного обучения

Классы с производственным обучением организуются во вспомогательных школах для учащихся, окончивших восьмилетнюю или девятилетнюю школу, для завершения профессиональной подготовки.

Одним из условий успешной работы является наличие предприятий, пригодных для практического обучения умственно отсталых подростков. Поэтому при выборе предприятий учитывают соответствие их деятельности профилям трудовой подготовки школьников, возможность подбора для учащихся типичных рабочих мест или видов работ, характерных для выбранных профессий, и соответствие условий труда школьников установленным правилам безопасной работы, а также правилам санитарии и гигиены труда подростков.

Содержание производственного обучения зависит от характера тех профессий, которые выбираются для обучения на данном предприятии. Так как от выбора профессий зависит разработка содержания производственного обучения и дальнейшее трудоустройство выпускников, то это требует учета множества факторов. При выборе профессий соответствие их изучаемому в школе профилю следует рассматривать в широких пределах, распространяя его на близкие по своему содержанию профессии.

Большое значение в выборе профессий для производственного обучения имеет учет характера местного производственного окружения и перспектива трудоустройства выпускников. Последнее обстоятельство является

решающим фактором при выборе как конкретных профессий для выпускников, так и профилей трудового обучения в школе.

При выборе профессий, кроме указанных факторов, определенное значение имеет учет индивидуальных особенностей учащихся, их физических и интеллектуальных возможностей для овладения данной профессией на начальном уровне квалификации.

После выбора профессий и подбора предприятий школа составляет программу теоретического и практического обучения в школе и программу производственной практики на предприятии. Разработанные программы согласовываются с предприятием и утверждаются местными органами народного образования. Имеются инструктивно-методические указания о том, как составлять такие программы.

Прежде чем приступить к составлению программ, собирают необходимый материал. Основным ориентиром при составлении программы являются квалификационные характеристики на те профессии, по которым будет осуществляться обучение.

Если на выбранную профессию нет квалификационной характеристики в тарифно-квалификационном справочнике, учителю придется собирать необходимый материал с помощью работников базового предприятия.

Кроме характеристики видов работ, типичных для данной профессии и данного разряда, учитель изучает досконально технологию производства продукции, применяемую на данном предприятии, знакомится с распорядком дня, существующими нормами и расценками, обязанностями рабочих и организацией труда. Вдобавок к этому изучает соответствующую специальную литературу знакомится с программами профессионально-технических училищ по соответствующим профессиям.

После сбора такого материала приступают к составлению программ. Программы должны содержать характеристику труда рабочего данной профессии.

Программа производственного обучения состоит из двух частей: программы теоретических и практических занятий в школе и программы производственной практики.

Программа теоретических и практических занятий в школе должна включать, прежде всего, тот круг теоретических сведений, который необходим для овладения

данной профессией. При этом важно правильно выбрать уровень сложности учебного материала, включаемого в программу. Основным ориентиром должен служить тот объем знаний, который определен в квалификационной характеристике для рабочих, выполняющих работу, соответствующую начальному (первому или второму) квалификационному разряду. По отдельным наиболее важным темам уровень сложности учебного материала может быть повышен.

Программа теоретического обучения по любой профессии состоит из следующих разделов: 1) сведения о правилах безопасной работы, производственной санитарии и гигиене труда; 2) технология производства продукции на предприятии; 3) устройство машин и механизмов, применяемых на предприятии; 4) изучение свойств материалов, используемых в данной отрасли; 5) знакомство с современными технологиями на родственных Предприятиях; 6) организация и оплата труда в отрасли и на предприятии.

По каждой из указанных групп сведений выделяется несколько наиболее значимых для данной профессии вопросов, которые требуют более детального раскрытия.

В программу также включают практические темы, цель которых заключается в освоении новых трудовых операций и совершенствовании навыков и развитии скоростных показателей работы. При подборе упражнений, включаемых в практические темы, учитывают реальность их выполнения в школьных условиях, обеспеченность материалами, оборудованием, возможность предварительной подготовки учащихся к выполнению тех трудовых операций, которые встретятся им на производственной практике.

Практика работы классов с производственным обучением показывает, что изучение теоретического материала — самый трудный для учителя раздел работы. Часто наблюдается тенденция неоправданного сокращения учебного времени для теоретических занятий и увеличение часов практической работы. Между тем комиссии по приему квалификационных экзаменов у выпускников вспомогательных школ, создающиеся на предприятиях, повсеместно отмечают, что уровень теоретических знаний у учащихся гораздо ниже практической подготовки. Поэтому на теоретические занятия целесообразно отводить достаточно учебного времени и в полной мере

использовать те методы и методические приемы обучения, которые разработаны для профессиональной подготовки в общеобразовательной вспомогательной школе.

При обучении любой профессии в программе теоретического обучения всегда будут темы, тесно связанные с выполнением определенных трудовых операций на производственной практике. Планируя последовательность изучения таких тем, предусматривают возможность параллельного подкрепления изучаемых сведений на практике и применения их в собственной практической деятельности или в специальных упражнениях.

Большое значение для прочного закрепления усваиваемых знаний имеет систематическое повторение. При планировании повторения руководствуются известным правилом: повторять следует прежде всего тот материал, который труднее усваивается, а также тот, который прямо или косвенно связан с изучением нового материала. В последней четверти учебного года повторение проводится с целью систематизации и обобщения знаний для подготовки к экзаменам.

Производственная практика учащихся

Производственная практика составляет важнейший компонент производственного обучения. Суть ее заключается в самостоятельной практической работе учащихся на производстве, на определенных рабочих местах, характерных для выбранных профессий. Учащиеся включаются в деятельность производственного коллектива и выполняют какую-то часть работы под наблюдением учителя и непосредственным руководством прикрепленного к нему рабочего.

В самом начале практики ученикам обычно поручают простую работу, которую они могли бы выполнять с высоким качеством, но обязательно такую, чтобы она входила в технологический процесс. Учитель, зная подготовленность каждого ученика и результаты производственной практики, дифференцированно подходит к распределению учеников по рабочим местам.

Через определенное время учащиеся, освоившись на рабочих местах, постепенно входят в рабочий ритм и начинают качественно выполнять трудовые операции и стабильно улучшать скоростные показатели. Но поскольку практика представляет собой учебный процесс, ученики должны освоить не одну, а несколько операций,

т. е. за время обучения сменить несколько видов работ или рабочих мест.

Учебный характер деятельности учащихся на практике обеспечивается дифференцированным подбором для них оптимальных по трудности видов работ и постепенным увеличением сложности трудовых заданий, постоянным совершенствованием знаний о технологическом процессе, используемом на базовом предприятии, и о новой технике на производстве.

Все это невозможно осуществить, не имея программы производственной практики, которая разрабатывается в период подготовки учителя к проведению этой практики.

Основу программы составляет перечень видов работ и операций по выбранным профессиям, которые должны быть освоены учениками за время обучения на достаточно высоком уровне. Для составления программы учитель использует собранный материал по квалификационной характеристике (примеры работ), по наблюдениям за работой квалифицированных рабочих данной профессии, по рекомендациям мастеров, начальников цехов (участков, отделений) предприятия. После разработки основы программы уточняют перечень видов работ, согласовывают его с руководителем практики от предприятия и окончательно оформляют программу.

На основе программы составляется календарный план проведения производственной практики, который представляет собой график перемещения учащихся по видам работ или рабочим местам с указанием дат, т. е. продолжительности их выполнения.

В период подготовки к производственной практике выбирают форму ее проведения, которая зависит от возможностей базового предприятия.

В первые недели практики, когда еще не налажено деловое общение учеников с рабочими, учитель непрерывно обходит все рабочие места и помогает конкретно в практической работе каждому.

Круг общения с работниками предприятия должен постепенно расширяться.

Учитель, осуществляя руководство практикой, следит за уровнем овладения той или иной операцией каждым учеником и в зависимости от этого производит перемещение их во видам работ или рабочим местам, как предусмотрено планом. Отклонения допустимы в интересах предприятия, с которыми нельзя не считаться.

Однако при всех условиях и отклонениях от плана неизменно должен выполняться принцип постепенного увеличения сложности трудовых заданий при перемещении учащихся по рабочим местам.

В конце учебного года выпускники сдают квалификационный экзамен на предприятии, где проходили производственную практику, по тем правилам, которые там установлены для рабочих.

Раздел IV. Вопросы воспитательной работы во вспомогательной школе

Глава 1. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы

Вспомогательная школа готовит своих воспитанников к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. Значит, умственно отсталые школьники должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам.

Среди различных видов социальных норм (право, мораль, политические, эстетические, религиозные, организационные нормы, обычаи, традиции) наибольшее значение для регуляции общественно адекватного поведения личности имеют мораль и право. Главные различия между ними заключаются в том, что моральная норма несет в основном оценочную нагрузку (хорошо-плохо, благородно-неблагородно), ее соблюдение обеспечивается авторитетом общественного мнения, а несоблюдение вызывает санкцию в виде общественного осуждения, тогда как правовая норма жестко регламентирует поведение личности, будучи отраженной в четких и однозначных текстуальных формулировках закона, ее соблюдение обеспечивается авторитетом закона, государственной власти, а несоблюдение предполагает ясно обозначенные юридические санкции (административные или уголовные).

Полноценная социальная адаптация умственно отсталых невозможна без формирования системы их нравственно-правового сознания и соответствующего социального поведения, что осуществляется в процессе нравственного и правового просвещения и воспитания личности учащихся вспомогательной школы. Отметим, что применительно к категории лиц с психическими аномалиями, в том числе с органической умственной отсталостью, рассматриваемая проблема приобретает особое значение. Дело в том, что наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет решение задачи обеспечения

социально-нормативного поведения, повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности. При этом, как показывают специальные исследования, в частности по проблеме противоправного поведения умственно отсталых (Г. Г. Запрягаев, В. В. Королев, А. П. Северов, В. Н. Синев и др.), интеллектуальный дефект не может рассматриваться в качестве фактора, при любых обстоятельствах повышающего общественную опасность индивидуума, имеющего отклонения. Вместе с тем умственная отсталость, нарушая адаптационные способности личности вследствие стойкого расстройства функций головного мозга, в значительной степени изменяет социальное поведение человека. «Психические аномалии (в том числе олигофрения - В. С), — утверждает В. В. Королев, — являются не прямой причиной социально-психологической деформации личности, а лишь почвой, которая благоприятствует ее возникновению. Они оказывают лишь опосредованное влияние, нарушая контакты ребенка со своими сверстниками и воспитателями, затрудняя нормальную трудовую и учебную деятельность, что в конечном итоге вызывает противопоставление индивидуума окружающим, содействует становлению у него антиобщественных взглядов и установок» (СНОСКА: Королев В. В. Роль психических аномалий, не исключаяющих вменяемости, в преступном поведении несовершеннолетних // Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 41. М., 1984. С. 35). Хотя, по нашему мнению, В. В. Королев излишне категоричен в утверждении об антиобщественном противопоставлении личности умственно отсталого социальному окружению и возникновении у него асоциальных установок (это, конечно же, далеко не обязательный феномен личностного становления олигофрена), тем не менее учтем, что возможное опосредованное влияние интеллектуального дефекта на повышение вероятности криминогенного поведения требует от вспомогательной школы настойчивых воспитательных и коррекционных усилий по его предупреждению.

Важно подчеркнуть, что отечественная олигофренопедагогика утверждает принципиальную общность социальной направленности воспитания учащихся вспомогательной и массовой школ.

Такое понимание сущности воспитательного процесса утвердилось в острой борьбе с теориями, утверждавшими

«моральную дефективность» ребенка с отклонениями, согласно которым умственная неполноценность обязательно сочетается с нравственными аномалиями, т. е. биологически обусловленной аморальностью личности, в силу чего любой умственно отсталый ребенок является потенциальным преступником. Отсюда возникала и антигуманная, научно и практически несостоятельная социальная задача — нейтрализовать опасные для окружающих поведенческие проявления умственно отсталых путем изоляции их от общества. Некоторые социологи и сейчас пытаются использовать подобные «теории» для объяснения роста преступности, чтобы завуалировать истинные социальные причины этого явления.

Самым убедительным опровержением указанных мнений о невозможности подлинной социализации умственно отсталых являются данные, полученные в многолетнем практическом опыте работы вспомогательных школ и свидетельствующие об успешном включении выпускников таких школ в трудовую жизнь общества, о соблюдении ими культурно-этических норм социального общежития, о сформировавшейся у них системе правильных отношений к окружающему.

Отечественная дефектология методологически исходит из положения о том, что нравственные качества личности, так же как и содержание сознания человека, являются продуктом влияния средовых, в том числе и 4 педагогических факторов, действующих на человека в онтогенезе. Из этого естественно следует вывод о том, что социальное поведение выпускника вспомогательной школы определяется качеством воспитательной работы с ним на протяжении всех лет обучения. В то же время признается трудность и определенное методическое своеобразие решения задач воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы, что вызвано недостаточностью познавательного и эмоционально-волевого развития умственно отсталых детей, протекающего на биологически неполноценной основе. При этом учитывается, что аномальное функционирование нервно-психических процессов усиливает возможность влияния биологических факторов развития человеку на его поведение. В психиатрических исследованиях отмечается, что, «чем выше дисгармония в развитии биологических начал у человека, тем сильнее

влияние природного на формирование общественно обусловленного в личности» (СНОСКА: Банщиков В. М., Исаев Г. И. К вопросу о типологии человека: Проблемы личности. Материалы симпозиума. Т. 1. М., 1970. С.77.). Учет влияния биологических факторов на формирование личности позволяет усилить внимание к поиску разнообразных компенсаторно-коррекционных средств в социальном воспитании умственно отсталых школьников с различными качественными особенностями дефекта. Дефектологам следует принять во внимание слова известного ученого-генетика академика Н. П. Дубинина: «Сейчас нет сомнений в том, что человек обладает исключительной пластичностью нормы реакции. Это определяет громадную роль среды воспитания при формировании духовной личности человека. Вместе с тем каждый человек уникален по заложенной в нем генетической программе. В результате человек развивается под воздействием этих двух программ. Первая — это наследственные биологические особенности, полученные от его родителей. Вторая программа задается воспитанием, через него личность испытывает формирующее влияние всей истории человечества, кристаллизированной в этой современной человеку социальной среде, в которой он живет. Именно влияние этой второй программы определяет поведение человека в семье и в обществе» (СНОСКА: Дубинин Н. П. Философские и социологические аспекты генетики человека // Вопросы философии. 1971, №2. С. 57.).

Подход к анализу развития умственно отсталого ребенка с позиций выяснения взаимодействия биологической и культурной линий развития был предпринят Л. С. Выготским и позволил наметить так называемые ядерные и вторичные признаки умственной отсталости. Известно, что эти вторичные признаки, к которым относятся и различные нарушения характера и поведения, имеющие место при умственной отсталости, поддаются педагогической коррекции, и в принципе не являются обязательными для таких детей. В абсолютном большинстве случаев они возникли в результате неправильного взаимодействия аномального ребенка со средой в ходе его развития в условиях средовых факторов, не учитывающих специфические особенности данного ребенка.

Какие же особенности умственно отсталых детей затрудняют процесс воспитания их социально-нормативного поведения?

В психологии установлено, что ребенок воспитывается, «присваивая» общечеловеческую культуру в своей собственной деятельности. Однако при этом, как пишет А. Н. Леонтьев, «ребенок вовсе не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение» (СНОСКА: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. С. 4.).

Отметим, что чаще всего такое общение ребенка со взрослым, который опосредует отношение ребенка к познаваемому миру, а также с его сверстниками в различных видах детской деятельности происходит в словесной форме. Известно, что грубые нарушения в понимании обращенной к ним речи — характерная особенность умственно отсталых детей, которая существенно отражается на присвоении ребенком сообщаемых ему сведений, в том числе социальных норм поведения.

Формирующаяся у ребенка система сознания (знания, переживания, оценки, привычки, ценности, стремления, внутренние регуляторы поступков), которая главным образом определяет его социальное поведение, и должна быть основным объектом педагогического воздействия. Огромную роль играет осознание и обобщение ребенком социально ценных поведенческих актов, действий, чувств. В процессе формирования системы сознания ребенок осмысливает конкретные практические действия, направленные на удовлетворение той или иной потребности. Наряду с накоплением в сознании запаса таких конкретных сведений о личной значимости определенных действий, последние обобщаются, т. е. ребенок делает общий вывод по поводу способа удовлетворения той или иной потребности.

Нарушения познавательного развития умственно отсталого ребенка значительно затрудняют правильное самостоятельное обобщение ребенком тех поведенческих действий, которые должны трансформироваться в общие идеи — убеждения, регулирующие поведение.

Затрудняясь в понимании единства общего и частного, в осуществлении не только индуктивных, но и дедук-

тивных умозаключений, умственно отсталый ребенок часто оказывается неспособным к переносу даже, казалось бы, возникшего обобщения в новую ситуацию, где это обобщение должно быть реализовано в конкретном поведенческом акте. В силу этого поведение умственно отсталого школьника оказывается в ряде случаев неадекватным ситуации, противоречит тем нравственным нормам, знания о которых формировались у ребенка. Неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом, установить смысл действия другого лица часто являются истинной причиной нарушения поведения у умственно отсталых детей.

Снижение способности к конкретизации обобщений приводит и к наблюдаемым у умственно отсталых детей расхождениям между словом и делом. Этот недостаток, характерный, кстати, во многих случаях и для детей с нормальным интеллектом, может быть объяснен также и тем, что воспринимаемые ребенком обобщенные правила поведения, которые сообщаются ему взрослыми, не вызывают у него эмоционального отклика, не будучи связанными с личностными потребностями самого ребенка. Такие обобщения, если они и остаются в сознании, пребывают там как сведения, нейтральные по отношению к реальным действиям ребенка. Незрелость эмоций умственно отсталых детей, их личностная направленность на удовлетворение примитивных потребностей являются фактором, значительно затрудняющим воспитание учащихся вспомогательной школы.

Способность к обобщению и закреплению в сознании социально ценных поведенческих актов связана с таким личностным качеством ребенка, как критичность мышления. Известно, что умственно отсталые дети характеризуются значительным снижением критичности и самокритичности, повышенной внушаемостью. В связи с этим дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивления ему.

Так, исследования противоправного поведения несовершеннолетних олигофренов-дебиллов показывают, что 98% преступлений совершено ими в группах, причем в составе этих групп они играли, как правило, лишь подсобную, вспомогательную роль (только 3% дебиллов явились подстрекателями, а 10% — организаторами

преступлений, связанных с кражей незначительного количества продуктов ("Есть хотелось, а денег не было") (СНОСКА: Саблина Л. С., Синев В. Н. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми осужденными в ВТК. М., 1989. С. 24.).

Нарушение самокритичности у учащихся вспомогательной школы отрицательно отражается на возможностях приобщения их к самовоспитанию, которое требует к тому же не только правильной и осознанной самооценки, но и волевых усилий для преодоления собственных недостатков.

Как известно, для учащихся вспомогательной школы характерны значительные нарушения в развитии воли, что также затрудняет их воспитание.

Следует отметить, что в процессе воспитания умственно отсталых школьников сочетается настойчивая работа по формированию у них общественно ценных личностных качеств со специфической коррекционной работой, направленной на исправление тех недостатков их характера и поведения, которые возникли в результате неправильного предшествующего воспитания и несовершенного, ущербного жизненного опыта.

Недостаточность речи и мышления, нарушения в эмоционально-волевой сфере, сниженная самостоятельность, моторная неумелость умственно отсталого ребенка приводит к тому, что в одних случаях его жалеют и избавляют от нагрузок, в то время как выполнение некоторых действий способствовало бы развитию ребенка, в других — он становится объектом насмешек со стороны окружающих, исполнителем социальных ролей, унижающих его достоинство. Особо остро протекает такое неблагоприятное для целей воспитания взаимодействие умственно отсталого ребенка со средой в период его пребывания в массовой школе, когда неадаптированные к его особенностям средовые влияния вызывают постоянные неудачи и связанные с ними отрицательные переживания. Все это, естественно, приводит к закреплению отрицательных черт поведения, возникающих в ряде случаев как псевдокомпенсаторные образования в психике ребенка, которыми он пытается обеспечить себе удовлетворяющую его личностную позицию.

В воспитательной работе с умственно отсталыми школьниками следует учитывать, что у части из них наблюдается

психопатоподобное поведение, проявляющееся в выраженной эффективности, расторможенности влечений, что вызвано не только действием средовых факторов, но и биологическими причинами. Кроме того, у детей-олигофренов с выраженной лобной недостаточностью отмечены грубые нарушения личности, проявляющиеся, в частности, в резком снижении самокритичности, неразвитости элементарных человеческих эмоций и чувств — страха, обиды, смущения.

Прогноз о социальной адаптации таких умственно отсталых детей сравнительно с другими формами олигофрении, наименее благоприятен, однако специальные коррекционные меры педагогического и лечебного характера и здесь приводят к положительным результатам.

Итак, «при воспитании умственно отсталого ученика следует учитывать, что у него имеются и биологически ущербные особенности, и социальные возможности формирования положительных свойств, которые в сложном сочетании составляют основу его личности. Роль последних особенно велика и значима» (СНОСКА: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой. М.: Педагогика, 1980. С. 29.).

Своеобразие развития умственно отсталых детей, конечно, затрудняет процесс воспитания их социально-нормативного поведения, однако необходимо добиваться понимания учащимися гуманной сущности и справедливости нравственных норм общества, а также необходимости существования и соблюдения правовых норм. Многие вспомогательные школы страны имеют богатый опыт гражданского воспитания учащихся.

Как показывают специальные исследования, старшеклассникам вспомогательной школы в результате проводимой педагогической работы оказывается вполне доступной правильная оценка фактов и событий общественной жизни, причем школьники проявляют эмоциональность адекватного отношения к различным социальным явлениям, используют в качестве примеров и аргументов собственные наблюдения.

Важнейшим условием является такая организация повседневной жизни и деятельности детей, при которой в практических ситуациях, лично значимых для ребенка, школьники получают запас необходимых пред-

ставлений и убеждений. Еще в 1924 г. на II съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних в докладе Л. С. Выготского прозвучала резкая критика работы специальных (в частности, вспомогательных) школ того времени, замыкавших воспитательную работу с учащимися в собственных стенах, в «отрезанном и замкнутом мире», что усиливает в воспитаннике «изолированность и сепаратизм» и не вводит его в настоящую жизнь» (СНОСКА: Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 50.). Положительное влияние воспитательно-коррекционных воздействий на умственно отсталых детей значительно возрастает при включении их в дела, общественная полезность которых выходит за рамки класса и школы. В опыте педагогических коллективов вспомогательных школ активно используются различные способы расширения сферы деятельности умственно отсталых школьников — учащиеся приобщаются к некоторым видам краеведческой работы, привлекаются к оказанию практической помощи семьям погибших воинов, инвалидам и престарелым, а в летнее время бригады старшеклассников под руководством педагогов работают в сельском хозяйстве, принимают участие в строительных работах.

Как уже подчеркивалось, умственно отсталые школьники затрудняются в самостоятельном осознании и обобщении тех отношений и поведенческих актов, которые включены в специально организованную педагогом деятельность. Возникает важная воспитательная задача — помочь детям выделить, осмыслить, обобщить нравственные нормы, которые подлежат усвоению. При этом важно, чтобы при усвоении правил поведения в различных ситуациях и видах деятельности учащиеся были активны и проявляли эмоционально-личностную заинтересованность в правильном поступке. Только при этом условии обеспечивается такое отношение школьников к нормам морали, которое способствует их «присвоению» учащимися.

Отечественная педагогика придает большое значение труду в процессе формирования социально правильного поведения человека. Целесообразно организованная трудовая деятельность школьников не только способствует

получению трудовых умений и навыков, но служит ничем не заменимой основой нравственного воспитания.

Г. М. Дульнев указывал, что включение в коллективный производственный труд при правильной его организации является «переломным моментом» в жизни учащихся вспомогательной школы, поскольку здесь ученики вводятся в систему общественных отношений, основанных на товариществе, деловом сотрудничестве, ответственности, взаимопомощи. При этом ученики практически убеждаются в том, что успехи в трудовой деятельности возможны при условии выполнения установленных правил, в том числе правил поведения в коллективном труде.

Вспомогательные школы нашей страны накопили богатый опыт организации трудовой деятельности учащихся и использования ее мощного коррекционно-воспитательного потенциала. Этот опыт описан в ряде обобщающих работ (В. Ф. Мачихина, 1978, Т. И. Пороцкая, 1984), статьях педагогов-дефектологов.

Конечно, во вспомогательной школе в связи с известными особенностями развития личности умственно отсталых школьников, в частности такими, как снижение инициативы, самостоятельности, нарушение иерархии потребностей и интересов, осознания общественно значимых мотивов деятельности, объективно возрастает необходимость усиления педагогического руководства поведением и деятельностью учащихся. Однако, если такое руководство постоянно на всех годах обучения во всех деталях и с выраженной степенью жестокости регламентирует школьную жизнь детей, превращаясь, по существу, в мелочную опеку, это, безусловно, выступает в качестве серьезного тормоза в формировании таких необходимых личностных качеств, обеспечивающих стабильное социально-нормативное поведение умственно отсталых школьников, как общественная активность, самостоятельность, и способствует развитию прямо противоположных качеств — безынициативности, равнодушия, социального инфантилизма. Конечно же, это отрицательно отражается впоследствии на процессе послешкольной социально-трудовой адаптации умственно отсталых. В то же время практика свидетельствует, что у учащихся вспомогательных школ имеются значительные возможности развития общественной активности, самостоятельности, инициативы и что ориентация педа-

гогических коллективов на эти возможности и их последовательное использование в деятельности детских общественных организаций, приносит весьма благоприятные результаты в коррекционно-воспитательном отношении. При этом, конечно, во вспомогательной школе особенно обращается внимание на то, чтобы не допустить бездумной переоценки возможностей учащихся в самостоятельном принятии и реализации ответственных решений, связанных с психологическим благополучием отдельной личности и детского коллектива. Хотя во многих случаях при решении вопросов предоставления самостоятельности умственно отсталым ученикам целесообразно идти на определенный риск (последствия которого, конечно, должны достаточно обоснованно прогнозироваться), тем не менее совершенно недопустимы в организации детской самодеятельности самотек, стихийность, нерегулируемость извне.

Уважительное и требовательное отношение к воспитаннику, о котором говорил А. С. Макаренко, в работе с умственно отсталыми детьми означает, прежде всего, необходимость подхода к каждому из них с оптимистической гипотезой, с верой в возможность совершенствования его личности, в наличие у учащегося положительных качеств. Оказание доверия ученику при поручении ему определенного задания — сильный воспитательный прием во вспомогательной школе. Для умственно отсталого ребенка очень важно почувствовать именно такое отношение к себе со стороны учителя. Естественно, что предъявляемые к ребенку требования должны быть посильны для него, при этом следует учесть, что многим умственно отсталым детям нужно помочь в выполнении тех или иных поручений, обязанностей. Требования, предъявляемые к учащимся вспомогательной школы и регулирующие их социально-нормативное поведение, должны последовательно усложняться в меру развития детей. В более старшем возрасте, когда оказываются сформированными отношения между умственно отсталыми детьми, школьники должны научиться видеть интересы общего дела, в чем, конечно, большую роль играет корректирующая помощь педагога.

Умственно отсталые дети крайне затрудняются в оценке собственного поведения и деятельности, однако потребность в такой самооценке, как и все другие дети, они испытывают. Объективные оценочные суждения по

поводу деятельности и поведения учащихся вспомогательной школы (в частности, с точки зрения их соответствия тем или иным социальным нормам) формулирует учитель, постепенно приучая ребят к оценке поведения товарищей и самооценке.

Для человека закономерно стремление удовлетворить потребность самоутверждения, достижения успеха и получения положительных оценок от других людей. К тому же, «устранять отрицательные черты можно только через развитие положительных личных качеств» (СНОСКА: Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. М.: Высшая школа, 1977. С. 37-38). Безусловно, эта общепсихологическая закономерность распространяется и на воспитание личности умственно отсталого ребенка. Учтем при этом, что неудачи прошлого опыта в общении с нормальными детьми, в игровой и учебной деятельности, своеобразии семейного положения у многих учеников вспомогательной школы привели к тому, что они испытывали дефицит положительных оценок извне, вследствие чего разуверились в своих положительных возможностях, которые, конечно же, пусть и в ограниченном виде, имеются у каждого из них. Опыт показывает, что умственно отсталые школьники очень чутко реагируют на поощрения, заслуженные при проявлении своих положительных качеств, что педагогам вспомогательной школы следует постоянно помнить.

Здесь уместно вспомнить Л. С. Выготского, справедливо критиковавшего современную ему теорию и практику дефектологии, который говорил: «Мы подмечаем крупички дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями» (СНОСКА: Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т, М.: Педагогика, 1983.).

Среди умственно отсталых одноклассников с точки зрения овладения социально-нормативным поведением наблюдаются достаточно большие различия. При этом обнаруживается определенное сходство поведения, характера, деятельности и т. д. у детей, относящихся к одинаковым формам умственной отсталости. Например, известны типичные особенности поведенческих реакций

детей-эпилептиков, легко возбудимых детей и детей, в нейродинамике которых торможение преобладает над возбуждением (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, 1979).

Для правильного выбора средств педагогических воздействия и построения системы воспитания умственно отсталых школьников олигофренопедагогу необходимо хорошо знать особенности структуры дефекта, различать проявления, связанные с первичным нарушением и вторичными отклонениями. Только такое изучение детей позволит педагогу правильно понять истинные причины и мотивы тех или иных поступков своих воспитанников и в соответствии с этим предпринять эффективные педагогические меры. Важно, конечно, учитывать индивидуально-личностные особенности каждого ученика — его знание соответствующих социальных норм, отношение к ним, интересы, цели деятельности, близкие и отдаленные перспективы, планы, привычки, самооценку и уровень притязаний, положение в коллективе сверстников, отношение к товарищам, учителям, учебе, труду, игре. С учетом этих данных намечаются как тактические, так и стратегические линии индивидуального подхода к ученику.

Не менее важно ориентироваться на возрастные особенности умственно отсталых школьников. Так, например, меняются продолжительность воспитательного мероприятия, соотношение убеждения и приучения, различное содержание отрабатываемых норм поведения и их формулировки, специфика в применении коллективных и индивидуальных стимулов.

Воспитательная работа с умственно отсталыми школьниками, направленная на формирование их социально-нормативного поведения, выстраивается в целостную систему.

