

**1. Вспомогательный раздел**

1.1.Выписка из образовательного стандарта

1.2.Выписка из учебного плана

1.3.Учебная программа

1.4.Глоссарий (словарь) по учебному предмету

**Выписка из образовательного стандарта**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

2-01 01 01 ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КВАЛИФИКАЦИЯ

ВОСПИТАТЕЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЯРЭДНЯЯ СПЕЦЫЯЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ

СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЬ

2-01 01 01 ДАШКОЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ

КВАЛIФIКАЦЫЯ

ВЫХАВАЛЬНIК ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫI

SECONDARY SPECIAL EDUCATION

SPECIALITY

2-01 01 01 PRE-SCHOOL EDUCATION

QUALIFICATION

PRE-SCHOOL TEACHER EDUCATION

Выпускник должен в области специальной психологии и коррекционной педагогики:

*знать на уровне представления:*

руководствоваться основными положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании и иными нормативными правовыми актами Республики Беларусь, методическими документами и материалами по вопросам функционирования и развития системы образования;

мировой педагогический опыт, вопросы становления и развития системы образования и воспитания;

основы организации и управления образовательным процессом в учреждениях дошкольного образования разного вида;

современные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики;

возрастную периодизацию и основные закономерности психического развития личности;

классификацию основных нарушений развития детей;

*знать на уровне понимания:*

общечеловеческие ценностные ориентиры, особенности раннего и дошкольного возраста как самоценного и особо важного периода в жизнедеятельности человека;

закономерности психофизического, социально-нравственного, личностного, познавательного, речевого и эстетического развития воспитанников;

основные характеристики личности дошкольника: формирование самосознания, мотивационной сферы, усвоение нравственных норм и правил поведения, развитие самоуважения и чувства собственного достоинства, доверия к окружающим людям;

методы и приемы психолого-педагогического изучения и коррекции развития детей раннего и дошкольного возраста;

педагогическую характеристику ребенка с особенностями психофизического развития;

причины нарушений психофизического развития;

особенности психофизического развития детей с разными видами нарушений;

особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания;

общую характеристику эмоциональных и волевых процессов, развитие эмоционально-волевой сферы в раннем и дошкольном возрасте; познавательные процессы, их развитие у детей: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение и внимание;

*уметь*:

проектировать образовательный процесс и развитие личности каждого воспитанника на основе психолого-педагогического изучения, требований

настоящего стандарта, образовательной программы дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного образования

для лиц с интеллектуальной недостаточностью;

использовать в работе передовые педагогические технологии;

адаптировать дидактические материалы для использования в коррекционно-педагогическом процессе;

создавать в группе психологически комфортную развивающую среду, условия для разностороннего развития детей с учетом половозрастных, индивидуальных и психофизических особенностей;

осуществлять оптимальный выбор форм, методов и приемов воспитания и обучения, содействовать развитию различных видов детской деятельности;

определять особенности содержания воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития;

учитывать при организации образовательного процесса закономерности физического, психического развития, индивидуальные особенности воспитанников;

определять перспективы, направления развития коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития;

осуществлять профилактику и коррекцию негативных явлений, элементов девиантного поведения; формировать навыки здорового образа жизни;

**Выписка из учебного плана**

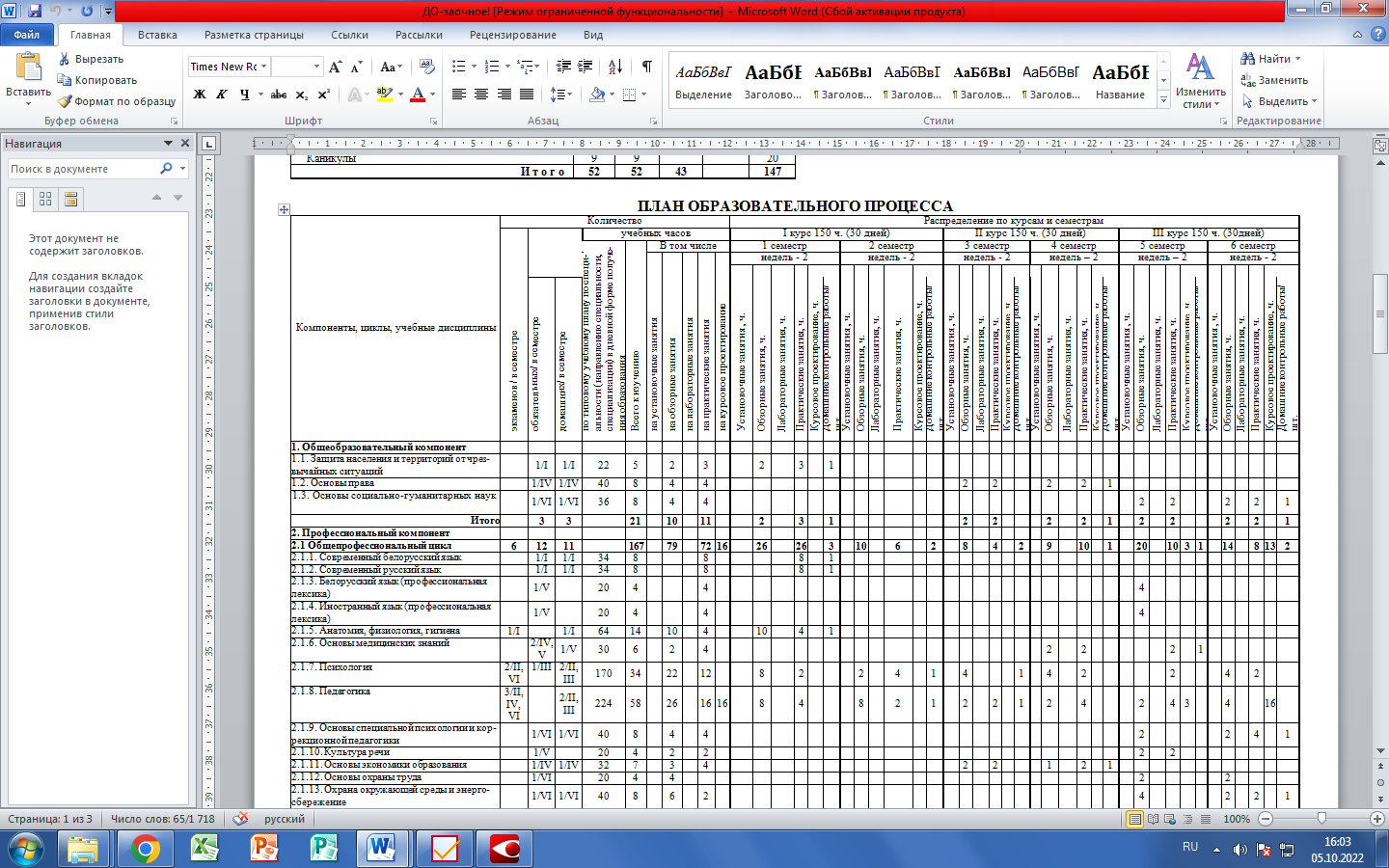
**УЧЕБНЫЙ ПЛАН УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**(НАПРАВЛЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОСТИ) И СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

**для реализации образовательной программы среднего специального образования,**

**обеспечивающей получение квалификации специалиста со средним специальным образованием (заочное обучение)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Специальность** | **2-01 01 01**  (код) | **«Дошкольное образование»**  (наименование специальности) | **Срок получения образования на основе:**  общего среднего образования – 2 года 10 месяцев |
| **Специализация** | **2-01 01 01 35**  (код) | **«Социально-педагогическая деятельность»**  (наименование специализации) |
| **Квалификация специалиста** | **Воспитатель дошкольного образования** | |



Утверждаю

Ректор

ВГУ имени П.М.Машерова

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ В.В.Богатырева

01 сентября 2022

**УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА**

**ОРШАНСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М.МАШЕРОВА»**

по учебному предмету

«**ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**»

по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование»

Орша

|  |  |
| --- | --- |
| Автор: | *Е.В.Дернова*, преподаватель Оршанского колледжа ВГУ имени П.М.Машерова |
| Рецензент: | *Л.А.Журавлёва,* преподаватель Оршанского колледжа ВГУ имени П.М.Машерова |

Программа рассмотрена и рекомендована к утверждению на заседании цикловой комиссии дошкольного и начального образования Оршанского колледжа ВГУ имени П.М.Машерова (протокол № 1 от 01.09.2022)

© Оршанский колледж

ВГУ имени П.М.Машерова, 2022

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Учебная программа по учебному предмету «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики» (далее – программа) разработана на основе типовой учебной программы, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 26.01.2017г. № 7.

Программа предусматривает изучение основ специальной психологии и коррекционной педагогики. Учебный предмет «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики» является структурообразующим, фундаментальным учебным предметом в системе подготовки педагогов со средним специальным образованием к работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Цель преподавания учебного предмета – обеспечить владение теоретическими, нормативными правовыми и методическими основами специального и инклюзивного образования детей с ОПФР и оказания коррекционно-педагогической помощи детям данной категории.

Основные задачи учебного предмета: сформировать представление о закономерностях развития и функционирования психики в условиях дизонтогенеза; обеспечить усвоение ведущих идей, теорий и основных характеристик развития практики обучения детей с ОПФР, основ методики обучения и воспитания отдельных категорий детей с ОПФР; сформировать мотивационно-ценностный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов к работе с детьми с ОПФР. Решение указанных задач обеспечивает формирование у обучающихся готовности к овладению частнометодическими вопросами обучения и воспитания детей с ОПФР. Содержание программного учебного материала непосредственно связано с содержанием таких учебных предметов, как «Психология», «Педагогика». В программе сформированы цели изучения каждой темы и спрогнозированы результаты их достижения в соответствии с уровнями усвоения учебного материала.

В результате изучения учебного предмета учащиеся должны *знать на уровне представления*:

современные проблемы и предметное поле специальной психологии и коррекционной педагогики;

общие принципы специальной психологии;

периоды эволюции отношений общества и государства к лицам с ОПФР;

основные параметры дизонтогенеза;

причины нарушений психофизического развития;

психолого-педагогическую характеристику детей с ОПФР;

специфику коррекционной работы с детьми с ОПФР и условия ее обеспечения;

образовательные технологии и методы обучения детей с ОПФР; *знать на уровне понимания:*

теоретические основы и основные понятия специальной психологии и коррекционной педагогики;

специфические принципы и методы специальной психологии;

классификации нарушений психофизического развития;

закономерности развития детей с ОПФР;

структуру нарушения развития при различных вариантах дизонтогенеза;

особенности развития психики в условиях депривации;

особенности и значение психолого-педагогического изучения развития детей с ОПФР, компенсации и коррекции нарушений развития;

нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь;

особенности организации интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования;

современные подходы к организации и содержанию обучения и воспитания детей с ОПФР;

методические основы обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, с нарушением слуха, зрения, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; особенности создания образовательной среды для детей с ОПФР;

способы организации совместной деятельности обучающихся и роль педагогов в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания;

направления и формы взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР для формирования у них психолого-педагогической компетентности;

*уметь:*

использовать методы и методики изучения личности и познавательной сферы детей с ОПФР в профессиональной деятельности;

соотносить модально-неспецифические закономерности развития с вариантами дизонтогенеза;

анализировать психолого-педагогические характеристики детей с ОПФР;

отбирать образовательные технологии и методы обучения для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с ОПФР.

Для лучшего усвоения программного учебного материала и активизации познавательной деятельности обучающихся целесообразно использовать практико-ориентированные технологии преподавания.

В целях закрепления теоретического материала и формирования необходимых умений и навыков предусмотрено проведение практических занятий. Для организации контроля результатов учебной деятельности обучающихся предусмотрено проведение как минимум одной обязательной контрольной работы, содержание которой разрабатывается преподавателем учебной дисциплины и обсуждается на заседании предметной (цикловой) комиссии учреждения образования. В программе приведены примерные критерии оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету, разработанные на основе десятибалльной шкалы и показателей оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях среднего специального образования, и примерный перечень оснащения учебного кабинета оборудованием, техническими и демонстрационными средствами обучения, необходимыми для обеспечения образовательного процесса. Приведенный в программе примерный тематический план является рекомендательным. Предметная (цикловая) комиссия учреждения образования может вносить обоснованные изменения в содержание программного учебного материала и распределение учебных часов по темам в пределах общего бюджета времени, отведенного на изучение учебного предмета. Все изменения должны быть утверждены заместителем руководителя учреждения образования по учебной работе.

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Раздел, тема | Количество учебных часов | |
| Всего | В том числе на  практические занятия |
| Раздел 1. **Основы специальной психологии** | **23** | **9** |
| 1.1. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками. Теоретические основы специальной психологии | 1 |  |
| 1.2. Классификации нарушений психофизического развития | 2 | 1 |
| 1.3. Причины нарушений психофизического развития | 1 |  |
| 1.4. Принципы и методы специальной психологии | 3 | 2 |
| 1.5. Закономерности развития детей с ОПФР | 2 | 1 |
| 1.6. Параметры дизонтогенеза | 1 | 1 |
| 1.7. Особенности развития психики в условиях депривации | 2 | 1 |
| 1.8. Компенсация и коррекция нарушений развития. Социально-психологическая реабилитация и абилитация | 1 |  |
| 1.9. Психическое недоразвитие | 2 | 1 |
| 1.10. Поврежденное развитие | 1 |  |
| 1.11. Задержанное развитие | 2 | 1 |
| 1.12. Дефицитарное развитие | 2 | 1 |
| 1.13. Искаженное развитие | 1 |  |
| Обязательная контрольная работа  1.14. Дисгармоническое развитие | 1  1 |  |
| Раздел 2. **Основы коррекционной педагогики** | **17** | **9** |
| 2.1. Проблемное поле, категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики | 1 | 1 |
| 2.2. История коррекционной педагогики | 1 |  |
| 2.3. Нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи | 1 | 1 |
| 2.4. Интегрированное обучение и воспитание. Инклюзивное образование | 1 |  |
| 2.5. Содержание образования детей с ОПФР | 1 | 1 |
| 2.6. Коррекционная направленность процесса обучения детей с ОПФР | 1 |  |
| 2.7. Образовательные технологии и методы обучения детей с ОПФР | 1 | 1 |
| 2.8. Методические основы обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) | 1 | 1 |
| 2.9. Методические основы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью | 2 | 1 |
| 2.10. Методические основы обучения детей с нарушением слуха | 1 | 1 |
| 2.11. Методические основы обучения детей с нарушениями зрения | 1 |  |
| 2.12. Методические основы обучения детей с тяжелыми нарушениями речи | 2 | 1 |
| 2.13. Методические основы обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата | 1 |  |
| 2.14. Формирование коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания | 1 |  |
| 2.15. Взаимодействие учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР | 1 | 1 |
| **Итого** | **40** | **18** |

**СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ**

| Цель изучения темы | Содержание темы | Результат | |
| --- | --- | --- | --- |
| **РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**  Те м а 1 .1. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками. Теоретические основы специальной психологии | | | |
| Сформировать представление о предмете, отраслях, задачах специальной психологии. Сформировать знания о теоретических основах специальной психологии. Сформировать представление о предметном поле исследований в области специальной психологии в Республике Беларусь. | Предмет специальной психологии. Основные отрасли современной специальной психологии. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому). Междисциплинарный статус специальной психологии. Теоретические основы специальной психологии. Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Теория социализации и социального влияния. Исследования современных белорусских ученых в области специальной психологии. | Называет предмет, отрасли и задачи специальной психологии. Высказывает общее суждение о взаимосвязи специальной психологии с другими науками. Определяет значение теорий А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии для специальной психологии. Высказывает общее суждение о предметном поле исследований в области специальной психологии в Республике Беларусь. | |
| Те м а 1. 2. Классификации нарушений психофизического развития | | | |
| Сформировать знания о классификациях нарушений психофизического развития.  Научить характеризовать классификации нарушений психофизического развития, соотносить предложенный вариант нарушения развития с каждой классификацией, квалифицировать его. | Классификация особенностей психофизического развития детей в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь. Классификация психических и поведенческих расстройств по Международной классификации болезней (МКБ). Классификация В.В. Лебединского.  *Практические занятия (1 ч)*  Характеристика классификаций нарушений психофизического развития. | Описывает классификации нарушений психофизического развития.  Характеризует классификации нарушений психофизического развития. Соотносит предложенный вариант нарушения развития с каждой классификацией, квалифицирует его. | |
| Те м а 1. 3. Причины нарушений психофизического развития | | | |
| Сформировать представление о биологических и психосоциальных причинах нарушений развития. Дать понятие «опосредующие факторы нарушений развития». Сформировать знания о причинно-следственных связях между патогенными факторами и нарушениями развития. | Биологические причины нарушений развития (генетические, перинатальные, натальные, постнатальные вредности). Психосоциальные факторы нарушений развития (депривационные феномены как причина и следствие нарушений развития). Опосредующие факторы нарушений развития: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида (возраст, компенсаторные возможности), качество оказываемой помощи. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушениями развития. | | Различает биологические и психосоциальные причины нарушений развития. Раскрывает сущность понятия «опосредующие факторы нарушений развития». Излагает причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушениями развития. |
| Те м а 1. 4. Принципы и методы специальной психологии | | | |
| Сформировать представление об общих и специфических принципах специальной психологии. Сформировать знание о специфических принципах специальной психологии. Сформировать понятие о методах специальной психологии. | Общепсихологические принципы: отражательности, детерминизма, единства сознания и деятельности, генетический. Специфические принципы: комплексности, системного структурно-динамического изучения, качественного анализа, сравнительный, раннего диагностического изучения, выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР. Специфика методов специальной психологии по сравнению с методами других отраслей психологии: особенности метода эксперимента, беседы, метода сбора психологического анамнеза. Наблюдение как метод в специальной психологии, его своеобразие в процессе изучения лиц с ОПФР. Особенности самонаблюдения в специальной психологии. Стандартизированные психодиагностические процедуры (тесты) и их использование в специальной психологии. Специфика использования метода анкет, опросов, метода анализа.  *Практические занятия*  Отбор и апробация методов и методик изучения личности ребенка с ОПФР и его познавательной сферы. | | Различает общие и специфические принципы специальной психологии. Излагает специфические принципы специальной психологии. Объясняет специфику методов специальной психологии. |
| Сформировать умение отбирать необходимые методы и методики для изучения личности и познавательной сферы ребенка с ОПФР. Научить выполнять обследование ребенка с ОПФР при помощи различных методов и методик специальной психологии. |  | Отбирает необходимые методы и методики для изучения личности и познавательной сферы ребенка с ОПФР. Выполняет обследование ребенка с ОПФР при помощи различных методов и методик специальной психологии. | |
| Те м а 1. 5. Закономерности развития детей с ОПФР | | | |
| Сформировать знание об общих, модально-неспецифических и модально-специфических закономерностях развития детей с ОПФР. | Общие в норме и при ОПФР закономерности развития: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; поэтапность развития; системность развития. Модально-неспецифические закономерности: нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации; снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира; снижение общего уровня развития; возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с ОПФР; более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами; изменения в развитии личности ребенка; наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с ОПФР в виде зоны ближайшего развития.  Модально-специфические закономерности: возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании у детей с интеллектуальной недостаточностью; низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обощения и отвлечения, проявляющихся при | Трактует общие,  модально-  неспецифические  и модально-  специфические  закономерности развития детей с ОПФР. | |
| Научить анализировать  и конкретизировать  модально-  неспецифические  закономерности  развития детей с ОПФР. | сотрудничестве со взрослым у детей с задержкой психического развития (ЗПР).  *Практические занятия (1ч)*  Анализ модально-неспецифических закономерностей развития детей с ОПФР. | Анализирует и конкретизирует  модально-  неспецифические  закономерности развития детей с ОПФР. | |
| Те м а 1. 6. Параметры дизонтогенеза | | | |
| Сформировать умения характеризовать параметры дизонтогенеза при различных типах нарушения развития | *Практические занятия (1ч)*  Характеристика параметров дизонтогенеза. | Характеризует параметры дизонтогенеза при различных типах нарушения развития. | |
| Те м а 1. 7. Особенности развития психики в условиях депривации | | | |
| Сформировать понятие сущности депривационных феноменов, о видах депривации.  Научить устанавливать связи между нарушениями психического развития и видом депривации. | Сущность депривационных феноменов. Культуральная и социальная депривации. Сенсорная депривация. Коммуникативная депривация. Материнская депривация. Депривация и нарушение психического развития.  *Практические занятия (1 ч)*  Установление связи между нарушениями психического развития и видом депривации. | Излагает сущность депривационных феноменов. Описывает виды депривации.  Устанавливает связи между нарушениями психического развития и видом депривации. | |
| Те м а 1. 8. Компенсация и коррекция нарушений развития. Социально-психологическая реабилитация и абилитация | | | |
| Дать понятия: «компенсация», «декомпенсация», «гиперкомпенсация», «псевдокомпенсация», «коррекция», «абилитация», «реабилитация». Сформировать знания о видах компенсации. | Компенсация. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Декомпенсация, гиперкомпенсация, псевдокомпенсация. Коррекция, реабилитация, абилитация. | Раскрывает сущность понятий: «компенсация», «декомпенсация», «гиперкомпенсация», «псевдокомпенсация», «коррекция», «реабилитация», «абилитация». Описывает виды компенсации. | |
| Те м а 1. 9. Психическое недоразвитие | | | |
| Дать понятие «олигофрения». Сформировать знания об этиологии, структуре нарушения развития, классификациях олигофрении. Сформировать понятие об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений, социализации и социальной адаптации.  Научить анализировать психолого-педагогические характеристики детей с психическим недоразвитием. | Умственная отсталость (интеллектуальная недостаточность), олигофрения. Этиология олигофрении. Структура нарушения развития. Степени умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности), их психологическая характеристика. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер. Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при психическом недоразвитии. Особенности социализации и социальной адаптации при психическом недоразвитии.  *Практические занятия (1 ч)*  Анализ психолого-педагогических характеристик детей с психическим недоразвитием. | Раскрывает сущность понятия «олигофрения». Объясняет этиологию, структуру нарушения развития. Излагает классификации олигофрении. Объясняет особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при психическом недоразвитии, особенности социализации и социальной адаптации.  Анализирует психолого-педагогические характеристики детей с психическим недоразвитием | |
| Те м а 1.10. Поврежденное развитие | | | |
| Дать понятие «деменция». Сформировать знания об этиологии, видах, структуре нарушения развития, классификации поврежденного развития, отличиях деменции от олигофрении. Сформировать понятие об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений, | Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и т. д.). Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Структура нарушения развития. Классификация поврежденного развития (по Г.Е. Сухаревой). Понятие «полевое поведение». Различия в динамике деменции и олигофрении. Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии. | Раскрывает сущность понятия «деменция». Объясняет этиологию, виды, структуру нарушения развития. Излагает классификацию поврежденного развития, отличия деменции от олигофрении. Объясняет особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии. Излагает особенности социализации | |
| социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии. | Особенности социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии. | и социальной адаптации при поврежденном развитии. | |
| Те м а 1.11. Задержанное развитие | | | |
| Дать понятие «задержка психического развития». Сформировать знания об этиологии, структуре нарушения развития, классификации ЗПР, отличиях умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности) от ЗПР.  Сформировать понятие об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений, особенностях социализации при ЗПР.  Научить составлять психолого-педагогические характеристики детей с ЗПР. | Задержка психического развития. Этиология. Структура нарушения развития (по Е.С. Слепович). Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской. Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм». Психический статус ребенка с ЗПР. Различия в динамике умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности) и ЗПР. Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при ЗПР. Особенности социализации при ЗПР.  *Практические занятия (1 ч)*  Составление психолого-педагогических характеристик детей с ЗПР. | Раскрывает сущность понятия «задержка психического развития». Объясняет этиологию, структуру нарушения развития. Излагает классификацию ЗПР, отличия умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности) от ЗПР. Объясняет особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при ЗПР. Описывает особенности социализации при ЗПР.  Составляет психолого-педагогические характеристики детей с ЗПР. | |
| Те м а 1.12. Дефицитарное развитие | | | |
| Дать понятие «нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха». Сформировать знания о систематике нарушений сенсорной сферы, этиологии, структуре нарушения развития. | Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного нарушения от времени его возникновения. Структура нарушения развития. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Этиология детского церебрального паралича (ДЦП). | Раскрывает сущность понятия «нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха». Излагает систематику нарушений сенсорной сферы. Объясняет этиологию, структуру нарушения развития. Определяет зависимость | |
| Сформировать понятие о зависимости степени выраженности сенсорного нарушения от времени его возникновения. Дать понятие «нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы». Сформировать понятие об этиологии, формах, структуре нарушения развития. Сформировать знания об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии, особенностях социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.  Научить составлять психолого-педагогические характеристики детей с дефицитарным развитием. | Формы ДЦП (по К.А. Семеновой): спастическая диплегия (болезнь Литтла), двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма, гемипаретическая форма. Структура нарушения развития. Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.  *Практические занятия (1 ч)*  Составление психолого-педагогических характеристик детей с дефицитарным развитием. | степени  выраженности сенсорного нарушения от времени его возникновения.  Раскрывает сущность понятия «нарушения развития в связи с недостаточностью  двигательной сферы». Объясняет этиологию, формы, структуру нарушения развития.  Описывает особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений. Излагает особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.  Составляет психолого-педагогические характеристики детей с дефицитарным развитием. | |
| Те м а 1.13. Искаженное развитие | | | |
| Дать понятие «синдром раннего детского аутизма». Сформировать знания о характерных признаках РДА, этиологии, структуре нарушения развития, классификации РДА. | Синдром раннего детского аутизма (РДА). Характерные признаки проявления РДА. Этиология. Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего, активное отвержение, захваченность аутистическими интересами, трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. | Раскрывает сущность понятия «синдром раннего детского аутизма». Объясняет этиологию, структуру нарушения развития. Излагает классификацию РДА. Объясняет характерные признаки РДА. | |
| Сформировать понятие об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Сформировать знания об особенностях социализации и социальной адаптации при искаженном развитии. | Структура нарушения развития (по В.В. Лебединскому). Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при искаженном развитии. | Излагает особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Описывает особенности социализации и социальной адаптации при искаженном развитии. | |
| Обязательная контрольная работа | | | |
| Те м а 1. 14 . Дисгармоническое развитие | | | |
| Дать понятие «психопатия». Сформировать знания об этиологии, структуре нарушения развития, видах, группах психопатий. Сформировать знания об особенностях познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Сформировать понятие об особенностях социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии. | Психопатия. Этиология. Виды психопатий по происхождению: ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову): возбудимый, неустойчивый, тормозимый, психастенический, шизоидный, мозаичный. Структура нарушения развития (по В.В. Лебединскому). Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии. | Раскрывает сущность понятия «психопатия». Объясняет этиологию, структуру нарушения развития. Описывает виды, группы психопатий. Объясняет особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Описывает особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии. | |
| РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ  Те м а 2.1. Проблемное поле, категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики | | | |
| Сформировать представление об объекте, предмете, | *Практические занятия (1 ч)*  Проблемное поле, категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики. | Называет объект, предмет, задачи, предметные области | |
| задачах, предметных областях коррекционной педагогики. Сформировать знания об основных понятиях коррекционной педагогики. Сформировать представление об актуальных проблемах коррекционной педагогики. |  | коррекционной педагогики. Формулирует основные понятия коррекционной педагогики. Высказывает общее суждение об актуальных проблемах коррекционной педагогики. | |
| Те м а 2.2. История коррекционной педагогики | | | |
| Сформировать представление об эволюции отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву), о развитии коррекционной педагогики в Беларуси. | Развитие коррекционной педагогики, эволюция отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву). Развитие коррекционной педагогики в Беларуси. | Высказывает общее суждение о развитии коррекционной педагогики, об эволюции отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву), о развитии коррекционной педагогики в Беларуси. | |
| Те м а 2.3. Нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи | | | |
| Сформировать умение анализировать нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь | *Практические занятия (1 ч)*  Анализ действующих нормативных правовых актов, определяющих развитие специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь. | Анализирует нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь | |
| Те м а 2.4. Интегрированное обучение и воспитание. Инклюзивное образование | | | |
| Дать понятия «интегрированное обучение и воспитание», «инклюзивное образование». | Интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование. Организация образовательного процесса для обучающихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. | Раскрывает сущность понятий «интегрированное обучение и воспитание», «инклюзивное образование». | |
| Сформировать знания об организация образовательного процесса для обучающихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. |  | Описывает организацию образовательного процесса для обучающихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. | |
| Те м а 2.5. Содержание образования детей с ОПФР | | | |
| Научить анализировать образовательные стандарты специального образования, учебно-программную документацию, образовательные программы специального образования, учебные издания, определяющие содержание образования детей с ОПФР. | *Практические занятия (1 ч)*  Анализ образовательных стандартов специального образования, учебно-программной документации, образовательных программ специального образования, определяющих содержание образования детей с ОПФР. | Анализирует образовательные стандарты специального образования, учебно-программную документацию, образовательные программы специального образования, учебные издания, определяющие содержание образования детей с ОПФР. | |
| Те м а 2. 6. Коррекционная направленность процесса обучения детей с ОПФР | | | |
| Сформировать представление о специфике коррекционной работы в процессе обучения детей с ОПФР и условиях ее обеспечения. | Коррекция как управление психофизическим и социальным развитием посредством создания специальных условий для реализации его потенциальных возможностей. Учет особых образовательных потребностей как условие обеспечения коррекционной направленности обучения. Организация образовательной среды для детей с ОПФР. | Высказывает общее суждение о специфике коррекционной работы в процессе обучения детей с ОПФР и условиях ее обеспечения. | |
| Те м а 2.7. Образовательные технологии и методы обучения детей с ОПФР | | | |
| Сформировать умения анализировать образовательные | *Практические занятия (1 ч)*  Анализ образовательных технологий и методов обучения детей с ОПФР. | Анализирует образовательные технологии и методы | |
| технологии и методы обучения детей с ОПФР. |  | обучения детей с ОПФР. | |
| Те м а 2.8. Методические основы обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), специфике применения методов обучения. | *Практические занятия (1 ч)*  Содержание образования детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Специфика применения методов обучения.  Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с позиции специфики применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), специфику применения методов обучения | |
| Те м а 2.9. Методические основы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, специфике применения методов обучения.  Научить анализировать учебные занятия (уроки) с детьми с интеллектуальной недостаточностью с позиции специфики применения методов обучения. | Содержание образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Специфика применения методов обучения.  *Практические занятия (1 ч)*  Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с интеллектуальной недостаточностью с позиции специфики применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, специфику применения методов обучения.  Анализирует учебные занятия (уроки) с детьми с интеллектуальной недостаточностью с позиции специфики применения методов обучения. | |
| Те м а 2. 10. Методические основы обучения детей с нарушением слуха | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушением слуха, специфике применения методов обучения. | *Практические занятия (1 ч)*  Содержание образования детей с нарушением слуха. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушением слуха. Специфика применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с нарушением слуха, специфику применения методов обучения. | |
| Те м а 2. 11. Методические основы обучения детей с нарушениями зрения | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушениями зрения, специфике применения методов обучения | Содержание образования детей с нарушениями зрения. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями зрения. Специфика применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с нарушениями зрения, специфику применения методов обучения. | |
| Те м а 2. 12. Методические основы обучения детей с тяжелыми нарушениями речи | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, специфике применения методов обучения.  Научить анализировать учебные занятия (уроки) с детьми с | Содержание образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Специфика применения методов обучения.  *Практические занятия (1 ч)*  Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с тяжелыми нарушениями речи с позиции специфики применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, специфику применения методов обучения.  Анализирует учебные занятия (уроки) с детьми с тяжелыми нарушения- | |
| тяжелыми нарушениями речи с позиции специфики применения методов обучения. |  | ми речи с позиции специфики применения методов обучения. | |
| Те м а 2. 13. Методические основы обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата | | | |
| Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, специфике применения методов обучения. | Содержание образования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Специфика применения методов обучения. | Описывает содержание образования, реализацию общедидактических принципов и коррекционную направленность обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, специфику применения методов обучения. | |
| Те м а 2. 14. Формирование коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания | | | |
| Сформировать знания об организации совместной деятельности обучающихся и роли педагогов в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания. | Организация совместной деятельности как условие формирования межличностных отношений в коллективе группы (класса) интегрированного обучения и воспитания. Роль учителя и учителя-дефектолога в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания. | Раскрывает организацию совместной деятельности обучающихся и роль педагогов в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания. | |
| Те м а 2. 15. Взаимодействие учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР | | | |
| Сформировать знания о направлениях и формах взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР | Направления и формы взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОПФР | Излагает направления и формы взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР | |

**ПРИМЕРНЫЕ КРИТЕРИИ**

**ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

| **Отметка**  **в баллах** | **Показатели оценки** |
| --- | --- |
| 1  (один) | Узнавание отдельных объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (основных понятий и определений специальной психологии и коррекционной педагогики и т. д.) |
| 2  (два) | Различение объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (основных понятий и определений специальной психологии и коррекционной педагогики и т. д.); осуществление соответствующих практических действий |
| 3  (три) | Воспроизведение части программного учебного материала по памяти (фрагментарный пересказ и перечисление отраслей специальной психологии, типов дизонтогенеза, методов изучения детей с ОПФР, актуальных проблем коррекционной педагогики и т. д.); осуществление умственных и практических действий по образцу (определение методов исследования при разных нарушениях развития, особенностей содержания образования детей с ОПФР и т. д.) |
| 4  (четыре) | Воспроизведение большей части программного учебного материала (описание с элементами объяснения методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модальноспецифических закономерностей психического развития, организации образовательного процесса и т. д.); применение знаний в знакомой ситуации по образцу (определение структуры нарушения развития, специфики применения методов обучения детей с ОПФР и т. д.); наличие единичных существенных ошибок |
| 5  (пять) | Осознанное воспроизведение программного учебного материала (описание методов специальной психологии с объяснением ее специфики, описание закономерностей психического развития с объяснением применительно к каждому варианту нарушений, специфики применения методов обучения и т. д.); применение знаний в знакомой ситуации по образцу (определение структуры нарушения развития, специфики применения методов обучения детей с ОПФР и т. д.); наличие несущественных ошибок |
| 6  (шесть) | Полное знание и осознанное воспроизведение всего программного учебного материала; владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (описание и объяснение специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения и т. д.), выполнение заданий по образцу, на основе предписаний (составление психологопедагогической характеристики ребенка с ОПФР, анализ учебных занятий (уроков) и т. д.); наличие несущественных ошибок |
| 7  (семь) | Полное, прочное знание и воспроизведение программного учебного материала; владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (развернутое описание и объяснение специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения, обоснование и доказательство влияния структуры нарушения развития на особенности развития ребенка с ОПФР с формулированием выводов, обоснование выбора образовательных технологий и методов обучения и т. д.); недостаточно самостоятельное выполнение заданий (по составлению психолого-педагогической характеристики ребенка с ОПФР, анализу учебных занятий (уроков) и т. д.); наличие единичных несущественных ошибок |
| 8  (восемь) | Полное, прочное, глубокое знание и воспроизведение программного учебного материала; оперирование программным учебным материалом в знакомой ситуации (развернутое описание и объяснение с приведением примеров из практики (наблюдений) специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения; раскрытие структуры нарушения развития при разных вариантах нарушенного развития, обоснование и доказательство влияния структуры нарушения развития на особенности развития ребенка с ОПФР с формулированием выводов, обоснование выбора образовательных технологий и методов обучения с привлечением опыта наблюдений и т. д.); самостоятельное составление психолого-педагогической характеристики ребенка с ОПФР и т. д.); наличие единичных несущественных ошибок |
| 9  (девять) | Полное, прочное, глубокое, системное знание программного учебного материала; оперирование программным учебным материалом в частично измененной ситуации (применение программного учебного материала при выдвижении предположений и гипотез о нарушениях развития, предложение путей решения методических задач и т. д.) |
| 10  (десять) | Свободное оперирование программным учебным материалом; применение знаний и умений в незнакомой ситуации (самостоятельное описание, анализ, объяснение понятий и явлений специальной психологии и коррекционной педагогики, подкрепление ответа примерами, доскональное владение терминологией, логичное и последовательное формулирование выводов, владение дополнительным самостоятельно изученным программным учебным материалом; при выполнении практических заданий используется творческий подход и т. д.) |

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ОСНАЩЕНИЯ КАБИНЕТА**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование | Количество | |
| **Технические средства обучения** | | |
| Технические устройства\* |  | |
| Компьютер | 1 | |
| Проектор мультимедийный | 1 | |
| Телевизор | 1 | |
| Дидактическое обеспечение |  | |
| Видеозапись учебных занятий (уроков) с детьми с ОПФР |  | |
| Видеозаписи фрагментов проведения процедуры обследования ребенка с ОПФР на ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) |  | |
| **Печатные средства обучения** | | |
| Образцы протоколов наблюдений за деятельностью ребенка с ОПФР | **Комплект** | |
| Образцы психолого-педагогических характеристик | **Комплект** | |
| **Средства защиты** | | |
| Аптечка медицинская | | 1 |
| Огнетушитель | | 1 |
| **Оборудование помещения** | | |
| Доска классная | 1 | |
| Стол для преподавателя | 1 | |
| Стол для учащихся | 15 | |
| Стул | 31 | |
| Шкаф книжный | 1 | |
| Экран проекционный | 1 | |

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\*При отсутствии использовать специализированную аудиторию технических средств обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

**Основная**

**1. Варенова, Т.В**. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.

**2. Винникова, Е.А.** Основы специальной психологии : программно-методический комплекс / Е.А. Винникова. Минск, 2009.

**3. Лебединский, В.В.** Нарушения психического развития в детском возрасте :учеб. пособие / В.В. Лебединский. Москва, 2007.

**4. Лемех, Е.А.** Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. – Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2017. – 218 с.

**5. Cорокин, В.М.** Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин;под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**6. Специальная дошкольная педагогика** : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.

**7. Специальная психология** : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред.Е.С. Слепович, А.М. Полякова. Минск, 2012.

**8. Хитрюк, В.В.** Основы дефектологии : учеб. пособие / В.В. Хитрюк. Минск, 2009.

**Дополнительная**

**1. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения** : учеб.-метод.пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ ред. С.Е.Гайдукевич, В.В. Чечета. Минск, 2006.

