СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Б.П. Пузанов

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ, РЕАБИЛИТАЦИЯ и ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ

С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ВЛАДОС

Специальное и инклюзивное образование

Борис Пузанов

Социальная адаптация, реабилитация и обучениек детей с нарушениями интеллектуального развития

«ВЛАДОС»
2017

УДК 376.167.1
ББК 74.3

Пузанов Б. П.

Социальная адаптация, реабилитация и обучениек детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов — «ВЛАДОС», 2017 — (Специальное и инклюзивное образование)

ISBN 978-5-9500674-6-4

В пособии рассматриваются исторические аспекты эволюции общественного отношения к детям с отклонениями в интеллектуальном развитии с первых царских указов конца XVII века до настоящего времени. Особое внимание уделяется описанию: – специализированной государственной помощи в Российской Федерации детям с умственной отсталостью; – основам профессионально-трудового обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями; – государственной системы правовой поддержки и социальной защиты детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития. Отдельные главы пособия посвящены дидактическим основам профессионально-трудового обучения учащихся как одного из факторов социальной адаптации и реабилитации лиц с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Учебное пособие адресовано преподавателям, методистам, тьюторам, организаторам дополнительного профессионального обучения, а также студентам дефектологических факультетов, обучающимся по направлению «олигофренопедагогика» и практическим работникам, проходящим переподготовку в системе повышения квалификации кадров.

УДК 376.167.1
ББК 74.3

ISBN 978-5-9500674-6-4

© Пузанов Б. П., 2017
© ВЛАДОС, 2017

Содержание

Введение 7
1. Эволюция общественного отношения к детям с отклонениями в интеллектуальном развитии 8
Первые государственные акты о лицах с нарушениями психофизического развития России 9
Отношение к аномальным согражданам в Западной Европе 10
2. Развитие специализированной государственной помощи в российской федерации 13
Классификация умственной отсталости 13
Первые попытки общественной помощи умственно отсталым детям в России 15
Деятельность М. П. Постовской (1865–1953 гг.) 16
3. Теоретические основы профессионально-трудового обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями 18
Комплекс операционально-методических умений 19
Основные методические требования к урокам профессионально-трудового обучения 20
Современные специальные педагогические технологии. Инклюзивное обучение 21
Линейное программирование (по Скиннеру) 23
Теория и методика разветвленного программированного обучения (по Краудеру) 24
«Самооценочные» испытания и их особенности 25
Конец ознакомительного фрагмента. 26

Борис Пузанов
Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития
Учебное пособие для вузов (бакалавриат)

Автор:
Б. П. Пузанов, канд. пед. наук. профессор, академик Международной академии наук информатизации, информационных процессов и технологий

© Пузанов Б. П., 2017
© ООО «Издательство ВЛАДОС», 2017

Введение

На рубеже 1980–1990-х годов Россия присоединилась к зоне действия ряда международных конвенций, гарантирующих права детей с ограниченными возможностями здоровья на развитие, образование и социальное обеспечение, признала за собой ответственность за их выполнение и сделала решительный шаг к гуманизации общества. Согласно Конституции РФ, Россия является социальным государством, «политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека».

Нельзя не согласиться с мнением директора Института коррекционной педагогики РАО академиком РАО Малофеевым Н. Н. и министром образования Республики Соха (Якутия) в том, что: «И за рубежом и в отечестве при выборе оптимальной образовательной траектории для ребенка с ОВЗ сегодня громче других звучат голоса правоведов, социологов, экономистов, журналистов. Если верить им… специальные школы-интернаты являют собой разновидность училища, а их выпускники напрочь лишены необходимых самостоятельному человеку социальных навыков… Безусловно, эти самые плюсы и минусы есть и у специальной школы, и у интегрированных форм обучения, и у инклюзии. Вне всякого сомнения, будущее за интеграцией. Смущает лишь избыточная стремительность, с которой она внедряется в практику.»

Во-первых, необходимы методические разработки и информационные ресурсы для педагогов. Во-вторых, нужны педагоги, способные работать с нормой и патологией. В-третьих, следует решить вопрос с трудоустройством инвалидов, прошедших обучение. В качестве отдельной проблемы, на которую завязаны все вышеназванные, является необходимость адаптации и нормативно-правовой базы для инклюзии на федеральном уровне. В связи с этим возникает вопрос к самому термину «инклюзивное образование», т. к. «В законе об образовании в Российской Федерации» дается определение понятиям «Образование», «Обучение» и «Структуры системы образования», включающее *1) дошкольное образование; 2) начальное общее образование; 3) основное общее образование; 4) среднее общее образование.*

Неужели вскоре в документе об образовании выпускнику школы придется писать «начальное общее *инклюзивное* образование» или среднее общее *инклюзивное* образование?!