Так, в одну группу можно объединить методы, в основное назначение которых заключается в формировании у учащихся нравственных и правовых знаний, оценок и убеждений. Это рассказ, беседа, разъяснение, убеждение, работа с текстовыми источниками информации, диспут, анализ ситуаций соответствующего содержания, ролевые игры, моделирующие правильное поведение в различных ситуациях. В другую группу можно объединить методы направленные на формирование опыта общественных отношений, умений и привычек социально-нормативного поведения. Это

практическая организация различных видов деятельности и межличностного общения в разнообразных ситуациях, упражнение, приучение. Наконец, в относительно самостоятельную группу методов входят те средства воздействия на личность, которые дополнительно стимулируют, подкрепляют социально-нормативное поведение личности и коллектива или же тормозят проявление социальных отклонений (поощрение, соревнование, осуждение, наказание).

В формировании правильного поведения учащихся вспомогательной школы важную роль играют те условия, в которых протекает их жизнь и деятельность — режим, личный пример педагогов и других лиц. Эти условия так же, как и методы, можно отнести к средствам воспитания умственно отсталых школьников.

Важнейшими требованиями к нравственно-правовому просвещению умственно отсталых школьников, осуществляемому при помощи бесед, разъяснений, рассказов, обсуждения прочитанных текстов и т. п., являются следующие:

- доступность содержания предлагаемых сведений. Это обеспечивается конкретностью материала, его связью с жизненным опытом детей, использованием примеров, наглядных средств;

- увлекательность, эмоциональность содержания и формы работы, использование элементов игры, соревновательности;

- обеспечение интеллектуальной активности учащихся. Это условие истинного понимания различных компонентов информации.

Сравнение, выделение существенного, обобщение, конкретизация применительно к новым ситуациям, нахождение аналогий, доказательства, оценивание, установление причинно-следственных связей — все это помогает понять смысл, последствия и нравственное содержание поступка;

четкость выводов, содержащих рекомендации к социально-нормативному поведению школьников;

систематичность и разнообразие повторения усвоенных норм поведения, в частности следует предлагать учащимся передать содержание нормативной информации другим лицам, разъяснить ее смысл младшим школьникам, использовать ее для контроля и самокон-

троля, оценки и самооценки поведения в различных ситуациях и т. п.

Полезно предлагать для анализа различные типы конкретных ситуаций-рассказов с нравственным или правовым содержанием. При этом выбор темы и материала, раскрывающего ее, должен соответствовать уровню нравственной или правовой информированности учащихся, тематика должна динамично отражать реальные события жизни, в том числе жизни ученического коллектива, поведение отдельных учащихся.

Можно рекомендовать следующую примерную тематику нравственных бесед с учащимися вспомогательной школы:

- любовь к Родине;
- отношение к труду, людям труда;
- отношение к соблюдению нравственных норм;
- коллективизм;
- товарищество и взаимопомощь;
- гуманность, взаимоуважение между людьми, милосердие;
- честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность;
- неприятие несправедливости, равнодушия и зла;
- дисциплина и культура поведения (СНОСКА: См.: Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе. Алма-Ата: Мектеп, 1988. С. 48).

Элементарное понимание ответственности за соблюдение установленных норм поведения должно быть обеспечено уже в работе с учениками младших классов вспомогательной школы при изучении с ними правил поведения в школе и вне ее. В дальнейшем обучении и различных формах воспитательной работы (внеклассное чтение, экскурсии, просмотр и обсуждение кинофильмов, телепередач, игры и т. п.) круг знаний учащихся о правовых нормах и ответственности за их несоблюдение — правонарушение — расширяется (например, знания о правовых аспектах природоохранных норм, об ответственности за нарушение правил пожарной безопасности, уличного движения, пользования общественным транспортом и др.) Конечно, не дожидаясь перехода учащихся в старшие классы вспомогательной школы, их надо знакомить с вопросами уголовной ответственности за отдельные виды преступлений: против жизни, здоровья и достоинства

личности, против общественного порядка (злостное хулиганство), против государственной и личной собственности. Это имеет особое значение в ранней профилактике противоправного поведения умственно отсталых детей и подростков. Жизнь, к сожалению, дает достаточно отрицательных фактов для их вдумчивого анализа и выработки правильных, эмоционально окрашенных оценок.

Курс истории в IX классе включает раздел «Права и обязанности граждан». Здесь, в частности, специально изучаются вопросы конституционных прав и обязанностей граждан, статьи трудового, семейного, административного (в частности об ответственности за административные правонарушения) и уголовного законодательства (в том числе о преступлении как наиболее опасном правонарушении и уголовной ответственности за него). При этом следует учесть важность формирования у умственно отсталых школьников осознанных и прочных знаний, поскольку исследования показали, например, что «большинство старшеклассников затрудняются в соотнесении своего возраста с возрастом, по достижении которого граждане могут быть привлечены к уголовной ответственности несовершеннолетних за правонарушения. Даже выпускники вспомогательной школы с большим трудом дифференцируют мелкий проступок, за который могут быть применены меры административного воздействия (например, штраф), от случаев злостного хулиганства, за которые по действующему законодательству уголовная ответственность наступает с 14 лет, а также ответственность за соучастие в преступлении» (СНОСКА: Пузанов Б. П. «Методические рекомендации по организации правового обучения и воспитания во вспомогательной школе. М., 1984. С 15-16.).

Изучение правосознания несовершеннолетних преступников-дебиллов показало, что никто из них, совершая асоциальный уголовно наказуемый поступок, не задумывался о последствиях. Понятие закон в их сознании сформировано не было. Это осознание не пришло и позднее. Так, на вопрос: «За что тебя осудили?» осужденный П. ответил: «Много колбасы взял из палатки». — «А если бы меньше взял?» — «Тогда не осудили бы. А за что, за десяток бутербродов, что ли?» (СНОСКА: Саблина Л. С, Синев В. Н. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми осужденными в ВТК. М., 1989. С. 23.).

Осуществляя работу по профилактике социальных отклонений в поведении олигофренов вспомогательной школе следует, по-видимому, обратить серьезное внимание на вопросы антиалкогольной, антинаркотической пропаганды. По данным Л. С. Саблиной, в исследовании, проведенном в середине семидесятых годов, при перечислении мотивов совершения преступлений только 5% умственно отсталых несовершеннолетних назвали такой, как «приобретение спиртных напитков и наркотических веществ», в аналогичном исследовании через 15 лет число таких лиц увеличилось до 25% (СНОСКА: См.: Саблина Л. С, Синев В. Н. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми осужденными в ВТК. М., 1989. С. 23.).

Приучение к соблюдению норм поведения начинается с младших классов вспомогательной школы, причем в ряде случаев оно может предшествовать разъяснению и убеждению, поскольку младшие умственно отсталые школьники часто оказываются не в состоянии понять смысл той или иной поведенческой нормы. Во многих случаях важно обеспечить четкий, доступный показ образца поведения (например, демонстрация того, как себя вести в столовой, при встрече со взрослыми, в кинотеатре и т. п.). Необходимо организовать неоднократные повторения в выполнении учащимися формируемой нормы поведения, причем следует в определенной мере разнообразить условия проведения упражнений. Однако только повторения не обеспечат воспитания поведенческого навыка учащегося. Анализ психофизиологических механизмов образования привычек свидетельствует об огромной важности своевременных положительных подкреплений, доставляющих удовлетворение ребенку.

Совершенно очевидно, насколько важно соблюдение единства требований к учащимся со стороны всех работников школы, а также со стороны родителей. Школе следует проводить с родителями учащихся работу по разъяснению необходимости учитывать установленные требования к поведению ребенка и, конечно, детально ознакомить семью воспитанника с этими требованиями.

Единые требования к учащимся разрабатываются школой и доводятся до сведения всех лиц, работающих в ней. Многие школы имеют большой опыт в определении и неукоснительном соблюдении системы требований к

поведению учащихся в различных ситуациях и видах деятельности (на уроке, переменах, в столовой, на экскурсиях и во время культпоходов, в общественном транспорте и т. д.). Такие требования являются составным компонентом охранительного лечебно-педагогического режима во вспомогательной школе.

Для профилактики поведения, отклоняющегося от нормы, следует максимально исключить отрицательное воздействие внешних факторов, избегать тех раздражителей, которые истощают нервную систему детей. Охранительный лечебно-педагогический режим во вспомогательной школе предполагает также обеспечение четкой смены различных видов деятельности учащихся на протяжении дня с учетом их работоспособности, своевременное проведение мероприятий, эффективно способствующих восстановлению интеллектуальных и физических сил учащихся (пребывание на свежем воздухе, дневной сон, физкультурно-спортивные занятия и т. п.).

Принципиально важным педагогическим требованием является создание у школьников положительного отношения к той норме поведения, которую формирует педагог. На возникновение такого эмоционально-личностного отношения ребенка влияют различные факторы: авторитет педагога и детского коллектива, понятность и доступность усваиваемой нормы поведения, эмоциональность той деятельности, в которой данный поведенческий навык отрабатывается. Вот почему упражнения по формированию навыков социально-нормативного поведения следует включать и игровую деятельность ребят, используя, в частности, ролевые и сюжетные игры. Большое значение имеет поощрение самостоятельности ребят в попытках выполнения того или иного действия. Для формирования умения подчинять свои действия четко установленным правилам очень полезны спортивные игры.

Среди методов формирования у детей навыков социального поведения, должное место во вспомогательной школе занимает организация общественно полезной практической деятельности учащихся. При этом успешно закрепляются те формы поведения, которые неоднократно положительно подкрепляются мнением коллектива, и, наоборот, — отрицательная коллективная реакция на поступок ученика тормозит закрепление у него определенного поведенческого акта, препятствует превращению

его в привычку. Подчеркнем, что во вспомогательной школе ведущая роль в формировании у детей правильных оценочных критериев и реакций коллектива принадлежит педагогу.

В организации коллективной и индивидуальной общественно полезной деятельности умственно отсталых школьников следует учитывать интересы, склонности, способности детей, обеспечивать понимание смысла и значения каждого поручения. Поручения должны быть сформированы очень четко. Необходимы постоянный контроль за выполнением поручений, коллективное обсуждение качества выполнения порученного задания, привлечение детей к участию в самооценке. Важно постоянно усложнять как коллективные, так и индивидуальные поручения.

Воспитательный эффект работы с детьми-олигофренами возрастает, если школа умело использует соревнование, организуемое на понятной и доступной детям основе. Во многих вспомогательных школах коллективы учащихся соревнуются между собой как по конкретным кратковременным видам деятельности (например, участие в праздничной уборке школьного помещения и др.), так и по разным направлениям повседневной деятельности коллектива (поддержание чистоты помещений, класса, спальни, участие в художественной самодеятельности, в физкультурно-спортивной работе). Организация соревнования в школе требует тщательного педагогического руководства. Цель его должна быть доступна пониманию детей, ход его увлекателен, оформление красочно.

Нужно учитывать, однако, что соревнование, являясь сильным средством стимуляции деятельности воспитанников, может вызвать у умственно отсталых детей проявления так называемого «коллективного эгоизма», когда главное внимание обращается не на достижение собственных успехов, а на неудачи конкурирующего коллектива. Поэтому специальным коррекционным условием использования соревнования является формирование у учащихся критичности и самокритичности, повышающей их объективность и обоснованность оценки деятельности как других, так и своей.

Огромное значение в воспитании социально-нормативного поведения умственно отсталых школьников имеет правильное использование похвалы и наказания,

тормозящих неправильные поступки, препятствующих превращению их в привычки.

Эффективность поощрения возрастает, если учитываются индивидуальные особенности каждого ученика, состояние его интеллектуального и эмоционально-волевого развития. В ряде случаев полезно использовать так называемое «авансированное» поощрение, проявляющееся в доверии к возможностям улучшения поведения учащихся.

Следует обеспечить понимание учениками смысла данного поощрения, правильности его, при этом активизировать коллективное мнение по поводу высказываемой похвалы.

При учете возрастных, типологических и индивидуальных особенностей школьников возможно использовать и наказания. По возможности, особенно в младших классах, следует избегать их применения, стремясь предупредить нарушения в поведении школьников. Применять наказания можно только за конкретные проступки, совершаемые учеником сознательно. Необходимость каждого применяемого учителем наказания должна быть понята всеми учениками класса.

Во вспомогательной школе важно разработать единую систему мер индивидуальных и коллективных поощрений и наказаний в целях обеспечения общности воспитательных воздействий на учащихся.

Воспитание социально-нормативного поведения умственно отсталых школьников может быть успешным только в том случае, если поведение окружающих не вступает в противоречие с нравственными нормами. Во вспомогательной школе личный пример взрослых, при известной склонности умственно отсталых детей к подражанию, является одним из наиболее действенных условий формирования социального поведения.

В заключение следует сказать о вовлечении детей в работу по самовоспитанию. При этом ставятся максимально конкретные и реально достижимые цели и обеспечивается постоянный контроль над этим процессом. Предпосылкой к такой работе является активизация, развитие и коррекция у учащихся самосознания на основе обучения их контролю и самоконтролю поведения, а также сравнению, оценке, причинному обоснованию поведенческих актов.

Глава 2. Воспитание умственно отсталых школьников в коллективе школы-интерната

В педагогике коллектив рассматривается как одно из эффективных средств воспитания. В нем должна быть четкая система сотрудничества, взаимопомощи, требовательности, дисциплины и ответственности каждого за всех и всех за каждого. «Ответственность человека за человека для жизни коллектива, — писал В. А. Сухомлинский, — это все равно, что цементный раствор для строительства здания из кирпича: нет раствора — не построишь здания, нет ответственности человека за человека — нет коллектива» (СНОСКА: Сухомлинский В. А. Человек высшая ценность//Мир человека. М., 1971. С. 125.).

Коллективизм подразумевает качество личности, основанное на сознательном соотношении личных и общественных интересов, что должно стать действенным регулятором поведения человека.

В этой связи воспитанию учащихся в коллективе отводится особая роль, при этом ставка делается на индивидуальную работу, индивидуальный подход к каждому члену коллектива. Воспитывать личность в коллективе — это не значит «втискивать ее в шаблон». Необходимо создание таких условий, когда каждый член коллектива сохранил бы свою индивидуальность, согла-суя свои интересы с интересами коллектива.

Роль детского коллектива во вспомогательной школе, особенно в школе-интернате, весьма значительна. Ведь именно через коллективную деятельность умственно отсталые учащиеся на практике овладевают нравственными нормами поведения. Социальное развитие этих детей, понимание норм общественной морали, что необходимо для самостоятельной жизни и участия в общественном производстве, осуществляется в процессе жизни и развития ребенка в коллективе.

Приобретенные в коллективе формы сотрудничества переходят в индивидуальные формы поведения ребенка. Это, как указывает Л. С. Выготский, — является принципом построения высших психических функций и их становления.

«Умение управлять своим поведением, сдерживать непосредственные импульсы действия, заменять их дру-

гими, вытекающими из непосредственно воздействующей внешней ситуации... умение координировать свои действия с деятельностью товарищей, одним словом — все элементы первичного управления собой, которые заслуживают названия волевых процессов — все они первоначально возникают и проявляются в какой-нибудь коллективной форме деятельности» (СНОСКА: Выготский Л. С. Вопросы дефектологии. М., 1931. № 12. С.17).

Коллективная деятельность создает наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. В коллективе имеются широкие возможности для общения, обеспечивается равноправное положение детей в межличностных отношениях, возможность самоутверждения.

Во вспомогательной школе это важнейшее направление воспитательной работы значительно осложнено, так как оно находится в прямой зависимости от специфики состава учащихся, что в свою очередь оказывает определяющее влияние на развитие коллектива. Поэтому педагогический коллектив в целом и каждый учитель и воспитатель в отдельности должны хорошо представлять себе реальные возможности коллектива умственно отсталых учащихся, специфику его воздействия на личность.

Работая над созданием коллектива, учителя и воспитатели прежде всего организуют между детьми деловые и личные взаимоотношения. Успех этой работы зависит от того, насколько глубоко педагогические работники знают особенности и возможности каждого ребенка и как учитывают их в работе по формированию детского коллектива.

Личностные и деловые отношения между умственно отсталыми детьми складываются весьма трудно и медленно. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Весьма характерным проявлением в поведении умственно отсталых детей является неумение понять интересы партнера по общению и, в особенности, соотнести свои конкретные личные интересы с общими интересами коллектива.

Зачастую это во многом объясняется не только личностными особенностями, но и тем, что общие

интересы коллектива учащимися вспомогательных школ воспринимаются весьма абстрактно.

Детский коллектив складывается с установлением деловых отношений, обусловленных единством целей в совместной деятельности учащихся. Эти отношения А. С. Макаренко называл «ответственной зависимостью» и рассматривал их как наиболее характерные. Без них влияние коллектива на личность невозможно.

В формировании коллектива учащихся вспомогательной школы одним из важных факторов является правильная организация учебно-трудовой деятельности. На протяжении всех лет обучения в школе она находится в центре внимания. От успехов или неудач в обучении зависит не только уровень интеллектуального развития. Под влиянием оценки учебной деятельности коллективом, окружающими детьми и взрослыми ребенок переживает чувство радости или огорчения, и это не может не сказываться на воспитании личности. О результатах своего учебного труда умственно отсталый ученик судит прежде всего по высказываниям педагога, отношению к нему членов коллектива, так как в силу особенностей развития он не в состоянии объективно оценить свои учебные возможности и достижения. Таким образом, уже с самого начала обучения ребенок чувствует, что его личный учебный труд носит и общественный характер, что его успехи небезразличны для его товарищей. Большое значение в воспитании коллектива и личности в коллективе имеет правильная организация взаимопомощи детей. В учебном труде это сначала могут быть простейшие формы, такие, как помощь в подготовке рабочего места к уроку тем детям, которые не могут это сделать самостоятельно в силу недостаточной сформированности соответствующих навыков. В такой помощи могут нуждаться расторможенные или недисциплинированные дети. В этих случаях напоминание товарищей, их помощь или элементарный контроль будут способствовать выработке необходимых навыков. По мере приобретения детьми определенных знаний и умений наиболее сильных учеников можно привлекать и к оказанию помощи слабо успевающим (проверка записей в дневнике, выполнения письменных заданий, выученного стихотворения, работы с контурной картой). Взаимопомощь может иметь место и в других видах коллективной деятельности — в работе кружков, вы-

полнении различных бытовых заданий, в общественно полезном труде, спортивных соревнованиях.

Трудно переоценить воздействие коллектива на личность ребенка в процессе игровой деятельности. Здесь педагогу представляются большие возможности для наблюдения и изучения потенциальных возможностей умственно отсталых учащихся. Естественно, что все дети хотят участвовать в коллективной игровой деятельности. Однако личностные качества учащихся, различие интеллектуальных и физических возможностей оказывают влияние на их активность в игре, успешность участия в ней. Педагог должен видеть это и учитывать в своей работе. В игре создаются условия, позволяющие пробудить в детях чувство товарищества, взаимопомощи, дети учатся соотносить свои личные интересы с интересами коллектива, чувствуют свою причастность к общему делу.

Естественное желание самоутвердиться в коллективе может быть удовлетворено благодаря участию в художественной самодеятельности. Следует привлекать к ней как можно большее количество детей, находя для каждого доступное ему дело. Одни поют в хоре, играют в драмкружке, другие принимают участие в оформлении помещения, изготовлении костюмов, организации порядка. Вместе с тем от их общей деятельности по подготовке выступления зависит в целом успех коллектива художественной самодеятельности. Здесь наиболее естественным путем раскрываются потенциальные возможности детей, которые надо вовремя увидеть и поддержать, помочь им развиваться. В этом состоит особая задача воспитателя вспомогательной школы, специфика коррекционной направленности воспитательной работы. Любое проявление позитивного отношения ребенка к полезному занятию, желание участвовать в общем деле должны стимулироваться педагогом.

Нравственное становление личности во многом определяется правильно организованным общением как детей между собой, так и педагогов с детьми.

Большое значение в общении умственно отсталых учащихся имеют их коммуникативные возможности. В связи с этим велика задача воспитателей и учителей в работе по развитию речи учащихся, которую следует рассматривать как комплексное психолого-педагогическое воздействие на ребенка. Ведь зачастую общее

недоразвитие речи, бедный словарный запас, дефекты произношения затрудняют общение детей со своими сверстниками и педагогами, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера.

Одним из главных условий вовлечения ребенка, имеющего речевые нарушения, в активную деятельность, является его участие в работе коллектива, внимательное и терпеливое отношение к нему окружающих.

В центре внимания педагогов вспомогательной школы должны быть межличностные отношения детей, положение каждого из них в детском коллективе. Во вспомогательной школе только при корректной помощи педагогов отдельные дети могут добиться более благоприятного к себе отношения сверстников. Умственно отсталые дети держатся однажды сложившегося мнения и, если оно отрицательно по отношению к тому или иному однокласснику, не могут без посторонней помощи переменить к нему отношение, увидеть в своем товарище положительных проявлений характера. Акцентирование внимания детей на положительных качествах того или иного ученика помогает ему становиться лучше, увереннее, возбуждает желание более ярко проявить себя с положительной стороны.

Не менее внимательного отношения педагогов требуют также учащиеся, в силу тех или иных своих качеств занявшие в коллективе лидирующее положение, и особенно те из них, которые в стремлении удержать лидерство прибегают к негативным способам самоутверждения, выражающимся в насмешках, физических расправах над более слабыми товарищами. Если вовремя не помочь таким «лидерам» осознать свое поведение, не нейтрализовать их влияние, не вести с ними индивидуальную воспитательную работу, то у них может появиться чувство вседозволенности и собственного превосходства.

Вообще, организуя воспитание умственно отсталых детей в коллективе, не следует слишком переоценивать воздействие общественного мнения. Как правило, словесная форма воспитания этих детей малоэффективна. На первых этапах решающим фактором в формировании

положительных личностных качеств является привлечение детей к активному участию в коллективных делах.

Крайне необходимо показывать положительные стороны личности каждого ребенка. Обратит внимание не только на то, что и как ребенок умеет делать, каковы его исполнительские возможности, но и как он относится к делу. Все это со временем дает возможность включения трудных детей в общее дело, где они могут стать полезными участниками, вырасти в глазах товарищей, изменить общее отрицательное мнение о себе.

«Не добьется успеха тот учитель, — писал В. А. Сухомлинский, — который попытается воспитать у учащихся чувство долга перед коллективом только критикой, «прорабатыванием». Критика со стороны воспитателя, товарищей, не будучи подкреплена заботой, помощью, нередко лишь ожесточает школьников» (СНОСКА: Сухомлинский В. А. Воспитание коллективизма у школьников. М., 1956. С. 243.).

Формы выражения общественного мнения весьма разнообразны. И огромную роль среди них играет наглядное отражение успехов отдельных коллективов, групп и учащихся. Это могут быть и стенды, отражающие оценку деятельности групп или отдельных детей, радиосообщения и другие формы информации об участии детей в общих делах.

В практике работы школ коллективом детей принято, как правило, считать класс. Однако внутри класса, естественно, складываются отдельные группы детей, связанных между собой более тесно. Учитывать эту дружбу детей и направлять их склонности и возможности в положительное русло — важная задача педагогов. Стремление к избирательной дружбе необходимо всячески поддерживать и помогать развитию этих отношений на здоровой основе.

Стремление сохранить классный коллектив как обязательную организационную структуру во внеурочное время не оправдывает себя в полной мере. Дети стремятся к более свободному общению, им интересно дружить не только с одноклассниками, но и с другими детьми. Младших детей интересуют дела старшеклассников, у отдельных старшеклассников проявляется желание помочь маленьким в их делах или в личном плане. Эти побуждения вполне естественны и их надо всячески

поддерживать. Вместе с тем, если жизнь в рамках класса строго регламентирована и заорганизована, детям становятся неинтересны проводимые мероприятия, а это может породить конфликты, которые педагоги зачастую склонны рассматривать как проявление простой недисциплинированности. Кроме того, часть детей, наиболее слабо развитых и не проявляющих интереса к окружающему их миру, в условиях замкнутой системы класса-коллектива развиваются гораздо медленнее и их потенциальные возможности остаются нераскрытыми.

Необходимо всячески поощрять свободное общение детей друг с другом, тем самым укрепляя в них чувство товарищества, дружбы, выходящее за рамки только той организационной единицы, к которой ребенок неизбежно принадлежит.

Огромное значение это имеет в школах-интернатах (группах) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детских домах. У детей могут быть друзья и среди взрослых — это любимые педагоги, обслуживающий персонал, шефы, дети, живущие поблизости с интернатом. И очень важно, чтобы они имели возможность пригласить их к себе на день рождения, на концерт, к участию в совместных мероприятиях и т. п. Все это способствует предупреждению социальной изолированности ребенка, расширяет связи, так необходимые ему в самостоятельной жизни. В то же время, когда ребенок имеет возможность пригласить своих личных «гостей» на праздник, то он стремится к тому, чтобы в его классе все было в порядке, он чувствует не только личную ответственность, но и ответственность за своих товарищей.

С такой формой коллектива, как класс, воспитателю легче работать. Однако в отряде разновозрастных детей учащиеся могут проявить себя более активно.

В разновозрастном отряде учащиеся попадают в новые условия, вступают в новые отношения. Старшеклассники, помогая маленьким, чувствуют себя более умелыми, более опытными. При этом они стараются быть лучше, что приводит к необходимости «перестраивать» себя. В постоянном общении с младшими более старшие дети удовлетворяют свою потребность быть признанными, значимыми в коллективе. Младшие же ощущают тепло опеки и заботы.

В разновозрастном коллективе больше возможностей создать различные варианты отношений ответственной зависимости. Между детьми разных возрастов, кроме личностных связей, возникают и другие, основанные, например, на разделении труда. Взаимосвязь и взаимопомощь в разновозрастном коллективе ощущается как необходимость. В нем, по словам А. С. Макаренко, создаются «удивительные отношения», «нежные нюансы» товарищества.

Коллектив воспитанников детского дома или школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей — необходимое условие удовлетворения интересов и способностей каждого конкретного ученика. Но только лишь массовая работа с этими детьми не даст нужных результатов в их воспитании и подготовке к жизни. Необходимо учитывать их индивидуальные склонности и возможности. Большое значение имеет создание кружков, секций, клубов, которые, объединяя детей из разных классов по их интересам, также представляют собой разновозрастные коллективы.

В таких коллективах ребенок будет заниматься любимым делом, проявлять свою индивидуальность, удовлетворять личные стремления к определенной деятельности.

Целесообразно также всячески поощрять создание небольших коллективов детей для выполнения отдельных одноразовых или рассчитанных на определенный период заданий. Например, в школе-интернате могут быть созданы группы-бригады из числа учащихся разных классов для проведения мелкого ремонта школьной мебели. Они создаются из детей, которые успешно и относительно самостоятельно выполняют аналогичную работу на уроках трудового обучения. Участие в этой необходимой для школы работе помогает самоутверждению учащихся. Педагога не должен интересовать только практический результат данного вида деятельности. Здесь — широкие возможности для работы по воспитанию положительных личностных качеств: аккуратности, чувства ответственности, взаимопомощи, товарищества. Как правило, к этой работе стремятся многие дети. Если у ученика не сформированы необходимые профессиональные умения и навыки, это не должно быть причиной для отстранения от интересующего его дела. Следует помочь ему овладеть определенными умениями, пона-

чалу, может быть, совсем простыми. При умелом руководстве ни у кого из детей не возникнет чувства неполноценности.

Задача воспитания детей в коллективе не является делом только воспитателя и классного руководителя. Все педагогические работники в том или ином направлении ведут с детьми внеклассную работу.

Во вспомогательных школах большое значение придается организации общественно полезного и производительного труда. В старших классах производительный труд проводится либо непосредственно на промышленных или сельскохозяйственных предприятиях, либо в условиях, максимально приближенных к производственным. В этот период необходимо дать учащимся понятие о коллективе рабочих, их взаимосвязи и подчиненности, правах и обязанностях. В этой связи представляется целесообразным в процессе производительного труда создавать ситуации, с которыми выпускники могут встретиться на работе по окончании школы. Целесообразно сложившиеся детские классные коллективы перегруппировать в производительном труде по образу структурных единиц того предприятия, где проводится практика. Например, для выпуска определенной продукции в школе организуется цех, в состав которого входят различные бригады. Учащиеся под руководством учителя выполняют обязанности бригадиров, учетчиков, контролеров. Таким образом, старшеклассники практически воспроизводят формы производственных взаимоотношений.

Значительное место в воспитании умственно отсталого школьника следует уделять вопросам оплаты труда при выполнении работы по заказам предприятий. При этом на младших годах обучения, когда дети выполняют малый объем работы целесообразно вести общий учет заработанных денег. Однако по мере овладения определенными навыками следует учитывать заработок каждого конкретного ученика, который устанавливается в соответствии с расценками, установленными для рабочих данной профессии.

Весьма важно, чтобы дети участвовали в решении вопросов о рациональном использовании заработанных средств.

С коллективом детей необходимо обсуждать, куда и сколько денег следует израсходовать, каковы нужды

группы, какой объем работы надо выполнить, чтобы заработать нужную сумму. Надо помочь детям понять, что для качественного выполнения работы важно многое уметь, а, следовательно, надо стремиться овладеть необходимыми знаниями и умениями.

Большое значение при этом имеет работа по формированию у детей общественных интересов. Недопустимо, если они будут планировать расходы только на удовлетворение личных желаний. Здесь велика роль педагога, который должен, используя весь свой жизненный опыт, направлять детей на принятие разумных решений, что впоследствии пригодится им в самостоятельной жизни.

Когда учащиеся уже будут иметь свой личный заработок, может возникнуть необходимость определенной коррекции у детей жизненно необходимых личностных качеств, для чего проводятся практические занятия, направленные на формирование умения рационально планировать свой бюджет.

Не менее важно учить детей видеть чужую боль, сострадать и, если нужно, прийти на помощь, в том числе и путем материальной поддержки.

В воспитании вообще, а в воспитании умственно отсталых детей особенно, сформировать правильные линии поведения без определенного опыта поведения совершенно невозможно.

«По нашему глубокому убеждению, широко принятое у нас словесное воспитание, т. е. бесконечное разглагольствование о разных хороших вещах, без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство. Сознание, не построенное на опыте, хотя и выражается в многословных формах, на деле прежде всего слабосильно...» (СНОСКА: Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М., 1968. С. 56.).

Гражданское и нравственное воспитание во вспомогательной школе наиболее результативно именно в практической работе, имеющей коллективный характер. Только усилия каждого в совместном труде, постоянная взаимопомощь и взаимозависимость помогут сформировать правильное отношение детей друг к другу. В то же время работа педагогов с коллективом детей должна давать возможность каждому отдельному ребенку проявлять свои способности, сохранять свою индивидуаль-

ность. Все это требует от педагогов большого такта, гуманности, профессионального мастерства и творческого подхода к делу.

Готовых рецептов в многогранной педагогической работе нет и быть не может: «Педагогика — вещь прежде всего диалектическая — не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным» (СНОСКА: Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М., 1968. С. 114-115).