**2. Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие /Г.К. Селевко. М., 1998.

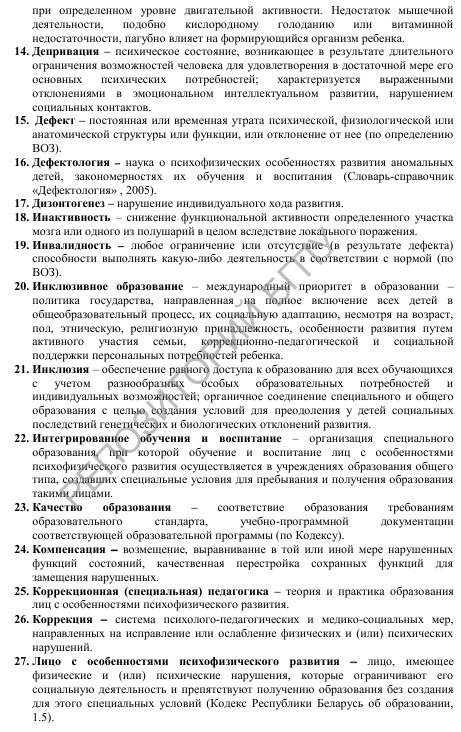
**3. Сорокин, В.М.** Практикум по специальной психологии : учеб.-метод. пособие / В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.

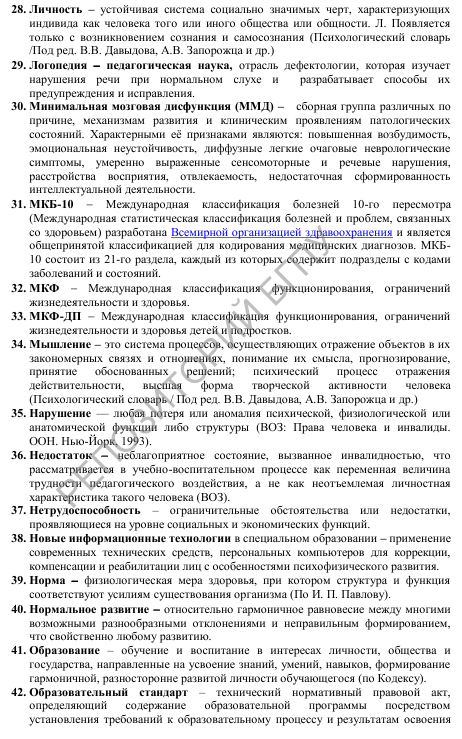
**4. Специальная педагогика** : учеб. пособие / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред.Н.М. Назаровой. М., 2010.

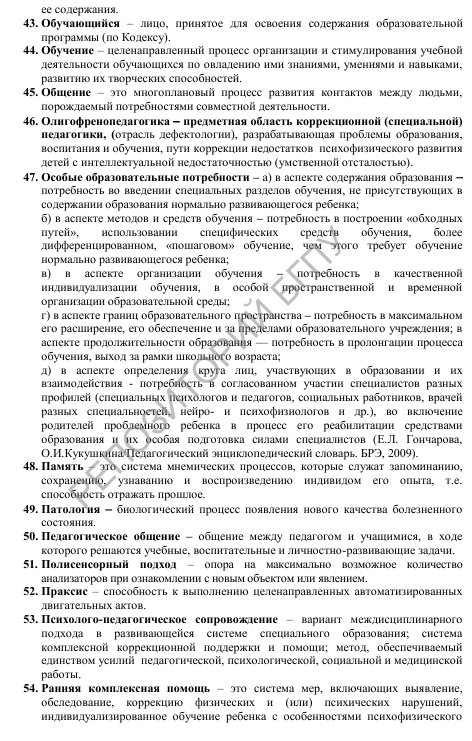
**5. Слепович, Е.С.** Белорусская специальная психология: преемственность и новации / Е.С. Слепович, А.М. Полякова // Журнал практического психолога. 2006. № 6. С. 61–75.

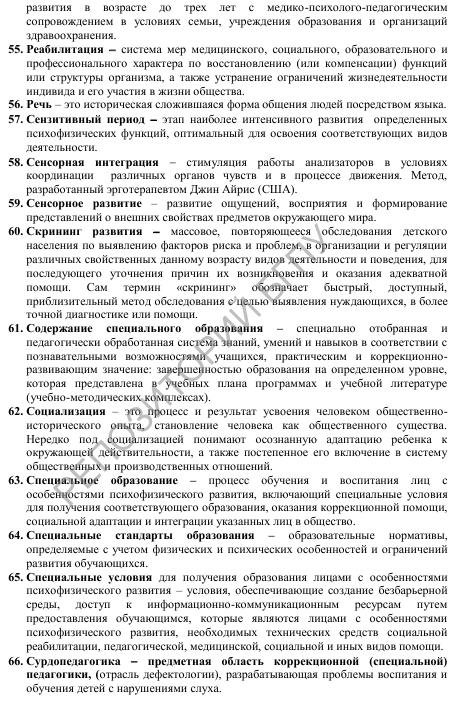
**6. Хитрюк, В.В.** Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. Мозырь, 2014.













**2. Теоретический раздел**

2.1.Перечень учебников, учебных пособий, справочной литературы, рекомендуемых для изучения по учебному предмету

2.2.Содержание лекционного, теоретического курса

**ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**Основная**

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.

2. Винникова, Е.А. Основы специальной психологии: программно-методический комплекс / Е.А. Винникова. Минск, 2009.

3. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В.В. Лебединский. Москва, 2007.

4. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. – Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2017. – 218 с.

5. Cорокин, В.М. Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

6. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.

7. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. Минск, 2012.

8. Хитрюк, В.В. Основы дефектологии : учеб. пособие / В.В. Хитрюк. Минск, 2009.

**Дополнительная**

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.

2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А. Г. Московкина / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2004. – 408 с.

3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод.пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ ред. С.Е.Гайдукевич, В.В. Чечета. Минск, 2006.

4. Специальная педагогика : учеб. пособие / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред.Н.М. Назаровой. М., 2010.

5. Слепович, Е.С. Белорусская специальная психология: преемственность и новации / Е.С. Слепович, А.М. Полякова // Журнал практического психолога. 2006. № 6. С. 61–75.

6. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. Мозырь, 2014.

**РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Те м а 1.1. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками. Теоретические основы специальной психологии**

Предмет специальной психологии. Основные отрасли современной специальной психологии. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому). Междисциплинарный статус специальной психологии.

Теоретические основы специальной психологии. Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Теория социализации и социального влияния.

Исследования современных белорусских ученых в области специальной психологии.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Слепович, Е.С. Белорусская специальная психология: преемственность и новации / Е.С. Слепович, А.М. Полякова // Журнал практического психолога. 2006. № 6. С. 61–75.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**Те м а 1.2. Классификации нарушений психофизического развития**

Классификация особенностей психофизического развития детей в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь.

Классификация психических и поведенческих расстройств по Международной классификации болезней (МКБ). Классификация В.В. Лебединского.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1 ч)***

Характеристика классификаций нарушений психофизического развития.

**Те м а 1.3. Причины нарушений психофизического развития**

Биологические причины нарушений развития (генетические, перинатальные, натальные, постнатальные вредности). Психосоциальные факторы нарушений развития (депривационные феномены как причина и следствие нарушений развития). Опосредующие факторы нарушений развития: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида (возраст, компенсаторные возможности), качество оказываемой помощи.

Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушениями развития.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**Те м а 1.4. Принципы и методы специальной психологии**

Общепсихологические принципы: отражательности, детерминизма, единства сознания и деятельности, генетический.

Специфические принципы: комплексности, системного структурно-динамического изучения, качественного анализа, сравнительный, раннего диагностического изучения, выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР. Специфика методов специальной психологии по сравнению с методами других отраслей психологии: особенности метода эксперимента, беседы, метода сбора психологического анамнеза.

Наблюдение как метод в специальной психологии, его своеобразие в процессе изучения лиц с ОПФР. Особенности самонаблюдения в специальной психологии. Стандартизированные психодиагностические процедуры (тесты) и их использование в специальной психологии.

Специфика использования метода анкет, опросов, метода анализа.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия***

Отбор и апробация методов и методик изучения личности ребенка с ОПФР и его познавательной сферы.

**Те м а 1.5. Закономерности развития детей с ОПФР**

Общие в норме и при ОПФР закономерности развития: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; поэтапность развития; системность развития.

Модально-неспецифические закономерности: нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации; снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира; снижение общего уровня развития; возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с ОПФР; более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами; изменения в развитии личности ребенка; наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с ОПФР в виде зоны ближайшего развития.

Модально-специфические закономерности: возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании у детей с интеллектуальной недостаточностью; низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве со взрослым у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1ч)***

Анализ модально-неспецифических закономерностей развития детей с ОПФР.

**Те м а 1.6. Параметры дизонтогенеза**

***Практические занятия (1ч)***

Характеристика параметров дизонтогенеза.

**Те м а 1.7. Особенности развития психики в условиях депривации**

Сущность депривационных феноменов. Культуральная и социальная депривации. Сенсорная депривация. Коммуникативная депривация. Материнская депривация. Депривация и нарушение психического развития.

***Основная литература:***

1. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. - Прага, ЧССР : АВИЦЕНУМ, 1984. – С. 25-59.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1 час)***

Установление связи между нарушениями психического развития и видом депривации.

**Те м а 1.8. Компенсация и коррекция нарушений развития. Социально-психологическая реабилитация и абилитация**

Компенсация. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Декомпенсация, гиперкомпенсация, псевдокомпенсация.

Коррекция, реабилитация, абилитация.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**Те м а 1.9. Психическое недоразвитие**

Умственная отсталость (интеллектуальная недостаточность), олигофрения. Этиология олигофрении. Структура нарушения развития.

Степени умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности), их психологическая характеристика. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер.

Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при психическом недоразвитии.

Особенности социализации и социальной адаптации при психическом недоразвитии.

***Основная литература:***

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ.психол.фак.высш.учеб.заведений / В. В. Лебединский. -М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144с.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1 час)***

Анализ психолого-педагогических характеристик детей с психическим недоразвитием.

**Те м а 1.10. Поврежденное развитие**

Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и т.д.). Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая.

Структура нарушения развития. Классификация поврежденного развития (по Г.Е. Сухаревой). Понятие «полевое поведение».

Различия в динамике деменции и олигофрении. Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии.

Особенности социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии.

***Основная литература:***

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
3. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**Те м а 1.11. Задержанное развитие**

Задержка психического развития. Этиология. Структура нарушения развития (по Е.С. Слепович). Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской.

Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм».

Психический статус ребенка с ЗПР. Различия в динамике умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности) и ЗПР. Психолого-педагогическая характеристика.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при ЗПР. Особенности социализации при ЗПР.

***Основная литература:***

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ.психол.фак.высш.учеб.заведений / В. В. Лебединский. -М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144с.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1 час)***

Составление психолого-педагогических характеристик детей с ЗПР.

**Те м а 1.12. Дефицитарное развитие**

Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного нарушения от времени его возникновения. Структура нарушения развития. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Этиология детского церебрального паралича (ДЦП).

Формы ДЦП (по К.А. Семеновой): спастическая диплегия (болезнь Литтла), двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма, гемипаретическая форма. Структура нарушения развития. Психолого-педагогическая характеристика.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.

***Основная литература:***

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ.психол.фак.высш.учеб.заведений / В. В. Лебединский. -М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144с.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

***Практические занятия (1 час)***

Составление психолого-педагогических характеристик детей с дефицитарным развитием.

**Те м а 1.13. Искаженное развитие**

Синдром раннего детского аутизма (РДА). Характерные признаки проявления РДА. Этиология. Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего, активное отвержение, захваченность аутистическими интересами, трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми.

Структура нарушения развития (по В.В. Лебединскому). Психолого-педагогическая характеристика.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при искаженном развитии.

***Основная литература:***

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ.психол.фак.высш.учеб.заведений / В. В. Лебединский. -М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144с.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**Те м а 1.14 . Дисгармоническое развитие**

Психопатия. Этиология. Виды психопатий по происхождению: ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические.

Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову): возбудимый, неустойчивый, тормозимый, психастенический, шизоидный, мозаичный. Структура нарушения развития (по В.В. Лебединскому).

Психолого-педагогическая характеристика. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии.

***Основная литература:***

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ.психол.фак.высш.учеб.заведений / В. В. Лебединский. -М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144с.
2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учебное пособие / Е. А. Лемех. — Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2017. — 220 c.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012 – 511 с.
4. Cорокин, В.М.Специальная психология : учеб. пособие / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2003.

**РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Те м а 2.1. Проблемное поле, категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики**

**Практические занятия (1 ч)**

Проблемное поле, категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики.

**Те м а 2.2. История коррекционной педагогики**

Развитие коррекционной педагогики, эволюция отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву).

Развитие коррекционной педагогики в Беларуси.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
3. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире : в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 1 : Россия. – 319 с.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире : в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2009. – Ч. 2 : Европа. – 319 с.

**Те м а 2.3. Нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи**

***Практические занятия (1 ч)***

Анализ действующих нормативных правовых актов, определяющих развитие специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь.

**Те м а 2.4. Интегрированное обучение и воспитание. Инклюзивное образование**

Интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование. Организация образовательного процесса для обучающихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
3. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития учеб.-метод. пособие / В.В. Хитрюк [и др.]; под ред. Е. А. Лемех. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. 144 с.
4. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
5. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 112 с.

**Те м а 2.5. Содержание образования детей с ОПФР**

***Практические занятия (1 ч)***

Анализ образовательных стандартов специального образования, учебно-программной документации, образовательных программ специального образования, определяющих содержание образования детей с ОПФР

**Те м а 2.6. Коррекционная направленность процесса обучения детей с ОПФР**

Коррекция как управление психофизическим и социальным развитием посредством создания специальных условий для реализации его потенциальных возможностей.

Учет особых образовательных потребностей как условие обеспечения коррекционной направленности обучения. Организация образовательной среды для детей с ОПФР.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод.пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ ред. С.Е.Гайдукевич, В.В. Чечета. Минск, 2006.

**Те м а 2.7. Образовательные технологии и методы обучения детей с ОПФР**

***Практические занятия (1 ч)***

Анализ образовательных технологий и методов обучения детей с ОПФР.

**Те м а 2.8. Методические основы обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)**

***Практические занятия (1 ч)***

Содержание образования детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Специфика применения методов обучения. Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с позиции специфики применения методов обучения.

**Те м а 2.9. Методические основы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью**

Содержание образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Специфика применения методов обучения.

***Основная литература:***

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2004. – 368 с.
2. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
3. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
6. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.

***Практические занятия (1 ч)***

Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с интеллектуальной недостаточностью с позиции специфики применения методов обучения.

**Те м а 2.10. Методические основы обучения детей с нарушением слуха**

***Практические занятия (1 ч)***

Содержание образования детей с нарушением слуха. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушением слуха. Специфика применения методов обучения.

**Те м а 2.11. Методические основы обучения детей с нарушениями зрения**

Содержание образования детей с нарушениями зрения. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями зрения. Специфика применения методов обучения.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.
3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
6. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.

**Те м а 2.12. Методические основы обучения детей с тяжелыми нарушениями речи**

Содержание образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Специфика применения методов обучения.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.
3. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
4. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2003. – 232 с.
5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
6. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.

***Практические занятия (1 ч)***

Просмотр и анализ учебных занятий (уроков) с детьми с тяжелыми нарушениями речи с позиции специфики применения методов обучения.

**Те м а 2.13. Методические основы обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

Содержание образования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Специфика применения методов обучения.

***Основная литература:***

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А.Медведева [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
2. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
3. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
6. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.

**Те м а 2.14. Формирование коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания**

Организация совместной деятельности как условие формирования межличностных отношений в коллективе группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

Роль учителя и учителя-дефектолога в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
3. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? : учеб.-метод. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Флинта, 1998. – 263 с.
4. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб.пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева[и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2013.
6. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.

**Те м а 2.15. Взаимодействие учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР**

Направления и формы взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР.

Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОПФР.

***Основная литература:***

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т.В. Варенова. Минск, 2007.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
3. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб.пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А. Г. Московкина / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2004. – 408 с.
5. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М.Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 395с.
6. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. – Минск : Белорус. гос. пед.ун-т, 2018. – 112 с.

**Тема.** Принципы и методы специальной психологии.

**Цель:** сформировать знание о специфических принципах специальной психологии, сформировать понятие о методах специальной психологии.

**Тип учебного занятия:** комбинированное.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Е.А.Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – С. 42-59.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

* Заполните ленту времени «Этапы возникновения специальной психологии». [**learningapps.org**](https://learningapps.org/)

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Принципы специальной психологии.
2. Методы специальной психологии.
3. **Изложение нового материала**

4.1. Обратимся к основным принципам психологического обследования детей с разными формами отклонений в развитии. Наиболее общим из них является **сравнительный принцип**, смысл которого очевиден: эмпирические данные, полученные в эксперименте или наблюдении, оцениваются как научно валидные лишь в случае их сравнения с аналогичным фактическим материалом, воспроизведенным на сопоставимой выборке нормально развивающихся детей. Это условие необходимо, но не достаточно. Сравнительный принцип подразумевает также сопоставление данных, полученных на конкретной группе детей, с аналогичными результатами исследований, проведенных на детях с иной формой нарушения.

Другой принцип — **динамический** представляет логическое продолжение сравнительного. Адекватные сведения о характере того или иного отклонения могут быть получены в результате проведения многократных временных срезов. Характер отклонения, его своеобразие и качество воспроизводимы лишь в динамике.

Принцип **комплексного** подхода состоит в следующем: в психологическом обследовании детей с отклонениями, особенно при интерпретации полученных результатов, психолог обязан учитывать данные клинического характера (неврологический и соматический статус, состояние зрения, слуха, речи, двигательной сферы, возможность наследственной природы нарушений и пр.).

Принцип **целостного**, **системного** изучения «предполагает, прежде всего, обнаружение не просто отдельных проявлений нарушения психического развития, а связей между ними, определение их причин, установление иерархии обнаруженных недостатков или отклонений в психическом развитии...» (Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1985, с. 51). Системный анализ в процессе психолого-педагогической диагностики предполагает установление взаимосвязей между отдельными нарушениями, их иерархии.

Необходимость **раннего диагностического изучения** позволяет выявить и предотвратить появление вторичных наслоений социального характера на первичное нарушение и своевременно включить ребенка в коррекционное обучение.

**Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями в развитии**. Задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

4.2. **Общая характеристика методов специальной психологии**

Методы специальной психологии можно подразделить на три большие группы: *методы исследования, методы профилактики и методы воздействия.* В свою очередь методы исследования слагаются из методов сбора информации и методов её обработки.

**Методы сбора информации**

Методы сбора информации обеспечивает предварительное знакомство с ребёнком, выделение проблемы и ориентировочные данные для диагностики развития. К таким методам относятся:

изучение документации на ребёнка (анамнез, психолого-педагогическая характеристика);

изучение продуктов его деятельности (рисунков, поделок);

наблюдение за ребёнком;

беседа с ним, его родителями и учителями;

эксперимент (констатирующий, формирующий);

тесты.

**Изучение документов** имеет большое значение, так как в них содержаться анамнестические сведения о ребёнке. Специалисты разного профиля получают информацию об истоках нарушения развития и его динамики. Анализируя медицинские заключения о развитии ребёнка, состоянии его здоровья, функционирования органов и систем, которые могут быть ответственны за нарушение психического развития. Изучение продуктов деятельности и успеваемости по разным предметам даёт представление об актуальном уровне развития.

**Метод наблюдения** позволяет фиксировать спонтанную деятельность ребёнка, его естественные психические проявления. Важнейшая задача наблюдение – регистрация фактов и объективное описание.

Ценность данного метода состоит в том, что исследователь в течение относительно короткого промежутка времени может изучить особенности и возможности развития ребёнка, создавая специальные условии для него.

**Беседа** - метод сбора информации по заранее составленной программе. В специальной психологии используют два вида бесед: с ребёнком и со значимыми для ребёнка взрослыми. Беседа с взрослыми используется для сбора анамнестических данных о ребёнке и выявления отношения взрослого к проблемам ребёнка. Беседа с ребёнком используется для установления с ним контакта и составление общего представления о его развитии.