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

– доступность образования «широким народным массам» декларировалось с первых лет советской власти, в том числе и для детей с отклонениями в психофизическом развитии (Декрет ВЦИК 1918 г.);

– открытие в Петрограде и Москве дефектологических факультетов и создание в Москве НИИ дефектологии в 20-е гг. и начало научно-исследовательской и научно – методической работы в этой области;

– 60–80-е гг. – поиски путей оптимизации учебного процесса, в том числе «программированного обучения», появление «авторских школ», изучение зарубежного опыта, в дефектологии – организационно оформлено дифференцированное обучение детей с ОВЗ и создано восемь типов специальных коррекционных школ;

– 90-е гг. и наше время – присоединение России к Болонскому процессу, интеграция и «вершина педагогической мысли – инклюзия».

1. Эволюция общественного отношения к детям с отклонениями в интеллектуальном развитии

Первые упоминания об отношении общества к лицам, имеющим ярко выраженные отклонения от нормального развития (и в первую очередь, к детям), мы находим в трудах античных философов Аристотеля, Платона, Сенеки.

Первые государственные акты о лицах с нарушениями психофизического развития России

Первый законодательный акт о правовом положении слабоумных в России был принят в царствование Федора Алексеевича в 1677 г. Этот акт лишал права управлять своим имуществом глухих, слепых, пьяниц и глупых. В последний год его царствования был издан указ, который должен был регулировать меры общественного призрения. До этого времени призрением занимались только церковь и монастыри.

Петр I стремится осуществить ряд таких мероприятий, в результате которых государство могло бы осуществлять контроль за деятельностью учреждений общественного призрения. Он требовал удалить из монастырей трудоспособных, а лиц, симулирующих увечья, болезни, бить батогами. На борьбу с тунеядством были направлены и указы Петра I «О дураках». Дело в том, что некоторые бояре с целью избавить своих сыновей «недорослей» от «государевой службы», под видом «дураков» помещали своих детей в монастыри. Недоросли, попавшие под этот указ, лишались прав на наследство и вступление в брак.

Впервые замысел о создании домов для душевнобольных осуществился лишь в царствование Екатерины II, издавшей в 1775 г. Указ об учреждении Приказов общественного призрения.

Прошло более века, прежде чем на умственно отсталых детей «обратила внимание» российская общественность. Это произошло в период подъема русского революционного демократического движения 40–60-х гг. XIX в.

Широкое общественное движение за воспитание и обучение умственно отсталых детей в России началось в конце XIX – начале XX века. Тогда же определились и основные формы помощи умственно отсталым детям: создание медико-педагогических учреждений, приютов, вспомогательных классов и школ.

Отношение к аномальным согражданам в Западной Европе

Один из наиболее ранних этапов в развитии помощи лицам с нарушениями развития был связан с наиболее выраженными отклонениями от нормы при психических и интеллектуальных дефектах в период становления психиатрии как самостоятельной части медицины. Вполне естественно, что внимание врачей на заре развития психиатрии привлекали наиболее глубокие формы интеллектуальных нарушений – такие, как идиотия.

Благодаря достижениям в области психиатрии в начале XIX в. стали различать как два отдельных состояния *сумасшествие* и *умственную неполноценность*.

Впервые это было сделано французским врачом-психиатром Филиппом Пинелем (1745–1826). Для обозначения наиболее тяжелой степени умственной неполноценности Ф. Пинель ввел понятие *идиотия.*

Жан-Этьен-Доминик Эскироль (1772–1840) вел понятия *аменция* и *деменция* для обозначения врожденного или приобретенного слабоумия, а для обозначения одной из степеней последнего – термин *умственная отсталость*. Эскироль явился одним из основоположников *симптоматической классификации слабоумия.*

Одну из первых попыток обучения и воспитания глубоко умственно отсталого ребенка («Авейронского дикаря») *предпринял французский психиатр Жан Итар* (1775–1838). Важным успехом было признано тщательное наблюдение за пациентом, на основе которого разрабатывалась стратегия терапевтического и педагогического вмешательства.

Таким образом было положено начало *медико-педагогическому направлению* в работе с детьми с глубокими интеллектуальными аномалиями. Характерная особенность этого направления – приоритет (особенно в Германии) медицинского подхода над педагогическим.

С середины XIX в. ученых начинает интересовать не только психические заболевания и умственная неполноценность как таковые, но и причины этих состояний.

Эдуард Сеген (1812–1880), французский врач и педагог, один из основоположников олигофренопедагогики. «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей» (1846 г. в 1903 г. книга переведена на русский язык и издана с С.-Петербурге. Первое научное пособие по олигофренопедагогике). В нем представлены основные положения врачебно-педагогической системы воспитания глубоко умственно отсталых детей. «Триады» Э. Сегена:

– воспитание деятельности, активности;

– развитие двигательной способности, мышечной системы, ощущений, чувств;

– воспитание мышления, формирование представлений и понятий, овладение элементарными знаниями и навыками чтения, письма, счета;

– воспитание воли по Сегену. Разработал методику обучения на основе стимуляции различных функций органов чувств.

Большой вклад в этиологию слабоумия внес французский психиатр Бенедикт Морель (1809–1872).