Глава 3. Социально-бытовая адаптация и ориентация умственно отсталых школьников в процессе учебно-воспитательной работы

§1. Роль школы в организации системы социально-бытовой ориентировки учащихся

Школа готовит учеников к самостоятельному труду и дает им определенный объем знаний и умений по ряду предметов школьного курса. У учащихся формируются необходимые нравственные понятия, навыки культурного поведения. Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности аномального ребенка, коррекцию недостатков развития в конечном счете создает предпосылки социальной адаптации умственно отсталых учащихся.

Однако, как показывают катamnестические данные, трудовая, бытовая и психологическая адаптация выпускников вспомогательной школы далеко не всегда проходит успешно. Заметна тенденция к частой смене работы, не всегда объективно обоснована неудовлетворенность заработком, имеют место трудности в установлении контактов с членами коллектива, отстраненность от участия в общественной и культурной жизни предприятия. Большие проблемы возникают в связи с неумением правильно распределить бюджет, спланировать накопления, рационально вести хозяйство. У выпускников, живущих с родителями, явно выражены иждивенческие настроения.

Причины затруднений связаны не только с особенностями психофизического развития детей, но и с состоянием обучения и воспитания в школе. Если говорить о трудностях адаптации выпускников в сфере быта, то они в значительной мере вызваны слабой работой педагогических коллективов по социально-бытовой ориентировке школьников.

Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды, т. е. активно участвовать в труде и общественной жизни производственного коллектива, приобщаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами общежития. Социальная адаптация — это непрерывный процесс, в котором взаимодействуют личность и общество.

Нормально развивающиеся дети многие знания и умения приобретают в процессе общения со взрослыми и сверстниками, помогая родителям по хозяйству, ухаживая за младшими, играя в различные игры, имитирующие окружающую их жизнь и события, получая информацию по радио и телевидению. В семье, где правильно поставлено воспитание, дети имеют определенные хозяйственно-бытовые обязанности, выполнение которых расширяет их знания о домашнем хозяйстве и окружающей жизни. Кроме того, обучение в школе, особенно изучение общественных дисциплин и политехническая подготовка, изучение этики и психологии семейной жизни, вооружают подростков необходимым запасом сведений, привычек, навыков.

Умственно отсталые дети в силу особенностей их развития не могут самостоятельно приобретать знания и умения. Играть роль и относительно меньшие возможности общения с окружающим миром, со взрослыми и сверстниками у школьников, живущих в интернате. Участие семьи в подготовке этих детей к самостоятельной жизни, как правило, ничтожно мало.

В связи с этим особенно велика роль целенаправленного воспитания, осуществляемого в школе. Прежде всего, это должна быть единая система многофакторного воздействия на учащихся. Ее составляют специальные занятия по социально-бытовой ориентировке, обучение ТРУДУ, общеобразовательным предметам и воспитатель

ная работа, осуществляемая на уроках и во внеурочное время.

Накопление социально-бытовых знаний и умений должно идти постепенно, последовательно и систематично. Последнее предполагает разностороннюю, каждодневную (а не эпизодическую) работу с детьми. Обязательным условием является практическая направленность социально-бытовой ориентировки, вариативность ее содержания и форм, учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся.

Примером комплексности в работе может служить система педагогических мероприятий по подготовке старшеклассников к хозяйственной деятельности в семье. Она включает в себя:

- занятия по социально-бытовой ориентировке и уроки математики, на которых осуществляется формирование знаний по экономике ведения домашнего хозяйства;
- внеклассную воспитательную работу, где идет закрепление экономико-бытовых знаний и умений;
- улучшение методической подготовки педагогов и воспитателей в вопросах экономического воспитания учащихся;
- педагогический всеобуч для родителей о рациональной организации домашнего хозяйства и путях вовлечения школьников в хозяйственную жизнь семьи;
- использование средств наглядности: тематических стендов, выставок кружковой работы, информационных листов.

Ведущим звеном системы является курс по социально-бытовой ориентировке учащихся. Это специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития учащихся. Занятия направлены на развитие и совершенствование у школьников навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающей их жизни. Осуществляется экономическое просвещение и воспитание учащихся, формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения со знакомыми и незнакомыми людьми, проводится работа по развитию художественного вкуса учащихся. Предусмотрено развитие умений пользоваться услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта,

торговли, связи, транспорта, медицинской помощи. Педагогу следует помнить, что школьники могут овладеть необходимыми в быту знаниями, умениями и навыками только активно включаясь в практическую деятельность. Быт человека, любой семьи тесно связан с выполнением повседневных домашних дел. Виды труда в домашнем хозяйстве разнообразны: покупки в магазинах, приготовление пищи, уход за жильем и т. д. Серьезной обязанностью является уход за детьми.

Опыт показывает, что старшеклассники вспомогательных школ далеко не всегда владеют различными видами бытового труда. Причем они затрудняются не только последовательно и полно рассказать, как будут выполнять ту или иную работу, но и практически сделать ее. Учитель должен поставить перед собой задачу, чтобы каждый ученик, независимо от его интеллектуальных и физических возможностей, овладел основными способами ухода за одеждой, приготовления пищи, содержания в чистоте жилища, научился пользоваться различными бытовыми электроприборами.

Бытовой труд, как и любая трудовая деятельность, требует умения анализировать предстоящую работу, планировать ее, осуществлять самоконтроль. Обучая школьников общетрудовым умениям, учитель не только формирует у них самостоятельность в домашнем труде, но и решает важнейшую задачу вспомогательной школы — коррекцию недостатков умственной деятельности детей-олигофренов. К числу практических методов, как известно, относятся упражнения, моделирование реальных ситуаций. Эти методы широко применяются на занятиях по социально-бытовой ориентировке. Так, с помощью упражнений формируются двигательные приемы, без владения которыми невозможно правильное выполнение различных работ.

Занятия по социально-бытовой ориентировке не сводятся только к овладению умением вести домашнее хозяйство. Задачи предмета значительно шире. Многим умственно отсталым учащимся, находящимся постоянно в интернате, не приходится бывать в учреждениях, оказывающих бытовые услуги населению. Организация условий, побуждающих школьников обращаться в учреждения и предприятия, формирование умений пользоваться услугами сферы быта, вести себя адекватно условиям, анализировать их и правильно действовать

входит в число обязательных задач, решаемых на занятиях по социально-бытовой ориентировке. Необходимые знания дети усваивают в беседах, проводимых педагогом, закрепляются же они на экскурсиях, при моделировании реальных ситуаций, с помощью практических работ и упражнений.

Успешному решению поставленных задач способствуют также рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм организации деятельности учащихся, учет их индивидуальных особенностей.

Системный подход к социально-бытовой ориентации учащихся требует начинать работу в этом направлении с первых шагов пребывания детей в школе. Необходима как своего рода подготовительная работа, проводимая в процессе обучения в 1-1У классах, так и организация межпредметных связей, когда занятия по социально-бытовой ориентировке связываются с общеобразовательными предметами и профессионально-трудовой подготовкой школьников.

Обучение общеобразовательным предметам дает школьникам определенный объем знаний и умений, необходимых им в жизни, способствует расширению общего кругозора, формирует культурные потребности, например, желание читать, слушать музыку, смотреть кинофильмы, способствует воспитанию морально-этических норм поведения. Каждый учебный предмет имеет свои связи с курсом по социально-бытовой ориентировке. Например на уроках развития устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности наряду с другими сообщаются сведения о семье, охране здоровья, транспорте, учреждениях, одежде и обуви, некоторых вопросах питания. Тем самым у детей создается база для восприятия программного материала по социально-бытовой ориентировке в V классе.

Разумеется, нельзя требовать, чтобы на каждом уроке любого учебного предмета решались проблемы социально-бытовой ориентировки. Но программы многих предметов могут включать разделы, органически связанные с этой проблематикой. Большую роль в этом плане могут играть уроки математики, в практику проведения которых возможно и необходимо широко включать задачи, построенные по принципу простого экономического или хозяйственного расчета, примеры, требующие операций

с величинами, единицами измерения и другие задания, собранные с учетом содержания программы по социально-бытовой ориентировке.

Трудовое обучение во вспомогательной школе имеет целью подготовку учащихся к самостоятельной трудовой деятельности и, следовательно, к самостоятельной жизни. Однако в данном случае можно усилить внимание к вопросам, связанным с организацией подростками своего быта. Так, школьников нужно учить пользоваться стандартными неадаптированными инструкциями, например, по эксплуатации того или иного электроприбора, по применению разнообразных средств ухода за мебелью, одеждой, помещением. Желательно больше уделять внимания ремонтным работам, экономическим расчетам, связанным с проведением этих и других видов работ.

§2. Социально-бытовая ориентировка школьников в процессе воспитательной работы

Проводимая во внеурочное время воспитательная работа не копирует занятий по социально-бытовой ориентировке. Ее задачи достаточно широки. Основное внимание уделяется воспитанию положительных качеств личности. Однако, в процессе повседневной жизни детей в интернате осуществляется повторение, закрепление и расширение знаний, полученных на занятиях по социально-бытовой ориентировке, автоматизация умений и приобретение новых, формирование полезных привычек, эталонов поведения, оценочного отношения к различным жизненным ситуациям. Все это необходимо для самостоятельного ведения домашнего хозяйства, успешной адаптации в трудовых коллективах, общения с окружающими людьми. Главное условие успешности решения поставленных задач — ежедневная разнообразная практическая деятельность учащихся.

Как показывают исследования, умственно отсталые старшеклассники плохо ориентированы в экономико-бытовых вопросах. Они слабо осведомлены о ценах на самые необходимые продовольственные и промышленные товары, не знают основных статей расходной части бюджета, не имеют понятия о доходах и первоочередных нуждах семьи.

Экономико-бытовые умения школьников также крайне низки. Ученики затрудняются спланировать личный бюджет на месяц, нечетко представляют себе структуру

повседневных текущих расходов, не могут снять показания счетчика и подсчитать расходы на электроэнергию. Большая часть учащихся не умеет соотносить массу продуктов с объемом бытовой посуды, путается в мерах веса. Имея карманные деньги, школьники не умеют их разумно расходовать; не могут организовать досуг; не относят к числу необходимых качеств личности человека бережливость, экономность, деловитость, нередко превратно толкуя эти понятия.

Чтобы учащиеся овладели экономико-бытовыми знаниями и умениями, требуется серьезная и разносторонняя работа. Во внеурочное время основное внимание должно уделяться практическим упражнениям, например, покупке некоторых предметов, подсчету сделанных затрат, подсчету стоимости выращенного школьниками урожая на огороде, в поле, саду и предназначенного для приготовления пищи в школьной столовой, стоимости ремонта мебели и т. д. Полезны упражнения в выборе предметов гардероба с учетом экономических, нравственных и эстетических сторон вопроса и т. д.

Большое место должны занимать экскурсии в магазины, на предприятия службы быта. Цель экскурсий в закреплении экономических знаний (о стоимости продовольственных и промышленных товаров; о видах услуг предприятий бытового обслуживания) и умений школьников целесообразно, с учетом конкретных намерений и материальных возможностей выбирать необходимый товар, ориентироваться в маркировке на этикетках к швейным изделиям, заполнять различные бланки, определять размер платы за бытовые услуги.

Полезно устроить проверку состояния и условий хранения одежды в группах, порядка в помещениях, можно посмотреть, бережливо ли расходуется вода и электроэнергия, велико ли количество выбрасываемой после обеда пищи. Эти наблюдения формируют бережливость, стремление к упорядоченному ведению хозяйства. Дети лучше поймут значение производительного труда, оценят реальный вклад каждого в общее дело, если будут знать расценки на выполняемые ими производственные заказы, сами будут подсчитывать заработок группы и свой собственный, планировать расходование заработанных средств.

Чтобы дети могли расширить знания, научиться действовать в новых условиях, используя имеющийся опыт,

необходимо их вовлекать в кружки по домоводству, проводить конкурсы, праздники, устные журналы и классные часы с соответствующей тематикой, встречи с работниками службы быта, оформлять выставки ученических работ, стенды (например, «Сколько стоит мину-

Чтобы у учащихся сформировалось понятие деловитости, надо, разъяснив его, организовать практическую деятельность школьников, распределить поручения между учениками с учетом их возможностей и желаний, осуществить контроль за выполнением поручений, оценить качество работы, поощрить школьников.

В основном экономическое воспитание осуществляется в старших классах. Но и у младших школьников должно формироваться бережное отношение к одежде, игрушкам, учебникам, тетрадям и другому школьному имуществу. Применение сюжетно-ролевых игр, таких, как «Магазин», «Поездка в автобусе», позволяют закреплять у детей знания о стоимости отдельных товаров и плате за проезд, учит подсчитывать стоимость покупки.

Немаловажной частью быта является обслуживающий труд, включающий в себя самообслуживание и хозяйственно-бытовую деятельность. Задачи обслуживающего труда в старших классах во многом совпадают с теми, которые ставятся на занятиях по социально-бытовой ориентировке при изучении разделов «Одежда и обувь», «Жилище», «Питание», «Семья», «Учреждения и организации», но в то же время они несколько шире. Это автоматизация полученных ранее и приобретение новых умений по уходу за одеждой и обувью, постельными принадлежностями, уборке и содержанию в порядке жилища; умений готовить пищу, накрывать на стол, правильно есть и пользоваться столовыми приборами.

О процессе реализации различных хозяйственных дел У учащихся закрепляются знания о способах, правилах выполнения бытовых работ, средствах и машинах, облегчающих домашний труд, учреждениях службы быта и видах оказываемых в них услуг.

Выполнение заданий совместно с ровесниками и детьми младшего возраста воспитывают у учащихся доброжелательность, стремление помочь друг другу, а также приучает их к разумному распределению обязанностей по ведению домашнего хозяйства. Поддержание порядка школьного помещения, участие в ремонтных

работах и по благоустройству школьного участка развивают у воспитанников бережное отношение к общественному имуществу.

Самообслуживающим трудом школьники начинают заниматься с I класса, и уже с этого времени нужно воспитывать у них аккуратность, умение следить за одеждой и обувью, выполнять простейшие виды уборки помещения. При этом необходимо соблюдать охранительный режим, повышать требования постепенно. Условия, в которых проходят занятия, следует приблизить к домашним. В школе должны быть оборудованы бытовые комнаты, прачечная.

Формированию необходимых в быту знаний и умений способствует также участие школьников в кружках по домоводству, кулинарии, шитью, вязанию, в работе ремонтных бригад. Причем наибольшую ценность будут иметь занятия в них в том случае, если руководители кружков предусмотрят работы, позволяющие не только закреплять полученные знания и умения, применять их в новых ситуациях, но и приобретать новые. В частности, как уже было отмечено ранее, необходимо учить школьников пользоваться стандартными, неадаптированными бытовыми инструкциями, чтобы с их помощью они могли приготовить то или иное блюдо, выполнить простейшие работы бытового характера.

Важным моментом в расширении социальных понятий и представлений являются экскурсии. Помимо тех, которые проводились на занятиях по социально-бытовой ориентировке, это могут быть, например, экскурсии в мастерские, где производится ремонт обуви, бытовых электроприборов, на предприятия общественного питания и т. д. Значение таких походов значительно возрастает, если дети во время посещения предприятия побеседуют с работниками служб, осуществят простые операции, заполнят бланк, получат чек; пользуясь квитанцией, плакатом, объявлением, извлекут нужную информацию. В младших классах большое место должны занимать игровые формы деятельности детей. Игра позволяет добиться освоения многих навыков. Можно предложить соревнование — кто быстрее зашнурует две дощечки, соберет птичку или рыбку, детали которых пристегиваются на пуговицы и т. д.

Ориентиром в выборе тематики экскурсий, сюжетно-ролевых игр, бесед и практических занятий для младших

школьников в определенной мере может служить программа по развитию устной речи на основе ознакомления Предметами и явлениями окружающей действительности.

Общественно полезный труд, широко распространенный во вспомогательных школах, также в значительной мере может способствовать социально-бытовой ориентировке школьников. В ходе занятий общественно полезным трудом учащиеся приобретают ряд знаний и умений, которые не заложены в программу по социально-бытовой ориентировке. В частности, это умения осуществлять ремонт помещений, убирать и закладывать на хранение овощи и фрукты, сажать кусты и деревья. Школьники имеют возможность применить полученные знания и умения в новых условиях, если примут на себя обязанность помогать инвалиду или престарелому человеку убирать комнату, покупать ему продукты или лекарства. Общественно полезный труд на производстве позволяет ученикам расширить социальные контакты, установить взаимоотношения с работниками, приучиться к ответственному выполнению поручений.

Весьма важное значение в жизни человека: в устройстве быта, освоении круга производственных обязанностей — имеет деловое общение. Оно позволяет людям передавать друг другу знания, умения, опыт, помогает налаживать совместную трудовую жизнь, решать бытовые вопросы.

Умственно отсталые старшеклассники обладают ограниченным запасом социально-бытовых знаний, необходимых для делового общения. Им трудно общаться с незнакомыми и даже знакомыми людьми. Сравнительно легко вступив в контакт, они затрудняются в построении вопроса, просьбы, в переходе с приема информации на «-собственное высказывание. Особые сложности возникают, когда следует использовать полученные сведения на практике, например, действовать соответственно инструкции, особенно если она поступает от незнакомых им людей.

В ходе повседневной жизни у школьников должны воспитаться такие качества личности, как доброжелательность, уверенность, умение анализировать ситуацию и определить мотивы для делового общения, умение вступать в контакт, поддерживать разговор, правильно использовать полученную информацию. Основное вни-

мание при этом следует уделить активным формам работы: моделированию реальных ситуаций, упражнениям, экскурсиям.

Вначале целесообразно проводить специальные занятия в группе по закреплению, повторению и расширению знаний и умений, необходимых для делового общения, разыгрывание различных моделей реальных ситуаций, например, по таким темам: «Посещение школьной библиотеки», «День рождения», «Поход в кино», «На железнодорожном вокзале».

Весьма полезно специально организованное общение с работниками школы при проведении режимных моментов, при посещении различных служб школы (медицинского кабинета, мастерских, школьной кухни и т. д.). Необходимо использовать встречи с приглашенными в школу работниками производства, парикмахером, фотографом и др. Эти мероприятия следует проводить так, чтобы у школьников воспитывалось умение оценивать ситуацию, определять нужного собеседника, вступать с ним в беседу, правильно формулировать вопросы и ответы, находить выход из затруднительных положений.

Главное место должны занимать экскурсии в жилищные и культурно-просветительские предприятия, лечебные и санитарные предприятия службы быта. Экскурсии эти носят не только познавательный характер. Их особенность состоит в том, что ученикам поручается выполнение разного рода практических заданий, которые требуют контактов с незнакомыми людьми, умений действовать по полученной от них инструкции. Это способствует овладению учениками некоторыми практическими навыками общения в условиях новой для них обстановки. Следует постоянно использовать для закрепления умений делового общения каждодневные дела детей, предлагать им коллективное (парами, группами в несколько человек) выполнение тех ли иных работ, тем самым ставя их перед необходимостью общаться друг с другом, а также давать им поручения, требующие контактов с работниками школы. Нужно заметить, что в ходе работы в данном направлении у школьников закрепляются умения соблюдать правила культуры поведения в различных ситуациях, формируются эталоны поведения, вежливость, оценочное отношение к различным жизненным ситуациям.

Кроме того, следует широко использовать посещение различных внешкольных учреждений: стадиона, бассейна, театра, игротеки, стремиться организовать там контакты школьников с их работниками, другими детьми, формирование элементарного делового общения можно начинать и в группах младших классов, организуя коллективные дела, сюжетно-ролевые игры.

Эффективность работы по социально-бытовой ориентировке, осуществляемой на уроках и вне их, зависит от согласованности действий учителя и воспитателя, их контакта, информированности о работе друг друга, скоординированности планов работы. Связь с обучением осуществляется по принципу опережающего, параллельного и последующего взаимодействия. В первом случае воспитатели, пользуясь рекомендациями учителя по социально-бытовой ориентировке, проводят экскурсии, беседы, собирают вместе с учащимися различный материал по отдельным темам, готовя таким образом школьников к более полному и осознанному восприятию нового материала на занятиях по социально-бытовой ориентировке. Во втором случае воспитатели параллельно с учителем проводят работу, позволяющую школьникам прочно усвоить полученные знания и умения. Последующее взаимодействие предполагает отсроченное во времени повторение пройденного на занятиях материала, расширение и обогащение опыта учащихся, автоматизацию умений, формирование навыка применения полученных знаний и умений в новой ситуации.

Программа служит для воспитателя ориентиром при отборе материала, определении его объема и последовательности его изучения. Воспитатель придерживается того же уровня требований, что и учитель, к самостоятельности учащихся при выполнении хозяйственно-бытовых и других заданий, к выполнению приемов, соблюдению правил поведения, санитарно-гигиенических умений, т. е. он организует повседневную жизнь детей с учетом усвоенного ими, по мере необходимости повышая уровень требований к школьникам. В противном случае будет происходить не совершенствование хозяйственно-бытовых и других навыков учащихся, а их разрушение, возникнет представление о необязательности соблюдения усваиваемых умений. Например, на занятиях в классе школьники приучаются правильно накрывать на стол, аккуратно есть, пользуясь столовыми

приборами и салфеткой. Но если в школьной столовой об этих правилах забывают и дети и воспитатель, она никогда не будут усвоены учащимися.

различных мероприятий: конкурсов, праздников, устных журналов и т. д.

Разумеется, необходимо, чтобы администрация школы заботилась об осуществлении работы по социально-бытовой ориентировке, обеспечивала методическую подготовку воспитателей.

Большое значение для успешного закрепления приобретаемых в школе знаний и умений имеет их практическое применение в домашних условиях. В школе необходимо проводить лекции, беседы, практикумы для родителей, разъясняя задачи и содержание социально-бытовой ориентации детей, привлекая родных ребенка к воспитанию у него необходимых умений.

Глава 4. Трудовое воспитание учащихся вспомогательной школы

Существенная роль в решении коррекционных, воспитательных и образовательных задач вспомогательной школы принадлежит трудовому воспитанию. В связи с тем, что элементарная общеобразовательная подготовка умственно отсталых школьников не позволяет ставить задачу сообщения им научных основ современного производства, как это происходит в обычной общеобразовательной школе или ПТУ, трудовое воспитание во вспомогательной школе осуществляется специфическими методами и приемами и решает как общие с массовой, так и специальные задачи.

Ученик овладевает основами доступной профессии. С уважением относясь к людям, чьим трудом создается определенный уровень благосостояния общества, он сам стремится добросовестно работать. Он должен понять, что в труде сочетаются личные и общественные интересы.

Обучая детей, учитель корригирует недостатки трудовой деятельности школьников, формирует их взаимоотношения в коллективе.

Совершенно очевидно, что трудовое воспитание тесно связано с физическим, нравственным, эстетическим,

экологическим т. д. Систематически выполняемая работа позволяет развивать чувства долга и товарищества, ответственности за порученное дело и такие качества личности, как настойчивость, честность, правдивость. Трудовая деятельность позволяет включать учащихся процессы, которые оказывают благотворное влияние на весь организм ребенка. У них воспитываются необходимые навыки личной гигиены, привычка следить за чистотой помещения, что создает условия для здорового образа жизни.

Включение школьников в разнообразный труд позволяет также постигнуть его красоту, получить удовлетворение от его результата.

Организация трудового воспитания

Результативность трудового воспитания во вспомогательной школе-интернате во многом зависит от его организации. При этом сочетаются индивидуальные, индивидуально-групповые и коллективные формы организации деятельности воспитанников. Дети включаются во все доступные им виды трудовой деятельности. Постепенно они переходят к более сложным видам труда и формам его организации.

Поясним сказанное выше. Индивидуальные поручения наиболее приемлемы в работе с учащимися младших классов вспомогательной школы. Это период, когда детский коллектив еще не сложился и самой авторитетной личностью для детей является педагог. Как правило, именно он поручает детям выполнить то или иное задание, и фактически перед ним школьники отчитываются за его выполнение.

По мере накопления опыта и возникновения групповых интересов, появляется возможность в процессе общественно полезной трудовой деятельности строить взаимоотношения между учениками внутри группы. Общественно полезный труд в этом случае выступает в Роли формирующего и коррекционного средства и при Умелом руководстве со стороны педагога на этой основе может быть создан коллектив.

Опытные педагоги, организуя учащихся, добиваются такого положения, когда деятельность будет носить признаки коллективной. При этом даже индивидуальные учения и задания рассматриваются как часть общего. Например, в классе или воспитательской группе

каждый ученик имеет определенное поручение (уход за растениями, уборка закрепленного за учеником участка, хранение игрового материала и др.). В одном случае учащиеся выполняют его по заданию учителя и перед ним же отчитываются о выполнении. Такое выполнение задания носит сугубо индивидуальный характер. Иначе обстоит дело, когда поручения распределяются между учениками класса, группы и за их выполнение дети отчитываются перед товарищами. Задача педагога во втором случае заключается в умелом регулировании взаимоотношений, в создании необходимых мотивов, условий освоения этой деятельности. Некоторые педагоги полагают, что такая постановка дела неприемлема в условиях вспомогательной школы. Специальные исследования (1983) и опыт ряда школ Екатеринбургской в Челябинской областях показали, что при умелом руководстве и правильной организации умственно отсталые школьники научаются выполнять необходимые трудовые поручения, вступают в ходе их выполнения в коллективные отношения: обсуждают результаты, отчитываются друг перед другом, оказывают при необходимости друг другу помощь.

В последние годы в практике вспомогательных школ России находят распространение следующие формы коллективного труда воспитанников:

- коллективный труд без взаимной зависимости (в этом случае учащиеся выполняют индивидуальную работу в составе первичного коллектива и подводят коллективный итог ее выполнения);

- коллективный труд с взаимной ответственностью и зависимостью с разделением на операции (данная форма характерна для некоторых видов общественно полезного и производительного труда). При такой организации конечный результат складывается из результатов деятельности каждого члена коллектива, взаимная зависимость осуществляется через объекты труда.

Большое воспитательное значение во вспомогательной школе имеет организация детских трудовых коллективов. В настоящее время они существуют в следующих формах: учебно-трудовая группа, дежурная воспитательская группа (осуществляет дежурство по интернату), трудовые бригады с различным характером выполняемых заданий, технические кружки. Трудовые объединения могут быть с временным составом и характером выполняемой работы

и постоянные. Так, к последним можно отнести учебно-трудовую группу, бригады, осуществляющие выполнение заданий в процессе производительного труда, технически кружки. Необходимым условием правильного комплектования детских трудовых объединений должны быть показатели результативности и слаженности в работе. Они в значительной мере зависят от реального состава группы, бригады. Опыт убеждает в том, что в них должно быть примерно равное количество сильных и слабых учеников. Бригада не должна быть слишком малочисленной или, наоборот, слишком большой. Небольшой состав менее всего способствует развитию социальных форм организации коллектива и не располагает ресурсами для работы. В то же время слишком большие бригады не дают возможности раскрыть способности каждого ребенка. В трудовых объединениях должны быть решены вопросы лидерства, психологической совместимости членов, учета групповых интересов. Создание разновозрастных детских коллективов позволяет осуществлять преемственность в воспитании.

- несколько этапов:

- усвоение задачи каждым ее членом (при необходимости проводится инструктаж, включающий ориентировку и планирование, обучение приемам работы);

- определение формы организации труда;

- распределение заданий и расстановка членов бригады по рабочим местам в соответствии с полученным заданием;

- инструктирование членов коллектива на рабочих местах (педагогически целесообразно передавать часть этих функций сильным ученикам);

- обеспечение внутрибригадных связей, что обусловлено необходимостью проведения взаимного контроля, оказания помощи, внесения поправок в ход работы в целях ее ускорения или замедления;

- обеспечение внешних связей бригады (получение инструментов, инвентаря, материалов и заготовок, сдача готовой продукции и др.);

- текущий контроль выполняемой работы учителем (при выполнении разделением труда пооперационный контроль должны осуществлять сами участники процесса);

- итоговый контроль, включающий разбор коллективного взаимодействия членов бригады в ходе выполнения работы, количественный учет результатов, качественный анализ изделий.

При правильной организации деятельности детских трудовых объединений могут быть сняты некоторые трудности, обусловленные психофизической недостаточностью школьников. В связи с этим перед педагогами стоит серьезная задача изучать и учитывать в работе имеющиеся у детей особенности трудовой деятельности. Исследования С. Л. Мирского, Е. А. Ковалевой, Н. П. Павловой (1988) показывают, что наиболее целесообразным является учет типических особенностей, позволяющий организовать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе трудового воспитания.

Создание сбалансированной по всем направлениям и педагогически эффективной системы трудового воспитания требует больших организационных усилий со стороны педагогического коллектива, управленческих органов, производственных коллективов связанных со школой предприятий, родительской общественности. Изучение опыта вспомогательных школ показывает, что возможности организации общественно полезной трудовой деятельности учащихся в них очень большие. К ним необходимо отнести: учебные занятия в мастерских, производственную практику, различные виды и формы общественно полезного и производительного труда во внеклассное время, занятия технических кружков, выполнение трудовых поручений по классу, групповой, спальне, игровой комнате, столовой, проведение бесед о труде, утренников, праздников, посвященных труду, соревнования за звание «Лучший по профессии», встречи с передовиками производства, экскурсии на предприятия.

Разнообразие деятельности при правильной организации детского коллектива создает предпосылки успешного решения задач трудового воспитания.

Материальная база общественно полезной деятельности учащихся вспомогательной школы

Организация любого вида деятельности учащихся требует соответствующей материальной базы. Особенно это касается тех ее видов, которые осуществляются регулярно: самообслуживание, хозяйственно-бытовой, общественно-полезный и производительный труд. Внеклас-

сные виды трудовой деятельности организуются на пришкольных опытных участках, в садах и огородах, подсобных хозяйствах школ, в учебно-производственных цехах, участках предприятий, на полях и фермах.

Проведенное в последнее время обследование условий организации общественно полезной деятельности в ряде вспомогательных школ не дало утешительных результатов. Так, в 70% случаев производительный труд учащихся организуется на материальной базе учебных мастерских и только в 30% случаев на специально оборудованных рабочих местах. Нередко интенсивная эксплуатация учебного оборудования для целей производительного труда приводит к тому, что оно быстро выходит из строя в связи с преждевременным износом. В результате такой непродуманности страдает как учебный процесс, так и вся система воспитания школьников. В еще более худшем положении в ряде школ-интернатов находится самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд. Специально оборудованную для этих целей материальную базу имеют немногим более 10% школ. Остальные используют для этого случайные помещения: туалеты, умывальни, спальные и игровые комнаты. Создаваемые в некоторых вспомогательных школах хозяйственно-бытовые комнаты ни по оборудованию, ни по санитарно-гигиеническим нормам не отвечают своему назначению.