**Метод эксперимента** один из основных методов психологического познания. Сущность экспериментальной процедуры состоит в том, что в процессе её проведения исследователь может управлять изучаемым явлением.

**Метод тестирования** представляет психологическую диагностику посредством стандартизированных заданий. Слово «тест» имеет английскую этимологию, в русском переводе означает «испытание». А. Шуберт определял тесты как краткие экспериментально – психологические приёмы, которые применяются в каких – либо практических целях для выяснения индивидуальных психических особенностей личности, или иначе, индивидуальных особенностей ее поведения.

Процесс тестирования может быть разделён на три этапа: выбор теста, его проведение, интерпретация результатов. Протокол обрабатывается с помощью специальных «ключей», тем самым его ответы сопоставляются с нормативными показателями по данному тесту. Среди психологических тестов особое место занимают проективные тесты, которые представляют опосредованное изучение личности по результатам психологической интерпретации проэкции. Главной особенностью проэктивных методик является то, что тестовые задания и вопросы стимулируют испытуемых на неограниченное разнообразие и количество реакций. Гипотеза построения заданий состоит в том, что способ восприятия и интерпретация индивидом тестового материала должен отражать фундаментальные аспекты функционирования психики.

В специальной психологии широко используются проэктивные рисуночные методики: «Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное», «Нарисуй человека», «Рисунок семьи», «Тест тематическая апперцепции», «Незаконченные предложения».

**Метод анкетирования** направлен на получение информации о человеке путём опосредованного общения, обследуемый заполняет анкету, отвечает на вопросы. В специальной психологии метод работает с младшего школьного возраста. Данный метод является продуктивным при работе с родителями, учителями, широко используется в социально-психологических исследованиях.

Выбор и апробация методов изучения детей с отклонениями в развитии:

1. Необходимо учитывать модальность отклонения в развитии, т.е. затрудняющий выполнение задания дефект.

2. Методики должны иметь сильную мотивационную базу, поскольку при отсутствии интереса дети с отклонениями в развитии проявляют негативизм.

3. Методики подбираются исходя из необходимости выделения ведущего фактора нарушения.

4. В психологии изучения атипичных детей важно установить такие параметры, как степень нарушения, время существования дефекта, динамика его развития.

**5. Первичное закрепление знаний**

(?) Перечислите принципы специальной психологии.

(?) Объясните необходимость раннего диагностического изучения ребенка с ОПФР?

(?) Выделите группы методов специальной психологии.

(?) Охарактеризуйте метод наблюдения, метод беседы, метод изучения документов.

**6. Подведение итогов занятия**

*Методический прием «Продолжи фразу».*

«Я сегодня узнал…», «Я понял, что…», «Меня удивило …».

**Тема.** Причины нарушений психофизического развития.

**Цель:** сформировать представление о биологических и психосоциальных причинах нарушений развития; сформировать знания о причинно-следственных связях между патогенными факторами и нарушениями развития.

**Тип учебного занятия:** комбинированное.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Е.А.Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – С. 33-42.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

* Заполните таблицу «Вклад белорусских ученых в развитии специальной психологии».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***№***  ***п/п*** | ***Ф.И.О. ученого*** | ***Труд/вклад*** |
| 1 |  | Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников |
| 2 |  | Возрастная динамика переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения |
| 3 |  | Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками |
| 4 |  | Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи |
| 5 |  | Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью |
| 6 |  | Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы» |
| 7 |  | Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников |

**Слова для справок:** Григорьева Т.А., Апацкая З.А., Ермолович З.Г., Дьяков Д.Г., Гаврилко Т.И., Процко Т.А., Слепович Е.С., Алексина Л.И.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***№***  ***п/п*** | ***Ф.И.О. ученого*** | ***Труд/вклад*** |
| 1 | Григорьева Т.А. | Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников |
| 2 | Ермолович З.Г., Дьяков Д.Г. | Возрастная динамика переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения |
| 3 | Гаврилко Т.И. | Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками |
| 4 | Алексина Л.И. | Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи |
| 5 | Слепович Е.С. | Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью |
| 6 | Процко Т.А. | Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы» |
| 7 | Апацкая З.А. | Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников |

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Биологические причины нарушений развития (генетические, перинатальные, натальные, постнатальные вредности).
2. Психосоциальные факторы нарушений развития (депривационные феномены как причина и следствие нарушений развития).

**4. Изложение нового материала**

4.1. Патогенные факторы. Это биологические причины отклоняющегося развития (генетические, пренатальные, натальные, постнатальные вредности) и психосоциальные. Основу принципа детерминизма составляет идея причинной обусловленности и всеобщей взаимосвязи явлений объективной реальности. В этом смысле любое отклонение в развитии всегда имеет свою причину, независимо от того, известна она нам или нет. Перечень подобных причин необыкновенно велик.

Почему же рождаются дети с нарушениями развития? Потому, что существуют вредные факторы, действующие на мозг ребенка во время внутриутробного развития, в момент родов или в первые годы жизни. Эти факторы нарушают процесс созревания и нормального функционирования мозга. В специальной психологии причина – это воздействие на организм внешнего или внутреннего патогенного фактора, вызывающего болезнь или отклонения в развитии. Перечень подобных причин необыкновенно велик. В происхождении нарушений в развитии большую роль играет как биологическая, так и социальная детерминация.

**Патогенная ситуация** - ситуация, способная спровоцировать те или иные отклонения в развитии, если сила ее воздействия превышает компенсаторные возможности индивида

**Эндогенные причины** (наследственные, внутренние) Изменение наследственных структур (мутации) – наиболее частые причины умственной отсталости. Генные мутации - изменение внутренней структуры генов. Хромосомные мутации – изменения структуры хромосом. Распространенность хромосомных болезней среди новорожденных составляет - 0,5%.

**Экзогенные факторы** (врожденные). Известно более 400 врожденных факторов. Во внутриутробном периоде центральная нервная система плода особенно чувствительна, ее повреждения встречаются часто и приводят в итоге к психическому недоразвитию (70-90%).

Высокий риск рождения детей с нарушениями развития связан с гипоксией плода у матерей, страдающих в тяжелой форме хроническими заболеваниями: сердечно-сосудистой недостаточностью, болезнями печени и почек, сахарным диабетом, болезнью щитовидной железы. Эти болезни способствуют также недоношенности и осложнениям во время родов. К числу этиологических факторов относят токсикозы беременных, иммунологическую несовместимость крови матери и плода по группе крови и резус фактору. Когда у резус отрицательной матери резус положительный плод, то это провоцирует выработку антител в крови матери. Антитела, проникают в кровоток ребенка, разрушают его эритроциты, вследствие чего выделяется билирубин, который отравляет плод. Это в дальнейшем может привести к умственной отсталости. Встречается у одного из 150-200 новорожденных.

**Токсические факторы** (лекарства, алкоголь, курение, пищевые отравления).

Специальным исследованием было установлено, что вес ребенка при рождении у курящих матерей в среднем на 200гр меньше, чем у некурящих, ростом они ниже нормального. В исследованиях последних лет также доказано усиление риска гибели плода при курении матери. Никотин, наркотики могут вызвать судороги плода и преждевременные роды. Физические факторы. Радиационные воздействия на беременных женщин при диагностических процедурах, терапевтических, профессиональных, случайных рентгеновских облучениях при катастрофе могут вызвать аномалии развития. Наиболее часто при этом наблюдаются пороки нервной системы, глаз и черепа.

**Острые и хронические эмоциональные стрессы**. Эмоциональный стресс сопровождается выбросом гормонов тревоги в кровь женщины, через пуповину они поступают к плоду, что оказывается не безразличным для него.

4.2. Психосоциальные факторы отклоняющегося развития. Кроме того, существенную роль оказывают психосоциальные факторы. (350 лет назад – индийский падишах Акбар – спор с мудрецами – заговорят на языке своих родителей даже если не обучать - новорожденные разных национальностей – немые слуги – к 7 годам – бессвязные вопли, слабоумны).

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

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

материнская (эмоциональная) депривация, возникающая в раннем возрасте в связи с недостаточными контактами с матерью;

сенсорная депривация из-за лишения необходимой для жизнедеятельности информации;

социальная депривация, вызываемая недостаточными контактами с окружающей средой.

**5. Первичное закрепление знаний**

(?) Какие виды биологических причин выделяют?

(?) Что такое патогенная ситуация?

(?) Различите понятия «эндогенные факторы» и «экзогенные факторы».

(?) Охарактеризуйте психосоциальные факторы.

**6. Подведение итогов занятия**

*Методический прием «Продолжи фразу».*

«Причины нарушений психофизического развития …»

**Тема.** Модально-неспецифические и модально-специфические закономерности развития детей с ОПФР.

**Цель:** сформировать знание о модально-неспецифических и модально-специфических закономерностях развития детей с ОПФР; формировать ценностно-смысловое поле будущего специалиста.

**Тип учебного занятия:** комбинированный.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Е.А.Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – С. 67-74.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

* Дополните схему. Охарактеризуйте каждый из факторов.

**ПРИЧИНЫ (ФАКТОРЫ) ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ**

↓ ↓

биологические ? (**социальные**)

↓ ↓

врожденные ? (**приобретенные**)

↓ ↓

? (**генетические**) негенетические

↓ ↓

? (**генные**) хромосомные

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Модально-неспецифические закономерности развития психики детей с ОПФР.
2. Модально-специфические закономерности развития психики детей с ОПФР.
3. **Изложение нового материала**

4.1. **Модально-неспецифические закономерности** - общие для всех детей с дизонтогенезом, независимо от характера основного нарушения (свойственны детям с интеллектуальной недостаточностью, с сенсорными нарушениями, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д.). Они были систематизированы и обобщены в трудах Т.А.Власовой и В.И.Лубовского:

- Возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с дизонтогенезом.

- Более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами.

- Нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации.

- Нарушение словесного опосредствования.

- Снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира.

- Высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных.

- Иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта.

- Ретардация.

- Недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности.

- Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности.

- Недоразвитие моторики.

- Деформация социальной ситуации развития.

*Структура дефекта при интеллектуальной недостаточности*

*(умственной отсталости)*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Инактивность (бездеятельность) |
| *Вторичный дефект* | Нарушения психических функций в качестве высших |
| *Третичный дефект* | Специфика развития личности, дезадаптация |

*Структура дефекта при нарушении слуха*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Выключение или грубая недостаточность  слухового восприятия |
| *Вторичный дефект* | Нарушения речи |
| *Третичный дефект* | Специфика мышления, специфика развития личности, дезадаптация |

*Структура дефекта при нарушениях зрения*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Выключение или грубая недостаточность зрительного  восприятия |
| *Вторичный дефект* | Недоразвитие психомоторики  Нарушение пространственной ориентации |
| *Третичный дефект* | Специфика развития личности, дезадаптация |

*Структура дефекта при ДЦП*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Двигательные нарушения |
| *Вторичный дефект* | Нарушения зрительного восприятия, нарушения речи, нарушения пространственного гнозиса и праксиса (**Гнозис** – узнавание, благодаря которому человек ориентируется в пространстве. При помощи гнозиса человек узнает величину. **Праксис** – целенаправленное действие. В процессе своей жизни человек усваивает множество движений). |
| *Третичный дефект* | Специфика развития личности, дезадаптация |

*Структура дефекта при нарушении речи*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Речевые нарушения |
| *Вторичный дефект* | Задержка психического развития |
| *Третичный дефект* | Специфика развития личности, дезадаптация |

*Структура дефекта при психопатии*

|  |  |
| --- | --- |
| *Первичный дефект* | Нарушение констант темперамента |
| *Вторичный дефект* | Нарушение эмоциональной- аффективной сферы |
| *Третичный дефект* | Специфика развития личности, дезадаптация |

4.2. **К модально-специфическим** относят закономерности, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии. Это свои, обусловленные конкретным дефектом, сложные специфические особенности, отличающие одну категорию детей от другой (только умственно отсталые, только неслышащие, только ДЦП и т.д.)

Закономерности при интеллектуальной недостаточности следующие:

· слабость психической активности или активности психического отражения (Л.С.Выготский);

· рассогласованность практической и интеллектуальной деятельности (В.Г.Петрова);

*Недоразвитие регулирующей функции речи у умственно отсталых детей наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный отчет о проделанной работе. Если понимать смысл речевого высказывания как свернутую форму внешней деятельности, то можно полагать, что процессы, сворачивания деятельности, ее перехода во внутренний план у умственно отсталых детей существенно ограничен;*

· возможность формирования нейропсихических связей на наглядной основе без вербализации, т.е. со значительно меньшим, чем в норме, участием словесной системы (В.И.Лубовский).

Закономерности при ЗПР следующие

· низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве со взрослым.

· Запаздывание в проявлении неологизмов, словотворчества в речи детей с ЗПР (характеризуют эту категорию детей в отличие от нормально развивающихся, с одной стороны, и, с другой – от умственно отсталых, у которых проявления словотворчества не обнаруживаются не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте).

У неслышащих детей развитие различных компонентов психики очень своеобразно: соотношение наглядно-образного и словесно-логического мышления несоразмерно, письменная речь приобретает большее значение в сравнении с устной и др.

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

**5. Первичное закрепление знаний**

(?) Что представляют собой модально-неспецифические закономерности нарушенного развития?

(?) Чем отличаются модально-специфические закономерности от модально-неспецифических?

**6. Подведение итогов урока**

*Методический прием «Продолжи фразу».*

«Модально-неспецифические закономерности нарушенного развития …»

**Тема:** Депривационные феномены. Виды депривации.

**Цель:** сформировать понятие сущности депривационных феноменов, о видах депривации;формировать ценностно-смысловое поле будущего специалиста.

**Тип учебного занятия:** комбинированное.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Е.А.Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – С. 86-96.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

* Дополните схему. Охарактеризуйте каждый из параметров дизонтогенеза.

**Параметры дизонтогенеза**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Функциональная локализация нарушений | **?** | **?** | **?** |

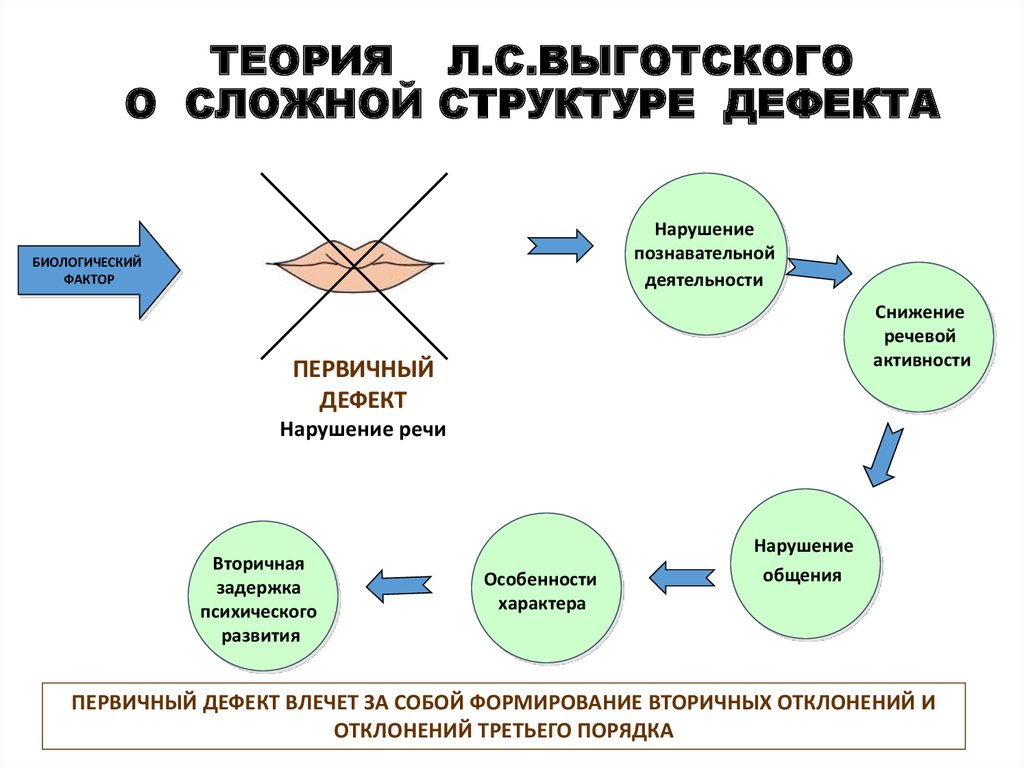
* Структура дефекта.

Структура дефекта при нарушении слуха



Нарушение речи

Структура дефекта при нарушении речи



Нарушение общения

Структура дефекта при нарушении зрения



Ограничение общения

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Депривационные феномены как причина и следствие нарушенного развития.
2. Виды депривации.

**4. Изложение нового материала**

4.1. Термин «**депривация**» активно используется в психологической литературе последних лет. Однако в определении содержания этого понятия отсутствует единство.

Слово «**депривация**» (от англ. deprivation) означает лишение, потерю. В основе его лежит латинский корень privare, что значит «отделять». Префикс de в английском слове передает усиление значения корня (можно сравнить: лат. pressare– «пресс», «давить» и англ. depression – «депрессия», «подавление»).

В англоязычной литературе понятие «**депривация**» (deprivation, или соотв. privation) обозначает потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения какой-либо важной потребности. При этом речь идет не о физических лишениях, а о недостаточном удовлетворении именно психических потребностей (психическая депривация).

Йозеф Лангмейер и Зденек Матейчек дают такое определение:

«**Психическая депривация** является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени».

Понятие депривации близко к понятию фрустрации. Однако они не тождественны. **Фрустрация** определяется как психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности и сопровождающееся различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др.

Таким образом, в отличие от фрустрации, депривация действует более скрыто, но зачастую имеет и более серьезные последствия.

Й. Лангмейер и З. Матейчек проводят такую аналогию: *фрустрация происходит, если у ребенка отнимают его любимую игрушку и он вынужден играть с тем, что ему нравится меньше, а депривация возникает в том случае, если ребенка лишают возможности играть вообще.*

4.2. Виды депривации обычно выделяют в зависимости от того, какая потребность не удовлетворяется. Й. Лангмейер и З. Матейчек анализируют четыре вида психической депривации.

1. **Стимульная** (сенсорная) депривация: пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность.

2. Депривация значений (**когнитивная**): слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.

3. Депривация эмоционального отношения (**эмоциональная**): недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана.

4. Депривация идентичности (**социальная**): ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли.

**Сенсорная депривация** иногда описывается понятием «обедненная среда», то есть среда, в которой человек не получает достаточное количество зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов. Такая среда может сопровождать развитие ребенка, а также включаться в жизненные ситуации взрослого человека.

**Когнитивная (информационная)** депривация препятствует созданию адекватных моделей окружающего мира. Если нет необходимой информации, представлений о связях между предметами и явлениями, человек создает «мнимые связи» (по И. П. Павлову), у него появляются ложные убеждения.

С **эмоциональной депривацией** могут столкнуться как дети, так и взрослые. Применительно к детям иногда используют понятие «материнская депривация», подчеркивая важную роль эмоциональной связи ребенка и матери; разрыв или дефицит этой связи приводит к целому ряду нарушений психического здоровья ребенка.

**Социальная депривация** в литературе трактуется достаточно широко. С ней сталкиваются и дети, живущие или обучающиеся в закрытых учреждениях, и взрослые люди, которые по тем или иным причинам находятся в изоляции от общества или имеют ограниченные контакты с другими людьми, пожилые люди после выхода на пенсию и др.