Наибольший вклад в анатомо-физиологическое направление учения о слабоумии внес немецкий психиатр *Эмиль Крепелин (1856–1926).* По мнению Х. С. Замского, «…он первый объединил (1915) все формы слабоумия в одну группу под общим названием *“задержка психического развития”* и ввел термин *“олигофрения”».* Он впервые предложил классификацию психических расстройств, исходя из их нозологического (клинического) подхода, а олигофрении – исходя из возможностей обучения детей.

Бельгийский психиатр Жан Демор (1867–1941) в 1897 году первым в Бельгии организовал так называемые *вспомогательные школы* для детей с отставанием в развитии и впервые

предпринял попытку в этиологии слабоумия выделить биологические и социальные (педагогические) компоненты.

Бельгийский врач и педагог Жан Овидий Декроли (1871–1932) в 1901 г. открыл «Институт для умственно отсталых детей», в 1907 г. основал для нормальных детей «Школу жизни через жизнь», создал достаточно сложную систему классификации умственной отсталости.

В середине XIX – начале XX в. большое влияние на педагогику и психологию оказали фундаментальные открытия в области естественных наук – *экспериментальные методы исследования.* Наметились определенные тенденции в развитии науки, которая в дальнейшем получила название «олигофренопедагогика»: это в первую очередь выделение детей с достаточно глубокой степенью умственной отсталости (идиотия, имбецильность), исследование этой проблемы врачами-психиатрами, первые попытки классификации умственной отсталости и педагогической помощи детям этой категории.

Основоположники психометрического метода французы психолог *Альфреда Бине (1857–1911)* и врач-психиатр *Теодор Симон (1873–1941)* разработали *методику тестов.* Основная идея заключалась в том, что:

– любой ребенок имманентно способен к обучению с учетом его индивидуальных особенностей (возраста, типа и состояния ЦНС, соматики);

– состояния сенсорных органов (зрения, слуха);

– состояния речи (устной и письменной);

– соответствие умственного развития биологическому возрасту ребенка так называемый интеллектуальный коэффициент (IQ – intellectual coefficient), предложенный тест для измерения развития интеллекта IQ определялся отношением $B/F \times 100$, где F – реальные знания умения и навыки испытуемого (ребенка) на момент проведения исследования в процессе выполнения (решения) задачи (теста), а В-биологический возраст. Например: 5 лет – физиологический возраст ребенка $(F = 5)$; реальные компетенции $(B = 3)$, таким образом, IQ данного ребенка будет: $3/5 = 0{,}6 \times 100 = 60$. Действительно, это достаточно «механестический» подход к оценке интеллекта, что было отмечено отечественными психологами, и в первую очередь Л. С. Выготским, так как не учитывалась реакция ребенка на оказываемую ему *меру помощи взрослым* («подсказку»). Идея измерить объективными методами, в том числе и инструментальными, по аналогии с медициной (антропологией), биологией, психологией (тестирование), привели к созданию «инновационной педагогики» – педологии – науки, объединяющей в себе медицинские знания (педиатрию), физиологию и психологию детского возраста, методику преподавания школьных дисциплин на основе современных (для 20-х годов прошлого века) методов обучения и уничтоженной постановлением ЦК ВКП(б) от 24 июля 1936 г.

В конце XIX в. в развитых европейских странах основной системой обучения была *классно-урочная,* предложенная еще Пестолоци. Однако именно в это время педагоги стали всерьез задумываться о том, как можно преодолеть ее главный недостаток, вызванный работой всего класса в одном темпе, – ориентированность учебного процесса на среднего ученика. Среди вариантов модернизации классно-урочного обучения в это время наиболее известна мангеймская система.

Мангеймская система обучения появилась в Германии (г. Мангейм). Её основателем является немецкий педагог Йозеф Зиккингер (1858–1930). В 1895–1923 гг. он осуществил реформу городских школ исходя из принципов *единой школы*, необходимости соответствия учебной нагрузки и методов обучения индивидуальным возможностям детей, разрабатывал также проблемы трудового обучения и методику физического воспитания учащихся.

Й. Зиккингер предложил разделять учащихся народных (начальных) школ на классы не только по возрасту и уровню подготовленности, полученному на предыдущем этапе обучения (как в классической классно-урочной системе), а еще и по способностям. Эта идея была

реализована в проведенной им реформе народных школ. По Зиккингеру, в школе создавалось четыре типа классов:

– классы для детей с обычными способностями;

– классы для способных детей, рассчитанные на повышенный уровень обучения (с изучением иностранных языков, для подготовки к дальнейшему переходу в среднюю школу и т. д.);

– классы для малоспособных учащихся;

– классы для умственно отсталых учеников.