Расчеты показывают, что в типовой вспомогательной школе-интернате на 290 учеников должно быть три таких комнаты для разного возраста детей. Хозяйственно-бытовая комната должна быть площадью не менее 40 кв. метров для хранения материалов, уборочного инвентаря и инструментов. В ней оборудуются функциональные зоны (участки): стирки мелких вещей, сушки, чистки верхней одежды, глажения, мелкого ремонта. При этом должен быть обеспечен свободный доступ к каждому рабочему месту, так чтобы учитель мог контролировать деятельность учеников и оказывать им помощь. Помещения оборудуются встроенными шкафа, полочками для хранения материалов и инструментов. Использование огнеопасных и токсичных материалов должно отвечать правилам противопожарной безопасности и санитарно-гигиеническим требованиям.

Подсобное помещение хозяйственно-бытовой комнаты предназначается для хранения уборочного инвентаря и

материалов, стирки личных вещей. Поэтому оно оборудуется ячейками для хранения уборочного инвентаря (каждая ячейка позволяет удобно располагать ведро, таз, уборочное полотно с держателем, подушечку для сбора пыли), сливом воды, сушилкой с тепловентиляцией. Здесь может храниться весь уборочный инвентарь, используемый воспитанниками ежедневно.

Производительный труд учащихся во вспомогательных школах-интернатах может организовываться на специальных ученических рабочих местах как в самой школе, так и на производстве. Цель организации рабочих мест учеников — привлечение подростков к производительному труду в сфере материального производства, знакомство с различными машинами, механизмами и оборудованием, новыми технологиями, участие в производственных отношениях базового предприятия, формирование трудовых умений и профессиональных навыков, дальнейшее развитие интереса к определенной профессии.

Необходимо техническое и хозяйственное обеспечение и обслуживание ученических рабочих мест как на предприятиях, так и в школе. Они могут быть индивидуального или общего пользования (закреплены только за определенными учениками или за группой подростков из разных школ, на них могут работать и кадровые рабочие). Заказы, выполняемые на них, включаются в производственный план подразделения. Предприятие несет ответственность за сохранность здоровья учеников, за создание безопасных условий труда, обеспечивает их необходимой спецодеждой и обувью. Школа и производство ведут учет работы, обеспечивают учащихся объектами труда, организуют межгрупповое соревнование, осуществляют воспитательную работу и обучение.

Подбор объектов для работы должен отвечать характеру профессионально-трудовой подготовки школьников, уровню их подготовленности. Предусматривается периодическая сменяемость видов и объектов работы, переход подростков с одного рабочего места на другое в соответствии с требованиями профессиональной подготовки.

Оплата труда занятых производительным трудом производится в соответствии с действующим законодательством по нормам и расценкам, существующим для данной отрасли.

Для обслуживания и ремонта оборудования, станков и механизмов, находящихся в школе, базовые предприятия выделяют квалифицированных работников по взаимно согласованному графику.

Отечественная вспомогательная школа накопила достаточно богатый опыт организации общественно полезной трудовой деятельности и создания для этого соответствующей материальной базы. Однако эффективность указанных мероприятий выше в тех случаях, когда они решаются в комплексе с другими составляющими процесса трудового воспитания и представляют единое целое.

Общественно полезная направленность деятельности и ее результативность

Общественно полезный труд во вспомогательной школе-интернате не однороден по своему содержанию и результативности. В связи с этим его можно подразделить на следующие виды:

1. Самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд, результаты которого предназначены для удовлетворения личных потребностей учеников и внутренних нужд школы. Таким образом, его общественная значимость замыкается рамками школьного коллектива.

2. Труд в порядке шефства по своему общественному значению стоит значительно выше первого, так как его результаты удовлетворяют нужды других коллективов. Это может быть проведение субботников по очистке прилегающих территорий, уборке сельскохозяйственной продукции и др.

3. Производительный труд, обеспечивающий производство товарной продукции; его результаты предназначены для удовлетворения запросов общества.

Общественно полезная направленность труда во вспомогательной школе усиливается, когда в нее включается большая часть ученического коллектива. Однако сделать это нелегко. В отдельных случаях происходит упрощение задачи. Например, все учащиеся, занимающиеся одним профилем труда, изготавливают однотипные изделия по заказам. При этом одинаковую по сложности работу выполняют как ученики пятых, так и восьмых классов, какой подход не учитывает возрастных и трудовых возможностей школьников. В этом случае школа полу-

чает товарную продукцию, но снижается уровень обучения.

Совсем другое дело, когда школа занята выпуском довольно сложной продукции. В ряде школ выпускают бытовую мебель, одежду, узлы и детали к машинам и механизмам по заказам предприятий. Поступивший заказ распределяется между бригадами учащихся на основе межколлективной кооперации в зависимости от профессиональной подготовленности, трудовых возможностей, времени, отводимого учебным планом, интересов детей. В процессе кооперации необходимо выделить операции в зависимости от их сложности и с учетом этого распределить их между классами. На основе кооперирования и коллективного (бригадного) изготовления заказов организуется соревнование.

В некоторых школах кооперированное коллективное изготовление продукции осуществляется из материалов или комплектующих изделий заказчика. В этом случае повышается ответственность ученического коллектива (при правильном педагогическом руководстве она может стать по настоящему коллективной), а руководство школы освобождается от несвойственных ему функций снабжения. Кроме того, в такого рода кооперации создаются условия для оказания взаимопомощи между детскими коллективами и отдельными членами, учащиеся чаще вступают в межколлективные и внутриколлективные связи и отношения. Они познают эти отношения «изнутри», непосредственно участвуя в них. Возникает возможность развития у подростков более высокого уровня делового общения, которое характерно для рабочих производственных коллективов.

Более простые формы кооперации могут возникать на основе хозяйственно-бытового и самообслуживающего труда учеников. Например, дети участвуют в бригаде, задача которой поддержание чистоты и порядка в помещениях школы. В ее состав входят учащиеся разных возрастов из различных классов. Осуществляя уборку помещений, они — это получается само собой проводят работу со своими сверстниками, приучая их поддерживать чистоту в школьных и интернатных помещениях. Кроме того, такая организация труда способствует более широкому деловому и личному общению между учениками, что немаловажно в воспитании детского коллектива.

Формирование у учащихся вспомогательной школы умения работать в трудовом коллективе

Серьезной задачей вспомогательной школы является развитие у воспитанников способности и умения трудиться в коллективе, включаться в доступные формы общественно трудовой деятельности.

Выпускники вспомогательной школы приходят после ее окончания в производственные бригады, звенья, участки, где сложились определенные трудовые отношения, обусловленные материальными условиями производства и уровнем развития рабочего коллектива. Нередко сформированность личностных качеств выпускника не соответствует этому уровню, он с большим трудом адаптируется к нему или вынужден менять место работы. Такое положение подтверждается исследованиями В. Ю. Карвялиса (1986), А. И. Раку (1979) по изучению опыта трудоустройства выпускников вспомогательных школ. Одной из причин такого положения является неумение работать в коллективе.

Общественный труд — особый тип социальной кооперации в трудовом процессе, который развивается на основе производственных отношений. Следовательно, задача заключается в том, чтобы дети овладели комплексом навыков, которые требуются при выполнении трудовых заданий, а также формами взаимодействия, которое возникает в процессе коллективного производства.

В практике вспомогательных школ первостепенное значение придается коллективным формам организации деятельности учащихся, но при этом часто забывается о необходимости воспитания социальных форм поведения в труде, отвечающих запросам общества. В связи с недооценкой этой стороны трудового процесса его участники низводятся до уровня узких исполнителей задания. При таком искаженном подходе к воспитанию у Учащихся задерживается развитие общественных мотивов и потребностей, положительного отношения к труду, они устраняются от участия в управлении, планировании и Регулировании процесса выполнения задания.

Для того, чтобы у детей естественным образом завязались деловые отношения, составляющие основу умений работать в коллективе, необходимо, чтобы они научились выполнять в детских трудовых объединениях (учебно-трудовых группах, бригадах, звеньях) времен-

ные и постоянные трудовые поручения, проявляя постоянно все большую самостоятельность. Учитель использует разнообразные формы детского соревнования, позволяющие тесно связать учебно-трудовую, общественно трудовую и непосредственно трудовую деятельность школьников.

Прежде чем рассмотреть содержание и характер выполняемых учащимися вспомогательной школы поручений, их место и роль в системе развития и коррекции личности умственно отсталых детей, необходимо остановиться на существующих, порой разноречивых взглядах в освещении данного вопроса.

Исследователи детских коллективов А. Л. Шибанов (1967), Л. П. Буева (1968), Л. Ю. Гордин (1965), Т. Е. Конникова (1957) и другие отмечают, что для освоения детьми системы коллективных отношений должна быть сменяемость выполняемых ими поручений. Сложившееся в общей педагогике положение переносится и на вспомогательную школу. Т. И. Пороцкая (1984) существующее положение в отношении сменяемости выполнения поручений возводит в принцип вспомогательной школы. При этом автор предлагает «давать поручение от имени коллектива».

Против сложившегося положения есть ряд аргументов: первый — если речь идет о коллективе, то едва ли смена поручений может быть им санкционирована в каждом конкретном случае; второй — смена поручений противоречит некоторым психологическим закономерностям формирования коллектива; третий — освоение системы отношений очень сложный процесс (особенно для умственно отсталых школьников), требующий времени. При этом ребенок должен понять и принять свое место и место каждого из членов коллектива, усвоить значительное количество конкретных умений и навыков, необходимых для качественного выполнения своих обязанностей; четвертый — выполнение учащимися поручений — это модель их будущего жизненного пути. В силу этого распределение поручений необходимо проводить с самым широким участием всех учащихся, с учетом мнений как педагога, так и каждого из членов ученического трудового коллектива.

От того насколько рационально и правильно удастся распределить поручения, зависит деловой характер отношений в группе.

Приведем примерное содержание поручений в учебно-трудовой группе вспомогательной школы: староста учебно-трудовой группы, бригадиры, инструментальщик, Ответственный за станки и механизмы, ответственный за наладку и заточку инструментов, санитары. Приведенная структура поручения не является единственной, она может дополняться в зависимости от профиля мастерской и других условий. Возможно совмещение обязанностей. Так, один из бригадиров одновременно может быть старостой группы, инструментальщик занимается подготовкой материалов к занятию или выдает заготовки перед началом производственного труда и в ходе его. Выполнение обязанностей способствует расширению контактов и сотрудничества между школьниками на деловой основе, а при правильном педагогическом руководстве является одним из путей формирования у учащихся делового общения.

Распределить поручения еще не значит обеспечить их выполнение. Для этого нужно подробно определить содержание каждого задания, найти способы, которые помогут ученику его усвоить и выполнить. Ниже приводим краткое содержание основных обязанностей учеников в учебно-трудовой группе вспомогательной школы.

Бригадир является помощником учителя (воспитателя) в организации коллектива бригады при выполнении задания, поддерживает его. Бригадир распределяет с помощью учителя или самостоятельно членов бригады по рабочим местам, организует их работу: налаживает взаимопомощь, взаимоконтроль, следит за обеспечением рабочих мест материалом, заготовками, предъявляет требования к дисциплине труда, выполнению правил техники безопасности. Он показывает пример в выполнении заданий, по указанию учителя и с его помощью организует обсуждение итогов работы, отчеты членов бригады о выполняемых поручениях, контролирует их исполнение. Следит за чистотой и порядком в помещении и на рабочих местах, организует их своевременную и качественную уборку. Отчитывается о результатах своей Работы перед собранием группы.

Инструментальщик помогает учащимся, показывая, как следует пользоваться инструментом и его правильно хранить. С помощью ответственных за наладку он организует соответствующий уход за инструментом и его стройку под руководством учителя, затем и самостоятель-

но, отвечает за его сохранность. Отчитывается о выполнении своих обязанностей перед учащимися группы»

Содержание перечисленных поручений в полном объеме ученик осваивает только к старшим классам. Учитель определяет, какую часть этих умений ученики усваивают в течение каждого года обучения. При этом используются следующие приемы обучения и воспитания; совместный с учителем разбор конкретных ситуаций; выполнение того или иного организационного мероприятия по устному указанию учителя, то же по письменной инструкции;

- психологическая подготовка ученика перед выполнением работы или принятием решения в ходе предварительной этической беседы;

- регулярный отчет перед группой о выполнении поручения.

В системе коррекционно-воспитательных мероприятий вспомогательной школы существенную роль играет соревнование. Правильно организованное, оно побуждает к состязательности в труде и в то же время развивает отношения сотрудничества, взаимной помощи и коллективизма. В основу ученического соревнования должны быть положены гласность, сравнимость результатов, возможность повторения практического опыта.

Некоторые особенности детского соревнования отражены в работах дефектологов М. И. Кузьмицкой (1967), Н. П. Долгобородовой (1967), Г. М. Дульнева (1981). Исходным моментом детского соревнования на основе труда является выполнение таких, например, требований: не допускать брака в работе при изготовлении изделий, сдавать изделия в срок;

- хранить в течение учебного года в хорошем состоянии оборудование мастерской и инструменты;

- ответственно выполнять общественные поручения, связанные с трудом в мастерской;

- не нарушать правила техники безопасности в процессе работы;

- соблюдать правила поведения, не иметь нарушения трудовой дисциплины.

Принимая эти требования, ученики их обсуждают всем коллективом.

Подведение итогов соревнования — весьма ответственный момент в воспитании школьников. Для того чтобы учащиеся поняли ход и содержание соревнова-

ния почувствовали к нему интерес, итоги должны подводиться регулярно, например, раз в неделю. В последующем можно это делать раз в две недели, а затем раз в месяц.

Для того чтобы школьники научились ориентироваться в принятых требованиях, поняли их важность, связали их с повседневной деятельностью, при подведении итогов необходимо практиковать отчеты каждого ученика о выполнении поручений, о его участии в коллективном труде.

Наблюдения и некоторые исследования указывают на наличие у умственно отсталых детей различных отклонений в сфере общения. В одних случаях наблюдается снижение потребности и ограниченный круг общения (Г. М. Дульнев, 1969; Н. Л. Коломинский, 1978; В. В. Коркунов, 1983), в других — излишняя избирательность и эмоциональность (В. А. Вярнен, 1971; Л. И. Даргевичене, 1971). Проведенные Г. М. Дульневым (1969) исследования эмоциональных отношений к труду у умственно отсталых школьников, выявили следующую картину: 20% всех обследованных не проявляли стремления к общению в процессе выполнения работы, у остальных наблюдалась различная его направленность. Например, у некоторых отмечалась достаточно высокая самостоятельность в труде и целенаправленное общение (20% случаев). У других — довольно высокий уровень общения с целью получения помощи и подсказки, что сочеталось с неуверенностью в правильности выполнения задания. Как правило, в последнем случае потребность в общении удовлетворялась за счет избыточных контактов с учителем.

В коллективах умственно отсталых школьников совместная деятельность не всегда приводит к дружбе и товариществу, к возникновению делового общения. Чаще приходится сталкиваться с разобщенностью детей или контактами на личной основе. Однако умение работать в коллективе как раз и характеризуется высоким уровнем деловых контактов, переходящих в тесное сотрудничество. За счет каких психолого-педагогических средств можно достигнуть этого?

Большую роль в формировании умения общаться в процессе труда играет личность учителя, его участие в коллективном труде, спокойные замечания, совет,

даваемый дружеским тоном, своевременно оказанная помощь.

Как правило, пред началом коллективных работ учитель проводит экскурсию с целью показать, как организуется коллективный труд взрослых. Во время такой экскурсии можно дать задание понаблюдать за общением работников во время работы. Учитель должен ответственно отнестись к выбору объекта для такой экскурсии. Оправданно выбирать для нее небольшие по количественному составу и сплоченные общей работой коллективы.

Учитель, готовя детей к коллективной работе, обращает внимание не только на технологическую ее сторону, но и на характер взаимодействия ребенка с товарищами, обеспечивающими предыдущую и последующую операции. Педагог побуждает к общению, показывает, как и с каким вопросом, просьбой можно обратиться к товарищу. При этом отдельные ситуации, возможные в ходе работы, могут проигрываться. В ходе игры учитель учит детей правильным способам поведения, ставит их в ситуацию, когда необходимо найти самостоятельное решение.

После пробного изготовления изделия учащиеся в совместной беседе оценивают весь ход выполненной работы. И здесь необходимо рассмотреть все ошибки во взаимодействии членов бригады, правильно оценить примеры положительного сотрудничества.

Учитывая сложность задачи, регулирование отношений взаимопомощи приходится брать на себя учителю. На заключительном этапе обучения в этом принимают участие наиболее активные из учеников. Развитию взаимопомощи способствует правильное распределение поручений постоянного характера.

Таким образом, общение, выступающее на фоне деятельности учащихся, становится мощным социальным фактором их развития и коррекции личности.

Завершая разговор о трудовом воспитании учащихся вспомогательной школы, необходимо подчеркнуть, что в процессе его у детей должно сформироваться ответственное отношение к труду, понимание его роли в обществе.

Глава 5- Физическое воспитание умственно отсталых школьников

§1. Основные принципы физического воспитания учащихся вспомогательной школы

Нарушение интеллекта у ребенка в преобладающем большинстве случаев сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у детей-олигофренов двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

При проведении физического воспитания школьников должны быть соблюдены следующие условия, позволяющие осуществлять коррекцию недостатков двигательной сферы. Необходимо:

- учитывать тяжесть и характер двигательных нарушений, особенности формирования двигательной сферы, возрастные и половые различия учащихся;
- следить за соответствием содержания и методов физического воспитания двигательным и функциональным возможностям умственно отсталых школьников;
- добиваться осмысления и выполнения учениками словесной инструкции;
- осуществлять физическое развитие с опорой на сохранные двигательные возможности;
- стремиться совершенствовать познавательную деятельность детей-олигофренов средствами физической культуры;
- осуществлять системный подход к реализации коррекционных задач: сочетать коррекцию двигательных нарушений, формирование двигательной сферы, развитие средствами физической культуры высших психических процессов.

Характерные особенности развития двигательной сферы умственно отсталых учащихся состоят в следующем:

- уровень сформированности двигательной сферы умственно отсталого ребенка находится в непосредственной зависимости от тяжести и характера конкретных двигательных нарушений;

- отставание в развитии координаторных схем движения у детей-олигофренов от уровня учащихся массовых школ особенно явно проявляется в младшем, количественных показателей моторики - в старшем школьном возрасте;

- увеличение разницы абсолютных показателей двигательных способностей учащихся вспомогательных и массовых школ отмечено к 17 годам (за исключением показателей статической выносливости);

- наибольшее отставание детей-олигофренов 7-17 лет от сверстников из массовых школ наблюдается в показателях координации движений.

Системное изложение основных недостатков развития двигательной сферы учащихся вспомогательных школ может быть представлено в следующих классификационных показателях.

Нарушения физического развития: отставание в длине и массе тела; ожирение; нарушение осанки; деформация стопы; нарушения в развитии грудной клетки; низкие показатели жизненной емкости легких, окружности грудной клетки; деформация черепа; лицевого скелета; дисплазии.

Недостатки в развитии основных движений: неточность движений в пространстве и времени; неумение выполнять ритмичные движения; грубые ошибки при дифференциации мышечных усилий; низкий уровень развития функции равновесия; ограниченные амплитуды движений в беге, прыжках, метаниях; отсутствие легкости и плавности в движениях; напряженность, скованность движений.

Нарушения в развитии основных двигательных качеств: отставание от нормы в показателях силы основных мышечных групп туловища и конечностей (на 15-30%), быстроты движений (на 10-25%), выносливости динамического характера (на 20-40%), скоростно-силовых качеств (на 15-30%), гибкости подвижности в суставах (на 10-20%).

Классификация отражает характер отклонений в физическом развитии и двигательные способности учащихся и позволяет систематизировать физические упражнения, направлять их на коррекцию соответствующих двигательных нарушений.

Известно, что поражение низших отделов центральной нервной системы влечет за собой нарушение элементар-

ных движений, поражение высших — затрудняет реализацию сложных двигательных актов, требующих произвольной регуляции. Это позволяет предположить, что нарушения сложных двигательных актов при неосложненной форме олигофрении, проявляющиеся в недостатках тонкой моторики, определяются теми же механизмами, что и интеллектуальный дефект — нарушением аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга.

Это положение имеет первостепенное значение при выборе педагогических средств и методов коррекции недостатков двигательной сферы детей-олигофренов, которых отличает целый ряд существенных нарушений нейродинамики (уменьшение силы основных нервных процессов, нарушение их подвижности, патологическая иррадиация возбуждательного и тормозного процессов). Указанные нарушения затрудняют образование новых сложных условно-рефлекторных связей, обеспечивающих произвольные движения, что необходимо учитывать при формировании у школьников различных двигательных умений и навыков. Однако несмотря на трудности в выработке условных связей у детей-олигофренов, они могут овладеть некоторым объемом как простых, так и сложных произвольных движений при условии регулирующего действия словесной инструкции и вербализации собственного опыта.

В процессе физического воспитания детей-олигофренов необходимо руководствоваться тем, что активная двигательная деятельность ребенка способствует развитию всех зон коры больших полушарий мозга, содействует улучшению координации межцентральных связей, формированию двигательных взаимодействий, повышению умственной работоспособности.

Если занятия физическими упражнениями для человека, у которого нет двигательных недостатков — условие активного общего развития, то для детей-олигофренов физическая культура является вместе с тем и одним из основных средств устранения отклонений в их двигательной сфере. Поэтому привлечение умственно отсталых Детей к активным занятиям физической культурой, основанное на пробуждении интереса, положительного отношения к ним, должно рассматриваться как важное звено в комплексе учебно-воспитательной работы вспомогательной школы. При этом подчеркнем значение

системного подхода к физическому воспитанию детей, направленного на коррекцию их двигательных нарушений и развитие личностных качеств. Для этого широко используются различные средства физической культуры.

Для физических упражнений характерны:

- универсальность их влияния (в организме нет ни одного органа, который не реагировал бы на движение);
- отсутствие отрицательного побочного действия (при использовании оптимальных физических нагрузок);
- возможность длительного применения упражнений (вариантно-поэтапное сочетание лечебных, профилактических, общеоздоровительных и тренировочных).

Уроки физической культуры позволяют сочетать физическую деятельность с умственной: детям необходимо понять задачи занятия, усвоить смысл указаний учителя, проанализировать, используя при этом речь, свои действия. Побуждение учащихся к ответам на вопросы способствует осознанию двигательных действий и вместе с тем — развитию речи, кроме того, обогащению словарного запаса. Дружеский диалог, обмен репликами между взрослыми и детьми создает на уроке положительный эмоциональный фон.

Известно, что физические упражнения осуществляют направленное корригирующее воздействие. Так, ходьба способствует улучшению перекрестной координации рук и ног, длительный бег — развитию выносливости. Ходьба с предметом лежащим на голове (мешочек с песком) помогает исправить осанку. Если во время бега выполнять движения руками (вперед, вверх, в стороны), то это будет способствовать улучшению координации движений и одновременно развитию выносливости. При проведении занятий следует заранее планировать последовательность упражнений.

Оптимально допустимые для учащихся физические нагрузки устанавливаются по степени утомления, возникающего при выполнении мышечной деятельности.

При дозировании нагрузок важно помнить, что после напряженных или длительно выполняемых физических упражнений ученики вспомогательных школ долго находятся в состоянии дискомфорта, поскольку силы длительное время не восстанавливаются. Поэтому, в то время как учащиеся массовых школ могут выполнять нагрузки до конца второй стадии утомления, умственно отсталые

школьники — только до начальных признаков снижения работоспособности, т. е. до первой стадии утомления.

Учитывая, что урок физической культуры является основной формой физического воспитания во вспомогательной школе, все рекомендации, относящиеся к нему, используются и при проведении внеклассной работы. На основе содержания уроков строятся внеурочные формы физического воспитания с использованием средств и методов коррекционной направленности.

Успешность коррекционно-воспитательной работы с учащимися во многом определяется дифференцированным подходом к детям.

Оценка уровня физического состояния детей по методу антропометрических стандартов (А. Г. Дембо и др.), основанному на вариабельности признаков соматического развития, позволяет при дифференциации учащихся на типологические группы использовать показатели развития двигательной сферы, а также данные клинических и психологических исследований.

Результаты исследований физического развития, качественных и количественных характеристик двигательной деятельности школьников можно оценивать по 10-бальной системе методом экспертных оценок, выставляемых на медико-педагогическом консилиуме. Показатели физического развития оцениваются в сравнении со средними параметрами данной возрастной популяции детей-олигофренов. Группы не могут быть стабильными по составу, а при их комплектовании должны учитываться конкретные возможности каждого ученика.

Характеризуя типологические группы учащихся, необходимо отметить следующее.

Ученики первой группы (10-14% от общего количества учеников в классе) имеют физическое развитие и двигательные способности выше средних показателей учащихся вспомогательных школ и находятся на уровне средних показателей учеников массовых школ. У них не наблюдаются соматические отклонения, они быстрее других овладевают умениями и навыками, могут выполнять достаточно высокие физические нагрузки, легко их переносят и быстро после них восстанавливаются (организм достигает исходного состояния).

У учащихся, отнесенных ко второй типологической группе (45-52%), отмечается, как правило, среднее физическое развитие, средний уровень двигательной подго-

товленности. На уроках физической культуры они медленнее, чем ученики первой группы, овладевают двигательными умениями и навыками. У них отмечаются сопутствующие основному дефекту соматические заболевания, нарушения осанки, стопы. Наблюдения за этой группой показали, что они могут выполнять достаточно высокие нагрузки, но по сравнению со школьниками первой группы несколько хуже их переносят, медленнее восстанавливаются.

Учащиеся третьей группы (28-35%) характеризуются средним или ниже среднего уровнем физического развития и двигательных способностей, у них часто отмечается непропорциональность форм тела. Они медленнее овладевают двигательными умениями и навыками, чем дети, отнесенные ко второй группе. Практически все страдают соматическими заболеваниями.

Ученики четвертой группы (4-10%) чаще всего обладают уровнем физического развития ниже среднего, могут овладеть лишь элементарными умениями и навыками. Наличие основного дефекта сопутствуют различные соматические заболевания, отмечаются энурез, ожирение, эписиндром, головные боли, головокружение.

§2. Паспорт здоровья и физического развития ребенка

У специалистов, занимающихся рассмотрением вопроса паспортизации здоровья населения, нет единодушного мнения о содержании паспорта здоровья, т. е. о том, какие параметры состояния организма должны быть в нем отражены, каким образом он должен использоваться. Ведь ту же медицинскую карту в поликлинике или карту во врачебно-физкультурном диспансере тоже можно считать паспортом здоровья, хотя он и свидетельствует в большей мере о наличии тех или иных заболеваний.

Школьной практике преподавания физической культуры нужен такой документ, который:

- был бы понятен и доступен учителю, ученику, его родителям;
- концентрировал бы в себе основные показатели здоровья, физического развития и физической подготовленности;
- позволял бы анализировать динамику здоровья и двигательной сферы школьника на протяжении всего его обучения (можно начать и с детского сада, а продолжить после окончания школы);
- был бы тесно связан со сдачей экзамена по физической культуре.

Паспорт здоровья и физического развития.

Ф. и. о.:

Дата рождения

Школа

Показатели	Классы									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ	СМ
1. Длина тела (см)										
2. Масса тела (кг)										
3. Экскурсия грудной клетки (см)										
4. Осанка										
5. Подтягивание на перекладине (количество раз)										
6. Прыжок с места (см)										
7. Бег (с):	30 м	60 м	100 м	1000 м	2000 м	3000 м				
8. Гибкость (см)										
9. Медицинская группа										
10. Хронические заболевания										
11. Заболевания в году (количество дней)										
12. Острота зрения										
глаз										
									правый	левый

Паспорт здоровья вкладывается в личное дело ребенка. Показатели физического развития определяются врачом, медсестрой или учителем физической культуры, показатели физической подготовленности — только учителем физической культуры; эти показатели регистрируются дважды в год (в сентябре и мае) и заносятся в паспорта. Показатели медицинского профиля (острота зрения, медицинская группа, хронические заболевания) вносятся в паспорт врачом или медсестрой также дважды в год.

Паспорт дает возможность в динамике проследить от класса к классу развитие двигательной сферы ребенка и его здоровья. Это представляет интерес и для родителей ребенка.

Кроме того, и ученик может увидеть себя со стороны, в сравнении со сверстниками, а это, возможно, будет стимулировать желание работать над собой, систематически заниматься физической культурой, что поможет сформировать здоровый образ жизни.

Следует подумать о том, чтобы в сферу забот о здоровье ребенка были включены все учителя школы, ибо функциональное развитие ребенка — дело не только учителя физической культуры.

Предполагается, что на основе данных, отраженных в паспорте здоровья, будет строиться содержание физического воспитания детей, профилактические мероприятия в школе.

§3. Основные движения

Ходьба и бег являются циклическими движениями, поскольку все фазы одного цикла повторяются в следующем в той же последовательности. Циклы следуют один за другим, и каждый настоящий служит продолжением предыдущего и началом последующего.

Физиологический механизм циклических движений определяется ритмическим двигательным цепным рефлексом, имеющим в своей основе безусловно-рефлекторное происхождение.

Большое значение при ходьбе приобретают регулирующие функции ЦНС. Кортикальные двигательные центры вследствие непрерывного потока проприоцептивной афферентации почти постоянно находятся в возбуждении с очень краткой фазой торможения, а мышцы конечностей — в состоянии то большего, то меньшего напряжения.

Ходьба — основной вид движений человека. В актах ходьбы участвуют большие группы мышц туловища, благодаря чему усиливается деятельность всех физиологических систем организма. Ходьба в строю, при перестроениях дисциплинирует учащихся, повышает их организованность.

Походка ученика должна быть легкой, непринужденной, ритмичной, с хорошей координацией движений рук и ног, с прямым положением туловища и головы, четким и точным взмахом и амплитудой движения рук вперед и назад, носки ног должны быть направлены по ходу движения и слегка развернуты в стороны.

Бег — упражнение циклического типа, в котором одноопорная фаза движения ног чередуется с фазой полета. В процессе формирования беговой локомоции закрепляются относительно однообразные динамические стереотипы нервных процессов, регулирующие мышечные усилия. Длительность возбуждения в нервных центрах сочетается с короткой фазой торможения, не обеспечивающей достаточного восстановления работоспособности мышц, вследствие чего возникает быстрое утомление.

Сложность управления беговой локомоцией определяется тем, что работа мышц, от которой зависит траектория движений, выполняется в течение кратковременной опоры. (При ходьбе опора не прерывается, что обеспечивает коррекцию пространственных характеристик шага).

Правильное положение бегущего: туловище слегка наклонено вперед, голова и туловище находятся на одной линии, плечи опущены, толчковая нога в момент отталкивания выпрямляется почти полностью, руки согнуты в локтях до 90-100°, кисти рук не напряжены, пальцы полусогнуты.

Прыжки и метания относятся к ациклическим движениям и требуют высокой координации движений, которая обеспечивается выработкой сложных двигательных рефлексов в процессе тренировки.