Некоторые из них могут объединяться, одна может быть следствием другой и т. п. Помимо указанных выше, существуют и другие виды депривации. Например, с *двигательной* депривацией человек сталкивается тогда, когда есть ограничения в движениях (в результате травмы, болезни или в других случаях). Такая депривация, не являясь непосредственно психической, оказывает тем не менее сильное воздействие на психическое состояние человека. Данный факт был неоднократно зафиксирован при проведении соответствующих экспериментов. Двигательная депривация влияет и на психическое развитие. В частности, в возрастной психологии получены данные о том, что развитие движений в детстве является одним из факторов формирования «образа Я» (+ Приложение А).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вид депривации** | **Описание** | **Пример** |
| Сенсорная | Человек не получает достаточное количество зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов. | Тяжелое воздействие на психику оказывает полярная ночь (повышена тревожность и напряженность, а у 43,2 % наблюдается снижение настроения с оттенком депрессии). |
| Когнитивная | Препятствует созданию адекватных моделей окружающего мира. | В определенных условиях жизни и деятельности – на антарктических станциях, в космосе, на подводных лодках и т. п. – люди часто испытывают дефицит информации разных типов. |
| Эмоциональная | Недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи. | Отсутствие улыбки у детей из приютов, домов ребенка. |
| Социальная | Сталкиваются и дети, живущие или обучающиеся в закрытых учреждениях, и взрослые люди, которые по тем или иным причинам находятся в изоляции от общества или имеют ограниченные контакты с другими людьми. | Волчьи дети и дети-маугли. Все они не умели (или плохо говорили) говорить и ходить, часто плакали и всего боялись. При их посдедующем воспитании, несмотря на развитие интеллекта, нарушения личности и социальных связей оставались. |

**5. Первичное закрепление знаний**

(?) В чем состоит сущность депривационных явлений?

(?) Как проявляются разные виды деприваций?

(?) В чем состоит влияние эмоциональной депривации на процесс психического развития?

**6. Подведение итогов занятия**

*Методический прием «Продолжи фразу».*

«Депривация …»

**ТЕМА. ПСИХИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ. ПОВРЕЖДЕННОЕ РАЗВИТИЕ**

***Вопросы:***

1. Понятие «умственная отсталость». Степени олигофрении, их психологическая характеристика.

2. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е.Сухаревой.

3. Классификация М.С.Певзнер.

4. Органическая деменция. Систематика. Классификация Г.Е.Сухаревой.

5. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при нарушениях интеллекта. Особенности социализации и социальной адаптации при нарушениях интеллекта.

***1. Понятие «умственная отсталость». Степени олигофрении, их психологическая характеристика.***

К нарушениям интеллекта традиционно относят олигофрению, деменцию, задержку психического развития. Понятие «умственная отсталость» является собирательным, к нему принадлежит как олигофрения, так и деменция.

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

Принято выделять *глубокую, тяжелую, умеренную, легкую интеллектуальную недостаточность (умственную отсталость)*. Это соотносится со степенями умственной отсталости:

***Идиотия*** (*глубокая интеллектуальная недостаточность*) представляет собой наиболее тяжелую степень олигофрении, при которой имеется грубое недоразвитие всех функций. Мышление, по существу, отсутствует. Собственная речь представлена нечленораздельными звуками либо набором нескольких слов, употребляемых для согласования. В обращенной речи воспринимается не смысл, а интонация. Элементарные эмоции связаны с физиологическими потребностями (насыщением пищей, ощущением тепла и т.д.). Формы выражения эмоций примитивны: они проявляются в крике, гримасничанье, двигательном возбуждении, агрессии и т.д. Все новое часто вызывает страх. Однако при легких степенях идиотии обнаруживаются определенные зачатки симпатических чувств. При идиотии отсутствуют навыки самообслуживания, поведение ограничивается импульсивными реакциями на внешний раздражитель либо подчинено реализации инстинктивных потребностей.

***Имбецильность*** (*умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность*) характеризуется меньшей выраженностью степени слабоумия. Имеются ограниченная способность к накоплению некоторого запаса сведений, возможность выделения простейших признаков предметов и ситуаций. Нередко доступны понимание и произнесение элементарных фраз, есть простейшие навыки самообслуживания. В эмоциональной сфере помимо симпатических эмоций обнаруживаются зачатки самооценки, переживание обиды, насмешек. При имбецильности возможно обучение элементам чтения, письма, простого порядкового счета, в более легких случаях — овладение элементарными навыками физического труда.

***Дебильностъ*** (*легкая интеллектуальная недостаточность*) — наиболее легкая по степени и наиболее распространенная форма олигофрении. Мышление имеет наглядно-образный характер, доступны определенная оценка конкретной ситуации, ориентация в простых практических вопросах. Имеется фразовая речь, иногда неплохая механическая память. Дети, страдающие олигофренией в степени дебильности, обучаемы по адаптированным к их интеллектуальным возможностям программам специальных вспомогательных школ. В пределах этой программы они овладевают навыками чтения, письма, счета, рядом знаний об окружающем, получают посильную профессиональную ориентацию.

**2. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е.Сухаревой.**

***Клинико-патогенетическая классификация Г. Е. Сухаревой (1965) выделяет следующие формы олигофрении: неосложненные, осложненные и атипичные.***

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

Помимо неосложненной формы Г. Е. Сухарева выделяет ***осложненную форму олигофрении***, при которой психическое недоразвитие осложнено болезненными (так называемыми энцефалопатическими) симптомами повреждения нервной системы: ***церебрастеническим, неврозоподобным, психопатоподобным, эпилептиформными, апатико-адинамическими***.

Осложненные формы чаще имеют натальную (родовые травма и асфиксия) и постнатальную (инфекции первых 2 — 3 лет жизни) этиологию. В этих случаях более позднее время поражения мозга является причиной не только недоразвития, но и повреждения систем, находящихся в состоянии определенной зрелости. Это проявляется в энцефалопатических расстройствах, отрицательно влияющих на интеллектуальное развитие.

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

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

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

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

И наконец, *апатико-адинамические расстройства*, внося в психическое состояние медлительность, вялость, слабость побуждения к деятельности, наиболее грубо усугубляют умственное недоразвитие.

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

***3. Классификация М.С.Певзнер.***

Сходное деление на осложненные и неосложненные формы олигофрении имеется в классификациях М. С. Певзнер (1959). Она выделила пять основных форм олигофрении:

1) неосложненную;

2) с преобладанием процессов возбуждения или торможения;

3) со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;

4) с психопатоподобным поведением;

5) с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Из этих пяти форм первые две являются наиболее распространенными. ***Неосложненная форма*** олигофрении характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Отклонения в плане познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Ребенок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение адекватно он послушен и доброжелателен по отношению к окружающим. Родители часто не замечают отставания ребенка в плане движений, речи, памяти, мышления и считают его благополучным. Такие дети обычно оказываются неподготовленными к общеобразовательной школе. Очень быстро они становятся стабильно неуспевающими учениками. Перевод такого ребенка в специальную школу или в специальный класс дает ему возможность не чувствовать себя несостоятельным в учебе. Он успешно овладевает программой, с удовольствием работает в мастерской. Прогноз его развития и социальной адаптации благополучен.

***При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности***, присущие ребенку отклонения отчетливо проявляются в изменениях поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто неспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых.

***Заторможенные олигофрены*** отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они продвигаются медленно. Им нужно много времени, чтобы организовать свою деятельность. Они не успевают за своими товарищами по классу. Торопить их бесполезно, так как у них свой темп работы. В мастерской они трудятся старательно, с определенной тщательностью, но замедленно. Прогноз на будущее у таких учеников неплохой. Они вполне приемлемы для окружающих, неконфликтны, старательны. Однако от них нельзя требовать большой продуктивности.

***У олигофренов с нарушениями функций анализаторов или специфическими речевыми отклонениями*** диффузное поражение коры сочетается с более глубокими локальными повреждениями мозговой системы. Такие дети помимо основного дефекта — умственной отсталости — имеют дефекты слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Они учатся обычно в специальных классах, организуемых в школах для детей со снижением слуха, зрения, для детей с детским церебральным параличом или с нарушениями речи. Их жизненные перспективы ограничены, поскольку наличие двойного, а тем более стройкого дефекта резко затрудняет их продвижение и снижает возможности социально-трудовой адаптации.

***При олигофрении с психопатоподобным поведением*** у ребенка резко нарушена эмоционально-волевая сфера, проявляются характерное недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам. Среди таких детей встречаются «бегунки», т.е. ученики, которые без видимых причин убегают из школы или школы-интерната.

***При олигофрении с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга отклонения в познавательной деятельности ребенка*** сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Эти школьники не любят труд, стремятся избежать выполнения простых бытовых обязанностей, а тем более работы в мастерских.

**4. Органическая деменция. Систематика. Классификация Г.Е.Сухаревой.**

***Деменция*** - приобретённое слабоумие, стойкое снижение познавательной деятельности с утратой в той или иной степени ранее усвоенных знаний и практических навыков и затруднением или невозможностью приобретения новых.

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

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

В отличие от олигофрении, представляющей собой недоразвитие психики, ***деменция*** — это распад психических функций, происходящий в результате поражений мозга. ***При органической деменции***, в отличие от олигофрении, часто имеются указания на первоначально правильное и своевременное развитие ребенка до перенесенной инфекции, интоксикации или травмы мозга, хронологическая связь начавшегося психического снижения с перенесенной вредностью. Большое дифференциально-диагностическое значение имеют данные неврологического и соматического обследования.

**Г.Е.Сухарева** (1965), исходя из специфики клинико-психологической структуры, выделяет **четыре типа органической деменции** у детей.

***Первый тип*** характеризуется преобладанием низкого уровня обобщения.

***При втором типе*** на передний план выступают грубые нейродинамические расстройства, резкая замедленность и плохая переключаемость мыслительных процессов, тяжелая психическая истощаемость, неспособность к напряжению. Отмечаются нарушение логического строя мышления, выраженная наклонность к персеверациям.

***При третьем типе*** органической деменции более всего выступает недостаточность побуждений к деятельности с вялостью, апатией, резким снижением активности мышления. При четвертом типе — в центре клинико-психологической картины находятся нарушения критики и целенаправленности мышления с грубыми расстройствами внимания, резкой отвлекаемостью, «полевым поведением». Наиболее частыми типами являются два последних.

**«Полевое» поведение** - отличается хаотической двигательной расторможенностью, бестормозностью, действиями по первому побуждению. Общий фон настроения характеризуется выраженной эйфорией со склонностью к дурашливости и в то же время кратковременными агрессивными вспышками. Эмоции крайне примитивны и поверхностны. Реакции на замечания отсутствуют. Отмечается грубая некритичность.

Нередко выступает расторможенность влечений (повышенная сексуальность, прожорливость). Из-за отсутствия волевых задержек, недостаточного понимания ситуаций, большой эмоциональной заражаемости в условиях конфликта эти дети часто не принимаются в коллективе сверстников. Обучению в условиях вспомогательной школы помимо особенностей поведения препятствуют и грубые нарушения внимания, нецеленаправленность в любой деятельности, персеверации по гипердинамическому типу.

**5. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при нарушениях интеллекта . Особенности социализации и социальной адаптации при нарушениях интеллекта.**

Нарушения интеллекта имеют специфические черты в зависимости от тяжести и локализации повреждения мозга, осложненных и неосложненных форм, особенностей социальных условий воспитания и обучения, однако вместе с тем можно выделить их общие черты:

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

2) *в сенсорно-перцептивной сфере* – незрелость различных систем анализаторов (особенно слуховой и зрительной), неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентированности; восприятие нарушено на всех уровнях перцептивных действий. Страдает обнаружение (ориентировочно-исследовательский рефлекс или поисковая активность), недостаточно дифференцировано различение (выделение отдельных признаков предмета), выпадают отдельные характеристики объекта. Вследствие этого страдает последующая идентификация (отождествление с образом памяти по ведущему признаку или существенным признакам), что приводит к ошибочному опознанию. Наиболее существенные затруднения вызывает категоризация образа — отнесение его к тому или иному классу предметов, явлений и установление его ситуативной значимости или личностной ценности. Умственно отсталые

склонны отождествлять предметы по несущественным сходным признакам. Дети лишены способности предугадывать развитие событий. Нарушаются такие существенные свойства восприятия, как целостность, структурность, осмысленность;

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

4*) в мыслительной сфере* – преобладание более простых мыслительных операций (анализ и синтез), снижение уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления;

5) *в мнемической сфере* – преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к непроизвольному запоминанию;

6) *в речевом развитии* – ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, дефекты произношения, трудности овладения письменной речью;

7) *в эмоционально-волевой сфере* – незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;

8) *в мотивационной сфере* – преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия, дезадаптивность побуждений и интересов;

9) *в характерологической сфере* – усиление вероятности акцентуирования характерологических особенностей и повышение вероятности психопатоподобных проявлений.

10) *Личность* – все аспекты личностной сферы формируются замедленно, с большими отклонениями. Среди черт личности - сужение сферы интересов и потребностей, снижение уровня общей активности, ослабление мотивационной сферы, апатичность, безинициативность, эгоцентрические установки, внушаемость, склонность к подражанию, бедное содержание самосознания, неадекватная самооценка и т.д.

11) *Межличностные отношения* имеют свою специфику: 1)низкая потребность в общении сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов); 2)контакты мимолетны, неустойчивы; 3)повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватных способов выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин. 4) общая незрелость приводит к примитивной зависимости от более волевых членов коллектива, подчиненности им.

12) *Особенности социализации и социальной адаптации при нарушениях интеллекта.* Затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и часто приводит к нарушениям поведения.

**Тема учебного занятия:** Коррекция как управление психофизическим и социальным развитием. Организация образовательной среды для детей с ОПФР.

**Цель:** сформировать представление о специфике коррекционной работы в процессе обучения детей с ОПФР и условиях ее обеспечения; формировать ценностно-смысловое поле будущего специалиста.

**Тип учебного занятия:** урок изучения новых знаний.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Основы коррекционной педагогики: курс лекций**/**авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – С. 83-87.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Коррекционное образование детей с особенностями психофизического развития.
2. Исторические взгляды на содержание и формы коррекционной работы
3. Образовательная среда для детей с ОПФР.

**3. Изложение нового материала**

3.1. **Коррекционное образование**представляет собой систему специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей, сообщение им доступных знаний, умений и навыков, развитие и формирование их личности в целом. Сущность коррекционного образования состоит в формировании психофизических функций ребенка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением, сглаживанием, имеющихся у него нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения. Дадим примерную содержательную расшифровку образовательного коррекционного процесса по Б.К. Тупоногову:

1) **коррекционное обучение**– это усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психофизического развития и усвоение способов применения полученных знаний;

2) **коррекционное воспитание –**это воспитание типологических свойств и качеств личности, инвариантных предметной специфике деятельности (познавательной, трудовой, эстетической и т.д.), позволяющих адаптироваться в социальной среде;

3) **коррекционное развитие**– это исправление(преодоление) недостатков умственного и физического развития, совершенствование психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

Принято различать прямую коррекцию и косвенную. *Прямая* коррекция заключается в проведении коррекционного тренинга с использованием учителем специальных дидактических материалов и приемов коррекционного воздействия, планирования содержания и прогнозирования результатов коррекционной работы во времени. На рубеже XIX и XX веков были широко распространены уроки сенсомоторной культуры и психической ортопедии.

При *косвенной* коррекции предполагается, что уже в процессе обучения наступает продвижение в развитии ребенка, корригируется его психомоторная и мыслительная деятельность. Путями коррекции при этом выступают обогащение, уточнение, исправление имеющегося опыта и формирование нового.

Средства коррекции условно можно разделить на *традиционные* и *нетрадиционные* (альтернативные). Наиболее распространенными (традиционными) являются игра, учеба, труд, внеклассная работа, общественно-полезная деятельность, режим, лечебно-профилактические мероприятия (сбалансированное питание, витаминизация, закаливание, медикоментозное и физиотерапевтическое лечение) и др. При этих средствах коррекция в основном осуществляется косвенным образом.

В последнее время приобретают популярность такие средства коррекции, как сенсорный и психомоторный тренинг, леготека (лего — игры конструктивного содержания), ароматерапия, иппотерапия (греч. «иппо» — лошадь), арттерапия, музыкотерапия и др. Присутствие во многих названиях слова «терапия» подчеркивает лечебный, но не медикаментозный эффект.

Коррекция и компенсация нетипичного развития эффективно могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зоны актуального и ближайшего развития. Процесс образования в целом опирается не только на сформировавшиеся функции, но и на формирующиеся. Отсюда, важнейшей задачей коррекционного обучения является – постепенный и последовательный перевод зоны ближайшего развития в зону актуального развития ребенка. Реализация коррекционно-компенсаторных процессов развития ребенка с особенностями возможна только при постоянном расширении зоны ближайшего развития, которая должна выступать ориентиром деятельности учителя, воспитателя, социального педагога и социального работника. Необходимо систематическое, повседневное качественное совершенствование и приращение уровня ближайшего развития.

Коррекция и компенсация развития ребенка с нарушениями в развитии не могут происходить стихийно. Необходимо создание определенных условий для этого: педагогизация окружающей среды, а также продуктивное сотрудничество различных социальных институтов. Решающим фактором, от которого зависит положительная динамика психомоторного развития, выступают адекватные условия воспитания в семье и раннее начало комплексных лечебно-реабилитационных и коррекционных психолого-педагогических, социокультурных мероприятий, которые подразумевают создание трудотерапевтической среды, ориентированной на формирование адекватных отношений к окружающим, обучение детей простейшим трудовым навыкам, развитие и совершенствование интегративных механизмов с целью включения, по возможности на равных, детей с проблемами в обычные, общепринятые социокультурные отношения. Л.С. Выготский в связи с этим писал: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать таких детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми».

Чем раньше начинается организация и проведение коррекционной работы, тем успешнее осуществляется преодоление дефекта и его последствий. С учетом онтогенетических особенностей детей с проблемами в развитии выделяют ряд **принципов**коррекционной работы:

1)принцип единства диагностики и коррекции развития;

2)принцип коррекционно-развивающей направленности обучения;

3)принцип комплексного подхода к диагностике и реализации возможностей детей в процессе образования;

4)принцип ранней интервенции, подразумевающий медико-психолого-педагогическое корригирование пораженных систем и функций организма, по-возможности – с младенческого возраста;

5)принцип опоры на сохранные и компенсаторные механизмы организма с целью повышения результативности проводимой системы психолого-педагогических мер;

6)принцип индивидуального и дифференцированного подхода в рамках коррекционного образования;

7)принцип непрерывности, преемственности дошкольного, школьного и профессионально-технического специального коррекционного образования.

3.2. В истории развития взглядов на содержание и формы коррекционной работы существовали различные направления.

1. **Сенсуалистическое**(лат. sensus –ощущение). Его представители полагали, что наиболее нарушенным процессом у аномального ребенка является восприятие, которое считалось основным источником познания мира (М.Монтессори,1870–1952,Италия). Поэтому в практику специальных учреждений были введены особые занятия по воспитанию сенсорной культуры, обогащению чувственного опыта детей. Недостатком данного направления было представление о том, что улучшение в развитии мышления происходит автоматически в результате совершенствования сенсорной сферы.

2. **Биологизаторское**(физиологическое). Основатель – О. Декроли (1871–1933, Бельгия). Представители считали, что весь учебный материал необходимо группировать вокруг элементарных физиологических процессов и инстинктов детей. О. Декроли выделял 3 этапа коррекционной работы: наблюдение (во многом этап созвучен теории М. Монтессори), ассоциация (этап развития мышления посредством изучения грамматики родного языка, общеобразовательных предметов), выражение (этап подразумевает работу над культурой непосредственных действий ребенка: речи, пения, рисования, ручного труда, движений).