Обучение в этих классах строилось по классно-урочной системе с учётом общих особенностей всего класса. Это позволяло не менять хорошо отлаженную систему, сохранив единый темп обучения, при этом значительно повысив его эффективность за счет того, что в результате специального отбора все ученики в классе были «средними» (то есть, кто отличался от среднего уровня, определялись в другой класс, где тоже становились «средними»). Критики мангеймской системы отмечали следующие её недостатки:

– ненадёжность методик отбора детей для обучения в разных типах классов. Ученики разделялись по классам на основе наблюдений учителей, психометрических исследований и экзаменов. Учитывая, что метод наблюдения весьма субъективен, а психометрические методики тогда были несовершенны, существовала высокая вероятность ошибочной оценки способностей ребенка;

– закрепление за учеником статуса, соответствующего тому классу, в который он попал при отборе. Считалось, что дети, в зависимости от их успехов, могут переводиться в другой тип класса, однако фактически процедура перевода не была разработана. Это приводило к тому, что ребенок, попав в тот или иной тип класса, оставался в том же классе до конца обучения.

Однако эти недостатки были преодолены в процессе дальнейшего развития мангеймской системы – появились более объективные методики отбора учащихся, повысилась надёжность психометрического исследования, были разработаны педагогические и нормативно-правовые аспекты перевода учеников в другие типы классов на основе их учебных достижений.

В настоящее время элементы магнеймской системы присутствуют в различных системах дифференцированного обучения (например, профильные классы и классы коррекции в современных школах, разделение класса на группы для изучения разных иностранных языков).

2. Развитие специализированной государственной помощи в российской федерации

Классификация умственной отсталости (по М. С. Певзнер и современная МКБ – 10)

Дебильность – наиболее легкая степень умственной отсталости. Сниженный интеллект и особенности эмоционально-волевой сферы детей-дебилов не позволяют им овладеть программой общеобразовательной массовой школы. Это физиологически обусловлено недоразвитием аналитико-синтетической функции ВНД, соматические нарушения, общая физическая ослабленность (особенно на ранних годах обучения), нарушения моторики, свойственные большинству детей-дебилов, а также особенности эмоционально-волевой сферы, системы побудительных мотивов, характера и поведения в значительной степени ограничивают круг их последующей профессионально-трудовой деятельности, социальной адаптации и реабилитации.

Имбецильность – более тяжелая по сравнению с дебильностью степень умственной отсталости. Дети-имбецилы обладают определенными возможностями к овладению речью, усвоению отдельных несложных трудовых навыков. Однако наличие грубых дефектов восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы делает этих детей практически необучаемыми даже в специальной школе. В правовом отношении они являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или опекунов. В последние годы установлено, что часть детей-имбецилов способны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в объеме специально разработанной для них программы.

Идиотия – самая глубокая степень умственной отсталости. Детям-идиотам недоступно осмысление окружающего, их речевая функция развивается крайне медленно и ограниченно, в ряде случаев речевые звуки не развиваются вообще. Дети-идиоты имеют нарушения (иногда очень тяжелые, вынуждающие их к лежачему образу жизни) моторики, координации движений и праксиса, ориентировки в пространстве. У них крайне трудно и медленно формируются элементарные навыки самообслуживания, в том числе гигиенические. Часто эти навыки не формируются вообще. Дети-идиоты не обучаются и находятся (с согласия родителей) в специальных учреждениях (детских домах для глубоко умственно отсталых). Эта терминология сыграла свою положительную роль и просуществовала в специальной литературе вплоть до 90-х годов прошлого столетия.

Термины «дебильность», «имбецильность» и «идиотия» полностью исключены из МКБ – 10. Это сделано в связи с тем, что они вышли за сугубо медицинские рамки, стали иметь негативный оттенок. Вместо них предложено использовать исключительно нейтральные термины, количественно отражающие степень умственной отсталости.

Современная Международная классификация болезней (10 версия F70–F79 – Умственная отсталость):

F70 – Умственная отсталость легкой степени;

F71 – Умственная отсталость умеренная;

F72 – Умственная отсталость тяжелая;

F73 – Умственная отсталость глубокая;

F78 – Другие формы умственной отсталости;

F79 – Умственная отсталость неуточненная/

Умственная отсталость вызвана не только олигофренией, но и другой этиологией (так называемая умственная отсталость неолигофренического происхождения), в том числе Q90 Синдром Дауна, Q96 Синдром Тернера.

Первые попытки общественной помощи умственно отсталым детям в России

Деятельность *Ивана Васильевича и Екатерины Хрисанфовны Маляревских.* Большую роль в пропаганде идей сближения педагогики с медициной – основных принципов воспитания и обучения умственно отсталых детей и в разработке организационных форм помощи этим детям сыграла деятельность врачей-супругов – врача Ивана Васильевича и врача и педагога Екатерины Хрисанфовны Маляревских.

Врачебно-педагогическая деятельность Маляревских в основном протекала в созданном ими в Санкт – Петербурге в 1882 г. учреждении для аномальных детей, именовавшемся «Врачебно-воспитательное заведение доктора И. В. Маляревского». Учреждение Маляревского обслуживало детей с различными формами аномалий – умственно отсталых, психически больных, эпилептиков, детей с нарушением поведения и пр.

Большое место занимали уроки рисования, лепки, музыки, гимнастики, ручного труда. Лето воспитанники проводили под Санкт-Петербургом на сельскохозяйственной ферме. Возраст воспитанников – от 4 месяцев до 21 года. Большинство было в возрасте от 10 до 16 лет. Срок пребывания воспитанников в этом учреждении колебался от нескольких месяцев до 5 лет.