Ациклическое движение — однократное, имеющее Начало и конец. В отличие от циклических, ациклические движения не могут строиться на ритмическом двигательном рефлексе. Они характеризуются максимальной силой скоростью сокращения мышц, точной дозировкой .Щечных усилий. При этом масса тела при прыжке

или при метании снаряда сохраняется постоянной, а переменной величиной является ускорение, от которого зависит результат упражнения. В связи с тем, что при этих движениях сила изменяется в соответствии с величиной ускорения, сообщаемого постоянной массе, они оказываются скоростно-силовыми.

При выполнении метаний наиболее сложным является процесс управления пространственными и временными параметрами движений, что определяет дальность полета снаряда. Большое значение для координации движений в метаниях имеют корректирующие влияния, рефлекторно осуществляемые центральной нервной системой при поступлении импульса от рецепторов горизонтальных полукружных каналов вестибулярного аппарата, рецепторов мышц тела, зрительного анализатора, тактильных рецепторов кисти.

Таким образом, результат в скоростно-силовых упражнениях определяется уровнем развития координации движений и величиной ускорения, которая определяется «взрывной» силой.

Метания как прикладной вид физических упражнений укрепляют мышцы рук, плечевого пояса, пальцы кисти, развивают хватательную функцию руки, улучшают координацию движений, совершенствуют точность движений, глазомер.

Прыжки способствуют улучшению прыгучести, развивают суставно-связочный аппарат, мышцы ног, улучшают координацию движений.

§4. Понятие об осанке

Под осанкой принято понимать привычное положение тела. Неправильная осанка нехороша не только с точки зрения эстетики, она может повлечь за собой различные заболевания. Аномальная осанка затрудняет деятельность как отдельных органов, так и целых систем организма, ведет к нарушению работоспособности и некоторых процессов жизнедеятельности организма.

Правильная осанка является необходимым условием для нормальной деятельности организма ребенка, подготовки его к труду. Она характеризуется прямым положением туловища и головы, развернутой грудной клеткой, отведенными назад плечами, находящимися яз одним уровне, нормальными, естественными изгибами позвоночника, втянутым животом, прилегающим к

грудной клетке лопатками, находящимися на одинаковой высоте, полностью выпрямленными в тазобедренных и коленных суставах ногами.

Аномальная осанка характеризуется неправильной формой спины, грудной клетки, живота, крыловидными лопатками, расположенными на разной высоте, свисающими и сдвинутыми плечами, искривлениями позвоночника. Причинами, вызывающими нарушение осанки, могут быть заболевания, надолго приковывающие больного к постели, привычка неправильно сидеть, стоять, неблагоприятные условия учебной или производственной деятельности, а также сна и отдыха.

Учитель физической культуры должен уметь оценивать состояние осанки детей. Осматривать осанку рекомендуется на расстоянии 1,0-1,5 м, при этом ребенок должен стоять к осматриваемому попеременно лицом, спиной, боком. Когда ребенок стоит лицом к учителю, последний обращает внимание на линию шеи, линии плеч, талии, форму грудной клетки, ног.

При этом могут быть обнаружены следующие характерные нарушения: втянутая в плечи или вытянутая вперед шея, разные линии плеч или талии, уплощение или выпячивание одной из сторон грудной клетки, Х-образная форма ног. В норме все линии правой и левой стороны туловища симметричны.

При осмотре детей со спины обращается внимание на линии спины и талии, линию позвоночника. Здесь могут быть обнаружены такие нарушения, как асимметрия плеч, разное положение лопаток, асимметричные линии талии, боковой изгиб позвоночника. Линию позвоночника осматривают особенно внимательно. Ребенок поднимает руки вверх. Если в этом положении наблюдается боковой изгиб, следует осмотреть линию позвоночника в наклоне вперед при расслабленных мышцах. Если и при этом замеченный изгиб не сглаживается, значит имеет место боковое искривление позвоночника — сколиоз. Если отмечено сглаживание боковых изгибов, то это свидетельствует о тенденции к Развитию сколиоза.

При осмотре профильных линий тела отмечается положение головы, передней линии живота, положение плеч, линии спины. Могут быть отмечены следующие нарушения: опущенная или запрокинутая голова, выпяченный живот, плоская или «куриная» грудь, сведенные

вперед плечи, крыловидные лопатки, сутулая, круглая или плоская спина.

Степень нарушения осанки может быть разной:

а) неустойчивые функциональные изменения (Ф1), которые выражаются в неправильных позах тела, исчезающих в положении прямой стойки;

б) устойчивые функциональные изменения (Ф2); они не сглаживаются при изменении положения тела;

в) фиксированные нарушения (Ф3), связанные с изменениями не только в мышечной, но и в костной и суставносвязочной системе двигательного аппарата.

Если первую ступень нарушения осанки можно исправить в течение года-полтора лет, то для коррекции второй и третьей требуется длительные (два-три года) и систематические занятия лечебной гимнастикой, ношение специальных корсетов и т. д.

§5. Урок физической культуры

Урок физической культуры во вспомогательной школе состоит из следующих частей: вводной, подготовительной, основной и заключительной.

Вводная часть посвящена организации детей, подготовке их к занятиям. Во вспомогательной школе, особенно в младших классах, это часть занимает значительное время (до 10 мин), так как ученики еще не умеют самостоятельно переодеться для занятий физическими упражнениями и построиться.

По звонку на урок учитель строит детей, проверяет готовность их к уроку (как они готовы, опрятны ли) и ведет к месту занятий.

Учитель проводит предварительную беседу с учащимися, спрашивает, помнят ли они, чем занимались на прошлом уроке, рассказывает детям о том, что они будут делать сегодня, стараясь заинтересовать их предстоящими упражнениями. На построение учеников в начале урока необходимо обращать особое внимание, так как от этого во многом зависит ход всего урока. Не всегда следует придерживаться построения строго по росту. Нужно, чтобы дети не мешали друг другу при выполнении различных заданий. В колонне по одному дети идут в зал. Учитель идет рядом, все время меняя свое место, помогая плохо ориентирующимся в строю, поджидая отстающих. Перед входом в зал детей необходимо остановить: учитель занимает место впереди строя,

становясь как бы ведущим, и вместе с детьми входит в зал. В дальнейшем, когда дети привыкнут вести себя в зале организованно, ведущим становится ученик. При этом нужно, чтобы все дети побывали в этой роли, научились вести за собой других, умели менять направление в соответствии с различными ориентирами и по словесной инструкции учителя.

Подготовительная часть имеет задачей подготовку двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы к выполнению тех двигательных заданий, которые будут предложены ученикам в основной части урока. Умственно отсталых ребенок зачастую не может сразу сделать упражнение, поскольку не готов к выполнению движений, являющихся его элементами. Поэтому необходима особая четкость и последовательность в системе подготовительных упражнений, способствующих формированию и упрочению определенного двигательного навыка. От их умелого подбора зависит, оправдывает ли сложный навык свое коррекционное назначение. Подготовительная часть урока состоит преимущественно из корректирующих и общеразвивающих упражнений, а также построений и перестроений, ходьбы, бега, прыжков, игр. Продолжается она 10-15 мин. и завершается упражнениями, которые по характеру мышечной деятельности, темпу, ритму приближаются к содержанию основной части урока. Таким образом от подготовительной части делается естественный переход к основной.

В третьей, основной части разрешаются главные задачи урока. Это могут быть коррекционно-оздоровительные, общепедагогические и непосредственно задачи физического воспитания. Они реализуются с помощью упражнений основной гимнастики, ритмических, коррекционных, легкоатлетических упражнений и игр.

Основная часть урока занимает 20-30 мин. Последовательность упражнений зависит от задачи урока и подчиняется физиологическим закономерностям. Так, если поставлена задача дифференцировки каких-либо Движений, то соответствующие упражнения даются в начале основной части. Если детям предстоит овладеть новым двигательным навыком, то знакомить с ним целесообразно тоже в начале основной части урока, так как это связано со значительным нервным напряжением и требует сосредоточенного внимания. Если предстоит выполнять упражнения, направленные на развитие ос-

новых физических качеств, то их нужно распределять в такой последовательности: на быстроту, на ловкость на силу, на выносливость; упражнения с большой нагрузкой и вызывающие сильные эмоции лучше всего предлагать в конце основной части урока.

Во вспомогательной школе, особенно в младших классах, в основную часть урока могут вводиться и строевые упражнения, поскольку их усвоение требует длительной и кропотливой работы.

В работе с умственно отсталыми детьми, у которых показатели физического развития снижены, имеются дефекты моторики, небольшой двигательный опыт, основную часть урока составляют преимущественно общеразвивающие и корригирующие упражнения; отрабатываются определенный ритм, четкость, плавность движений; включаются упражнения на развитие и совершенствование основных навыков в беге, прыжках, лазании, метаниях.

Занятия физкультурой должны быть правильно завершены. Этому служит последняя, заключительная часть урока. В конце занятия снижается общая нагрузка на организм детей, подводятся итоги урока, оцениваются успехи. Это время используется для строевых упражнений, упражнений на расслабление, общеразвивающих упражнений, легких по нагрузке, противоположных по воздействию тем, которые применялись в конце основной части урока, упражнений на внимание. Продолжительность заключительной части 3-5 мин.

Организация детей в конце урока и спокойный переход их в класс имеют исключительно большое значение. От этого зависит дисциплина на последующих уроках и учебные успехи школьников.

Учитель, завершая урок, может использовать следующие приемы:

- урок заканчивать не в зале, а в классной комнате (т. е. последние спокойные упражнения или спокойную игру проводить в классе);

- применять следующие виды построений при уходе из зала:

- а) ученики делятся на две-три колонны и идут в класс, учитель наблюдает за детьми и затем сообщает им, какая команда прошла лучше;

- б) за 1-2 мин до окончания урока ученики по одному (по два) проходят по залу или выполняют какое-либо

задание (например, бросают мяч в цель), затем идут в класс; последними уходят наиболее возбужденные дети;

в) учитель опускает учеников по одному через 2-3 с, при этом указывает, кто хорошо занимался на уроке.

Структура урока может изменяться в зависимости от задач урока и состава детей. Важно, чтобы урок физической культуры отвечал основным педагогическим требованиям, был обучающим и имел коррекционную направленность. Учителю нужно помнить, что в любом случае занятия физическими упражнениями должны носить воспитательный характер. Нужно не только корригировать дефекты моторики, разучивать движения, но и прививать детям любовь к физическим упражнениям и играм; развивать у них желание действовать вместе, дружно, помогать слабым, быть внимательными друг к другу.

§6. Организация и формы физического воспитания учащихся во внеурочное время

Утренняя гимнастика — комплекс физических упражнений, проводимых ежедневно до начала уроков.

Эта форма занятий физическими упражнениями призвана решать главным образом воспитательные и оздоровительные задачи. Такие ежедневные упражнения благоприятно воздействуют на организм, способствуют формированию правильной осанки, актов дыхания, воспитывают привычку регулярно заниматься утренней гимнастикой. Коллективное выполнение физических упражнений до уроков дисциплинирует, организует, сплачивает учащихся, повышает их работоспособность. При этом совершенствуется выполнение упражнений, изученных на уроках физкультуры. Дети, которые не могут выполнять упражнения, от гимнастики освобождаются.

Учитель физической культуры разрабатывает план проведения утренней гимнастики, в котором 4-6 комплексов упражнений расписаны на год. Занятия могут вести не только учителя физкультуры, но и воспитатели, а также достаточно подготовленные учащиеся УП-УШ классов.

По возможности утреннюю гимнастику нужно проводить на открытом воздухе, под музыкальное сопровождение, и отдельно для 1-1У и У-1Х классов, температура воздуха не должна быть ниже +12° С; при более низкой температуре занятия проводятся в поме-

щении, которое предварительно хорошо проветривают Учащиеся занимаются в школьной форме (мальчики -расстегнув ворот рубашки, ослабив пояс).

Продолжительность утренней гимнастики 8-10 мин Она должна состоять из 6-10 упражнений различной направленности и соответствовать месту проведения гимнастики, возрасту, подготовленности детей. Упражнения должны быть хорошо знакомы и иметь общеразвивающий характер. Это может быть ходьба, бег, прыжки на месте, упражнения на осанку, равновесие, координацию, дыхание.

Вначале упражнения должны быть сравнительно легкими и малоинтенсивными, в середине — интенсивными, к концу интенсивность и трудность снижаются.

В осеннее и весеннее время можно отойти от традиционной формы проведения утренней гимнастики, больше использовать природные факторы, спортивную площадку. Продолжительность утренней гимнастики в У1-1Х классах желательно увеличить до 15-20 мин. Дети могут играть в футбол, волейбол, баскетбол, но в конце следует дать два-три упражнения в медленном темпе с направленностью на успокоение организма. Если в комплекс входят 6-10 упражнений, то 3-4 из них можно проводить без остановок.

Необходимо научить школьников при выполнении упражнений правильно дышать; в некоторые комплексы специально ввести указания «Вдох!» «Выдох!».

Одна из форм двигательной активности, физкультурные минутки — небольшой по интенсивности и времени комплекс физических упражнений, средство активного отдыха от статических напряжений. Физкультминутки способствуют повышению внимания и активности на уроках, лучшему усвоению учебного материала. Особенно важно проводить их на уроках, причем, в начальных классах вспомогательной школы — на каждом, поскольку маленькие дети быстро утомляются, отвлекаются, а их внимание ослабевает.

Комплекс упражнений состоит из 3-4 простых хорошо знакомых упражнений: быстрые сжимания-разжимания пальцев рук, разгибание в позвоночнике потягиванием, наклоны, приседания. Время выполнения 1-3 мин.

Упражнения для физкультминуток рекомендует учитель физкультуры. Их нужно менять и постепенно обновлять весь комплекс.

Для возбудимых детей подбирают упражнения, способствующие уменьшению их возбудимости, а для заторможенных, наоборот, включают упражнения, способствующие повышению активности. Для детей с тяжелыми нарушениями надо подобрать 1-2 простых упражнения, которые они выполняют на протяжении всей физкультминутки.

Физкультпауза представляет собой обычно какую-либо подвижную или спортивную игру, которую проводят на большой перемене или на спортчase в течение 10-20 мин. Учащимся младших классов можно предложить знакомые подвижные игры, игры с мячом, школьникам старших классов — баскетбол или подвижные игры с мячами и без мячей. Можно использовать материал программы.

В I и IV четвертях физкультпаузы на воздухе провести несложно, однако и в зимнее время по возможности детей нужно выводить на улицу, организовывать катание на санках, игры.

Физкультпаузы проводят учителя физкультуры, воспитатели или классные руководители. Учитель физкультуры рекомендует игры, составляет вместе с завучем по учебной работе расписание физкультпауз, выбирает места для их проведения.

Физические упражнения, способствующие формированию навыка письма

Причина, затрудняющая овладение навыком письма, заключается главным образом в недостаточно развитой Ручной ловкости детей.

Ребенок с плохой координацией движений рук хуже рисует, испытывает трудности на уроках физкультуры и труда. Поэтому очень важно начать развивать это качество своевременно, еще до поступления в школу, и продолжать его совершенствование в течение всего периода обучения ребенка в двух первых классах.

Степень развития ручной ловкости у детей 7-9 летнего возраста можно определить по количеству бросков мяча диаметром 10 см в стену с расстояния 1 м. Если в течение 30 с ребенок бросил мяч больше 20 раз —

координация движений его рук хорошая, от 20 до 15 раз — удовлетворительная, меньше 15 — плохая.

Совершенствовать координацию движений рук помогают специальные физические упражнения, которые нужно выполнять ежедневно. Таким детям очень полезны игры и упражнения с мячом: перекладывание, а затек, перебрасывание мяча из руки в руку; подбрасывание мяча на разную высоту и ловля мяча двумя руками а одной; ловля мяча после дополнительных движений (хлопок в ладоши перед собой, за собой, поворот на 360°, приседания).

Проверка успешности занятий проводится простыми контрольными упражнениями:

- ударять мяч о пол и ловить его после отскока подхватывая сначала снизу, затем сверху;

- ударять мяч о пол, стоя на месте, а затем передвигаясь в разных направлениях. Ловить мяч поочередно каждой рукой отдельно, потом обеими руками;

- бросать мяч о стенку с расстояния 1,5-2 м и ловить его двумя руками, а затем одной. Темп бросков постепенно ускорять;

- метать в цель, расположенную на высоте 1 м, 1,5 м, 2 м, мячи разного размера (диаметра) попеременно то правой, то левой рукой.

По мере совершенствования ручной ловкости ребенок будет легче справляться с контрольными упражнениями, возрастет темп их выполнения, а также количество повторений каждого упражнения.

Основные гигиенические требования к местам занятий физической культурой

Температура воздуха в спортивном зале должна быть не ниже + 14° С, воздухообмен — не менее 80 м³ воздуха в час на одного человека.

Количество учащихся в спортзале устанавливается из расчета не менее 4 м² на одного ученика без учета «зон безопасности» (подсчет ведется так: например, размеры зала 10х20 (м), с учетом «зон безопасности» его полезная площадь 18х8 = 144 (м²), разделим 144 на 4, получим 36' таким образом, в зале может одновременно заниматься 36 учащихся).

Освещенность спортивного зала должна быть не менее 200 лк.

Световой коэффициент (отношение площади окон к площади пола) при естественном освещении должен составлять 1/4-1/6

Стены должны быть ровными, гладкими, окрашены в светлые тона на всю высоту панелей (до 3 м), легко моющимися, краска на стенах и потолке должна быть прочной.

Полы — гладкие, ровные, с нескользкой поверхностью, окрашенной эмульсионной или силикатной краской; после каждого занятия проводится влажная уборка пола.

Приборы отопления и другие выступающие части закрываются сетками или щитами.

Раздевальные комнаты должны иметь 0,4-0,5 м² площади на одного человека.

Требования к открытым спортивным сооружениям и занятиям на них

Открытые спортивные площадки должны располагаться не ближе 15 м от школы; площадки, предназначенные для игры в футбол, баскетбол и другие подобные игры — не ближе 25 м.

Зона для занятий физкультурой должна иметь либо ограждение по периметру высотой 0,5-0,8 м, либо кустарник (без ядовитых ягод) вместо ограждений.

Оборудуются беговые дорожки.

Прыжковые ямы должны быть заполнены песком на глубину 50 см.

Требования к спортивному инвентарю и оборудованию

Инвентарь должен быть чистым и исправным.

Мячи всегда должны иметь оптимальную упругость в соответствии с правилами игры.

Вес и величина снарядов (мячей, флагов, самодельного инвентаря) соответствуют возрасту и физической подготовленности учеников.

Инвентарь хранится на специальных стеллажах и полках.

Требования к зимнему инвентарю и занятиям на воздухе

Одежда для зимних видов физкультуры должна быть легкой, теплой, не стесняющей движений, на голове — либо одна толстая шерстяная шапочка, либо две тонкие; уши должны быть закрыты.

Лыжный инвентарь (лыжи, палки, ботинки) нужно подбирать для каждого ученика в соответствии с его ростом и массой тела.

При занятиях на лыжах, катании на коньках, санках, игре в хоккей приемлемая температура воздуха для учащихся 1-1У классов — не ниже -12°C , для учащихся У-1Х классов — не ниже -16°C .

Поверхность лыж не должна иметь перекосов и боковых искривлений, трещин, заусенцев и сколов; скользящая поверхность смолится.

При утомлении, ведущему к ухудшению самочувствия ученика, весь класс вместе с учителем должны возвратиться на базу или в школу.

Уклон склонов гор должен иметь не более $6-7^{\circ}$, длину — не более 50 м, ширину — 6-7 м, без камней, деревьев, кустарников и каких-либо других препятствий на лыжне.

Со склонов ученики спускаются поочередно или по команде учителя.

При занятиях на коньках через каждые 10-15 мин можно отдыхать 5-6 мин, расшнуровав ботинки.

Глава 6. Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы

§1 Сущность, особенности и задачи эстетического воспитания умственно отсталых школьников

Эстетическое воспитание — это процесс целенаправленного и систематического формирования умений адекватно воспринимать, правильно понимать, верно оценивать прекрасное в природе, искусстве и обществе, а также развитие способности создавать красивое. Совокупность педагогических средств, предназначенных для решения этих задач, составляет сущность работы по эстетическому воспитанию.

В основе методологии эстетического воспитания лежит научное положение, согласно которому эстетическое неразрывно связано с этическим. Такая взаимосвязь двух начал (красоты и нравственности) благоприятствует развитию личностных качеств ребенка, оказывает активное воздействие на его интеллектуальную, эмоцио-

нальную и волевою деятельность (В. А. Артемов, А. В. Запорожец, Б. М. Теплое, П. М. Якобсон и др.)

Эстетическая воспитанность предполагает: 1) эмоциональное отношение ко всему окружающему; 2) осмысление содержания и средств выражения прекрасного; 3) наличие эстетических и нравственных суждений; 4) стремление к самостоятельному художественному творчеству.

Особенность эстетического воспитания состоит в том, что оно затрагивает прежде всего чувства человека, вызывает у него разнообразные переживания, создает эмоциональную атмосферу, побуждает к общению с прекрасным. Однако стремление к красоте и эстетическая потребность — это не врожденные качества. Они формируются под влиянием окружающей среды и педагогического воздействия.

Эстетическое воспитание во вспомогательной школе — неотъемлемая часть единого коррекционно-воспитательного процесса. При создании надлежащих педагогических условий умственно отсталые дети значительно продвигаются в эстетическом развитии, хотя и не в состоянии достичь того уровня, который характерен для их сверстников, обучающихся в массовой школе.

В ходе систематической и целенаправленной работы по эстетическому воспитанию прежде всего происходит сенсорное развитие учащихся, составляющее фундамент их умственного развития. Под влиянием эстетических средств, затрагивающих чувства ребенка, заметно активизируется познавательная деятельность, благодаря чему улучшается качество восприятия, и, следовательно, становятся отчетливее и полнее представления. Чем выше качество восприятия, тем ярче и богаче представления.

В процессе эстетического воспитания у учащихся удается сформировать интеллектуальную и эмоциональную отзывчивость по отношению к объектам эстетического восприятия, способность замечать, выделять и оценивать прекрасное. Благодаря педагогическому воздействию обогащаются чувства детей, а их эмоциональные переживания и реакция становятся разнообразными и устойчивыми. Многие школьники, кроме того, овладевают элементами художественного творчества, осваивают простейшие навыки и умения создавать красивое (Т. Н. Головина, И. А. Грошенко, С. М. Миловская).

С учетом своеобразия развития умственно отсталых детей и особой роли вспомогательной школы как специального учреждения эстетическое воспитание направлено на решение следующих задач:

1. Способствовать коррекции (исправлению, ослаблению, сглаживанию) дефектов психического и физического развития умственно отсталых школьников, постоянно проявляя заботу о становлении личности каждого ребенка в целом и подготовке его к самостоятельной жизни.

2. Формировать у учащихся эстетическую восприимчивость, умение видеть и понимать красивое в искусстве, природе, повседневной жизни; обогащать имеющийся опыт школьников эстетическими впечатлениями; воспитывать у детей сенсорную культуру, личное отношение к воспринятому, развивать эстетический вкус; приучать школьников к нравственно-эстетическим оценкам и правильным, аргументированным суждениям.

3. Развивать и совершенствовать эмоциональную сферу учащихся, вызывать у них эстетические чувства и переживания (удовольствие, радость, восхищение и пр.), добиваясь адекватной реакции на красоту природы, произведения искусства или окружающую обстановку.

4. Содействовать развитию элементарных творческих способностей (наклонностей) и доступных умственно отсталым детям художественных навыков (в области изобразительной деятельности, пения, музыки, хореографии, ритмики, художественного рукоделия и т. д.).

Недостатки познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сферы умственно отсталых детей во многом осложняют решение указанных выше задач. Поэтому нужна специальная организация работы, предусматривающая, во-первых, более элементарный, чем в массовой школе, уровень содержания эстетического воспитания, во-вторых, рациональное использование разнообразных и отвечающих возможностям учащихся форм, методов и средств воспитания и обучения, в-третьих, коррекционно направленный характер всех учебно-воспитательных мероприятий. Следовательно, эстетическое воспитание во вспомогательной школе имеет определенную специфику, которая обусловлена конкретными проявлениями психофизического развития ее воспитанников.

Прежде всего, согласно исследованиям И. М. Соловьева, К. И. Вересотской, Е. М. Кудрявцевой, Н. М. Стадненко, отмечается значительное своеобразие восприятия умственно отсталых школьников. Оно характеризуется, в частности, замедленным темпом. Даже картинки хорошо известных предметов учащиеся вспомогательной школы узнают не сразу.

Замедленная восприимчивость детей-олигофренов сочетается со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Об этом говорит тот факт, что на одном и то же обозреваемом участке они обнаруживают гораздо меньше предметов, чем нормальные дети, т. е. участок окружающего пространства, включающий многие предметы, умственно отсталыми детьми воспринимается как сравнительно пустой. Узость, ограниченность восприятия мешают учащимся ориентироваться в той или иной ситуации, особенно в незнакомой, непривычной обстановке. Если нормальный ребенок, обозревая происходящее, сразу выделяет главное и достаточно хорошо ориентируется в окружающем, то умственно отсталый долго не может уловить смысл происходящего и зачастую оказывается дезориентированным.

Еще одна особенность восприятия умственно отсталых детей — недостаточная дифференцированность и пониженная активность этого психического процесса. Глядя на какой-либо объект, умственно отсталые школьники не стремятся во всех деталях, основательно разобраться в его свойствах и особенностях. У них нет потребности всматриваться, анализировать и сопоставлять его с другими объектами. Учащиеся не в состоянии выделить наиболее важные и характерные признаки. Кроме того, они плохо улавливают связи и отношения между предметами или их частями. В результате восприятие и понимание окружающего оказываются упрощенными и нередко искаженными. Все это накладывает значительный отпечаток на прием и переработку эстетических впечатлений.

Учащиеся вспомогательной школы весьма своеобразно воспринимают произведения изобразительного искусства (картины, репродукции, художественные иллюстрации). Так, например, учащиеся младших классов не понимают явления перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий (т. е. когда один предмет загораживает другой), слабо дифференцируют промежуточные цвета

и малонасыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки при узнавании сходных по начертанию объектов. Кроме того, дети очень часто допускают ошибки при объяснении выражения лица персонажа картины, а сложные и тонкие переживания героев не улавливают, толкуя их примитивно, элементарно. Движения и позу персонажей учащиеся никак не связывают с их эмоциональным состоянием. Такое своеобразие восприятия затрудняет осмысление изображенного (Т. Н. Головина, Е. А. Гордиенко, Э. А. Евлахова, С. И. Калантарова, Н. М. Стадненко).

Учащиеся могут оставаться совершенно равнодушными к некоторым видам искусства, например, к оперным спектаклям и музыкальным произведениям, выражающим грусть, печаль, состояние раздумья. Иногда можно наблюдать у детей реакции, абсолютно неадекватные, например, смех вместо огорчения по поводу несчастья, переживаемого героем кинофильма или спектакля. На некоторые произведения искусства, которые привлекают своей яркостью и выразительностью, дети отвечают чрезмерным проявлением радости.

Существенным препятствием в развитии творческих и художественных навыков учащихся вспомогательной школы является характерное для многих из них (особенно в младших классах) отставание в физическом развитии, прежде всего в двигательной сфере (патологическая замедленность или импульсивность движений, нарушение зрительно-двигательной координации, снижение мышечного тонуса, неумение выполнять сложные двигательные акты и т. п.). Эти недостатки отрицательно влияют на эстетическое воспитание детей, особенно во время занятий изобразительной и музыкально-ритмической деятельностью, хореографией, ручным трудом.

Вместе с тем, обладая значительными коррекционно-развивающими возможностями, эстетические средства воспитания раскрывают перед ребенком реальный мир, расширяют его кругозор, учат лучше видеть и понимать действительность. Эстетическое воспитание вносит в жизнь детей новые эмоции, конкретные образы. Яркость, насыщенность и сила раздражителей воздействуют на их чувства, повышают восприимчивость, на длительное время оставляют заметный след в сознании детей.

Эстетическое воспитание во вспомогательной школе осуществляется в процессе обучения (на уроках) и во внеклассное время.

Эстетическое воспитание в процессе обучения

Система коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы имеет в виду эстетическое воспитание в, ходе преподавания всех учебных дисциплин на протяжении всего обучения. Ряд школьных предметов в силу их специфики (изобразительное искусство, пение и музыка, трудовое обучение, ритмика и физическая культура) обладает большими возможностями для эстетического воспитания, другие (математика, история и пр.) — меньшими. Однако важно, чтобы каждый предмет школьного цикла мог быть максимально использован для решения задач эстетического воспитания.

Усвоение учебного материала умственно отсталыми школьниками происходит значительно результативнее, если дидактический материал органично включает эстетические средства с присущими им свойствами — красочностью, выразительностью, образностью, — неизбежно затрагивающими чувства ребенка.

Особая роль в эстетическом воздействии на учащихся принадлежит урокам изобразительного искусства, пения и музыки. Например, учебная программа по изобразительному искусству, включающая различные виды работ (рисование с натуры, декоративное и тематическое рисование, беседы об искусстве), составлена так, чтобы в процессе занятий можно было, во-первых, корригировать недостатки развития умственно отсталых детей, во-вторых, научить их элементарному рисованию, в-третьих, сформировать эмоционально-эстетическое восприятие. На этих уроках предусматривается обогащение детей зрительными образами, которые воспитывают чувства, художественный вкус и желание заниматься изобразительной деятельностью. Достигается это главным образом с помощью большого числа разнообразных упражнений, направленных на развитие восприятия, аналитико-синтетической деятельности и воспроизведение формы, размеров, строения, цвета предметов, их положения в пространстве. Значительное место занимает систематическая работа с иллюстративным материалом (показ репродукций, разбор иллюстраций в книгах и журналах), а также проведение бесед по доступным для умственно отсталых школьников произведениям изобразительного искусства.

В процессе обучения изобразительной деятельности умственно отсталые дети учатся наблюдать, у них

развивается зрительная память, воображение, фантазия. Организуя целенаправленное изучение объекта, учитель формирует умение выделять главное, устанавливать взаимосвязь между общим и частным. На уроках рисования воспитываются такие важные качества, как умение планировать свою работу, делать отчет о ней, осуществлять самоконтроль. Кроме того, совершенствуются глазомерные навыки и зрительно-двигательная координация, происходят положительные сдвиги в эмоционально-волевой сфере (Т. Н. Головина, И. А. Грошенок).

Деятельность учащихся (ее целенаправленность, сознательность, устойчивость, активность, продуктивность) заметно улучшается, если в процессе работы над рисунком дети выполняют ряд интеллектуальных операций: предварительно осмысливают структуру воспринимаемого объекта, определяют последовательность выполнения рисунка, сравнивают рисунок с реальным объектом, части рисунка между собой. Эффективность коррекционной работы возрастает, если на уроках изобразительного искусства учащиеся получают задания, имеющие практическое применение.