**3.Социально*-*деятельностное*.***А.Н. Граборов**(1885–1949)** разработал систему воспитания сенсорной культуры с опорой на социально значимое содержание: игра, ручной труд, предметные уроки, экскурсии в природу. Реализация системы осуществляласьс целью воспитания у детей с умственной отсталостью культуры поведения, развития психических и физических функций, произвольных движений.

**4.Концепция комплексного воздействия на личность аномального ребенка в процессе образования.**Направление оформилось в отечественной олигофренопедагогике в 30–40- гг. XX в. под влиянием исследований о развивающем значении процесса обучения (Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, И.М. Соловьев). Данное направление связано с концепцией динамического подхода в понимании структуры дефекта и перспектив развития умственно отсталых детей. Основным положением данного направления было и остается в настоящее время то, что исправление дефектов познавательных процессов у таких детей не выделяется в обособленные занятия, как это имело место ранее, а осуществляется во всем процессе обучения и воспитания.

3.3. Анализ представленных в психолого-педагогической литературе определений **образовательной среды** свидетельствует, что чаще всего она рассматривается как совокупность влияний и условий, обеспечивающих реализацию образовательного процесса (Н.Б. Крылова, А. Куракин, Л.И. Новикова, В.И. Панов, В.А. Ясвин). Средовые влияния и условия образуют состав образовательной среды. Элементы культуры, сосредоточенные в окружающей ребенка среде, представляют собой источник влияний на его развитие, при этом их действенность не обязательно является гарантированной. Однако ситуация меняется, если данные элементы культуры подвергаются специальному отбору в соответствии с определенными образовательными целями и становятся объектом направленного взаимодействия в организованной системе «ребенок – среда». Степень их действенности значительно возрастает, и они преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число элементов культуры преобразовано в образовательные ресурсы (цвета, формы, материалы из которых сделаны предметы, сами предметы, правила взаимодействия с ними, мотивы поведения и др.), тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда. Успешное, гарантированное влияние элементов культуры на развитие ребенка нередко становится возможным только при наличии определенной совокупности условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимовлияний в системе «ребенок – среда» (приближение объекта к ребенку, наличие доступного ребенку правила пользования объектом, обеспечение удобной позы, маршрута передвижения и т.д.). Каждое такое условие также представляет собой образовательный средовой ресурс. Любая образовательная среда кроме состава характеризуется границами. Границы образовательной среды определяются совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: я – ситуация, семья, класс (группа), учреждение образования, двор, микрорайон и др., при этом не столько их физическими показателями, сколько культурным уровнем (К.А. Ковалев, С.К. Нартова-Бочавер, В.И. Слабодчиков, В.А. Ясвин). Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, ее основными элементами являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияний или средовых условий.

**Характеристика основных групп средовых ресурсов**

|  |  |
| --- | --- |
| **Основные группы средовых ресурсов** | **Составляющие отдельных групп**  **средовых ресурсов** |
| Предметные ресурсы | 1) помещение (объем, освещенность, цветовое решение, наполненность, оформление); 2) мебель (размер, функциональность, комфорт); 3) учебное оборудование; 4) учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы и др.); 5) предметы быта и др. |
| Пространственные ресурсы | 1)микропространство (рабочее поле); 2) микропространство (рабочее место); 3) замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования и др.); 4) открытое пространство (двор, детская площадка и др.); 5) маршруты передвижения в пространстве. |
| Организационно-смысловые ресурсы | 1) режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года); 2) дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки); 3) правила регулирующие отношения ребенка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с собой и другими людьми) и др. |
| Социально-психологические ресурсы | 1) значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги и др.); 2) социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям); 3) социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий); 4) социальные потребности; 5) социальный статус; 6) социальные привычки; 7) чувства; 8) привязанности и др. |

**4. Первичное закрепление знаний**

(?) Что представляют собой коррекционное образование?

(?) Какие компоненты по Б.К. Тупоногову входят в образовательный коррекционный процесс?

(?) Перечислите направления коррекционной работы.

**5. Подведение итогов учебного занятия**

*Методический прием «Продолжи фразу».*

«К принципам коррекционной работы относят …»

**Тема.**  Проблемное поле коррекционной педагогики. Категориальный аппарат и предметные области коррекционной педагогики.

**Цель:** сформировать представление об объекте, предмете, задачах, предметных областях коррекционной педагогики; сформировать знания об основных понятиях коррекци онной педагогики.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на занятии).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Сущность коррекционной педагогики, ее цель и задачи.
2. Основные понятия коррекционной педагогики.
3. Предметные области современной коррекционной педагогики.

**3. Изложение нового материала**

3.1. **Коррекционная педагогика** - наука, которая изучает образование и воспитание лиц с особенностями психофизического развития или отклонениями в поведении.

В международной педагогической теории и практике общепринятыми являются понятия “специальное образование” и “специальная педагогика”, что сообразуется с гуманистическим характером мировой системы образования. В США (в отличие от европейских стран) понятие “специальное образование” охватывает проблемы образования всех детей, отличающихся от общепринятой нормы, в том числе и одаренных.

**Объектом коррекционной педагогики** является личность ребенка с отклонениями в психофизическом развитии и (или) поведении.

**Предметом коррекционной педагогики** выступает процесс дифференциации обучения, воспитания и развития детей с отклонениями в психофизическом развитии и (или) поведении.

**Цель коррекционной педагогики** - выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребенка.

Коррекционная педагогика призвана помочь в решении следующих **задач**:

1. Определить сущность, причины и условия появления отклонений в развитии и поведении детей.

2. Построить педагогические классификации лиц с отклонениями в развитии и поведении.

3. Исследовать и разработать педагогические средства и механизмы профилактики возникновения нарушений развития.

4. Разработать научные основы содержания образования, методы, приемы, средства, технологии специального образования.

5. Разработать коррекционно-педагогические, компенсаторные и реабилитационные программы образования лиц с особенностями психофизического развития.

3.2. Поскольку коррекционная педагогика является одной из отраслей педагогических знаний, то в ней существуют как общепедагогические категории и понятия (обучение, воспитание и развитие), так и специфические.

К сугубо специальным педагогическим понятиям относятся “коррекция”, “компенсация”, “реабилитация”, “адаптация”.

**Коррекция** (лат. correctio - исправление) - система общепедагогических и специальных мер, направленных на преодоление недостатков развития и отклонений в поведении у детей. Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явление, когда направлена на частичное исправление недостатка (коррекция речи, произношения отдельных звуков и др.), а также как составная часть образовательного процесса, когда направлена на изменение формирующейся личности ребенка.

**Компенсация** (лат. compensatio - возмещение, уравновешивание) - это сложный процесс замещения нарушенных психофизиологических функций организма. Компенсаторный процесс опирается на резервные или недостаточно задействованные возможности организма человека. В процессе компенсации в организме ребенка происходит формирование новых динамических систем и условных связей, перестройка нарушенных или ослабленных функций (например, при дефекте зрения усиливаются возможности слуха и осязания; при недостаточном развитии речи усиливается роль кинестетических анализаторов).

**Реабилитация социальная** (лат. rehabilitatio - восстановление) - это процесс включения ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно полезную деятельность и адекватные взаимоотношения со сверстниками. Процесс реабилитации - сложное явление, поскольку полноценное возвращение в социум происходит через медицинскую, психологическую и педагогическую реабилитацию.

Реабилитация - это своего рода итог всей коррекционно-педагогической деятельности.

Термин “реабилитация” является производным от термина “**абилитация**”. Применительно к детям раннего возраста с отклонениями в развитии целесообразно применять термин абилитация (от лат. habilis - быть способным к чему-либо), так как в отношении раннего возраста речь может идти не о возвращении способности к чему-либо, а о первоначальном ее формировании.

3.3. Отрасли.

- тифлопедагогика (наука об образовании лиц с нарушениями зрения);

- сурдопедагогика (наука об образовании лиц с нарушениями слуха);

- тифлосурдопедагогика (наука об образовании лиц с нарушениями зрения и слуха);

- логопедия (наука о преодолении нарушений развития речи);

- олигофренопедагогика (наука об образовании лиц с нарушениями интеллекта и с образовательными затруднениями);

- отрасль коррекционной педагогики применительно к лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- отрасль коррекционной педагогики применительно к лицам с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В стадии становления находятся области коррекционной педагогики, специализирующиеся на помощи хроническим больным и лицам с тяжелыми и множественными нарушениями.

**4. Первичное закрепление знаний**

(?) Какое место занимает коррекционная педагогика среди психолого-педагогических наук?

(?) С какими науками связана коррекционная педагогика?

(?) Назовите главные задачи коррекционной педагогики

(?) Раскройте сущность специфических понятий коррекционной педагогики.

**Тема.** Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.

**Цель:** сформировать представление об эволюции отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву), о развитии коррекционной педагогики в Беларуси.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

* Понятийный диктант (коррекционная педагогика, коррекция, компенсация, реабилитация, абилитация).
* Определите отрасли дефектологии по описанию:

1) Отрасли специальной психологии и коррекционной педагогики, занимающиеся проблемами изучения особенностей и вопросами обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта;

2) Отрасли специальной психологии и коррекционной педагогики, занимающиеся проблемами изучения особенностей и вопросами обучения и воспитания детей с нарушениями зрения:

а) олигофренопсихология и олигофренопедагогика;

б) тифлопсихология и тифлопедагогика;

в) сурдопсихология и сурдопедагогика;

г) логопсихология и логопедия.

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.
2. Развитие специального обучения и воспитания детей с особенностями в развитии в Беларуси.

**4. Изложение нового материала**

4.1. Н.Н. Малофеев (1997), исследовав эволюцию отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней, выделил пять периодов эволюции. Выделенные периоды охватывают временной отрезок в два с половиной тысячелетия – путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. Условными рубежами пяти выделенных периодов являются исторические прецеденты существенного изменения отношения государства к лицам с отклонениями в развитии. Исследование показало, что в Западной Европе разные страны пережили все эти периоды, причем в сопоставимые исторические сроки. Сопоставив выделенные периоды в Западной Европе и России, Н.Н. Малофеев показал, что в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в России воспроизводятся все те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени, вследствие чего в конце XX в. Россия и Западная Европа переживают разные периоды эволюции.

**Хронологические сроки прохождения периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в Западной Европе и России**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| |  |  |  | | --- | --- | --- | | Период | Западная Европа | Россия | |  |  |  | | **I** | IX–VIII вв. до н.э. **–**начало XII в. | 996–1715 | |  |  |  | | **II** | XII в. – конец XVIII в. | 1706–1806 | |  |  |  | | **III** | конец XVIII в. **–**начало XX в. | 1806–1927 | |  |  |  | | **IV** | начало XX в. – 70- е гг. XX в. | 1927–1991 | |  |  |  | | **V** | 70-е гг. – ? | 1991 – ? | |

**Первый период** – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. Условная граница периода в Западной Европе – первый прецедент государственной заботы об инвалидах – открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. Нижней границей в России условно можно считать время христианизации Киевской Руси в X в. и возникновения первых монастырских приютов. Верхняя граница – указы Петра I, запрещавшие умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704), повелевавшие повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715). Окончание периода обусловлено знакомством монарха с западноевропейским государственным устройством и его стремлением реформировать страну по зарубежному образцу, в контексте которого и возникает прецедент государственной заботы об инвалидах.

**Второй период** – от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. Условной границей периода в Западной Европе является переосмысление во Франции гражданских прав людей с сенсорными нарушениями и первые прецеденты открытия в Париже специальных школ: для глухонемых (1770) и для слепых (1784). В России – прецеденты открытия первых специальных школ. Первое специальное учебно-воспитательное учреждение в России (опытное училище для 12 глухонемых) было открыто 14 октября 1806 г. в г. Павловске по указанию императрицы Марии Федоровны. Первая школа для слепых учреждена по инициативе Александра I в 1807 г. и связана с приглашением французского тифлопедагога Валентина Гаюи для работы в Россию.

**Третий период** – от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых. Условной границей периода в Западной Европе можно считать последнюю четверть XIX века – время принятия в западноевропейских странах законов об обязательном всеобщем начальном образовании и на их основе законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. Это время создания параллельной образовательной системы – системы специального образования для трех категорий детей. В России оформление параллельной образовательной системы с теми же тремя типами специальных школ приходится на советский период – 1927–1935- е гг. и связано с Законом о всеобуче. На протяжении этого периода в России, как и в Европе, развиваются три основных направления помощи детям с отклонениями в развитии: христианско-благотворительное (организационные формы – приют, богадельня, дом призрения), лечебно-педагогическое (отделение при больнице, школа-санаторий) и педагогическое (школа, детский сад, колония).

**Четвертый период** – от осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей. Он приходится в Западной Европе на период от начала XX в. до конца 70-х гг. и характеризуется там развитием законодательной базы специального образования, структурным совершенствованием национальных систем.

**Пятый период эволюции** – от изоляции к интеграции. Интеграция инвалидов в общество является в Западной Европе ведущей тенденцией этого периода эволюции, базирующейся на их полном гражданском равноправии и новой философии общества. Период характеризуется в западноевропейских странах перестройкой в 80–90- е гг. организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, перестройкой взаимоотношений массового и специального образования. Россия же в 1991 г. была только на границе перехода к этому периоду эволюции отношения к лицам с отклонениями в развитии.

4.2. Начиная с XVII в. прогрессивные мыслители Белоруссии и педагоги братских школ, имевшие непосредственные контакты с Яном Амосом Коменским, разделяли его убеждения о необходимости приобщать к образованию слепых, глухих, «тупоумных», его идеи компенсирующего воспитания и обучения аномальных детей.

В начале XIX в. большую роль в Белоруссии в распространении знаний о практике обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, слуха и речи сыграла деятельность профессоров Виленского университета М. Бобровского, В. Герберского, М. Гомолицкого, И. Лелевеля, Ф. Римкевича и др. Передовой интеллигенции Белоруссии были известны взгляды А.Н. Радищева о роли разных видов речи в обучении «глухих, а потому и немых», «слепо и неморожденных», изложенные им в трактате «О человеке, его смертности и бессмертии», и мысли В.Г. Белинского о возможности успешно обучать даже «таких учеников, которые обижены природою умственными способностями» (трактат «Рассуждение»).

Однако политические и социально-экономические условия Белоруссии, в разное время находившейся в составе Великого княжества Литовского, Речи Посполитой, Российской империи, не способствовали развитию специально организованных форм государственного призрения, воспитания и обучения аномальных детей. Кроме того, в Белоруссии наблюдалось национальная неоднородность населения, из-за так называемой черты оседлости евреев. В пределах этой черты трудящимся евреям запрещалось проживание в селе, а в искусственно перенаселенные города и местечки был усложнен приток белорусов из деревни.

К концу XIX в. в крупнейших городах Белоруссии по образцу уже существовавших училищ в России были открыты «в виде опыта» единичные специальные учебно-воспитательные учреждения для детей с нарушениями слуха, речи и зрения: Минское училище для глухонемых и заикающихся еврейских детей (1880 – 1906 гг.), открытое домашней учительницей, выпускницей минской гимназии С.О. Окунь (в замужестве – Нисневич) и М.Я. Нисневичем; Витебская школа глухонемых (1896 – 1917), созданная слабослышащим выпускником Санкт-Петербургского училища глухонемых И.О. Васютовичем; Минское училище для слепых мальчиков (1897 – 1915), организованное местным врачом И.У. Здановичем и тифлопедагогом И.В. Георгиевским. С. 1908 г. в Минске работала частная школа глухонемых сурдопедагога-энтузиаста Р.В. Слиозберга, который до этого длительное время занимался индивидуальным обучением глухонемых в Гомеле.

После революции в 1919 г. правительство республики приняло «Декрет о реорганизации школьного дела». Начались изменения в минских школах для слепых и глухонемых. Впервые на территории Белоруссии в 1920 г. были открыты учреждения для умственно отсталых детей (Витебск, Гомель, Минск, Могилев и др.). На основании декрета «О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей» учреждения для слепых, глухонемых и умственно отсталых детей были включены в государственную систему народного образования и подчинены Наркомпросу БССР. Органы народного образования приступили к повсеместному выявлению и учету умственно и физически дефективных детей в возрасте от 4 до 15 лет. Большое влияние на уточнение содержания, форм и методов обучения и воспитания дефективных детей в БССР оказали рекомендации II Всероссийского съезда СПОН (1924), в работе которого участвовали и представители Минска, Витебска и Гомеля.

К началу 40-х годов в БССР был обеспечен почти полный охват обучением основных категорий аномальных детей. В 32 специальных школах (18 – для глухих, 10 – для умственно отсталых, 3 – для слепых и 1 – для детей с расстройствами слуха и речи), включая школы, открытые и на территории воссоединенных с Белоруссией в 1939 г. западных ее областей, числилось около 3000 воспитанников. Их обучением и воспитанием было занято свыше 300 педагогов. Восстановление и развитие системы учреждений специального обучения и воспитания аномальных детей в БССР в послевоенные годы проходило в условиях преодоления тяжелейших последствий оккупации: не было материальной базы; в республике не осталось ни одного специалиста-дефектолога с высшим образованием; возросло количество аномальных детей различных категорий.

Основное внимание на первых порах было уделено организации учреждений для детей с нарушениями зрения, слуха и речи. Восстановление сети вспомогательных школ затягивалось, т.к. работниками Минпроса БССР было превратно истолковано постановление ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе наркомпросов. Первая вспомогательная школа (Витебск) была укомплектована в 1949 г.

В 80-е годы в республике произошло значительное расширение сети логопедических пунктов при общеобразовательных школах и поликлиниках, стационаров при сурдологопедических кабинетах и диспансерах, при Республиканском центре патологии слуха, речи и голоса.

Примечательным фактом в истории развития специального обучения и воспитания аномальных детей в Советской Белоруссии явилось открытие в Минском государственном пединституте им. А.М. Горького отделения дефектологии (в 1960 г.), преобразованного в 1976 г. в самостоятельный факультет. Это позволило коренным образом изменить систему подготовки необходимых республике кадров дефектологов.

**5. Первичное закрепление знаний**

(?)Охарактеризуйте этапы в эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии.

(?)Назовите основные прецеденты исторических периодов.

**Тема:** Содержание образования детей с трудностями в обучении.

**Цель:** сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), специфике применения методов обучения.

**Тип учебного занятия:** урок изучения новых знаний.

**Оборудование:** компьютерная презентация.

**Основная литература:**

1. Основы коррекционной педагогики: курс лекций**/**авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Определение понятия «дети с трудностями в обучении». Категории детей с трудностями в обучении.
2. Основные направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении.

**3. Изложение нового материала**

3.1. Лица с трудностями в обучении согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании составляют одну из категорий лиц с особенностями

психофизического развития. К детям с трудностями в обучении могут быть отнесены только те, у которых проблемы в освоении образовательных программ являются следствием:

- некоторых расстройств психологического развития (по терминологии Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра – далее МКБ-10);

- других заболеваний, психических расстройств и расстройств поведения, приведших к нарушению способности к обучению (в рамках показаний для получения специального образования в учреждениях специального образования для лиц с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Из детей, имеющих общие расстройства психологического развития, к детям с трудностями в обучении также могут быть отнесены:

- часть детей с детским аутизмом (те, которым может быть показано освоение образовательной программы дошкольного образования, образовательных программ общего среднего образования с получением коррекционно-педагогической помощи или освоение образовательных программ специального образования для обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уровнях дошкольного образования и общего среднего образования);

- дети с синдромом Аспергера;

- дети с неуточненными общими расстройствами развития без умственной отсталости;

- дети с другими заболеваниями, приведшими к нарушению способности к обучению (с учетом выраженности нарушений, то есть в рамках умеренно выраженных нарушений);

- дети с другими психическими расстройствами и расстройствами поведения, приведшими к нарушению способности к обучению (с учетом выраженности нарушений, то есть в рамках умеренно выраженных нарушений).