Создание первых руководств по работе с глубоко отсталыми детьми *Екатериной Константиновной Грачевой (1866–1934).* Ею был открыт первый в России Санкт-Петербургский приют для детей-идиотов и эпилептиков.

Первое в России учреждение для умственно отсталых детей доктора *Фридриха Пляца* – «Лечебно-педагогическое заведение для страдающих припадками, малоспособных, слабоумных и идиотов» было открыто в Риге (1854 г.).

Требования к учащимся отличались своим единообразием, согласованностью. Это способствовало выработке устойчивого поведения. Большая требовательность к учащемуся сочеталась с доверием к нему. Доверие выражалось в привлечении воспитанников к выполнению ответственных поручений по школе. Так, дети сами делали разного рода закупки. Из числа воспитанников выделялись ответственные за библиотеку, музей, мастерские и т. д.

В системе других коррекционных средств, использовавшихся в школе-санатории В. П. Кащенко, большое место отводилось лечебно-оздоровительным мероприятиям – массажу, гимнастике, играм, пребыванию на воздухе, использованию солнца и воды. Летом занятия проводились по особой программе на даче, расположенной на берегу Финского залива.

В. П. Кащенко *(1870–1943)* участвовал в проводившихся в первые годы советской власти в мероприятиях по обучению и воспитанию аномальных детей, развитию дефектологической науки и образования, а также по борьбе с детской дефективностью. В 1908 г. В. П. Кащенко в Москве на Девичьем поле (Погодинская ул., 8) открыл частную «Школу-санаторий для «дефективных» детей». В начале века В. П. Кащенко ввел для воспитанников Школы-санатория понятие «дефективный ребенок», однако затем он предпочитал такой термин, как «исключительные дети», подчеркивая, что врачи и педагоги имеют дело с аномалиями, обусловленными не только органическими недостатками, но и отклонениями при изначально нормальной психосоматической конституции, вызванными асоциальными условиями.

В. П. Кащенко одним из первых врачей и педагогов начал работу в Наркомпросе. По собственной инициативе он передал Наркомпросу Школу-санаторий и стал активным деятелем отечественной дефектологии. В 1918 г. на базе Школы-санатория был создан Дом изучения ребенка, который в дальнейшем, в 1920 г., был открыт Педагогический институт детской дефективности, его ректором был назначен В. П. Кащенко. Он руководил им до 1924 г.,

т. е. до того момента, пока институт не был преобразован в дефектологическое отделение педагогического факультета Второго Московского государственного университета. В дальнейшем это отделение было преобразовано в дефектологический факультет Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина.

Школа-интернат для умственно отсталых детей доктора Г. Я. Трошина (1911 г.*).* В 1906 г. Г. Я. Трошин создал по собственному проекту первую в России школу-лечебницу для детей с отклонениями в развитии. Важным этапом в развитии изучения умственно отсталых детей стал выход в 1915 г. фундаментального труда Г. Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей». Главным предметом изучения Г. Я. Трошина были умственно отсталые дети. В своём труде Г. Я. Трошин подошёл к изучению ребёнка с отклонениями в развитии с позиций комплексного подхода. Являясь представителем антропологического направления в педагогике, Г. Я. Трошин считал необходимым рассмотрение всех сторон психической жизни ребенка, начиная с самых элементарных психических процессов, заканчивая развитием высших психических функций человека. Г. Я. Трошиным были предприняты также попытки создания первых мастерских для малограмотных детей и подростков с учетом доступных для них ремесел.

Деятельность М. П. Постовской (1865–1953 гг.)

Марии Павловне Постовской и ее мужу врачу Н. П. Постовскому принадлежала исключительная роль в развитии вспомогательного обучения в России. В круг их единомышленников и помощников входили известные русские психиатры – В. П. Сербский, С. С. Корсаков, Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко. Когда в 1896 г. в Москве было открыто Третье Ольгинско-Пятницкое женское начальное училище, его руководителем была назначена М. П. Постовская. Для лучшей организации детской среды М. П. Постовская ввела в училище элементы самоуправления: были созданы ученические библиотечные, санитарно-гигиенические комиссии, развивалась детская инициатива, были введены уроки *ручного труда* и *рисования.*

Годы становления отечественной вспомогательной школы ознаменованы развитием в ней *трудового обучения*. Многое для системы профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников было сделано *А. Н. Граборовым.* Он 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 ориентации и подготовки.

После 1917 г. все учреждения для аномальных детей были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения.

Произошел отказ от *филантропического взгляда* на роль специальных заведений для аномальных детей. *Социальное воспитание* приходит на смену *социальному призрению.*

I Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью (1920 г.) поставил перед педагогической общественностью следующие задачи:

– школьный всеобуч аномальных детей в единой системе народного образования;

– становление дифференцированной сети специальных учебно-воспитательных учреждений;

– подготовка для них квалифицированных кадров.