Полученные на уроках изобразительного искусства умения и навыки находят применение в работе по другим учебным дисциплинам: родному языку, математике, географии, естествознанию, истории, черчению. Элементы изобразительной грамоты используются на занятиях по трудовому обучению, в том числе и в профессиональной подготовке школьников (особенно при отделке работ из дерева и текстиля, при оформлении переплетно-картонажных и других изделий).

Целью уроков пения и музыки, проводимых во вспомогательной школе, является воспитание эстетических чувств учащихся и формирование у них музыкальной культуры. Разумеется, что эти уроки выходят за рамки только эстетического воздействия и выполняют также специфическую задачу коррекции недостатков познавательной деятельности детей и их эмоционально-волевой сферы. На важную роль музыки в воспитании и обучении умственно отсталых школьников указывали известные представители специальной педагогики прошлого (Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли) и отечественные дефектологи (А. Н. Граборов, В. П. Кащенко и др.).

Исследования С. М. Мидовской (1966) показали, что в процессе занятий музыкой у учащихся активируется мышление, формируется целенаправленная деятельность и устойчивость внимания. Коллективные занятия пением, сопровождаемые музыкой, а также ритмические движения дисциплинируют детей, воспитывают организованность. Дети приучаются слушать музыку и вникать в ее содержание. Они овладевают навыками пения, у них накапливается определенный запас музыкальных представлений: На этой основе формируется любовь к музыке, чувство эстетического удовольствия от ее прослушивания, вырабатываются элементы музыкального вкуса. Музыка поднимает настроение и повышает общий жизненный тонус.

Ведущее место в музыкально-эстетическом воспитании учащихся занимает хоровое пение. В этой связи особое внимание уделяется песенному репертуару, а также выбору методических приемов и средств вокально-хорового обучения с учетом своеобразия каждого ребенка. Хорошо зная интеллектуальные, речевые, эмоционально-волевые особенности детей, учитель пения не только вовлекает каждого из них в коллективную деятельность, но и побуждает к исправлению имеющихся недостатков.

Как установила С. М. Миловская, существует ряд важных педагогических требований, соблюдение которых обеспечивает успех музыкально-эстетического воспитания учащихся вспомогательной школы. К ним относятся: а) умелый подбор музыкального материала с учетом его воспитательного значения, эстетической ценности, соответствия уровню развития детей; б) высокий уровень исполнения музыкального произведения (в том числе воспроизводимого в грамзаписи); в) продуманное словесное общение (беседа) с детьми при объяснении содержания музыкального произведения, знакомстве с жанрами (песня, марш, танец) и показе выразительных средств; г) широкое применение образной наглядности при прослушивании музыки (в частности, серии картинок, соответствующих содержанию музыкального произведения); д) организация ритмических движений детей,

способствующих лучшему усвоению рисунка, темпа, динамики музыкального произведения.

Существенное значение для эстетического развития учащихся вспомогательной школы на уроках пения и музыки имеет предварительная работа над пониманием текста песни, что помогает детям усвоить ее мелодию. Очень важно также добиться от учащихся чистоты интонирования, выразительности, эмоциональности пения. Успешному решению этих задач способствует определенная организация занятия, включающая: вступительную беседу, анализ содержания песни, яркое и эмоциональное исполнение ее учителем с соблюдением правил певческой культуры, использование приемов развития правильной интонации у детей, обучение их воспроизведению разнообразных оттенков вокального произведения.

Эти дидактические правила при разучивании песен с учащимися вспомогательной школы необходимо соблюдать, руководствуясь известным тезисом А. Н. Грабарова: «Пение является могучим воспитательным средством... Надо приучить детей к хорошему пению, приучить их слушать самих себя...». (СНОСКА: Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961. С. 162.)

Важным средством эстетического воспитания младших умственно отсталых школьников являются уроки трудового обучения, на которых дети имеют дело с бумагой и картоном, глиной и пластилином, с природными и текстильными материалами, с проволокой, древесиной, металлоконструктором. При этом используются цветные материалы (бумага, текстиль, пластилин и др.), которые привлекают и радуют детей как во время деятельности, так и особенно в момент, когда поделка закончена.

В трудовом процессе активно участвуют почти все органы чувств, благодаря чему создаются выгодные условия для развития у детей эстетического восприятия и элементов художественного творчества. У детей развивается чувство цвета, которое возникает при восприятии красивых цветовых сочетаний, чувство формы, когда эстетические переживания вызваны законченностью и естественностью формы, чувство ритма, когда воспринимается ритмическое построение (расположение) элементов предмета.

Особую значимость для развития художественного восприятия и творческого воображения имеет работа с природными материалами (листьями, цветами, шишками, желудями, кукурузными початками, сучками и т. п.). Исходным моментом для организации таких занятий являются экскурсии в природу. Наблюдения, проводимые во время экскурсий и эстетические оценки, которые делают учащиеся, получают дальнейшее развитие и закрепление непосредственно во время изготовления поделок (СНОСКА: См.: Павлова Н. П. Работа с природным материалом и эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Т. Н. Головиной. М., 1972.).

Значительное место в системе эстетического воспитания вспомогательной школы занимают уроки чтения. Современная детская художественная литература, произведения народного творчества, предусмотренные учебной программой, дают богатый материал для развития личности умственно отсталого ребенка. В процессе занятий учащиеся отрабатывают умения читать текст, соблюдая нормы русской орфоэпии, выделять главную мысль произведения, составлять характеристики литературных героев. Художественное слово раскрывает перед ними красоту и богатство родного языка, помогает овладеть этим языком.

Однако не только содержание литературного материала определяет эстетическую окраску урока. Огромную роль играет сам учитель, его живое, доступное пониманию детей слово.

Особое воспитательное значение имеет художественное рассказывание. Эмоциональный, выразительный рассказ затрагивает область чувственной сферы школьников. Обращенный к классу, он вызывает у детей сочувственное переживание, при этом лучше понимается его содержательная суть.

Подчеркивая значение эстетической и эмоциональной окраски художественного рассказывания, А. Н. Граборов указывал на необходимость «образной передачей захватить учащихся, вызвать у них яркие переживания, прочувствовать тему. Поэтому к подбору материала для рассказывания, — подчеркивал автор, — следует отнестись с особым вниманием...

Материал рассказа надо обработать:

1. Сократить число действующих лиц до минимума.
2. Сократить всякие длинноты.
3. Приспособить рассказ для возраста.
4. Обратит внимание на язык рассказа с точки зрения яркости, выразительности и доступности детскому пониманию...

Рассказывать надо просто, без лишней аффектации и деланного лиризма» (СНОСКА: Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961. С. 162.).

Выразительное чтение художественных произведений пробуждает у учащихся интерес к литературе, желание читать самому. Такое чтение — одно из самых результативных средств эстетического воспитания и его важно использовать на всех этапах школьного обучения.

Большое значение для эстетического воспитания умственно отсталых школьников имеет заучивание детьми стихотворения и отрывков из художественной прозы, выразительное чтение на уроках, на вечерах художественной самодеятельности.

Уроки физической культуры занимают важнейшее место в подготовке умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни и производительному труду. Материал учебной программы включает гимнастику, легкую атлетику, лыжную подготовку (коньки), игры. Специально подобранные физические упражнения позволяют воздействовать на различные отделы опорно-двигательного аппарата и мышечные группы, формируют правильную осанку, легкую походку. Уроки физической культуры способствуют развитию силы, ловкости, координации движений, ориентировке в пространстве, помогают преодолеть недостатки психической деятельности (страх, боязнь высоты, завышенную самооценку и пр.). В ходе занятий широко используются упражнения с предметами (гимнастические палки, мячи, малые и большие обручи, флажки, скакалки).

Уроки физической культуры наряду с другими учебными предметами вносят значительный вклад в эстетическое воспитание учащихся.

Природа — неисчерпаемый источник прекрасного, прямое общение с ней оказывает большое влияние на

развитие чувств ребенка, помогает ему осмыслить новое содержание, эмоционально закрепить увиденное.

Умственно отсталые дети проявляют живой интерес к природе, однако его необходимо умело поддерживать и направлять. Этому хорошо служат экскурсии, если они тщательно подготовлены. Важно заранее определить цель и план экскурсии, провести беседу и выяснить, какими сведениями учащиеся уже располагают, указать детям, на что они должны обратить особое внимание при наблюдении, поставить перед ними вопросы, на которые они должны получить ответы во время экскурсии (СНОСКА: См.: Долгобородова Н. П. Методы обучения // Обучение во вспомогательной школе (лекции по олигофренопедагогике). М., 1973). В ходе наблюдений важно концентрировать интерес учащихся на своеобразии красок природы, на их изменении в зависимости от времени года, на целесообразности и гармоничности природных форм, многообразии звуков, запахов и т. д.

Специфический характер развития умственно отсталых школьников требует от педагога проявления особой заботы о воспитании в них умения видеть, слышать, чувствовать и понимать красоту окружающего. Формирование этих умений у аномальных детей проходит в замедленном темпе, однако постепенно достигает достаточного уровня. Например, большинство старшеклассников способно замечать и выделять красивое, любоваться оригинальным сочетанием красок, воспринимать звуки окружающей природы и радоваться им.

Понятно, что, чем больше проявлено заботы о сохранении природы, чем больше вложено труда в ее обогащение, тем сильнее привязанность к ней. Поэтому важно, чтобы дети принимали посильное участие в выращивании цветов и фруктовых деревьев, занимались озеленением пришкольных участков и улиц, ухаживали за зелеными насаждениями. В активном труде на благо природы заложены большие возможности для эстетического воспитания учащихся.

Эстетическое воспитание в процессе внеклассной работы

Внеклассная работа во вспомогательных школах и школах-интернатах весьма многообразна и позволяет использовать различные формы и средства эстетического воспитания. В практике применяются три формы орга-

низации такой работы: а) массовая (общешкольные праздники, утренники и вечера, «творческие отчеты», соревнования и т. п.); б) групповая (занятия кружков, студий, секций, команд и т. п.); в) индивидуальная (обучение отдельных учеников художественному чтению, вышивке, пению, игре на музыкальных инструментах и т. п.).

Выбор тех или иных форм, а также их сочетание зависят главным образом от содержания работы по эстетическому воспитанию.

К средствам эстетического воспитания относятся: 1) устройство быта и создание благоприятных условий для труда; 2) организация творческой и исполнительской деятельности учащихся; 3) демонстрация или исполнение художественных произведений с их последующим разбором и оценкой (использование средств искусства).

Эстетическое воспитание по существу начинается с внешней обстановки, с эстетики быта. Чистота, уют, со вкусом подобранные и расставленные предметы, красивые игрушки, цветы — все это формирует эстетический вкус ребенка. Однако лишь созерцательное отношение к удобствам и красоте окружающего мало способствует воспитанию вкуса человека. Необходимо включать учащихся в активную работу по благоустройству и оформлению помещений — классов, кабинетов, мастерских, рекреаций и т. д. Большое значение придается внешнему содержанию дворов, пришкольных земельных участков, игровых площадок.

Необходимо постоянно заботиться о том, чтобы дети следили за своей одеждой и обувью, были опрятны, чисто и аккуратно одеты. Серьезные требования предъявляются и к состоянию рабочего места (парте, верстаку, станку), учебных принадлежностей, инструментов, изделиям.

Составной частью эстетики быта являются также поведение учащихся и взаимные отношения. Было бы заблуждением считать, что умственно отстающие школьники не в состоянии понять и соблюдать существующие нормы поведения. Случаи несоблюдения таких норм — следствие недостаточного воспитания. Олигофренопедагогам приходится уделять много времени воспитанию культуры, эстетике поведения учащихся. Очень важно, чтобы выпускники вспомогательной школы умели обратиться с просьбой, поздороваться, попрощаться, войти и выйти из помещения. Не менее важно, чтобы воспитан-

ники могли правильно вести себя за столом, в гостях, в общественных местах.

Личный пример педагога — самое эффективное средство воспитания привычек поведения. Соблюдая необходимую требовательность, педагоги тактично и благожелательно направляют ребенка на соблюдение существующих норм и правил поведения.

Во внеурочное время рекомендуется проводить с учащимися занятия, примерно с такой тематикой: употребление в речи «волшебных» слов; внешний вид учащихся; поведение в классе; поведение за столом; поведение на улице; поведение в транспорте; поведение в кино и в театре (СНОСКА: См.: Арапова Э. А. Воспитание культуры поведения у учащихся вспомогательной школы // Эстетическое воспитание в вспомогательной школе / Под ред. Т. Н. Головиной. М., 1972.).

Успех проводимой работы во многом зависит от того, насколько удачно подобрано содержание занятия, как четко и ясно формулируются вопросы, на которые дети должны дать ответы, насколько интересны практические упражнения. Закрепление таких умений и навыков у умственно отсталых школьников — процесс очень длительный. Необходим постоянный контроль и напоминания со стороны учителей, воспитателей, родителей. Надо чаще упражнять учащихся в способности проявлять свои умения, создавать для этого различные педагогические ситуации.

Наиболее широкие возможности для эстетического воспитания детей во внеклассное время имеют различные кружки, а иногда и своеобразные школьные клубы, объединяющие детей по склонностям и интересам. Занятия в них способствуют увлекательному заполнению досуга, создают условия для творчества и художественной самодеятельности. Сюда относятся кружки рисования, лепки, аппликации, выпиливания, выжигания, керамики, чеканки, художественного вышивания, изготовления мягкой игрушки и другие. Такие кружки иногда имеют названия, например, «Умелые руки», «Мастерская Деда Мороза», «Рукодельница», «Чебурашка» (кружок мягкой игрушки), «Мы учимся рисовать» и т. п.

Характер занятий той или иной деятельностью во внеклассное время во многом отличается от уроков, так как здесь широко применяются самые разнообразные

материалы и инструменты. В распоряжении учащихся цветная и черная тушь, гуашевые и даже масляные краски, уголь и сангина; наряду с белой используется цветная бумага больших форматов и разных видов, а также картон, фанера, материя, пенопласт, плексиглас, металл и др. Дети работают карандашами фломастерами, кистями и флейцами, ножницами и лобзиком, пилой и молотком, шилом и стеклой. Они рисуют и лепят, шьют и вырезают, пилят и строгают, клеют и прибивают. Таким образом, в процессе деятельности участвуют многие рецепторы, что очень важно для общего развития учащихся

Практика многих школ убеждает в возможности и целесообразности организации для умственно отсталых детей хоровых, вокальных, инструментальных, танцевальных кружков. Хоровое или сольное исполнение песен, постановка детских опер, музыкально-танцевальных спектаклей благотворно сказываются на развитии учащихся с нарушениями моторики и эмоционально-волевой сферы. Есть опыт успешной работы во вспомогательных школах духовых оркестров, ансамблей народных инструментов, кружков пантомимы, театральных студий. Достоинство последних состоит не только в том, что они оказывают сильное влияние на нравственное и эстетическое развитие учащихся, но и в том, что объединяют большое число детей с разными интересами и уровнем развития. Эти коллективы состоят из артистов, художников-декораторов, костюмеров, осветителей, рабочих сцены, билетеров, и при подготовке спектаклей всем находится дело по душе. Участники школьных театров (драматических кружков) выступают не только на своей сцене, но и выезжают в другие вспомогательные школы (СНОСКА: Интересный опыт создания детского театра во вспомогательной школе, подтверждающий важную коррекционно-воспитательную роль кружковой работы, описан в статье В. А. Оводова «Пионерский театр вспомогательной школы интерната № 6 Ленинграда». См.: Эстетическое воспитание в вспомогательной школе / Под ред. Т. Н. Головиной. М., 1972.).

Исключительно большое образовательное и воспитательное значение для умственно отсталых детей имеет школьный кукольный театр. Под руководством педагогов учащиеся, как правило, сами изготавливают и куклы, и декорации, а затем выступают в роли актеров-кукло-

водов в спектаклях на школьных праздниках. Относительная простота управления куклами (они надеваются на руки), любое число актеров, каждый из которых разучивает небольшую роль, делают кукольные представления доступными и занимательными для школьников. Одна из особенностей кукольного театра состоит в том, что текст могут читать одни ученики, а управлять куклами — другие. Такое распределение обязанностей в спектакле нередко облегчает задачу его участникам. Кукольный театр оказывает сильное воздействие как на зрителей, так и на самих «артистов». Это объясняется тем, что он включает в себя целый комплекс искусств — художественное слово, драматическое действие, музыку, песню, пляску, изобразительное искусство. Участие в кукольном театре способствует развитию драматических склонностей детей, инициативы, оказывает существенное влияние на развитие и коррекцию речи.

В репертуаре кукольного театра — сказки, басни, песни, инсценировки небольших рассказов. Любимым персонажем является Петрушка, который обычно ведет представление, разговаривает со зрителями, вместе с ними переживает ход спектакля. Для Петрушки можно приготовить текст на темы школьной жизни, он может спеть частушки про лентяев, нарушителей дисциплины пр.

Кукольный театр вносит весомый вклад в эстетическое воспитание учащихся.

Важное звено в системе воспитательной работы вспомогательной школы — тематические беседы об изобразительном искусстве, о художниках, сопровождаемые демонстрацией репродукций лучших произведений. Знакомство с живописью, графикой, скульптурой, декоративно-прикладным творчеством расширяет знания учащихся. Особое значение для эстетического воспитания имеет образно-сюжетная игрушка. Это всем известные матрешки, знаменитая дымковская глиняная игрушками («Барыня», «Водоноска», «Петух» и др.), богородская Деревянная резная игрушка («Вершки и корешки», «Маша и медведь», «Клюющие курочки» и др.), малые скульптурные формы. Знакомство с такими игрушками имеет большое воспитательное значение. При отборе Материала по изобразительному искусству педагогу важно проявить художественный вкус и чувство меры.

Эффективность эстетического воспитания умственно Отсталых школьников повышается, если эта работа

организуется в системе, имеет четкое планирование и предусматривает взаимосвязь мероприятий, проводимых во внеклассное время, с программным содержанием уроков чтения, изобразительного искусства, пения и музыки и т. д. Существенное значение при этом имеет учет потенциальных возможностей учащихся на разных годах обучения, соответствие форм и средств эстетического воспитания индивидуальным особенностям каждого ребенка, а также сочетание воспитательных, образовательных и коррекционных целей проводимой работы.

Глава 7. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи

Отношение родителей к школе

Большинство родителей болезненно реагируют на признание их ребенка умственно отсталым и рекомендацию обучать его во вспомогательной школе. Существование родителей, родных и близких такого ребенка бывает отравлено чувством ущербности, тревожного переживания за его будущность.

Умственно отсталый ребенок вызывает нездоровый, оскорбительный интерес у посторонних, как взрослых, так и детей. Насмешки, обидные реплики, пренебрежение, нежелание сверстников допускать их в свое общество — вот что встречает он на каждом шагу. Все это усугубляет и без того незавидное самочувствие родителей.

Еще до поступления ребенка во вспомогательную школу родители испытали горечь, связанную с тем, что ребенок отличался от нормально развивающихся детей во дворе, в детском саду. На родителей сыпались замечания, укоры, требования. Воспитатели жаловались на неадекватное поведение ребенка, на недостаточное качество усвоения знаний и т. д.

Вспомогательная школа должны помочь не только своим учащимся стать самостоятельными людьми, подготовить их к жизни и труду, к выполнению гражданских обязанностей, но и смягчить, сгладить переживания

родителей, дать им уверенность в том, что жизнь ребенка может быть налажена.

Учитывая сказанное, следует выделить следующие специфические обязанности вспомогательной школы по отношению к родителям:

1. Формировать у родителей доверительное отношение к учителям, воспитателям вспомогательной школы.

2. Придать уверенность в том, что обучение и воспитание ребенка во вспомогательной школе будет иметь успех.

1

Учитель вспомогательной школы еще до начала обучения стремится познакомиться с ребенком, его родителями, условиями его жизни в семье. От первой встречи часто зависит желание ребенка посещать занятия во вспомогательной школе. Если он начинал школьную жизнь в условиях массовой школы, то неудачи, которые его там преследовали, насмешки сверстников, порицания учителей, переживания родителей — все это оставило тяжелый след в памяти ребенка и настроило против обучения вообще. Задача учителя сгладить негативное отношение ребенка, его родителей к вспомогательной школе, расположить к себе, заинтересовать предстоящими занятиями.

Знакомясь с родителями, учитель проявляет сочувствие к их переживаниям, рассказывает об условиях, целях обучения детей во вспомогательной школе, о той внеклассной работе, которая проводится с учащимися.

Учитель расспрашивает об интересах и пристрастиях ребенка, о том, каким образом можно организовать его внимание, привлечь к игре, добиться выполнения распоряжений. У каждого ребенка можно всегда найти положительные проявления характера. Учитель останавливает свое внимание на этих чертах, выражает восхищение ими («Какой молодец, как он заботится о маме, о сестренке», и т. п.). Учитель «не замечает» то отрицательное, что он узнает из бесед о ребенке, что окружает ребенка в семье: не очень чистые полы, вещи, отсутствие уюта. Установив, что у ребенка нет домашних обязанностей, что никто не занимается его воспитанием или что он в семье является маленьким деспотом, Учитель не высказывает своих замечаний, не пытается обсуждать увиденное.

Когда ребенок придет в школу на занятия, а придет он первый раз с родителями, учитель не должен жалеть времени на беседу с ними, на то, чтобы показать классное помещение, может быть, школу в целом. Маленький ребенок все первые дни в школе будет нуждаться в помощи родителей. От волнения с ним могут случаться различные неприятности. Обласкать его, привести в порядок костюм должны не чужие, а близкие люди. Если ребенок беспокойный, расторможенный, присутствующий в школе родитель может его успокоить, а при необходимости сдержать его порывы. Таким образом, с первых дней пребывания маленького ученика во вспомогательной школе учитель вместе с родителями вырабатывает у него правильное поведение на уроках и переменах, внимательное отношение к учебной деятельности, дружеское отношение к сверстникам.

Иногда, может быть не столь часто, присутствие одного из родителей бывает необходимо даже на занятиях в классе, и не только в первые дни, а в течение довольно длительного времени. Мама (чаще всего эта мама) такого ребенка сидит на уроках рядом с ним, оказывает помощь в выполнении практических заданий, не дает отвлекаться, провожает в столовую, в туалет, переодевает на физкультуру и т. д. Только тогда, когда поведение ребенка, учебная деятельность будут налажены, учитель сможет отказаться от постоянного присутствия и помощи матери. Учителю, который добросовестно выполняет свои обязанности, такой невольный наблюдатель не мешает, а помогает в работе с детьми. Мать ученика видит, как нелегко учителю в обучении детей, сколько он затрачивает сил, другие родители от нее узнают об отношении учителя к учащимся, о его самоотверженном труде, и авторитет учителя не только не страдает, но повышается.

В дальнейшем учитель должен взять за правило при встрече с родителями сообщать им о ребенке только хорошее. Если же нет возможности умолчать о проступках ребенка, следует сделать это очень осторожно, без гнева, подсказать, как можно поправить случившееся. Жалобы учителя на школьника могут привести к нежелательным результатам. Не все родители достаточно критичны, многие склонны в этих случаях считать, что учитель «придирается» к ребенку, и свое мнение по этому поводу выскажут при нем. Авторитет учителя в глазах ребенка пострадает, родители же будут избегать

встреч с учителем (кому хочется выслушивать неприятные новости!) Реакция может быть и иной, но столько нежелательной. Родители из желания помочь учителю примутся наказывать ребенка, чем вызовут у него только озлобление против учителя и школы.

Некоторые родители умственно отсталых учащихся ведут неправильный образ жизни: злоупотребляют алкоголем, нарушают принятые в обществе нормы поведения и пр. Они не занимаются детьми, в доме отсутствует элементарный порядок, не налажено питание, ночью нет тишины и покоя¹. Несмотря на все это, учитель при встречах с такими родителями остается предельно доброжелательным, сочувствует всем бедам, которые «преследуют» незадачливых пап и мам и обращается с единственной просьбой — изменить режим жизни ребенка, порадовать его покупкой необходимых вещей и т. д.

Родители умственно отсталых детей не выносят по отношению к себе высокомерия, назидательного тона. Любой работник вспомогательной школы должен считаться с особой ранимостью родителей умственно отсталых школьников, их обидчивостью, возникающей по пустякам, невольной защитной реакцией. Если родители смогут без боязни осуждения делиться своими заботами с учителем, он скорее сумеет помочь им, повлиять на них, оказать поддержку своим ученикам.

В дальнейшем учитель сможет предъявить им более строгие требования, напомнить о необходимости выполнять родительский долг, но это в будущем, и только в том случае, если он завоеует сердца родителей и они поверят, что учитель тот человек, чьи побуждения всегда направлены к добру.

2

О вспомогательной школе обыватели, как правило, отзываются неодобрительно. Родителям, чьи дети направляются во вспомогательную школу, кажется, что их Дети лишаются будущего, что у них в жизни не будет ничего «как у людей». Не рисуя радужных перспектив, надо тем не менее говорить родителям о возможностях

школы, о системе подготовки детей к труду, о том, что дети могут быть подготовлены к самостоятельной жизни. Родителей следует познакомить со школьным зданием (классные комнаты, мастерские, спальни, помещения для отдыха), с учениками. Необходимо показать родителям эстетически оформленные, уютные комнаты, чистоту и опрятность всех помещений, аккуратность, подтянутость учащихся, доброжелательность, дисциплинированность детей, элегантность педагогов. Все эти признаки серьезно поставленного процесса обучения неизменно вызывают чувство уважения и к учреждению, и к персоналу, чьим трудом держится вся эта налаженная жизнь.

В школе необходимо иметь стенды с фотографиями, краткими текстами, рассказывающими о школьных делах, о судьбе выпускников. Старшие ученики школы должны уметь показать результаты своего учебного, общественно полезного труда: тетради с письменными работами, изделия, изготовленные своими руками, рассказать о том, что они изучают по предметам, как проводят досуг. Таким образом, школа, подготовившись к встрече с родителями, может сразу же изменить неблагоприятное о ней мнение («А говорили, что здесь совсем плохие ребята!»).

Перевод ребенка во вспомогательную школу окажется для родителей менее болезненным, если о школе на территории, которую она обслуживает, будет идти добрая слава. Ученики вспомогательной школы должны принимать участие наравне с детьми из массовых школ в различных доступных детям конкурсах: художественной самодеятельности, спортивных состязаниях, трудовых делах. Учителя массовых школ должны знать, как учат детей во вспомогательной школе, как преодолеваются трудности, каковы результаты. Тогда и они будут более тепло отзываться о вспомогательной школе. Наладив отношения с соседними массовыми школами, проводя с ними совместные мероприятия, открывая двери для детей окружающих школу домов (они могут быть зрителями на школьных праздниках, участниками кружков, могут просто приходить в мастерские, чтобы сделать для себя поделку), вспомогательная школа вызовет уважение взрослых и школьников, имевших случай познакомиться с ее жизнью.

При сравнении вспомогательной школы с массовой она отнюдь не всегда проигрывает. В ней не бывает казенщины, учащиеся всегда под присмотром учителей,

дети умеют себя вести. Но если вспомогательная школа отгораживается от окружающего мира, то это не только снижает успешность подготовки воспитанников к жизни, но и ведет к возникновению всевозможных нежелательных толков и безосновательных домыслов.

При посещении школы родители могут познакомиться с занятиями в мастерских, встретиться с выпускниками школы, работающими на производстве, имеющими семью. В дальнейшем родители, узнав лучше учреждение, в котором учится их ребенок, уже не сомневаются, что он за годы обучения получит неплохую специальность, станет на ноги, сможет самостоятельно трудиться.

Пропаганда педагогических знаний

Далеко не все родители умственно отсталых детей владеют основами педагогических знаний, имеют представления о детской психологии, и, конечно же, они не располагают сведениями по олигофренопедагогике, олигофренопсихологии. Одни из них считают умственно отсталого ребенка больным, другие, наоборот, не хотят у него видеть никаких отклонений. Часто родители не сознают, что ребенок растет, изменяется, что учащийся старших классов это не младший школьник, что подросток требует к себе особого отношения.

Перед вспомогательной школой стоит задача просветительской деятельности. Родители должны иметь определенный круг знаний об умственно отсталом ребенке. Назовем некоторые направления, по которым следует организовывать циклы занятий с родителями:

1. Причины возникновения осложнений в развитии детей.
2. Типичные затруднения учащихся вспомогательной школы в овладении учебными предметами.
3. Особенности поведения, интересов учеников младших классов.
4. Подростковый период в развитии ребенка.
5. Подготовка учащихся к самостоятельной жизни.
6. Роль семьи в обучении и воспитании ребенка.

С циклом бесед может выступить один человек (врач, один из педагогов школы, приглашенный специалист), во возможно и распределение тем по одному из направлений между несколькими лицами. Выступающий Должен говорить просто, доходчиво, так как среди

родителей могут оказаться люди малограмотные и с невысокими интеллектуальными способностями.

Рассказывая о детях, докладчик никогда не должен называть фамилии тех, кого он имеет в виду. Родители сами догадаются, когда в сообщении будет сказано об их ребенке или их семье.

Сообщения (лекции) не должны быть продолжительными. Многие родители не привыкли долго слушать выступающего. И надо учесть, что они легче воспринимают речь, сопровождаемую демонстрацией рисунков, отдельных кадров из научных фильмов.

Остановимся более подробно на содержании указанных циклов сообщений для родителей. В них могут быть освещены такие темы:

1.

а) Условия, необходимые для нормального развития ребенка от зачатия до поступления в школу: хорошее здоровье родителей, отсутствие наследственных заболеваний, правильный (здоровый) образ жизни, нормальное протекание беременности, родового акта, развитие без осложнений в первые годы жизни.

б) Факторы, вызывающие осложнения в развитии ребенка, т. е. причины умственной отсталости (при общении с родителями термины «умственная отсталость», «олигофрения» не употребляются, вместо них говорится об «отставании, осложнении в развитии», «трудностях, испытываемых детьми в обучении» и т. п.). Рассматриваются те причины умственной отсталости, которые широко представлены в анамнезах учащихся школы.

в) Умственная отсталость в сочетании с педагогической, социальной запущенностью.

2.

а) Психофизическая готовность умственно отсталого ребенка к обучению в момент поступления в школу.

б) Трудности, испытываемые учащимися вспомогательной школы при изучении грамоты: затруднения в запоминании букв и соотнесении их с соответствующими звуками, в овладении звуко-буквенным анализом, в овладении слиянием звуков в слоги, послоговым чтении, чтении целыми словами, в понимании прочитанного, в списывании и записи под диктовку слогов, слов, предложений.

в) Трудности, испытываемые умственно отсталыми школьниками в процессе изучения чисел первой сотни и арифметических действий с ними: затруднения в сравнении предметов по величине, групп предметов по их количеству, в запоминании цифр и соотнесении их с количеством предметов, в выполнении присчитывания и отсчитывания по единице, при пересчитывании и отсчитывании предметов, в выполнении действий сложения и вычитания, в понимании и запоминании таблицы умножения и таблицы деления.