Отметим, что дети с речевыми нарушениями традиционно выделяются в отдельную категорию и в рамках решения вопросов организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи в категорию детей с трудностями в обучении не включаются.

Дети с задержкой психического развития как основная категория детей с трудностями в обучении. В подавляющем большинстве дети с трудностями в обучении имеют задержку психического развития (далее – ЗПР). В рамках этиопатогенетической классификации ЗПР К.С. Лебединской, выделяются четыре основных ее типа:

• задержка психического развития конституционального происхождения;

• задержка психического развития соматогенного происхождения;

• задержка психического развития психогенного происхождения;

• задержка психического развития церебрально-органического происхождения.

3.2. Исходя из оценки проблем, которые испытывают в рамках учебной деятельности дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, можно выделить две группы взаимосвязанных задач коррекционно-педагогической работы с ними:

- устранение причин трудностей в обучении, которые определяются особенностями психического развития этих детей;

- восполнение пробелов предшествующего обучения.

Решение указанных задач осуществляется в процессе работы по направлениям, которые достаточно полно и четко охарактеризованы В.В. Гладкой и сведены в три блока:

1) формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков (формирование учебной мотивации, формирование общеучебных интеллектуальных умений, развитие личностных компонентов познавательной деятельности);

2) развитие до необходимого уровня психических функций, которые обеспечивают учебную деятельность (зрительного восприятия, пространственной ориентировки, фонематического восприятия и др.);

3) формирование базовых представлений и умений (об окружающем, количественных, графических и др.), которые нужны для усвоения программного материала.

**4. Первичное закрепление знаний**

(?) Назовите лиц с трудностями обучения.

(?) Какая категория лиц не включается в категорию с трудностями в обучении?

(?) Перечислите основные направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении.

**5. Подведение итогов учебного занятия**

*Методический прием «Незаконченные предложения».*

* Мне было легче всего …
* Мне лучше всего запомнилось ...

**Тема.** Содержание образования детей с нарушением слуха.

**Цель:** Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушением слуха, специфике применения методов обучения.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Этап актуализации знаний**

*Фронтальный опрос.*

* Дайте психолого-педагогическую характеристику умственно отсталых детей.
* Сравните интеллектуальное развитие детей при олигофрении и при деменции.
* Каковы особенности урока во вспомогательной школе?
* На решение каких задач направлена работа с глубоко умственно отсталыми?

**3. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Обучение и воспитание детей с нарушениями слуха.
2. Воспитание детей с нарушениями слуха.

**4. Изложение нового материала**

4.1. Обучение детей с нарушениями слуха (слабослышащих и глухих) имеет свою специфику, обусловленную особым развитием этих детей.

Для глухих и слабослышащих характерны полная или частичная потеря слуха; замедленность восприятия; излишняя акцентированность на деталях воспринимаемого и трудность в выделении  
существенного; недоразвитие и искаженность речи (недостатки произношения, ограниченный запас слов, неточное понимание и неправильное употребление слов, недостатки грамматического строя речи, ограниченное понимание устной речи и читаемого текста) или несформированность речи; преобладание конкретного мышления; низкая степень произвольности процессов памяти; низкий уровень развития  
словесной памяти. В обучении учитываются также особенности приспособления детей к дефекту. Глухие компенсируют свой недостаток за счет зрения, а слабослышащие – за счет неполноценного слуха. Дети с нарушениями слуха испытывают трудности в дифференциации эмоциональных отношений людей в разных ситуациях, поэтому их отличает недостаточно тонкая эмоциональная чувствительность.  
Специальные школы для детей с нарушением слуха не только обеспечивают  
общеобразовательную подготовку детей, но и решают задачи коррекции развития, трудовой подготовки и профориентации, организации лечебно-профилактической и восстановительной работы. Большое внимание уделяется формированию и коррекции речи. В ходе специального обучения учащихся языку решается целый комплекс  
взаимосвязанных задач: развитие понимания детьми обращенной к ним речи; формирование продуктивной устной речи; формирование лексико грамматической стороны устной речи; обучение диалогической и монологической речи; обучение письменной речи; формирование словарного состава речи; формирование грамматического строя речи.  
Специфика содержания образования обусловлена специальными задачами школы и особенностями развития глухих и слабослышащих детей. В специальной школе организуется специальная работа по развитию навыков чтения с губ, развитию слухового восприятия, проводятся специальные занятия по технике речи, что необходимо для обеспечения полисенсорной основы обучения. Учебные планы для специальных школ включают разделы и предметы, отсутствующие в учебных планах массовой школы: индивидуальная работа по произношению и развитию слухового восприятия, ритмика, социально-бытовая ориентировка. Большое внимание уделяется трудовой подготовке детей. Учебные программы по предметам обеспечивают пропедевтику изучения соответствующего предмета, предусматривают речевое развитие в связи с изучаемым материалом, дают иное распределение учебного материала по годам обучения (по сравнению с массовой школой). Наиболее своеобразна программа по языку. В соответствии с учебным планом в специальной школе проводятся коррекционные занятия, направленные на развитие зрительно-слухового восприятия, речи,  
речевого слуха, дактильной и жестовой речи.

Используются специфические методы и средства обучения, ориентированные на компенсаторные возможности детей. Предпочтение отдается наглядным и практическим методам обучения. Наглядно-действенные средства и приемы (преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима) позволяют формировать представления и понятия сначала на наглядно-образном, а затем и на  
отвлеченном уровне обобщения. Наглядные средства используются не столько для иллюстрации учебного материала, сколько для наглядного раскрытия его содержания. Письмо и чтение для глухих и слабослышащих являются самым полноценным средством овладения языком. Письменная речь выступает в качестве средства развития познавательной деятельности учеников. Вместе с тем, на уроках в специальной школе используются разные формы речи (устная, письменная, дактильная). Дети с нарушениями слуха обучаются не только в специальных учреждениях,  
но и в учреждениях образования общего типа в специальных или интегрированных классах.

Учитель класса, в который интегрирован ребенок с нарушением слуха, организует свою работу с учетом следующих педагогических и методических рекомендаций:

- ребенок с нарушенным слухом должен сидеть на первой парте на расстоянии 1,5-2 м от учителя;

- у учителя должно быть постоянное местоположение возле стола. Он фиксирует взгляд на ребенке с нарушенным слухом, чтобы тот видел артикуляцию в момент речевого общения учителя с детьми;  
- ребенок должен иметь возможность работать возле доски над заданием без  
дополнительной помощи;

- 3-5 минут на каждом уроке необходимо выделять для индивидуальной работы с ребенком;

- индивидуальные задания для ребенка должны быть по возможности хорошо иллюстрированы;

- учитель должен осуществлять беглую коррекцию произношения ребенка во

время ответа.

Необходимо использовать специальные приемы стимулирования ребенка (ласковый взгляд, поднятый вверх большой палец, имитация поглаживания головы ребенка и др.); приемы привлечения внимания ребенка (взмах руки, световой сигнал, воздействие через соседа и др.). Важно, чтобы ребенок имел возможность постоянного речевого общения с одноклассниками, подготовленными к милосердным отношениям, пониманию трудностей ученика, готовыми к терпеливому восприятию его необычного произношения и к контролю за выразительностью собственной артикуляции при обращении к ученику. Обучение детей с нарушением слуха осуществляется с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования, технических средств, обеспечивающих передачу учебного материала и другой информации  
на зрительной основе. Обучение лиц с нарушением слуха в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, осуществляется с использованием сурдоперевода.

Специальное **образование глухих детей располагает в настоящее время двумя основными педагогическими** системами.

1. Билингвистический подход (от лат. «двуязычный») – предусматривает использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса – словесного и жестового языка. Оба языка используются для общения учителя, учеников и родителей.  
2. Педагогическая система обучения глухих на основе словесной речи (коммуникационная система обучения глухих языку). При обучении по этой системе глухие дети усваивают язык как средство общения, пользуются им на всех этапах обучения и в условиях социального взаимодействия. Развитию речевой деятельности детей способствует создание таких условий, в которых словесная речь становится естественной потребностью.

4.2. Воспитание детей с нарушениями слуха осуществляется с опорой на их здоровые силы, потенциальные возможности. Важно воспитать у детей правильное отношение к своему дефекту, жизненный оптимизм, что способствует мобилизации воли и проявлению активности в разных видах деятельности. Причем деятельность, в которой участвуют школьники, должна быть не только воспитывающей, но и коррекционной. Учитель начальных классов обычной общеобразовательной школы должен  
быть внимательным к своим ученикам. Часто нарушения слуха не так очевидны. Поводом обратить внимание на слух ребенка могут стать следующие проблемы в учении: затрудненное усвоение первоначальной грамоты (чтения и письма), специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме, трудности понимания объяснений учителя, затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста.

**5. Первичное закрепление знаний**

(?)Раскройте сущность билингвистического и коммуникационного подхода к обучению глухих.

(?) Что должен знать учитель, в класс которого интегрирован ребенок с нарушением слуха?

**Тема.** Содержание образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Цель:** Сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, специфике применения методов обучения.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Основные виды речевых нарушений.
2. Коррекция речевых нарушений.
3. **Изложение нового материала**

3.1. Основные виды речевых нарушений

Все виды речевых нарушений можно разделить на две большие группы:  
• нарушения устной речи (дислалия, нарушения голоса, ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия, брадилалия, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие);

• нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия).

1. **Дислалия** – нарушение звукопроизношения (отсутствие, искажение или замена звуков). Нарушений лексико-грамматической стороны речи при этом, как правило, не отмечается. Выделяют дислалию механическую (органическую), которая связана с нарушением строения артикуляционного аппарата, и функциональную, которая связана с неправильным речевым воспитанием в семье.

2. **Нарушения голоса** – это отсутствие или расстройство фонации (голосообразования). Чаще является результатом патологических изменений голосового аппарата. Различают частичное нарушение голоса (страдает высота, сила, тембр) – дисфония (осипший, охрипший голос) и полное отсутствие голоса – афония. Нарушения голоса могут быть органическими (при хронических ларингитах, параличах мышц гортани, опухолях, после хирургического вмешательства на гортани и мягком небе)  
и функциональными (результат голосовых переутомлений, инфекционных заболеваний, реакция на психотравмирующие ситуации).  
3. **Ринолалия** – нарушение звукопроизношения и тембра голоса (невнятность речи, гнусавость). Связана с врожденным дефектом строения артикуляционного аппарата – наличием расщелины (незаращения) на верхней губе, десне, твердом и мягком небе. В результате этого между носовой и ротовой полостью имеется открытая  
расщелина (отверстие) либо расщелина, прикрытая истонченной слизистой оболочкой. Чем больше расщелина, тем сильнее проявляется дефект. Для устранения дефекта необходимо хирургическое вмешательство.  
4. **Дизартрия** – нарушение звукопроизносительной и мелодико-  
интонационной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (эффект «каша во рту»). Дизартрия связана с органическим поражением нервной системы, в результате чего нарушается двигательная сторона речи. Это нарушение может возникать как у детей, так и у взрослых. Причиной дизартрии в детском возрасте является поражение нервной системы главным образом во внутриутробном или родовом периоде жизни нередко на фоне церебрального паралича. Степень выраженности дизартрии может быть разной: от полной невозможности  
произнесения речевых звуков (анартрия) до еле заметной нечеткости произношения (стертая дизартрия).

5. **Заикание** – нарушение плавности речи, которое обусловлено судорогами мышц речевого аппарата. Проявляется в повторении звуков (слогов, слов), в удлинении звуков, в обрыве слов. Часто заикающиеся дети используют слова-вставки («вот», «это», «ну» и т.п.), совершают сопутствующие движения (зажмуривание глаз, кивательные движения головой, притопывание и др.). Причинами заикания являются психическая травма, излишняя речевая нагрузка (у детей с опережающим речевым развитием), поражение отдельных структур ЦНС (у детей с задержанным речевым развитием).

6. **Алалия** – отсутствие или недоразвитие речи у детей, обусловленное органическим поражением головного мозга (одно из наиболее тяжелых и сложных нарушений речи). По преимущественной симптоматике выделяют две формы алалии: экспрессивную (моторную) и импрессивную (сенсорную). При экспрессивной алалии не формируется звуковой образ слова. Речевое развитие таких детей бывает разным: от полного отсутствия устной речи до возможности реализовывать достаточно связные высказывания. Импрессивная алалия характеризуется расстройством  
восприятия и понимания речи (от полного неразличения речевых звуков до затрудненного восприятия устной речи) при полноценном физическом слухе.  
7. **Афазия** – полная или частичная утрата речи, которая обусловлена органическими локальными поражениями головного мозга (поражаются определенные зоны доминантного по речи полушария). Формы афазии выделяют по характеру нарушения: афазия с нарушением понимания речи и афазия с нарушением производства речи. Афазия чаще возникает у лиц пожилого возраста в результате тяжелых мозговых заболеваний (инсульт, опухоли) либо травм мозга. У детей афазию диагностируют в тех случаях, когда органическое повреждение мозга произошло после овладения ребенком речью. Афазия приводит к распаду сформированной речи.

8. **Брадилалия** – патологически замедленная речь, при этом она правильно построена. Нарушение проявляется в замедлении темпа внешней и внутренней речи, что отражается на чтении и письме (растягивание гласных, монотонность, недостаточность интонационной стороны речи). Часто сочетается с общей двигательной заторможенностью.

9. **Общее недоразвитие речи** (ОНР) характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. У детей с ОНР наблюдается патологический ход речевого развития. Основными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются позднее начало развития речи, замедленный темп речевого развития, ограниченный словарный запас, нарушение формирования грамматического строя речи, нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия. При этом у детей отмечается сохранность слуха и удовлетворительное понимание обращенной речи. У детей с ОНР речь может находиться на разном уровне развития (выделяют 3 уровня ОНР).

10. **Фонетико-фонематическое недоразвитие** (ФФН) – это нарушение формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. У детей с ФФН наблюдается неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков (свистящих, шипящих, л, р);

недостаточное фонематическое восприятие нарушенных звуков; затрудненность восприятия акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами. Дети с ФФН испытывают значительные затруднения при обучении письму и чтению.

11. **Нарушения письма** (дисграфия) и чтения (дислексия) – нарушения процесса овладения письмом и чтением, наличие стойких специфических ошибок. Полная неспособность овладения письмом и чтением называется соответственно аграфией и алексией. Обусловлены нарушением взаимодействия различных анализаторных систем коры больших полушарий. При этом может не наблюдаться снижения интеллектуального развития.

3.2. Помощь детям с речевыми нарушениями оказывается в системе **образования** (специальные дошкольные и общеобразовательные учреждения, специальные классы (группы) в учреждениях образования общего типа, пункты коррекционно-педагогической помощи), **здравоохранения** (логопедические кабинеты при поликлиниках и психоневрологических диспансерах, специализированные ясли) и **социальной защиты** (специализированные дома ребенка, детские психоневрологические санатории).

В зависимости от тяжести речевого нарушения дети школьного возраста получают разного вида логопедическую помощь:  
• Слабо выраженные, частичные (парциальные) нарушения преодолеваются на логопедических занятиях на пункте коррекционно-педагогической помощи (ПКПП) при общеобразовательной школе.  
• Дети с выраженными речевыми нарушениями обучаются в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

На **пункт коррекционно-педагогической помощи** дети направляются врачами после диспансеризации, педагогами или же по инициативе родителей. Занятия на ПКПП проводятся параллельно со школьным обучением, в дополнение к нему, но не дублируют работу учителя класса. Это коррекционно-развивающие занятия, направленные на восполнение пробелов в развитии речи (уточняется произношение звуков, развивается фонематическое восприятие, ведется работа над словарем и грамматическим строем речи, над связной речью, чтением и письмом). Большое внимание уделяется формированию полноценных знаний, умений, навыков в области языка, развитию речевой активности детей. Для развития умения общаться на

занятиях создаются разные речевые ситуации общения, активизирующие не только речевую, но и речемыслительную деятельность школьников. Ведется работа над всеми звеньями процесса порождения речевого высказывания (мотивы речевого действия, его планирование, отбор лексики, контроль и др.). Детей учат рассуждать и давать развернутые умозаключения, делать выводы. На коррекционных занятиях стимулируется развитие познавательной активности детей (т.к. дефект речи часто приводит к неуспешности учения и потере интереса к нему); формируются приемы умственной работы, необходимые для овладения грамматикой.

**Специальные школы** имеют 2 отделения: для детей с грубыми нарушениями речи (алалия, афазия, ринолалия, дизартрия) и для детей с тяжелой степенью заикания (невротического или неврозоподобного типа).

Специфика обучения определяется особенностями речевого развития детей (для них характерно недифференцированное представление о речевой действительности, нерасчлененность в осознании элементов речи (звук, слог, слово, предложение, текст), отставание в практическом овладении навыком языкового анализа и синтеза, неполноценность коммуникации) и особенностями психических процессов и функций (недостаточность внимания, восприятия, памяти, снижение работоспособности, уровня самоконтроля, несформированность произвольной деятельности, педагогическая запущенность, возникающая уже в начальный период обучения и усугубляющаяся в связи с недоразвитием речи).

Обучение проходит по специальным программам с выраженной коррекционной направленностью, значительное количество часов отводится производственно-трудовому обучению (труд рассматривается как важное коррекционно-воспитательное средство преодоления дефектов развития, как средство подготовки учащихся к самостоятельной жизни, социально-бытовой и трудовой интеграции общество). Программа по русскому языку включает специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика и правописание.

На уроках используются специфические приемы и методы коррекционно- воспитательного воздействия. Организуется лексическая работа с детьми, которая направлена на расширение словарного запаса, на уточнение понимания смысла слов, на овладение умением четко выражать свои мысли и использовать слова для построения связного высказывания, монолога. Продолжается работа по овладению словами более сложной слоговой структуры (дети учатся вслушиваться в звуки речи, различать в ней гласные и согласные, твердые и мягкие согласные, сравнивать слова по звукам, определять наличие и место звука в слове, различать ударные и безударные гласные, определять словесное и логическое ударение. Постепенно в ходе логопедического воздействия дети приобретают ориентировку в звуковом строе речи, овладевают правильным звукопроизношением и звукоразличением. В обучении используется сочетание фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий с учащимися. Индивидуальные занятия проводятся учителем (логопедом) 2-3 раза в неделю и направлены на развитие речи. Развитие речи осуществляется на материале русского языка и других предметов. Большое внимание уделяется специально организованной речевой практике, благодаря которой у детей увеличиваются возможности для самостоятельного накопления словарного запаса в условиях непосредственного речевого общения.

**4. Первичное закрепление знаний**

(?)Назовите основные виды речевых нарушений.

(?)Назовите причины речевых нарушений.

(?)Какую логопедическую помощь получают школьники с нарушениями речи?

**Тема.** Содержание образования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**Цель:** сформировать знания о содержании образования, реализации общедидактических принципов и коррекционной направленности обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, специфике применения методов обучения.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Структура двигательного дефекта.
2. Обучение и воспитание детей, страдающих церебральным параличом.
3. **Изложение нового материала**

3.1. При ДЦП наблюдается разнообразие двигательных нарушений.  
1. Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи) – обусловлены поражением двигательных зон коры головного мозга. Обычно сочетаются со снижением мышечной силы: ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу и т.п.