II съезд по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) (1924 г.). Начало научного подхода к проблеме аномального детства. Съезд положил начало развитию дефектологической науки как части общей педагогики. Такими учеными как Д. И. Азбукин, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. Н. Граборов, Л. С. Выготский, А. С. Грибоедов, В. П. Кащенко, Ф. А. Рау, Г. И. Россолимо, С. С. Корсаков, В. П. Сербский, А. Н. Берштейн, Г. Я. Трошин были сформулированы основные принципы обучения и воспитания аномальных детей и

основные задачи специальной школы в этот период, исходя из *комплексного медико-психолого-педагогический характера учебно-воспитательного процесса.*

3. Теоретические основы профессионально-трудового обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями

Основные этапы овладения знаниями включали такие компоненты как *восприятие, осмысление, запоминание и закрепление, применение знаний, умений и навыков (компетенций) в практической деятельности. В этом случае учебный процесс приобретает практическую и коррекционную направленность всего учебно-воспитательного процесса.* Обращено внимание на основные составляющие учебного процесса:

– физические упражнения, приспособленные к особенностям физического развития умственно отсталого ребенка;

– включение учащихся в доступный физический труд в быту, в школьных мастерских, в сельском хозяйстве и на производстве;

– «охранительный режим» – организация различного рода лечебных и оздоровительных мероприятий;

– соблюдение определенного режима жизни ребенка (правильное чередование труда и отдыха; соответствующее питание);

– выполнение санитарно-гигиенических требований в школе и семье.

В педагогическом процессе наиболее ярко проявляются умения, которые характеризуют структуру педагогической деятельности, охватывающие функциональные группы технологических умений: операционально-методические, психолого-педагогические, диагностические, оценочные.

Комплекс операционально-методических умений

Определение эффективности технологий обучения и разработка адекватных методик, обеспечивающих наиболее высокие показатели в решении поставленных задач в соответствии с целями и условиями.

Адаптация общедидактических положений к конкретному предмету обучения.

Основные методические требования к урокам профессионально-трудового обучения

Урок как основная форма организации учебной работы современной школе. часть педагогического процесса, органически связанного со всей его системой. Три задачи урока (*дидактическая триада*) – *обучающая, воспитательная и коррекционная. Оборудование урока. Рациональное использование средств наглядности и ТСО.*

Подготовка учителя к уроку

Планирование урока.

Тематическое планирование. Поурочное планирование. Рабочий план урока.

Теоретические основы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Теоретико-методологические основы организации психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Психолого-педагогическая диагностика в практике сопровождения детей с ОВЗ. Условия социальной адаптации детей с отклонениями в развитии в контексте психолого-медико-педагогического сопровождения, а также в условиях интегрированного и инклюзивного обучения.

Современные специальные педагогические технологии. Инклюзивное обучение

В последние десятилетия нашего времени в педагогике со страниц научно-педагогической и популярной литературы, адресованной практическим школьным работникам (учителям, воспитателям) и родителям школьников внедряются термины «эффективность», «качество», «модернизация», «инновация», «инновационные технологии», наконец, вершина педагогической мысли в отечественной педагогике последнего десятилетия «инклюзивное образование».

Немного истории… «Всем школам Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, состоящим в ведении Народного Комиссариата по Просвещению, за исключением высших учебных заведений, присваивается наименование: «Единая Трудовая Школа»…

В соответствии с положением о ЕТШ школа разделяется Школа разделяется на 2 ступени: 1-я – для детей от 8-ми до 13-ти лет (5-летний курс) и 2-я – от 13-ти до 17-ти лет (4-летний курс). К Единой Школе присоединяется детский сад для детей от 6-ти до 8-летнего возраста… Обучение в школе 1-й и 2-й ступеней бесплатное. *Посещение школы 1-й и 2-й ступеней обязательно для всех детей школьного возраста…*

Для детей неграмотных, но по своим годам не могущих быть принятыми в школы общего типа, должны быть организованы или особые занятия при Единой Школе, или особые внешкольные занятия.

Одним из первых декретов Советской власти был «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви» т. е. образование в России стало светским и теоретически «всеобщим». Начало было положено ликвидацией безграмотности сотен тысяч россиян, особенно из числа крестьянства, составлявшего почти 80 % населения – так называемый «ликбез» («ликвидация *безграмотности*» – государственной программы Советской России, начало которой положил декрет Совнаркома «О ликвидации безграмотности в РСФСР» от 26 декабря 1919 года. Согласно ему, всё население Советской России в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, было обязано учиться грамоте на родном или на русском языке (по желанию). *Декрет предусматривал также создание школ для переростков, школ при детских домах, колониях и прочих учреждениях, входивших в систему Главсоцвоса.* Таким образом, «ликбез» послужил началом «Единой трудовой школы», и на декларативном уровне было доступно всем детям дошкольного и школьного возраста в России. Таким образом, можно считать, что Российской Федерации была продекларирована концепция *всеобщей доступности образования для населения.*