г) Трудности, встречающиеся ученикам в овладении трудовыми навыками при работе с ножницами, шитье, склеивание т. д.

д) Совместная работа семьи и школы в преодолении ребенком перечисленных трудностей.

3.

а) Неумение умственно отсталого учащегося младших классов управлять своим поведением.

б) Отсутствие у младших школьников интереса к процессу познания.

в) Эгоцентризм умственно отсталых детей, равнодушие к окружающим людям, в том числе одноклассникам, к событиям, происходящим в ближайшем окружении ребенка, если они не приносят удовлетворения его эгоистичным желаниям.

г) Затруднения учащихся в овладении точными координированными движениями (низкое качество записей, зарисовок), что не может стимулировать желания трудиться над школьными заданиями.

д) Необходимость успехов в учебной деятельности умственно отсталого ребенка как условие, пробуждающее и подкрепляющее интерес к учению, к учителю, школе, к другим учащимся.

4.

а) Физические и физиологические изменения в организме ребенка во время пубертатного периода.

б) Особенности поведения умственно отсталого подростка, его отношение в этот период к родителям, школе, товарищам.

в) Установление взаимоотношений с детьми подросткового возраста в семье и школе с учетом их особенностей.

г) Помощь учащимся со стороны школы, семьи в организации поведения, развития здоровых интересов:

культурный досуг, занятия спортом, трудом, тактичное руководство взрослых занятиями детей.

5.

а) Формирование у учащихся санитарно-гигиенических навыков.

б) Воспитание безгневности, непримиримости к неопрятности, неряшливости, отсутствию чистоты и порядка, привитие желания и умения исправить названные недостатки.

в) Воспитание у детей чувства сострадания к слабым, старым и малым, больным.

г) Формирование у школьников правильного поведения в обществе: уважительное отношение к старшим, умение помочь тем, кто нуждается в помощи, соблюдение культурных норм.

д) Воспитание у детей потребности трудиться, владеть трудовыми навыками.

е) Сообщение учащимся знаний об организации семейной жизни: о распределении доходов, обязанностях членов семьи в повседневной жизни, воспитании детей.

ж) Знакомство учащихся с этикой семейной жизни.

з) Привитие школьникам уважения к гражданским обязанностям, соблюдению законов, правил общежития, воспитание сознания, необходимости трудиться.

6.

а) Выполнение родителями своих прямых обязанностей: ребенок должен быть вовремя накормлен, обут, одет. У него должен быть уголок для приготовления уроков, место для книг, игрушек.

б) Знание и понимание родителями юридической и моральной ответственности за судьбу своего ребенка.

в) Создание в семье уюта, тепла. Душевное внимание к ребенку, его нуждам, огорчениям, интересам, включение его в общие дела и заботы семьи, выработка привычки проводить время дома.

г) Роль примера родителей в воспитании детей.

д) Контроль за занятиями ребенка дома и вне дома; его друзья, их общие интересы, их взаимоотношения, способы проведения досуга.

е) Систематическое обсуждение с ребенком его дел. Забота о выполнении ребенком требований школы. Контроль за приготовлением уроков. Регулярное общение с учителем, посильная помощь школе.

Безусловно, вспомогательная школа в беседах с родителями будет затрагивать и другие важные вопросы (например, такие, как организация общественно полезного труда, трудоустройство школьников после завершения обучения и т. д.), связанные с жизнью самой школы и с жизнью той территории, на которой она находится.

Встречаясь с родителями, каждый из работников школы в беседе с ними затрагивает вопросы обучения и воспитания детей, что также расширяет круг педагогических знаний родителей.

Организационные формы совместной деятельности семьи и школы

Рассмотрим организационные формы работы вспомогательной школы с родителями.

1. Индивидуальная форма работы.
2. Классные родительские собрания.
3. Общешкольные собрания.
4. Работа с родительским активом.

1

Индивидуальная работа с родителями будет успешной в том случае, если учитель хорошо знает, как и чем живет семья. Хотя бы один раз в году, если есть такая возможность, учитель посещает семью каждого из своих учеников. Его интересуют условия жизни ребенка, отношение к нему родственников, отношение ребенка к членам семьи. Не имея этих сведений, учитель не сможет оказать ученику необходимой поддержки.

Приведем такой пример. В класс поступила новая ученица, бледненькая, худенькая. Прошло несколько дней, и у нее на занятиях случился обморок. Школьный врач установил, что это следствие недоедания. Когда же учитель побывал в семье, оказалось, что дом — полная чаша (мебель, хрусталь, телевизор черно-белый, телевизор цветной). Родители имели хороший заработок, считали обязательным иметь престижные вещи. Но наладить в семье горячее питание, проследить за тем, что ест дочь, им не приходило в голову.

Другой случай. Мальчик был всегда опрятен, все необходимое у него было. Посетив семью, учитель обнаружил крайнюю бедность. Семья состояла из ба-°Ушки, которая получала маленькую пенсию, мамы — нянечки в детском саду и мальчика, на которого мать не получала даже алиментов.

Еще один пример. В школе знали, что ученик живет с родителями, маленьким братишкой и бабушкой в отдельной квартире. Оказалось же, что у мамы новый муж, который и является Отцом младшего братишки. Родной отец и его мать живут в этой же квартире, в соседней комнате, причем оба спившиеся алкоголики. Нетрудно представить, какая жизнь у ребенка в этих условиях.

Приходя в семью ученика, знакомясь с условиями, в которых протекает домашняя жизнь школьника, учитель узнает, кем и где работают члены семьи, чем интересуются, как любят проводить время, какой в семье достаток. В домашней обстановке, иногда за чашкой чая, в дружеской беседе люди становятся откровеннее. Рассказывая подробности своей жизни, вспоминая судьбы родственников, приводя некоторые подробности развития ребенка, они раскрывают то, о чем, может быть, не говорит на МПК, в беседе со школьным врачом и что так важно для установления точного диагноза ребенка. Учитель вспомогательной школы знает, как часто родители скрывают истинную причину состояния своего ребенка, особенно если это относится к наследственным заболеваниям.

Для учителя посещение семей учеников — большая нагрузка, и физическая и моральная. Однако об этом знает только он и ничем себя не выдаст. Беседа с родителями должна быть неторопливой, спокойной и проходить в атмосфере доверия. Учитель идет к ученику «в гости». Родители заранее предупреждаются о приходе. Они готовятся к встрече, наводят в доме порядок, иначе они будут застигнуты врасплох, что вызовет неприязнь к учителю. Нельзя приходить в дом к учащимся с плохими вестями, с жалобами, по горячим следам каких-то неприятных событий. Встреча должна быть дружеской.

Учитель может пригласить родителей в школу. Однако не всегда возможно создать для встречи необходимую обстановку: нет удобного места, нет достаточного времени, неотложные дела не позволяют учителю вести спокойную беседу. Часто приход родителей в школу бывает вынужденным: их вызывают, чтобы пожаловаться на ребенка. Такие жалобы — свидетельство педагогической беспомощ-

ности учителя. Многие умственно отсталые дети совершают проступки под воздействием мгновенной эмоции, импульсивно. Чаще всего возбуждение ребенка бывает спровоцировано обстоятельствами, и если не изменить обстановку усилиями учителя, происходит срыв в поведении. Жалобы родителям ни к чему не приведут, просто нужно быть постоянно с детьми и уметь вовремя разрядить ситуацию, принимающую неприятный оборот, вызывающую напряжение.

Приходя в дом, учитель невольно знакомится с соседями учащегося по квартире, по подъезду. Не сообщая ничего порочащего о своем ученике, он узнает мнение соседей о семье ученика.

Родителей лучше приглашать в том случае, когда надо поделиться радостной новостью, например, ребенок овладел тем учебным материалом, который ему долго не давался. Ребенок участвует в театральной постановке, ему нужен костюм, надо помочь его изготовить, поучить с ним слова роли и т. д.

В школах-интернатах много специфических сложностей в работе с родителями. Если они находятся в другом поселке, городе, между учителем и родителями должна быть налажена переписка. Учитель вместе с учеником поздравляет его родителей с праздниками, может быть, с днем рождения, вместе с ребенком решает, что сообщить о жизни, учебе в школе. Часто ответ на письмо представляет для родителей большую сложность. Многие из них не умеют свободно излагать мысли. Поэтому при личной встрече необходимо, во-первых, заручиться обещанием родителей отвечать на письма, во-вторых, научить их пользоваться при ответе вопросами учителя.

2

Классные собрания проводятся, как правило, после окончания учебной четверти, года и разговор учителя с родителями сводится к обзору успехов и неудач учащихся. Обычно на собрания приходят те родители, чьи дети старательны и добросовестны, и не приходят те, кто боится услышать неприятные для себя замечания учителя. Классные собрания можно сделать более привлекательными для Родителей, если, например, рассказывать, что проходят Дети, в чем они испытывают трудности, кто на каком Уровне овладел материалом. Можно информировать родителей о материале, который будет изучаться в следующей четверти, о том какими видами заданий должны овладеть Дети, как им помогать. Можно познакомить родителей с Учебными книгами, показать, как дети работают с ними. Родителям не безразлично, какая внеклассная работа

проводится в классе. Им интересно узнать, какие планируются экскурсии, какова их цель, какие спектакли увидят дети и т. д.

В отдельных случаях нельзя не сказать об особых трудностях поведения или усвоения материала, но с родителями таких учеников учитель должен поговорить наедине, после собрания.

3

Общешкольные родительские собрания проводятся 2-4 раза в году. На таком собрании родителям рассказывают о жизни школы в целом. Могут выступить директор, его заместитель, врач, старший воспитатель и другие. К собраниям приурочиваются выставки детских работ, причем всех школьников без исключения. Каждый родитель ищет на выставке работу своего ребенка, поэтому надо помочь детям подготовить работу как можно лучше.

Собрания могут начинаться или заканчиваться выступлениями школьников. Выступления должны быть короткими, яркими и с большим количеством участников. Большое впечатление остается у родителей от спектаклей, исполненных учащимися. Сказки А. С. Пушкина, Я. С. Маршака доступны для учеников всех классов, они интересны и легко запоминаются. Изготовление костюмов, декораций идет с привлечением большого количества детей. К тому же чтение части текста (и не только от автора) может быть поручено взрослому человеку (учителю). Такой спектакль придает собранию характер праздника.

На общешкольных собраниях родителей проходят выборы родительского актива.

4

Обычно родители, многие из которых владеют различными рабочими специальностями, не отказываются помочь школе в ремонте помещений, мебели. Их помощь можно использовать при осуществлении профориентационной работы. Например, выпускники вспомогательной школы часто идут в строительные ПТУ и овладевают специальностями маляра, штукатура и т. д. Родителей, имеющих профессию, доступную выпускникам вспомогательной школы, следует попросить продемонстрировать перед учащимися свои практические умения, выступить с рассказами о профессии (если они не смогут это сделать, то с сообщением выступит учитель).

Существует еще одна группа взрослых, которых школа может привлечь себе в помощь. Это бабушки и дедушки, дожидаясь окончания занятий, встречающие детей после уроков. Они с удовольствием становятся зрителями на всех внеклассных мероприятиях, отправляются с детьми в кинотеатр, на экскурсию. Но тут требуется работа со стороны педагогов: дети не всегда считают мнение своих дедушек и бабушек авторитетными. Следует рассказать школьникам о жизненном пути стариков, на глазах у учащихся обращаться к ним за помощью, научить их некоторым приемам общения с детьми, объяснить школьникам, что необходимо считаться с их требованиями (ведь они только выполняют распоряжения учителей) — не побояться взять на себя эту лишнюю заботу, и получить в лице этих людей хороших помощников.

Родители умственно отсталых не всегда могут поговорить с детьми, обсудить случившееся, рассказать о просмотренном по телевизору фильме, растолковать непонятное. Но в каждом классе среди родителей есть хотя бы 1-2 человека, которые умеют говорить с детьми, могут с ними обсуждать фильмы, спортивные соревнования и если они регулярно бывают в школе, то до уроков возникает с детьми короткая 3-5-минутная беседа: «Смотрели? Ну, как считаете...? Правда, судья был несправедлив...? Слышали, что случилось...?» И вот уже ученики собрались в кружок, обмениваются мнениями, спорят. Взрослый уже ушел, а у детей беседа продолжается. Таких родителей также надо выделить, объяснить им, что существует особая необходимость в вовлечении детей в обсуждение известных им событий.

Каждый из родителей рад оказать посильную помощь школе, тем более если он чувствует, что эта помощь нужна и за нее благодарны педагоги и учащиеся. На общешкольном родительском собрании, на торжественной линейке возможно отметить участие родителей в общей работе, поблагодарить их в присутствии детей. Таким образом не только укрепляется дружба школы с родителями, но и улучшаются отношения в семье, становятся более уважительными, теплыми.

Воспитание у школьников привязанности к семье

В работе школы с родителями должна решаться еще одна важная задача — укрепление семейных уз школьников с их родителями. Учителя знают, что какой бы

ученик ни был трудный, к его сердцу можно найти ключик только при условии, если у ребенка имеется жалость, сострадание к матери или отцу. Из ребенка, лишённого привязанности к матери, не получится настоящего человека. Самый тяжелый ребенок, страдающий психопатоподобными расстройствами, ради матери будет стремиться сдерживать себя, стараться загладить совершенные проступки.

Юра Б. — высокий, очень сильный физически подросток, бы подвержен вспышкам гнева, из-за чего возникали в школе конфликты. Остановить его в момент аффекта обычно не удавалось, но сразу же по его окончании мысль о том, как расстроится мама, узнав о его проступке (а у нее больное сердце), заставляла его жалеть о случившемся. Он просил прощения, переделывал работу, оставался после уроков, убирал за собой и т. д. Юра был привязан к матери, беспокоился о состоянии ее здоровья, не хотел доставлять ей тяжелых переживаний.

Совсем иное отношение к матери было у другого подростка — Володи С. У него была достаточно легкая умственная отсталость и интеллектуально он был более сохранен, чем его мать. Володя не уважал ее, но не потому, что она была криклива или неумно себя вела. У Володи был отчим, который пил, бил мать, тащил из дома вещи, пытался бить Володю, но в столкновениях между Володей и мужем мать всегда была на стороне мужа. Сын для нее не существовал. Медленно, постепенно Володя терял привязанность к матери. Наконец Володя сделался неуправляемым. Однажды, когда разбирался какой-то проступок Володи в присутствии матери, он сорвался, наговорил ей гадостей, с ней случился сердечный приступ. Перепуганные сотрудники школы бросились помогать матери, а Володя был абсолютно спокоен. Кто-то из учителей обратил на это внимание и услышал кощунственное: «А пусть издохнет». Прошло много лет. Володя С. в течение этого времени три раза был уголовно наказан.

Какая бы ни была мать, ребенок, любящий ее, всегда выступает в ее защиту. У Коли Г. грязная рубашка. Ему задаются вопросы о том, чисто ли у них в доме, следит ли за порядком мама и т. д. И хотя учитель знает, что в доме грязно, никогда не моется посуда, на постелях отсутствует белье, мальчик уверяет, что мама

следит за чистотой в доме, ей только было некогда постирать рубашку. На другой день он является в школу в неумело выстиранной, неловко отглаженной рубашке. Ясно, что рубашку приводил в порядок он сам и сделал он это, чтобы защитить доброе имя матери. Такой ребенок не потерян для общества.

Школа не должна жалеть усилий на то, чтобы формировать, поддерживать, усиливать чувство привязанности школьников к семье, и делать это, постоянно ведя кропотливую работу с семьей, стимулируя положительные проявления в семейных взаимоотношениях, стремясь разбудить теплые, добрые чувства детей и родителей друг к другу.

Родители не всегда умеют объяснить своим детям те трудности, которые они переживают: плохие жилищные условия, нет денег даже на необходимые вещи. Инвалидность одного из родителей, уход отца из семьи, в которой осталось несколько маленьких детей, — подобные ситуации не столь уж редки. Учитель должен обязательно, и не однажды, побеседовать со школьником, разъяснить как трудно матери, как она бьется, чтобы наладить жизнь детей.

Бывает и так; что деньги зарабатываются большие, но расходуются неразумно. Следует помочь школьнику, если он уже достаточно большой, положительно воздействовать на родителей. Прежде всего объяснить ребенку, что родителям трудно себя перестроить, возможно, придется говорить об алкоголизме — страшной, трудно излечимой болезни. Пусть школьник сам следит за правильным расходованием денег, в день получения зарплаты вместе с матерью (или отцом) приобретает, продукты, покупает необходимые вещи.

Учитель стремиться оправдать в глазах школьника поведение родителей: «Мама хорошая, но она жила трудной жизнью, ей не пришлось учиться, поэтому она почти неграмотная», «Маму оставил муж, ей тяжело одной, она надеется встретить хорошего мужчину, который будет о ней заботиться», «Мама ведет себя неправильно — кричит, бранится, но ей тяжело живется, она много работает, Устает» или: «Она не знает как себя вести, ей никто не объяснил».

Иногда школьнику дается задание: «Приведи маму, проследи, чтобы на ней было чистое платье и она могла в школе снять пальто. Не отходи от мамы, пока она

будет в школе, подсказывай ей, когда и с кем здороваться, как вести себя».

Таким образом, как бы оправдывая родителей и не заставляя краснеть за них, учитель поручает ученику их опекать, учит снисходительно относиться к их недостаткам. Учащиеся старших классов — часто более грамотные, воспитанные, чем их родители, и задача школы подсказать учащимся, как относиться к родителям, как попытаться изменить их жизнь, их поведение к лучшему.

О коррекции некоторых ошибок воспитания школьника в семье

Родители умственно отсталых детей не всегда достаточно правильно и ответственно осуществляют свои обязанности.

1

Родителя считают, что их ребенок больной, поэтому нуждается в постоянной опеке. Ребенка освобождают от всех забот, его обувают, одевают, подают на стол. Будучи уже школьником, он не может себя обслужить, не ориентируется в условиях быта. Ему не поручают делать покупки, он не умеет правильно обращаться с деньгами, не может обратиться к чужим людям за помощью. Ребенок взрослеет, а навыков самостоятельности в поведении, в отношениях с малознакомыми людьми, в организации быта у него так и не появляется. Родители сужают окружающий ребенка мир и тем самым задерживают его развитие. В таком случае следует срочно изменить статус ученика в семье. Он должен учиться полностью себя обслуживать: без помощи и напоминания совершать туалет, убирать за собой постель, мыть посуду, знать, когда нужно утром вставать чтобы не опоздать в школу, когда ложиться спать; когда менять белье, принимать ванну и т. д. У ребенка необходимо воспитать привычку выполнять практические дела быстро, споро. Родители должны уделять внимание физической закалке ребенка, занятиям спортом, заниматься с ним изготовлением поделок, требующих мелких, точных движения, поручать работу, связанную с напряжением физических сил (пиление дров, вскапывание грядок). Учителю следует приложить все усилия, чтобы доказать родителям вред чрезмерной опеки, представить им всю губительность подобного отношения к ребенку

2

В некоторых семьях не считаются с особенностями умственно отсталого ребенка, попросту не видят их. К школьнику предъявляются требования, которые не адекватны его возможностям. В этом случае ребенка могут наказывать за то, что он не сообразил, не запомнил, поступил неправильно. Непосильные требования, наказания могут сломать ребенка, он будет расти озлобленным, агрессивным, у него появится стремление выместить обиды на слабом товарище.

В культурной семье мама иногда никак не может примириться с тем, что ребенок плохо читает, не понимает прочитанное, не усваивает материал и т. д. Она нервничает, плачет, упрекает ребенка. Для него реакция матери не безразлична, он болезненно воспринимает ее. Все эти впечатления накладываются на его психику, он теряет уверенность в себе, у него появляется страх перед любым порученным делом.

Мать Андрея Б. так и не примирилась с тем, что он учится во вспомогательной школе. Она постоянно выясняла, почему он не смог решить арифметическую задачу или пример, почему не сумел дать правильный ответ. Мальчик был настолько задерган мамой, что с ним было невозможно работать. Если Андрей отвечал у доски и учитель невольно на нем останавливал взгляд, мальчик терялся настолько, что уже не мог продолжать ответ.

Учитель должен систематически, проявляя необходимый такт, доказывать таким родителям, что нельзя с ребенка спрашивать больше того, что он в состоянии дать. Кроме вреда это не принесет ничего, и он не сумеет использовать те возможности, которые у него есть.

3

Бывают и такие семьи, где относятся к ребенку презрительно, унижают его, не считаются с ним как с личностью. Так, один папа долго отказывался купить дочери ткань, из которой она сшила бы себе на уроках швейного дела блузку: «Она только испортит ткань, она ни к чему не способна, стоит ли тратиться на покупку ткани!» Другой отец считал, что его сын всегда будет иждивенцем, не сможет зарабатывать себе на хлеб. А Мальчик любил физический труд, охотно помогал в уборке школьной территории, делал это быстро, ловко, с удовольствием.

В этих случаях школа должна показывать родителям успехи учащихся в учебе, в выполнении различных заданий и меньше говорить об испытываемых ими трудностях.

Для некоторых родителей умственно отсталый ребенок является обузой. Они любыми путями стремятся от него избавиться, не вспоминая о нем, отправив к бабушке, отдав в интернат. Эта ситуация требует от школы особого внимания. Родителям надо показать, какой хороший у них сын или дочь, и напомнить о том, что пройдет время, наступит старость и они будут нуждаться в помощи. И если бросить своего ребенка, то на кого же надеяться в старости? Не всегда удастся школе достучаться до сердец таких мам и пап, приходится прибегать к другим, административным мерам принуждения. Школа вынуждена поддерживать деловые отношения с отделениями милиции по месту жительства родителей, с работниками детских комнат, участковыми уполномоченными, с руководителями тех предприятий, где трудятся родители.

Эти органы осуществляют надзор за поведением родителей в быту, делают им внушения о необходимости регулярно видеться с ребенком, дать ему возможность бывать на каникулах дома. Большее органы принуждения сделать не могут. Примирить родителей с ребенком должна опять-таки школа.

4

Особую группу составляют родители — выпускники вспомогательных школ. Как правило, они не спешат помещать детей в специальную школу, для своих детей они хотят чего-то иного. Школа должна проявить много терпения и помочь таким родителям примириться с поступлением или переводом ребенка во вспомогательную школу. Особенности развития ребенка, его затруднения в учебе, должны убедить родителей в необходимости специального обучения. Возможно, постепенно они успокоятся, особенно, если ребенок обладает более высокими способностями, чем они сами, и, следовательно, можно думать, что жизнь у него сложится легче.

5

Следует сказать несколько слов о тех родителях, которые жертвуют временем, средствами, всей жизнью ради своего ребенка. Чаще сего это глубоко отсталый ребенок. Иногда у родителей такого ребенка есть своя замыслы относительно будущего («Кончив школу, мой

сын будет музыкантом», «После вспомогательной школы пойдет учиться в среднюю школу, а затем кончит техникум» и т. д.). Этим родителям трудно что-то доказать. Их аргумент : «Вы говорите о других детях, а моя Марина не такая». Пройдет время, Марина кончит школу и у мамы с папой наступит прозрение. Но долгие годы они не принимали заверения педагогов о том, что возможности Марины очень ограничены.

Убедить родителей в том, что надо разумно тратить силы, очень трудно, но необходимо хотя бы пытаться это сделать. Надо предпринять все, чтобы рассеять иллюзии родителей как можно раньше.

Итак, главное в работе школы с родителями — это душевное внимание, тепло к ним и к их ребенку. При этом условии смогут быть решены многие проблемы.

Раздел V. Управление учебно-воспитательным процессом во вспомогательной школе

§1. Вспомогательная школа — звено в общей системе народного образования

Вопросы управления школой, в том числе и вспомогательной, коллективом людей, в ней работающих, входят в систему государственно-общественного управления народным образованием. Их взаимосвязи и зависимости отражены в соответствующих законодательных актах и нормативных документах о народном образовании, а также Положении о специальной общеобразовательной школе-интернате (школе) для умственно отсталых детей (вспомогательная школа).

Основными задачами вспомогательной школы являются:

— обучение и воспитание детей с недостатками умственного развития по специальным программам в учебном плане,, разработанным в соответствии с особенностями и возможностями развития этой категории детей;

— профессионально-трудовая подготовка и профессиональная ориентация, направленные на подготовку в овладение выпускниками доступными для них профессиями;

— коррекция недостатков умственного и физического развития в процессе общеобразовательного труда и трудового обучения, а также в процессе специальных коррекционных индивидуальных и групповых занятий;

— единая комплексная система обучения и воспитания, обеспечивающая адекватную подготовку этих детей к самостоятельной жизни в обществе и труду в народном хозяйстве.

В Положении отражены общие и специфические задачи обучения и воспитания умственно отсталых учащихся, структура школы, нормативы наполняемости классов и воспитательных групп, специфика организация учебного процесса и управления школой. Специальным разделом является «Лечебно-профилактическая работа», в котором определены направления медицинской коррекции недостатков развития учащихся, страдают олигофренией в степени дебильности, а также умствен-

ной отсталостью другой этиологии, лечения соматических психических заболеваний.

Нормативные документы устанавливают порядок направления детей во вспомогательную школу.

Вместе с тем следует учитывать, что вспомогательная школа является одним из звеньев в системе общеобразовательных школ, поэтому многие организационно-педагогические и ряд других вопросов деятельности учреждений народного образования имеют прямое отношение и к специальной школе для умственно отсталых детей.

Вспомогательная школа обеспечивает детям с недостатками интеллектуального развития равные права получения образования в соответствии со своими возможностями, выбора профессии с учетом потребности общества. Большое значение в данном типе школ придается социально-бытовой ориентации учащихся, необходимой им для самостоятельной жизни в обществе и семье. Несмотря на различия в объеме и глубине содержания образования в общеобразовательной и вспомогательной школах, предусматривается единство форм организации обучения и воспитания. Они в свою очередь должны обеспечить создание «максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности». Свою деятельность школа осуществляет в соответствии с Конституцией Российской Федерации и республик, входящих в нее, и законодательством о народном образовании на принципах самоуправления, гласности, демократии с учетом местных социально-экономических условий, национальных традиций и региональных особенностей.

На основе Положения о специальной общеобразовательной школе-интернате (школе) разрабатывается устав каждой конкретной школы данного типа, в котором определяются нормы и правила коллектива с учетом его особенностей и перспектив развития, права и обязанности членов школьного коллектива.

Для вспомогательных школ разрабатываются также специальные организационно-педагогические, программно-методические пособия и инструктивные материалы. Для учащихся этих школ создаются специальные учебники. Изучаются вопросы специальной психологии, клиники, теории и практики обучения и воспитания этой группы аномальных детей.

§2. Руководство вспомогательной школой-интернатом (школой)

Общие и специфические задачи руководства вспомогательной школой

В задачах преобразования нашего общества значительное место отведено народному образованию. Успех в деле совершенствования обучения, воспитания и подготовки учащихся к жизни и труду зависит от уровня управления и руководства деятельностью школы.

На современном этапе развития школы, в том числе и вспомогательной, необходимым является внедрение научно обоснованных форм организации управления; оптимизации учебно-воспитательного процесса, повышения качественного уровня деятельности педагогического коллектива, укрепления единства деятельности учителей и воспитателей с целью всестороннего развития учащихся, их социальной адаптации.

Демократические преобразования в нашей стране внесли значительные изменения в деятельность всей системы народного образования.

Школа рассматривается как государственно-общественных институт, управление которым строится на принципах гласности, демократизации и самоуправления. Коллектив работников школы всю свою деятельность осуществляет в тесном взаимодействии с общественностью, родителями (лицами их заменяющими), учащимися. Несомненно, что такое направление в демократизации школы в полной мере относится и к вспомогательной школе.

Учитывая, что основным типом учреждений для умственно отсталых школьников является школа-интернат, целесообразно высшим органом самоуправления в них признать совет школы, который формируется непосредственно в школе-интернате с привлечением общественных организаций и отдельных лиц, помогающих школе в ее работе. Однако в зависимости от условий, совет школы может избираться на конференции. В случаях, когда рассматриваются на совете школы практические вопросы жизни детей в интернате, их непосредственного участия в ее совершенствовании, к его работе следует привлекать некоторых учащихся старших классов. Обязательным в этой работе должно быть участие детей при решении вопросов об использовании денежных средств, полученных школой за труд учащихся в различных видах общественно полезного и производительного труда.

Функции совета школы в основном совпадают с аналогичными функциями советов массовых общеобразовательных

школ. Однако следует учитывать, что отдельные положения для вспомогательной школы имеют принципиальное, важное значение и требуют специфики в подходах к их реализации.

Так например, большая аналитическая деятельность должна предшествовать принятию решения совета школы о рациональности выбора профилей трудового обучения. Для начала необходимо изучить социологические данные за несколько лет, которые покажут, куда и по каким профессиям устраиваются на работу выпускники, надолго ли они удерживаются на своих рабочих местах, что является причиной сменяемости мест работы. Большое значение имеет изучение вопроса о возможности трудоустройства выпускников по месту жительства, учитывая профессионально трудовую подготовку, полученную в школе. В этой связи весьма важно учитывать данные о возможности влияния родителей на профессиональную ориентировку своих детей, которая может быть решающей в вопросе о трудоустройстве.

В работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, при определении профилей трудового обучения в школе необходимо также располагать данными о возможностях трудоустройства на предприятиях или в районах, которые могут предоставлять жилплощадь. Из сказанного видно, что современные требования к выбору профилей трудового обучения во вспомогательной школе определяют необходимость глубокого социального подхода к данной проблеме. А это в свою очередь выдвигает потребность решительного пересмотра традиционного подхода, когда направленность трудового обучения не в полной мере учитывала возможности трудоустройства выпускников.

Участие в работе совета школы представителей общественных организаций, базовых предприятий позволяет рассматривать и решать эту проблему более широко и направлять деятельность педагогического коллектива по трудовому обучению и воспитанию детей с учетом их адекватной социальной и бытовой адаптации. Во вспомогательной школе это направление в работе совета школы должно быть ведущим.

Значительна роль членов совета школы в обеспечении социальной защиты несовершеннолетних детей и выпускников школы при определении их дальнейшей судьбы. Одной из его функций является представление интересов детей в государственных и общественных организациях. Особое внимание при этом необходимо уделять судьбе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В школах-интернатах со смешанным контингентом воспитанников в состав совета школы целесообразно вводить специалистов по правовым вопросам. В случае, если для постоянной работы таких специалистов привлечь не представляется возможным, то следует кому-то из членов совета поручить изучение вопросов социальных и имущественных прав несовершеннолетних, осуществлять систематические консультации со специалистами-правоведами. О каждом из детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо подробно знать о периоде жизни, предшествующем помещению его в интернатное учреждение. Эти данные помогут более правильно решать вопросы о предоставлении жилой площади, о возвращении принадлежащего им по закону имущества и многое другое, что связано с судьбой учащихся после окончания ими вспомогательной школы. Совет школы рассматривает и утверждает план развития школы и совместно с директором отстаивает его рациональность в органах управления народным образованием для включения необходимых расходов в бюджетные ассигнования района (города).