В 20-е годы под влиянием идей бихевиоризма и психометрии, господствующих в западноевропейской и американской психологии, начала развиваться отечественная экспериментальная психология, выдающимися представителями которой стали Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд и др. Так появилось особое направление в педагогике, получившее название «Педология». Основная идея педологии заключалась в том, что:

– любой ребенок имманентно способен к обучению с учетом его индивидуальных особенностей (возраста, типа и состояния ЦНС, соматики);

– состояния сенсорных органов (зрения, слуха);

– состояния речи (устной и письменной);

– соответствие умственного развития биологическому возрасту ребенка так называемый интеллектуальный коэффициент (IQ – intellectual coefficient), Тест для измерения развития интеллекта, предложенный в 1905 году французскими психологами Альфредом Бине и Томасом Симоном с целью отсева детей (от 3 до 13 лет) недостаточно развитых для обуче-

ния в обычной школе и положивший начало такого направления в экспериментальной психологии, как психометрия. IQ определялся отношением $B/F \times 100$, где F – реальные знания умения и навыки испытуемого (ребенка) на момент проведения исследования в процессе выполнения (решения) задачи (теста), а B – биологический возраст. Например: 5 лет – физиологический возраст ребенка – $F = 5$; реальные компетенции – $B = 3$, таким образом, IQ данного ребенка будет: $3/5 = 0{,}6 \times 100 = 60$. Действительно, это достаточно «механестический» подход к оценке интеллекта, что было отмечено отечественными психологами, и в первую очередь Л. С. Выготским, т. к. не учитывалась реакция ребенка на оказываемую ему меру помощи взрослым («подсказку»). Идея измерить объективными методами, в том числе, и инструментальными, по аналогии с медициной (антропологией), биологией, психологией (тестирование) привели к созданию «инновационной педагогики» – педологии – науки, объединяющей в себе медицинские знания (педиатрию), физиологию и психологию детского возраста, методику преподавания школьных дисциплин на основе современных (для 20-х годов прошлого века(!) методов обучения и уничтоженной постановлением ЦК ВКП(б) от 24 июля 1936 года.

В России интерес к педологии был подготовлен развитием таких смежных наук как физиология, педиатрия, психиатрия. Большой вклад в развитие детской психологии начала XX века внесли Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, В. М. Бехтерев.

В журнале «Педология»/Новый век. № 1, февраль 2000, академик РАО А. Асмолов в вступительной статье писал о педологии как «Науки, убитой в нашей стране в 1936 году, и науки, претендующей, на бессмертие. Науки, которая одновременно и Искусство, и Культура, и Ремесло и Судьба…».

Как и в 60-ти десятые годы в СССР, так и в наше время в РФ и за рубежом (Европа, США) ведется широкий поиск путей и средств повышения эффективности учебного процесса, как в школе. Сама проблема обусловлена объективными тенденциями развития образования – стремительным ростом объема научно-технической информации (только в естественно-научном секторе ее объем каждые 5 лет увеличивается вдвое), необходимой для формирования современного специалиста, увеличением числа обучающихся при массовой форме обучения (класс, группа в школе, студенческая группа, поток в вузе) относительно стабильных сроках обучения и учебных планов, программ и учебников.

Одним из перспективных направлений оптимизации традиционного образовательного процесса (как казалось в 60-десятые годы прошлого века) явилось новое направление в педагогике – так называемое «программированное обучение», получившее достаточно широкое распространение в США, Европе, а затем и в СССР. Основоположниками его стали американские психологи Б. Скиннер и Н. Краудер, представляющие учебный процесс как процесс передачи информации от обучающего (учителя, преподавателя, (тьютора) обучающимся (ученикам, студентам).

Идея программированного обучения была выдвинута профессором Массачусетского университета Б. Ф. Скиннером (Skinner B. F.) в 1954 г. и получила развитие в работах специалистов многих стран, в том числе и отечественных ученых. В разработке отдельных положений концепции участвовали Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, И. И. Тихонов, А. Г. Молибог, А. М. Матюшкин, В. И. Чепелев и другие.

Линейное программирование (по Скиннеру)

Эта идея сформировалась у Скиннера под влиянием серии опытов, проводимых в лаборатории над дикими голубями и заключалась в следующем. Давая голодному голубю пищу в определенное время, можно заставить его выработать три или четыре четко выраженные реакции в течение одного демонстрационного сеанса. Голубя можно обучить поворачиваться кругом, описывать восьмерку, отходить на угол стола и неподвижно стоять там, вытягивать шею или переступать лапами. Сложные формы поведения можно выработать путем постепенного усложнения операций: контенты подкреплений будут при этом постепенно изменяться в соответствии с задачами формирования требуемого поведения («почти «рефлекторная дуга» по академику И. П. Павлову (прим. авт.). В линейном программировании ответ учащегося является неотъемлемой частью процесса научения. Ответ вызывается для того, чтобы обучаемый, дав верный ответ, мог перейти к следующей «дозе» информации. Неверный ответ практически исключается, т. к. объем «дозы» учебной информации контрольный вопрос (как правило, один верный из 3–5-ти или альтернативный) подбираются таким образом, чтобы обучаемый даже со «средним» IQ дал правильный ответ и сделал следующий шаг. В противном случае корректируется в сторону облегчения контрольный вопрос.

Таким образом, практически все обучаемые усвоят необходимый объем учебной информации, на основе которой сформируются заданные знания, умения и навыки (компетенции), только в разном темпе и за разный период времени (Т) в зависимости от объема «стартовых» знаний и индивидуальных психофизических особенностей индивидуума. Просматривается некоторая корреляция с Маннгеймской системой XIX века, попытавшейся на практике осуществить 4-х уровневой подход к обучаемым, разделив школу на уровня (A, B, C, D), где условно A – высокий, учащийся может усвоить учебный материал с помощью учителя в несколько большем объеме, чем предусмотрено программой, B – учащийся усваивает учебный программный материал с минимальной помощью, C – усвоение программного материала требовало большой дополнительной работы. В этой системе существовал определенный период наблюдения за обучаемостью, после чего проводилось тестирование учащихся, по результатам которого проводился перевод из одной группы в другую, как с повышением (A), так и понижением (C).

Некоторые идеи В. Скиннера в наше время нашли отражение в работах американского психолога Дебры Лич (Debra Leach) «Прикладной анализ поведения. Методика инклюзии учащихся с РАС», в которой автор предлагает методику воспитания и формирования коммуникативных навыков поведения в коллективе особой категории детей (учащихся) с «расстройством аутистического спектра» (РАС).

Теория и методика разветвленного программированного обучения (по Краудеру)

Схематично методику программированного обучения можно представить следующим образом. Учащемуся предлагается небольшая часть учебного материала (но значительно большая, чем при линейном. Обозначим ее условно (И1) и контрольный вопрос к ней (К в 1). Предлагаем обучаемому ответы (от 3-х до 5-ти). Обучаемый выбирает из предложенных ответов тот, который считает правильным, например 3-й (От 3+). Следует комментированная оценка ответа. Например: «Ваш ответ правильный. Спасибо! Можете перейти к изучению информации» (абзаца, теста, задачи и т. п. на стр…).

В случае неправильного ответа (Но 4-) обучаемый получает следующий комментарий: «Ваш ответ неправильный, Пожалуйста, вернитесь к информации И2 (абзацу, задачи на стр… и дайте ответ на контрольный вопрос (Кв2) на стр… и в случае правильного ответа, вернитесь к информации (И1…Н) на стр…»

Таким образом, все обучаемые по методу разветвленного программирования теоретически могли усвоить учебный материал (знания. умения, навыки – сформировать компетенции) независимо от начального IQ обучаемого в зависимости от индивидуальной «стартовой» подготовки и психофизиологического состояния. Преподавателю (экспериментатору) необходимо было только программный учебный материал (учебную информацию) представить соответствующим образом. Кроме того, в процессе обучения преподаватель на любом этапе мог получить «обратную связь» на основе оперативного контроля знаний, а обучаемый «автоматически» выбирал ту «траекторию» изучения информации, которая была наиболее адекватна его интеллектуальным и психофизическим особенностям.

«Самооценочные» испытания и их особенности (по С. Л. Пресси)

Подсчет оценок при проведении экзаменов экспериментального характера долго считался обременительным делом, требующим больших затрат времени. И, наоборот, подсчет оценок при проведении испытаний обычного типа казался делом легким и быстрым. При таких испытаниях ответы обычно либо выбираются из ряда альтернативных, либо на поставленный вопрос должен следовать ответ «правильно» или «неправильно». Испытуемый выбирает ответы, которые он считает правильными, и записывает их на экзаменационных бланках или на отдельных листах бумаги. Затем материалы собираются для проверки и подсчета ошибок. Работу преподавателей значительно облегчили бы простые устройства по проведению испытаний, способные немедленно и автоматически подсчитывать и регистрировать ответы как правильные или ошибочные. Такие устройства позволили бы получать результаты испытаний сразу же по их окончании и значительно облегчили бы обучение большого количества учащихся.

Однако более важными являются другие преимущества устройств, автоматически определяющих правильность ответов. Если учащийся слабо разбирается в некоторых вопросах, то испытание должно помочь ему выявить эти вопросы и устранить имеющиеся слабые места в максимально короткий срок. Обычные методы испытаний в таких случаях явно недостаточны. Как правило, учащийся узнает, как он сдал экзамены, через один или несколько дней, причем узнает лишь общую оценку без какого-либо упоминания о тех вопросах, на которые не были даны правильные ответы. Если бланки с отметками о проведенном испытании вернутся к учащемуся, то и это мало что ему скажет. В отличие от этого, устройства для автоматического определения правильности данных ответов информируют учащегося немедленно после его ответа на поставленный вопрос, если этот ответ правилен; если ответ ошибочен, то учащийся тотчас автоматически понуждается к отысканию правильного ответа. Такое быстрое определение качества ответов должно значительно облегчить процесс обучения. Такого рода объединение процесса обучения и проверки полученных знаний в единый процесс было бы особенно эффективным в случаях, когда требуется обеспечить быструю подготовку большого количества людей.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.