Функцией совета школы является принятие обоснованных решений по различным вопросам организации учебно-воспитательной работы с учетом особенностей каждого конкретного учреждения (материальной базы, кадрового обеспечения, специфики контингента учащихся, типа школы). Так, исходя из сказанного, устанавливается режим работы школы; продолжительность учебной недели и учебных занятий. Однако при этом не может изменяться общий размер протарифицированной работы педагога. Совет устанавливает необходимость и вид ученической формы и другие вопросы организации детского коллектива.

Определенное место в деятельности совета школы занимает работа по осуществлению контроля за расстановкой педагогических и других кадров школы. Совет может выступить с инициативой о расторжении трудовых договоров с лицами, не соответствующими занимаемой должности. Осуществляя разностороннюю работу с кадрами, совет школы располагает большими полномочиями. Он проводит аттестацию педагогических работников школы, вносит предложения в квалификационную комиссию при органах управления народным образованием о присвоении учителям квалификационных категорий; представляет педагогических и других работников школы к различным видам поощрений;

поддерживает инициативы по совершенствованию и развитию обучения и воспитания детей и ряд других вопросов.

Вопросы рационального расходования бюджетных ассигнований подлежат контролю со стороны совета школы. При активном участии членов совета формируется собственный школьный фонд, для создания которого используются различные источники финансирования.

Руководители школы и педагоги отчитываются перед советом школы о своей работе. Вместе с этим совет школы принимает необходимые меры, ограждающие педагогических работников и администрацию школы от необоснованного вмешательства в их профессиональную и должностную деятельность.

Обязанности д и р е к т о р а школы определены Положением и в основном аналогичны для руководителей всех типов школ. Однако имеются и такие направления в его работе, которые присущи только данному типу школы.

Специфическими обязанностями директора вспомогательной школы являются: организация работы педагогического и медицинского персонала по осуществлению единства учебно-воспитательной и лечебно-профилактической работы, ответственность за правильную организацию обучения и воспитания с учетом особенностей развития учащихся, направленного на коррекцию и компенсацию дефектов их умственного развития, подготовку к самостоятельной жизни и производительному труду. Директор вспомогательной школы ответственен за организацию и содержание трудового и профессионального обучения, трудоустройство выпускников в соответствии с профессией, основы которой они получают в процессе обучения в школе. Директор школы обеспечивает создание необходимых санитарно-гигиенических условий для осуществления соответствующего режима труда и отдыха умственно отсталых школьников, условий для проведения трудового и профессионального обучения в полном объеме, предусмотренных учебными программами по труду.

З а м е с т и т е л ь д и р е к т о р а вспомогательной школы по учебной (учебно-воспитательной) работе организует работу педагогического персонала по обучению и воспитанию умственно отсталых детей с учетом их умственных и физических возможностей, координирует работу методических объединений по учебным предметам и воспитательной работе, осуществляет соблюдение единства учеб-

но-воспитательной и лечебно-профилактической работы. Кроме того, значительное место в его работе занимает оснащение учебного процесса наглядными пособиями, учебным оборудованием и дидактическим материалом.

общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы.

Во вспомогательных школах-интернатах (имеющих соответствующее количество воспитательных групп) предусмотрена должность заместителя директора по воспитательной работе, который организует внеклассную воспитательную работу и несет ответственность за ее коррекционную направленность.

Поскольку обязанности директора школы и его заместителей во многом совпадают необходима четкость в распределении функций между всеми представителями школьной администрации. Например, директор школы в определенный период может сосредоточить основное внимание в своей деятельности на тех вопросах, которые являются общими для отдельных групп учителей или воспитателей, либо для всех педагогических работников школы («Соблюдение единых педагогических требований в процессе обучения и воспитания», «Осуществление межпредметных связей и преемственности в обучении», «Нравственное воспитание на уроках и во внеклассной работе» и т. п.). Подобная организация деятельности директора позволит ему более глубоко вникать в содержание работы школы, иметь непосредственную информацию о состоянии дел по важнейшим ее направлениям, анализировать и принимать конкретные меры по совершенствованию содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса. Кроме того, глубокая информированность руководителя школы о состоянии работы дает возможность принимать правильные решения о формах, объеме и глубине работы по повышению квалификации педагогических кадров, оказанию помощи отдельным учителям и воспитателям, обобщению и распространению передового опыта.

Однако при любом виде распределения конкретных обязанностей основной функцией деятельности директора является координация усилий всех работников на достижение целей, поставленных перед вспомогательной школой — коррекционная направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей, их трудовая

подготовка и социальная адаптация с целью подготовки выпускников к самостоятельной жизни и труду.

При распределении функций между директором и его заместителями целесообразно составлять графики работы администрации школы, которые могут быть как стабильными, так и подвижными (на неделю, месяц и т. п.), в них четко определяется время каждого из них. Распределение обязанностей между директором школы и каждым из его заместителей следует отражать в годовом плане школы. Повседневная деятельность координируется в оперативном (рабочем) плане, результаты обобщаются, определяются текущие задачи, способы их решения.

§3. Организация деятельности педагогического коллектива вспомогательной школы-интерната (школы)

Единство действий является одним из основных показателей уровня работы педагогического коллектива, что в свою очередь является показателем уровня управления. Очевидно, что решение этой проблемы сопряжено со значительными трудностями. Коллектив школы состоит из разных людей как по возрасту, житейскому опыту, так и по стажу, образованию, квалификации. Усилия каждого в отдельности учителя или воспитателя без согласованности действий всего коллектива не будут иметь успеха. Таким образом, задача обеспечения единства действий всего педагогического коллектива является основополагающей в управлении школой.

Четко налаженное планирование работы школы, научная обоснованность содержания планов помогают в организации целенаправленной деятельности педагогического коллектива. Особое значение для правильной организации работы вспомогательной школы имеет рациональное последовательное руководство педагогическим коллективом, организация своевременной и адекватной методической помощи учителям и воспитателям по вопросам содержания, форм и методов изучения индивидуальных особенностей учащихся. Педагоги вспомогательной школы должны быть нацелены на систематическое изучение особенностей своих учеников на протяжении всех лет обучения, так как каждый возраст имеет свои психофизические особенности.

Глубина этого крайне важного направления деятельности вспомогательной школы, постоянный анализ и принятие конкретных мер по ее совершенствованию должны занимать у руководителей одно из ведущих мест во всей системе

работы со всем коллективом вспомогательной школы. Педагоги (учителя, воспитатели, логопеды) и медицинские работники информируют друг друга о своих наблюдениях, о состоянии здоровья детей, продвижениях в обучении и коррекционных занятиях, особенностях! поведения вне класса и школы. Следует заметить, что такие обсуждения имеют определенное значение для систематического обмена опытом работы учителей с воспитателями по вопросам организации детского коллектива, формам и методам индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания. Кроме того, общение педагогических работников, имеющих определенный опыт, и молодых учителей (или недостаточно знакомых со спецификой работы во вспомогательной школе) оказывает положительное влияние на повышение квалификации и уровня педагогической мастерства последних.

Для осуществления рациональной коррекционной направленности обучения и воспитания большое значение имеет своевременное ознакомление педагогов с семьями и условиями жизни своих будущих воспитанников из числа вновь принимаемых в школу детей и поддержание этой связи в период всего пребывания их во вспомогательной школе. Однако, как показывает практика, этому вопросу в работе вспомогательных школ и особенно школ-интернатов уделяется крайне недостаточное внимание. В то же время недооценка такой взаимосвязи в системе руководства приводит зачастую к негативным последствиям в воспитании, профориентации и социальной адаптации.

Поскольку основным учреждением для умственно отсталых школьников является школа-интернат, следует рассмотреть ряд специфических вопросов руководства этим учреждением. Здесь дети находятся круглосуточно в течение всего учебного года и одним из главных направлений в деятельности руководства является создание условий для труда, отдыха и досуга воспитанников, рациональная четкая организация учебной и воспитательной работы с детским коллективом. От того, как в школе-интернате организована жизнь воспитанников зависит успех различных направлений в учебно-воспитательной работе.

Значительное место в деятельности по руководству вспомогательной школой-интернатом следует отводить рациональной разработке режима дня, его научному обоснованию в соответствии с санитарно-гигиеническими

требованиями, учетом особенностей учебного плана. Особое внимание необходимо обратить на определение места и времени проведения специальных коррекционных занятий с тем, чтобы их проведение не вызвало переутомления учащихся, а также не проводилось в ущерб другим занятиям. Разработка распорядка дня во вспомогательной школе — дело весьма сложное и требует от руководителей глубоких знаний особенностей психофизического развития умственно отсталых детей различных возрастных групп и знания конкретных данных о состоянии здоровья и других особенностях детей в каждой воспитательной группе. Распорядок дня должен предусматривать различные сочетания труда, отдыха и досуга детей, учитывать различную интенсивность нагрузки в течение дня и в течение недели в целом.

Особого внимания в режиме дня требуют моменты, связанные с пребыванием детей на воздухе. Так, по данным отдельных авторов, младшие школьники должны быть на воздухе 3,5 - 4 ч, а старшие — 2 - 2,5 ч. Однако многие уроки можно проводить на воздухе (естествознания, географии и др.).

Организация, формы и методы подготовки домашних заданий — одна из важных задач в обучении и воспитании учащихся. Главное при этом осуществление дифференцированного и индивидуального подхода. Основное внимание учителя и воспитатели должны направлять на систематическое и последовательное формирование у умственно отсталых школьников самостоятельности в выполнении заданий.

Организуя эту работу, следует учитывать, что особенности учебной деятельности умственно отсталых детей, их личностные качества (недостаточная уверенность в себе, торопливость или наоборот медлительность, состояние моторики и ряд других особенностей) определяют необходимость выбора различных видов индивидуальной помощи отдельным учащимся, которая постепенно должна уменьшаться по мере овладения навыками самостоятельной работы. Максимальное повышение эффективности урока, рациональное использование таких форм работы как практические тренировочные упражнения по закреплению изучаемого на уроке материала, должны способствовать тому, чтобы основная учебная нагрузка приходилась на урочное время. А это в свою очередь дает возможность значительно сократить объем домашнего задания.

Решающим условием рациональной и эффективной работы вспомогательной школы-интерната (школы) является правильный подбор и расстановка педагогических кадров. Сформированность педагогического коллектива в полноценный, сплоченный может быть осуществлена на основе выявления действительных возможностей и способностей каждого учителя и воспитателя. Это сложный процесс, который требует от руководителей школы-интерната упорного труда. А. С. Макаренко говорил о том, что коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, взаимопомощью, свободный от зависти, индивидуальной и личной погони за любовью воспитанников, / только такой коллектив и может воспитывать детей.

Повышение квалификации учителей и воспитателей

Одним из важнейших условий совершенствования учебно-воспитательного процесса является систематическое повышение квалификации педагогических работников школы-интерната (школы). Особенно это важно в настоящее время, когда общество поставило перед народным образованием большие задачи, направленные на коренное улучшение обучения и воспитания подрастающего поколения, их трудовой подготовки и социальной адаптации.

В современной практике работы школ сложились оправдывающие себя формы повышения квалификации педагогических работников. Это изучение актуальных общественных проблем, органически связанных с деятельностью учителей и воспитателей, работа методических объединений и творческих групп, проведение научно-практических конференций. Одно из центральных мест в методической работе занимает изучение передового педагогического опыта, создание школ передового опыта или школ педагогического мастерства. Руководство всей методической работой в школе осуществляется директором и его заместителями при активном участии председателей методических объединений. Они оказывают индивидуальную методическую помощь молодым учителям и воспитателям, а также тем, кто в ней нуждается. Рекомендации по содержанию самообразования можно дать лишь тогда, когда руководители школы знают сильные и слабые стороны в теоретической и методической подготовке каждого педагога. Основной задачей администрации в этом вопросе должны стать постоянная забота о создании условий для самообра-

зования учителей и воспитателей, где главным является обеспечение необходимой литературой.

В повышении педагогического мастерства учителя или воспитателя большое значение имеет личный пример руководителей школы, которые систематически повышают свои теоретические знания, педагогическое мастерство.

Традиционной, оправдавшей себя на практике формой повышения квалификации и оказания методической помощи педагогическим работникам школы являются методические объединения. Значительное место в их деятельности должно занять изучение вопросов олигофренопедагогики и олигофренопсихологии, ознакомление с современными достижениями этих наук, а также тех рекомендаций и выводов педагогических исследований, которые представляют особый интерес для решения практических задач, намеченных школой на определенный период.

Как правило, во всех вспомогательных школах-интернатах и школах количество учителей младших классов, учителей трудового обучения, воспитателей (классных руководителей) достаточно для создания школьных методических объединений. Реже есть такая возможность для создания полноправных методических объединений учителей-предметников (из-за небольшого их количества в каждой школе). Это положение во многом определяет необходимость создания кустовых (межшкольных) методических объединений, работающих под руководством методического кабинета соответствующего института усовершенствования учителей. На кустовые методических объединения по отдельным учебным предметам учителя собираются 2-3 раза в год. Целесообразно проводить эти заседания поочередно на базе тех школ, учителя которых входят в данное методическое объединение. Практика работы ряда территорий показывает определенную эффективность такой организации. В период между заседаниями межшкольных методических объединений учителя-предметники самостоятельно работают по плану методобъединения: разрабатывают отдельные методические вопросы, анализируют результативность своего педагогического труда.

Большого внимания требует от учителя освоение и правильное использование в процессе обучения раздела программы «Требования к знаниям и умениям учащихся». Значение его не только в том, что он служит показателем уровня необходимой подготовки учащихся по предмету. Этот раздел, акцентируя внимание на основном, главном

в содержании учебно-воспитательного процесса, призван реально, на деле способствовать устранению перегрузки учащихся. Это следует иметь в виду руководителям школ в процессе осуществления внутришкольного контроля.

Обеспечить требования комплексного подхода в обучении и воспитании можно путем проведения совместных заседаний различных методических объединений по отдельным вопросам. Например, изучение учебных программ на методических объединениях учителей младших классов, учителей-предметников целесообразно проводить совместно с воспитателями, чтобы они знали программные требования к объему знаний учащихся и опирались на них в воспитательной работе. Представляется рациональным проведение совместных заседаний методических объединений учителей трудового и профессионального обучения с учителями математики, родного языка, а также с воспитателями во вспомогательных школах-интернатах и групп продленного дня в школах с приходящим контингентом учащихся.

Такая работа предполагает, что на совместных заседаниях методических объединений специалистов по различным предметам с привлечением воспитателей, будут анализироваться успехи в формировании жизненно необходимых умений и навыков учащихся, разрабатываться в комплексе конкретные формы и методы индивидуального подхода.

Внутришкольный контроль

Эффективность руководства учебно-воспитательным процессом в школе-интернате (школе) в основном определяется правильным осуществлением систематического, разностороннего внутришкольного контроля. Он охватывает все многогранные стороны учебно-воспитательного процесса и административно-хозяйственной деятельности школы. Директор вспомогательной школы-интерната (или школы), его заместители должны располагать полной, достоверной и всесторонней информацией о деятельности каждого учителя, воспитателя (классного руководителя), а также о качестве знаний учащихся, уровне их дисциплинированности, умении использовать полученные знания и навыки в практической жизни.

Несомненно, что квалифицированный и систематический контроль за деятельностью педагогического коллектива влияет на повышение ответственности каждого учителя и воспитателя за качество учебно-воспитательной работы.

Директор школы и его заместители ежедневно общаются с учащимися, учителями и воспитателями, посещают уроки, внеклассные мероприятия, анализируют классные журналы, дневники и тетради учащихся. Из этих и многих других источников они получают данные о состоянии учебно-воспитательной работы.

Наиболее распространенным недостатком в качестве внутришкольного контроля во вспомогательных школах является то, что руководители при посещении уроков и воспитательных занятий неоправданно много внимания уделяют в основном внешним формам организации урока или внеклассного занятия, недостаточно анализируя при этом содержание и результаты. Подчас анализ посещенных уроков ограничивается лишь рассмотрением их структуры, методов, а также активности учащихся и наличием наглядных средств. Однако и они оцениваются зачастую субъективно и односторонне. При этом упускается из вида самое главное — усвоение знаний, их осознанность, умение ими пользоваться в практических ситуациях. Последнее крайне необходимо во вспомогательной школе, где весь процесс обучения имеет практическую направленность.

Руководители школы совместно с методическим активом изучают основные причины выявленных недостатков и решают вопрос о путях их устранения.

Качество знаний учащихся следует также проверять путем изучения ответов детей во время посещения уроков. Весьма полезно, по нашему мнению, проведение руководителями школы кратких бесед с учащимися, требующих от детей ответов с опорой на приобретенные в процессе обучения знания и умения. Однако необходимо учитывать, что проведение таких бесед не может проходить стихийно. К ним надо очень тщательно готовиться, отбирать элементарный материал, имеющий практическое значение и применяемый наиболее часто в различных жизненных ситуациях.

Большое значение в системе внутришкольного контроля имеет тематический контроль, который проводится для изучения работы всего педагогического коллектива или отдельного методического объединения над одной из актуальных педагогических тем. Например: «Развитие логического мышления учащихся в процессе изучения общеобразовательных предметов», «Работа по развитию речи учащихся в процессе обучения и воспитания».

В системе внутришкольного контроля наряду с другими одним из рациональных методов получения объективной

информации является метод статистического анализа. В школе имеется большой объем таких данных. На их основе возможно проводить анализ многих сторон деятельности школы. Например: изучение возрастного состава выпускников в сравнительном плане по годам; результаты выпускных экзаменов по трудовому обучению; ознакомление с работой школьной библиотеки (пополнение книжного фонда, по количеству и наименованиям, долговечность книги, обеспеченность учебниками, пополнение и состояние библиотечного фонда учебников и др.); ознакомление с работой по внеклассному чтению и др.

Особое значение имеет учет трудоустройства выпускников и наличие данных о том, как они работают, какова их судьба. Катамнестические данные, которые необходимо ежегодно анализировать, дают объективную характеристику качества учебно-воспитательной работы и, в первую очередь, о правильности выбора профилей трудового обучения, уровне социально-бытовой адаптации.

Труд учителя и воспитателя очень сложен, он связан с большим умственным, эмоциональным и нервным напряжением. Деловая, творческая обстановка может быть в тех коллективах, где руководители школы уважительно относятся к педагогам, бывают предельно справедливы к ним. Компетентность и педагогический такт, своевременная квалифицированная помощь учителю и воспитателю положительно влияет на самочувствие и настроение в коллективе.

Расписание уроков и внеклассных занятий во вспомогательной школе-интернате (школе)

Одним из условий научной организации труда педагогического коллектива является правильно составленное расписание уроков. Требования к этому документу довольно подробно освещены в общепедагогической литературе. Однако во вспомогательной школе следует учитывать ряд специфических требований при составлении расписания уроков, специальных коррекционных занятий и внеклассных занятий в школе-интернате.

Расписание уроков регламентирует не только работу учителей. Оно практически определяет всю деятельность учащихся, а именно: обучение, выполнение домашних заданий, участие в общественно полезном труде, отдых и

досуг. Поэтому руководителям вспомогательной школы необходимо составлять расписание, чтобы оно прежде всего было удобно учащимся, содействовало систематической равномерной работе, исключало перегрузку.

Основным временем для проведения коррекционных занятий является вторая половина дня. Факультативные занятия также проводятся во второй половине дня после основных уроков. Правильное чередование этих занятий позволяет избежать перегрузки учащихся. Отдельные виды общественно полезного производительного труда следует проводить на воздухе.

Планирование работы школы-интерната (школы)

На современном этапе развития школы план ее работы не может быть плодом единоличного творчества руководителя. В его подготовке должны деятельно участвовать все работники школы. Естественно, что организуют и направляют эту работу в педагогическом коллективе администрация школы совместно с общественными организациями и активом педагогов. Чтобы рационально спланировать работу школы на предстоящий период, необходим глубокий всесторонний анализ и четкая характеристика состояния дел в настоящее время.

Перспективное планирование поможет педагогическому коллективу более конкретно видеть свои задачи, четко определить место каждого в общей системе работы по совершенствованию деятельности учреждения, его перестройке в соответствии с современными требованиями.

В плане должно быть отражено что, когда и кем будет сделано по обучению и воспитанию детей, а также кем, когда и в какой форме будет осуществляться контроль за работой, где будут подводиться ее итоги. Вместе с тем при любой форме годового плана в нем следует кратко отразить важнейшие задачи школы на год по всем направлениям работы.

Разработка и адаптация учебных пособий и методика работы с ними составляет предмет заботы соответствующих методических объединений вспомогательной школы. Однако обеспечение, систематическое пополнение школы учебно-наглядными пособиями входит в обязанности руководителей школы. Это большая организаторская работа, требующая продуманного перспективного планирования и оперативного контроля за ее осуществлением.

Оформление школьного здания

В решении многообразных учебных, воспитательных и коррекционных задач вспомогательной школы-интерната (школы) определенная роль принадлежит различным видам наглядной информации и разумному, эстетически выдержанному, доступному пониманию умственно отсталых детей оформлению школьного здания в целом, а также классных и групповых комнат, спальных помещений.

Отбор наглядного материала для стендов и тематических выставок во вспомогательной школе имеет ряд особенностей по сравнению с массовой школой, что в свою очередь определяет необходимость тщательного его отбора с учетом как своеобразия развития умственно отсталых детей, так и задач и объема учебно-воспитательной работы в данном типе школы. Для этих детей должны быть подобраны такие материалы, которые содержат наиболее четкую, конкретную и доступную информацию. В оформлении вспомогательной школы (так же, как и в массовой) используются наглядно-информационные материалы, плакаты, фотовыставки и т. п. Однако многие из них нуждаются в соответствующей адаптации. Отдельные тексты информационного характера следует упростить, сделав их более лаконичными и конкретными. Их содержание должно быть понятно учащимся.

Материалы должны быть красочными, их размеры легко воспринимаемыми, наглядный материал выполнен в четком графическом исполнении.

Представленные на стендах и выставках информационные материалы способствуют углублению и закреплению тех знаний, которые дети получили на уроках и во внеклассной работе, а также подготавливают их к тому, с чем они более подробно познакомятся в дальнейшем.

По мере развития детей, расширения их знаний и кругозора углубляется работа с наглядно-информационным материалом. Систематическое привлечение их внимания к оформлению школы позволяет поддерживать у них интерес не только к внешней ее стороне, но и к содержанию.

Общие положения, рассмотренные в отношении оформления школьного здания, относятся и к оформлению класса и групповой комнаты. Но так как представленный в классе наглядный материал рассчитан на детей примерно одинакового уровня развития, то его содержание должно быть доступно всем ученикам. Ко всем имеющимся в классе (группе) стендам, выставкам, портретам учащимся

надо дать пояснения: подробно объяснить их назначение, рассмотреть и объяснить содержание иллюстративного материала, научить понимать и использовать условные обозначения и др.

Наглядные материалы, отражающие различные виды внеклассной и внешкольной общественной работы, следует располагать так, чтобы они постоянно были в центре внимания детей. Учителя и воспитатели должны воспитывать у них интерес к оценке их деятельности товарищами, родителями.

Важно предусматривать систему обновления информационного наглядного материала и различных выставок работ детей. Нельзя допускать, чтобы пусть даже самые удачные стенды и выставки экспонировались в течение ряда лет. Оформление всех помещений школьного здания должно отвечать современным эстетическим требованиям. Предметом особой заботы педагогов вспомогательной школы должна быть организация, содержание и оформление выставок работ детей как общешкольных, так и непосредственно классных (групповых). Организуя выставки, педагогическому коллективу следует заранее продумать их тематику, педагогические и эстетические требования, четко их сформулировать и определить этапы работы.

Выставки работ детей целесообразно предусматривать как завершающий этап проделанной работы.

Подготовка к проведению выставок обычно вызывает большой интерес у детей, стимулирует их активность.

Подведение итогов выставок работ детей не должно стать формальным актом. Следует поощрять не только детей, сделавших высококачественные работы, но и тех, кто, несмотря на еще недостаточную умелость, проявили старание и стремление выполнить работу хорошо. В этих целях целесообразно проводить поэтапное подведение итогов по классам, между группами (старшие и младшие) и лишь затем из лучших работ всех проведенных выставок оформлять общешкольную выставку.

Воспитательный и коррекционный эффект этой работы будет высок лишь при условии эстетического ее оформления, что способствует воспитанию у детей не только хорошего вкуса, но и бережного, уважительного отношения к труду своих товарищей.

Оглавление

Введение	3
Раздел I.	
Общие основы олигофренопедагогики	5
Глава 1. Предмет и методы олигофренопедагогики	5
§1. Олигофренопедагогика как наука	
§2. Становление вспомогательной школы и ее задачи	
§3. Современные исследования в олигофренопедагогике	
Глава 2. Клиника и этиология умственной отсталости	23
Глава 3. Психологические особенности умственно отсталых школьников	43
Глава 4. Коррекционная направленность процесса обучения в вспомогательной школе	62
Глава 5. Педагогическая дифференциация учащихся вспомогательной школы	79
<i>Характеристика учащихся по возможностям обучения</i>	
<i>Учащиеся с фонетико-фонематическими нарушениями.</i>	
<i>Учащиеся с двигательными нарушениями.</i>	
<i>Учащиеся с нарушениями зрительного восприятия и пространственной ориентировки</i>	
<i>Учащиеся с нарушением работоспособности.</i>	
Раздел II	
Обучение	98

Глава 1. Дидактические принципы обучения

98

§1. Из истории становления и развития учения о дидактических принципах в общей педагогике и олигофернопедагогике

Разработка дидактических принципов в олигофренопедагогике

§2. Дидактические принципы вспомогательной школы

Воспитывающая и развивающая направленность обучения

Научность и доступность обучения

Систематичность и последовательность в обучении

Связь обучения с жизнью

Принцип коррекции в обучении

Принцип наглядности

Сознательность и активность учащихся в обучении

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении

Прочность усвоения знаний, умений и навыков

Глава 2. Содержание образования в вспомогательной школе

119

§1. Общее определение содержания образования в вспомогательной школе

§2. Учебный план, программы, учебники вспомогательной школы

§3. Учебные предметы вспомогательной школы

Глава 3. Методы обучения во вспомогательной школе

138

§1. Общая система и классификация методов обучения

§2. Характеристика методов, применяемых во вспомогательной школе

Методы, используемые для приобретения новых знаний, умений и навыков

Методы работы с техническими средствами обучения

Программированное обучение

Глава 4. Урок в вспомогательной школе

166

§1. Общая структура урока

§2. Типы уроков во вспомогательной школе

Сообщение новых знаний

Закрепление знаний, умений

Обобщение и систематизация знаний

Проверка и оценка знаний, умений и навыков

Подготовка учителя к уроку

Глава 5. Другие формы обучения	182
<i>Специальные коррекционные занятия</i>	
Глава 6. Проверка и оценка знаний и умений учащихся	197
§1. <i>Функции проверки и оценки знаний и умений учащихся</i>	
§2. <i>Устный опрос в системе проверки знаний</i>	
§3. <i>Письменные работы в системе проверки знаний</i>	
Раздел III	
Трудовое обучение во вспомогательной школе	209
Глава 1. Задачи и содержание трудового обучения	209
Глава 2. Дидактические основы трудового обучения	220
§1 <i>Развитие умственно отсталого ребенка в обучении как задача педагогической коррекции</i>	
<i>Психологический аспект проблемы</i>	
<i>Решение общекоррекционных задач в процессе обучения</i>	
<i>Формирование учебной активности школьников</i>	
§2 <i>Развитие осознанного регулирования деятельности</i>	
Глава 3. Методы и формы трудового обучения	245
§1. <i>Характеристика основных методов трудового обучения во вспомогательной школе</i>	
§2. <i>Формы организации трудового обучения</i>	
<i>Типы занятий</i>	
<i>Теоретические занятия</i>	
<i>Подготовительные занятия</i>	
<i>Комплексные практические работы</i>	
<i>Практическое повторение</i>	
<i>Самостоятельные и контрольные работы</i>	
<i>Общественно полезный производительный труд во внеурочное время</i>	
<i>Трудовая производственная практика</i>	
<i>Кружковая работа</i>	

Глава 4. Производительный труд и производственное обучение во вспомогательной школе

266

§1. Роль производительного труда и условия эффективной его организации

§2. Производственное обучение — завершающий этап трудовой подготовки учащихся

Содержание производственного обучения

Раздел IV.

Вопросы воспитательной работы во вспомогательной школе

278

Глава 1. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы

278

Глава 2. Воспитание умственно отсталых школьников в коллективе школы-интерната

298

Глава 3. Социально-бытовая адаптация и ориентация умственно отсталых школьников в процессе учебно-воспитательной работы

308

§1. Роль школы в организации системы социально-бытовой ориентировки учащихся

§2. Социально-бытовая ориентировка школьников в процессе воспитательной работы

Глава 4. Трудовое воспитание учащихся вспомогательной школы

320

Организация трудового воспитания

Материальная база общественно полезной деятельности учащихся вспомогательной школы

Общественно полезная направленность деятельности и ее результативность

Формирование у учащихся вспомогательной школы умения работать в трудовом коллективе

Глава 5- Физическое воспитание умственно отсталых школьников

335

§1. Основные принципы физического воспитания учащихся вспомогательной школы

§2. Паспорт здоровья и физического развития ребенка

§3. Основные движения

§4. Понятие об осанке

§5. Урок физической культуры

§6. Организация и формы физического воспитания учащихся во внеурочное время

Физические упражнения, способствующие формированию навыка письма

Основные гигиенические требования к местам занятий физической культурой

Требования к открытым спортоборудованиям и занятиям на них

Требования к спортивному инвентарю и оборудованию

Требования к зимнему инвентарю и занятиям на воздухе

Глава 6. Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы

354

§1 Сущность, особенности и задачи эстетического воспитания умственно отсталых школьников

§2 Эстетическое воспитание в процессе обучения

§3 Эстетическое воспитание в процессе внеклассной работы

Глава 7. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи

370

§1 Отношение родителей к школе

§2 Пропаганда педагогических знаний

§3 Организационные формы совместной деятельности семьи и школы

§4 О коррекции некоторых ошибок воспитания школьника в семье

Раздел V.

Управление учебно-воспитательным процессом во вспомогательной школе

390

§1. Вспомогательная школа — звено в общей системе народного образования

§2. Руководство вспомогательной школой-интернатом (школой)

Общие и специфические задачи руководства вспомогательной школой

*§3. Организация деятельности педагогического коллектива
вспомогательной школы-интерната (школы)
Повышение квалификации учителей и воспитателей
Внутришкольный контроль
Расписание уроков и внеклассных занятий во вспомогательной
школе-интернате (школе)
Планирование работы школы-интерната (школы)
Оформление школьного здания*