2. Нарушение мышечного тонуса (по типу спастичности – повышение мышечного тонуса; регидности – максимальное напряжение мышц гипотонии – низкий мышечный тонус; дистонии – меняющийся характер мышечного тонуса). Мышечный тонус условно называют ответом мышц на самоощущение. При ДЦП часто наблюдается повышение мышечного тонуса (спастичность), определяющее особую позу детей: ноги согнуты в коленных суставах, опора на пальцы, руки прижаты к туловищу, согнуты в локтевых суставах, пальцы сжаты в кулаки.

3. Появление насильственных движений (гиперкинезов), что резко затрудняет выполнение любых произвольных движений, а порой делает их невозможными. Вызываются гиперкинезы переменным тонусом мышц Внешне проявляются в неестественных позах, незаконченных движениях.  
4. Нарушения равновесия и координации движений (атаксия), проявляющиеся в неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. При ходьбе дети широко расставляют ноги, ходят пошатываясь, отклоняясь в сторону. Нарушения координации проявляются в неточности движений, прежде всего рук. Например, дети не могут точно захватить предмет и поместить его в заданное место.

5. Нарушение ощущения движений (кинестезий). У детей ослаблено чувство позы; у некоторых искажено восприятие направления движения (например, движение пальцев рук по прямой может ощущаться ими как движение по окружности или в сторону). Ощущение движений осуществляется при помощи специальных чувствительных клеток (проприоцепторов), расположенных в мышцах, сухожилиях, связках, суставах и передающих в ЦНС информацию о положении конечностей и туловища в пространстве.

3.2. В специальные (школы-интернаты для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата) или массовые общеобразовательные школы принимаются дети школьного возраста, самостоятельно передвигающиеся, не требующие индивидуального ухода. Дети с церебральным параличом выделяются в специальные классы в составе школы. Тяжелые дети, не передвигающиеся и не обслуживающие себя самостоятельно, обучаются на дому по обычной, вспомогательной или индивидуальной программе. Дети с тяжелыми речевыми нарушениями обучаются в речевых школах. Некоторые дети с олигофренией в степени дебильности обучаются во вспомогательных школах.  
Школы-интернаты ставят своей задачей не только сочетание учебно-  
воспитательного и лечебного процессов, но и проведение трудового обучения и профессиональной ориентации.

Основными целями коррекционной работы при ДЦП являются: оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение социальной адаптации, общего и профессионального обучения.

В коррекционно-педагогической работе с детьми, страдающими церебральным параличом, реализуются следующие принципы:

- комплексный характер коррекционно-педагогической работы (совместное  
развитие всех сторон психики, речи и моторики);  
- раннее начало онтогенетически последовательного воздействия, опирающегося на сохранные функции;

- организация работы в рамках ведущей деятельности;

- наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психоречевого развития;

- тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

Коррекционная работа по формированию двигательных функций представляет собой комплексное воздействие и включает: медикаментозное (направлено на нормализацию мышечного тонуса, уменьшение насильственных движений, усиление активности компенсаторных процессов в нервной системе), физиотерапевтическое (направлено на уменьшение спастичности, улучшение кровообращения в мышцах),  
ортопедическое лечение (соблюдение индивидуального ортопедического режима, использование различных ортопедических приспособлений для ходьбы, коррекции положения рук и пальцев, стабилизации головы и др.), различные массажи, лечебную физкультуру и др.

При всех формах речевых нарушений проводится логопедическая работа. Она строится на основе учета данных патогенетического анализа структуры речевого дефекта. Логопедическая работа направлена на развитие артикуляционной моторики, звукопроизносительной и лексико грамматической сторон речи, фонематического слуха; формирование силы, продолжительности, управляемости голоса в речевом потоке; выработку синхронности дыхания, голоса и артикуляции; коррекцию нарушений произношения. Большое внимание уделяется преодолению различных движений в скелетной и мимической мускулатуре, проявляющихся одновременно с речью.

Коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая с детьми школьного возраста, состоит в последовательном развитии познавательной деятельности и коррекции ее нарушений, коррекции высших корковых функций, воспитании устойчивых форм поведения и деятельности.

В течение всего периода обучения проводится профориентация детей с церебральным параличом, призванная подготовить их к будущей профессии, соответствующей интересам и психофизическим возможностям. В школах интернатах работают различные трудовые мастерские: швейные, столярные, слесарные. Детей обучают делопроизводству, фотоделу, садоводству и другим специальностям. После окончания школы подростки продолжают профессиональное обучение в профтехучилищах, техникумах или в высших учебных заведениях. При сохранном интеллекте молодой человек с ДЦП может овладеть профессиями программиста, экономиста, бухгалтера, библиотекаря, переводчика и др. При трудоустройстве инвалидов строго  
следуют рекомендациям врачебно-трудовой экспертной комиссии.  
Воспитательная работа направлена на развитие позитивного отношения к  
жизни, обществу, семье, обучению и труду, формирование адекватной самооценки и правильного отношения к дефекту, необходимых в жизни волевых качеств. Для этого важно активное включение ребенка в повседневную жизнь семьи, в посильную трудовую деятельность. Взрослые должны стремиться к тому, чтобы ребенок не только обслуживал себя, но и имел определенные обязанности, выполнение которых значимо для окружающих (накрыть на стол, убрать посуду). В результате у него появляются интерес к труду, чувство радости, что он может быть полезен, уверенность в своих силах. Таким образом, доброе, терпеливое отношение близких должно сочетаться с определенной требовательностью к ребенку.

**4. Первичное закрепление знаний**

(?)Какие двигательные и речевые нарушения чаще всего имеют место при ДЦП??

(?)В чем специфика обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата?

**Тема.** Организация совместной деятельности как условие формирования межличностных отношений в коллективе группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

**Цель:** сформировать знания об организации совместной деятельности обучающихся и роли педагогов в формировании коллектива группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

**Ход учебного занятия**

**1. Организационный этап** (приветствие учащихся, проверка присутствующих на уроке).

**2. Постановка темы и определение основных задач занятия, сообщение плана нового материала**

План

1. Специальная группа (специальный класс). Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания).
2. Формирование межличностных отношений в коллективе группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.
3. **Изложение нового материала**

3.1. **Специальная группа** (специальный класс) - группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР.

**Группа интегрированного обучения и воспитания** (класс интегрированного обучения и воспитания) - группа (класс), в которой получают образование лица с ОПФР и лица, не относящиеся к лицам с ОПФР.

Классы интегрированного обучения и воспитания объединяют разных детей, зачастую очень отличающихся друг от друга. Учителю такого класса важно понимать и принимать всех детей, учитывать их индивидуальные особенности. В каждом ребенке нужно, прежде всего, видеть личность, которую можно воспитать и развить в ней положительные человеческие качества.

**Основная цель учебных занятий** в классах интегрированного обучения и воспитания – создание таких условий, чтобы все дети могли контактировать друг с другом, чтобы все учащиеся класса были вовлечены в коллективную деятельность, чтобы каждый ученик по мере своих способностей был включен в общий образовательный процесс. Интегрированное обучение основывается на дидактических принципах специального и общего образования. Оно носит воспитывающий и развивающий характер, что в первую очередь предполагает формирование нравственных представлений и понятий, воспитание адекватных способов поведения, включение всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности.

3.2. Налаживание межличностных отношений в настоящее время является наиболее актуальным и значимым для изучения интеграционных процессов в обучении и воспитании детей с ОПФР.

**Межличностные отношения** - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. Через межличностные отношения и общение ребенок опосредованно включается в систему общественных отношений. Он непосредственно, а не только через межличностные отношения и общение, становится частью разнообразных общественных отношений, их носителем.

Педагоги нередко интолерантно относятся к «особым» детям. В связи с этим, одной из центральных задач является формирование педагогической толерантности, т. е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, иных форм поведения. Дети с особенностями психофизического развития могут испытывать информационный голод во взаимоотношениях с нормально развивающимися детьми из-за незнания последними личностных и индивидуальных особенностей своих сверстников, имеющих определенные отклонения. «Симптомами» нарушения взаимоотношений в группе сверстников являются: повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона взаимоотношений, проявление агрессии, нетерпимости, возбудимости. Можно предположить, что нарушения взаимоотношений будет наблюдаться только в первоначальный период совместного обучения и воспитания, в дальнейшем взаимоотношения наладятся. Но трудности взаимоотношений, носящий скрытый характер, может проявляться и в последующем. Устранение его возможно только при планомерной и системной работе педагогов.

Межличностные отношения в интегрированной группе обучения и воспитания требуют внимательного отношения со стороны специалистов: педагогов и психологов. Психологическое и педагогическое сопровождение ребенка с особенностями в интегрированной группе, прежде всего, направлено на создание атмосферы психологической безопасности, которая характеризуется доброжелательностью, принятием, отсутствием оценочных суждений, готовности к поддержке.

Позитивное отношение между детьми с особенностями и их здоровыми сверстниками должно складываться не только в ходе совместных занятий, но и на совместных мероприятиях, в которых происходят неформальные контакты и взаимодействия. Формируются основы эмпатийного поведения, как со стороны обычных сверстников, их родителей, так и со стороны семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, самого ребенка с особенностями развития.

При этом деятельность классного  руководителя включает 4 вида помощи:

1.Помощь учащимся  в рамках  образовательного процесса.

2. Индивидуальная  работа с учащимися.

3. Формирование  и развитие детского коллектива.

4. Сотрудничество  с родителями по воспитанию  учащихся.

**4. Первичное закрепление знаний**

(?)Различите понятия «специальная группа (класс)» и   
«группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания)».

(?)Назовите основные направления работы педагога по формированию межличностных отношений?

**3. Практический раздел**

3.1. Перечень практических занятий по учебному предмету

3.2. Материалы для проведения практических занятий

**Тема:** Классификация нарушений психофизического развития.

**Цель:** формировать эмпатию и толерантность по отношению к детям с ОПФР; научить соотносить предложенный вариант дизонтогенеза с классификацией В.В.Лебединского, с классификацией по виду оказываемой помощи; квалифицировать нарушение развития с учетом классификаций.

**Вопросы для обсуждения**

1. Сущность понятия «дети с особенностями психофизического развития.
2. Классификация детей с ОПФР.

**Задания для учащихся**

Учащимся предлагаются упражнения с целью почувствовать ощущения ребенка с ОПФР. После каждого упражнения задаются вопросы-рефлексии: Что вы чувствовали? Было ли комфортно? Почему? Что вам мешало?

1. В варежках собрать 5-6 скрепок или кнопок пинцетным захватом. Одновременно могут работать 5-6 человек с установкой «Кто больше соберет».

Большим пальцем и мизинцем взять шариковую ручку. Попробовать написать несколько слов.

2. Повторить слово «канкор» с разной интонацией, в разном темпе, с привлечением жестов.

3. Завязать один глаз и налить воду в стакан из чайника.

Закрыть один глаз и нарисовать квадрат.

4. Стоя в кругу, завязать глаза, подойти к своему столу, достать из пенала ручку, карандаш.

5. Закрыть одно ухо (кто больше услышит звуков).

Закрыть два уха (что слышим).

Преподаватель говорит шепотом с расстояния 6 м с открытым лицом, с закрытой нижней частью лица.

6. В парах – повернувшись друг к другу лицом, произнести с закушенной губой фразу: «Мышка сушек насушила».

В парах – с прикушенным языком произнести фразу: «Карл у Клары украл кораллы.

В парах – зажав крылья носа, произнести фразу: «Мама Милу мылом мыла».

После выполнения упражнений учащимися формулируется вывод: *Мы побыли в этом состоянии несколько минут, лица с особенностями в развитии с этим живут.*

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Определите, к какому варианту дизонтогенеза по классификации В.В.Лебединского относится а) ДЦП; б) нарушение речи; в) нарушения рения; г) нарушение слуха?
2. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата?
3. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями речи?
4. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями зрения?
5. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями слуха?

**Тема.** Принципы и методы специальной психологии.

**Цель:** проанализировать принципы и методы специальной психологии; определить специфику методов в специальной психологии в отличие от психологии развития; практиковаться в определении ведущих методов изучения ребенка с ОПФР.

**Вопросы для обсуждения**

1. Общепсихологические принципы, используемые специальной психологией: принцип отражательности, принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, генетический принцип. Понятие системогенеза.

2. Специфичные принципы специальной психологии: принцип комплексности, принцип системного структурно-динамического изучения, принцип качественного анализа, сравнительный принцип, принцип раннего диагностического изучения, принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка, принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР.

3. Анализ специфики методов специальной психологии: наблюдения, самонаблюдения; беседа; тесты; особенности использования метода эксперимента; анкеты и опросы; метод анализа продуктов деятельности; анамнестический метод в процессе изучения различных форм нарушенного развития.

**Задания для учащихся**

1. Составьте по предложенной схеме программу психолого-педагогического изучения ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями развития, используя разные методы:

|  |  |
| --- | --- |
| Содержание  (что изучаем?) | Методы  (как изучаем?) |
|  |  |

2. Аргументируйте утверждение «Наблюдение требует подтверждения другими объективными методами исследования».

3. Составьте протокол наблюдения за ребенком младшего дошкольного возраста с ОПФР (нарушение определяет преподаватель) по теме «Общая координация движения и мелкая моторика».

4. Составьте план беседы с ребенком старшего дошкольного возраста с ОПФР (нарушение определяет преподаватель) на тему «Жизненный опыт».

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Какие принципы являются специфичными для специальной психологии?
2. Назовите методы специальной психологии. Приведите примеры.
3. В чем специфика методов специальной психологии по сравнению с методами разных отраслей психологии?

**Тема.** Характеристика параметров дизонтогенеза.

**Цель:** сформировать умения характеризовать параметры дизонтогенеза при различных типах нарушения развития.

**Вопросы для обсуждения**

1. Основные параметры дизонтогенеза.

2. Определение структуры дефекта. Первичный (ядерный), вторичный (системный), третичный (неспецифический) дефекты, их взаимосвязи.

3. Структура дефекта при умственной отсталости (по Л.С.Выготскому). Отличие структуры дефекта при олигофрении от структуры дефекта при деменции.

4. Структура дефекта при задержке психического развития (по Е.С.Слепович).

5. Структура дефекта при нарушениях слуха. Сравнительный анализ структуры дефекта у глухого и слабослышащего.

6. Структура дефекта при нарушениях зрения. Сравнительный анализ структуры дефекта у слепого и слабовидящего.

7. Структура дефекта при ДЦП.

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

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

10. Структура дефекта при тяжелом и (или) множественном нарушении.

**Задания для учащихся**

1. Изобразите схематично взаимосвязь первичного (ядерного), вторичного (системного), третичного (неспецифического) дефектов.

2. Заполните таблицу «Сравнительный анализ структуры дефекта у глухого и слабослышащего». Сделайте вывод.

|  |  |
| --- | --- |
| Структуры дефекта у глухого | Структуры дефекта у слабослышащего |
|  |  |

Вывод: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ .

3. Заполните таблицу «Сравнительный анализ структуры дефекта у слепого и слабовидящего». Сделайте вывод.

|  |  |
| --- | --- |
| Структуры дефекта у слепого | Структуры дефекта у слабовидящего |
|  |  |

Вывод: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ .

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Назовите параметры дизонтогенеза.
2. Что следует понимать под психологической структурой дефекта?
3. Выделите структуру дефекта по В.М.Сорокину.

**Тема.** Анализ действующих нормативных правовых актов, определяющих развитие специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь.

**Цель:** сформировать умение анализировать нормативные правовые основы организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь.

**Задания для учащихся**

1. Изучить основные международные акты и документы специального образования:

- Декларация о правах умственно отсталых лиц;

- Декларации о правах инвалидов;

- Конвенция о правах ребенка;

- Кодекс Республики Беларусь об образовании.

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Определите, к какому варианту дизонтогенеза по классификации В.В.Лебединского относится а) ДЦП; б) нарушение речи; в) нарушения рения; г) нарушение слуха?
2. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата?
3. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями речи?
4. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями зрения?
5. Укажите, где могут получать помощь дети с нарушениями слуха?

**Тема.** Анализ образовательных стандартов специального образования, учебно-программной документации, образовательных программ, определяющих содержание образования детей с ОПФР (2ч.).

**Цель:** научить анализировать образовательные стандарты специального образования, учебно-программную документацию, образовательные программы специального образования, учебные издания, определяющие содержание образования детей с ОПФР.

**Задания для учащихся**

1. Изучить образовательный стандарт специального образования (Постановление Министерства образования Республики Беларусь 11.06.2010 № 60).

Режим доступа <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=19515> (Система специального образования Образовательные стандарты).

1. Дать определение следующим понятиям и терминам: а) образовательный стандарт специального образования; б) специальное образование; в) учебный план специального образования; г) содержание специального образования.
2. Определить задачи образовательного стандарта.
3. Заполнить таблицу «Сроки получения образования учащимися с особенностями психофизического развития на уровне общего среднего образования».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровень образования** | **Особенности нарушения** | **Срок обучения** |
| Общее базовое образование |  |  |
| Общее среднее образование |  |  |
| Общее среднее образование в вечерних школах, вечерних классах |  |  |

1. Выделить состав учебных предметов для лиц:

а) с нарушениями зрения и лиц с нарушениями зрения и интеллектуальной недостаточностью;

б) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью;

в) с тяжелыми нарушениями речи и с тяжелыми нарушениями речи и интеллектуальной недостаточностью;

г) с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития.

6. Изучить учебные планы специального образования на уровне общего среднего образования.

Режим доступа <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=19515>

([Учебные планы, программы, учебники, пособия](http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1101) Учебные планы).

1. Определить состав учебных предметов и количество учебных часов в неделю по классам.
2. Изучить учебные программы для первого отделения вспомогательной школы, второго отделения вспомогательной школы, ЦКРОиР (на выбор). Режим доступа <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=19515> ([Учебные планы, программы, учебники, пособия](http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1101) Учебные программы).
3. Описать структуру программы, основные цели и задачи обучения.

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Назовите документы, регламентирующие содержание образования детей с ОПФР.
2. Что входит в содержание специального образования?
3. Охарактеризуйте образовательный стандарт специального образования.
4. Охарактеризуйте учебный план специального образования.
5. Охарактеризуйте учебные программы специального образования.

**Тема.** Содержание образование детей с нарушением слуха, зрения.

**Цель:** изучить систему образования лиц с нарушениями слуха и зрения, уметь соотносить знания об основных условиях, формах и направлениях коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения слуха и зрения в системах образования с фактами педагогической реальности.

**Задания для учащихся**

1. Назвать причины нарушения сенсорных анализаторов.

2. Дать краткую психолого-педагогическую характеристику основным категориям детей с нарушенным слухом (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).

3. Аргументировать утверждение «Жестовая речь глухих - полноценная языковая система и средство общения и образования».

4. Дать краткую психолого-педагогическую характеристику основным категориям детей с нарушени­ями зрения (слепые, слабовидящие, ослепшие).

5. Охарактеризовать специальные средства коррекции нарушений слуха и зрения.

6. Изучить альтернативные системы и средства коммуникации, заполнить таблицу.

|  |  |
| --- | --- |
| **Система** | **Характеристика** |
| Система Брайля |  |
| Пиктограммно-идеограммное общение |  |
| Блисссимволика (семантография) |  |
| ЛЁБ-система |  |
| Знаковая система Макатон |  |
| Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич |  |

7. Подготовить сообщение на тему «Выдающиеся люди с сен­сорными нарушениями» (музыканты, писатели, композиторы).

**Вопросы для контроля и самоконтроля**

1. Назовите науку о воспитании и обучении лиц с нарушением слуха/зрения?
2. С какими именами ученых связано развитие отечественной сурдопедагогики/ тифлопедагогики?
3. Какие правила должен соблюдать педагог при интегрированном обучении детей с нарушением слуха/зрения?
4. **Раздел контроля**

4.1. Критерии оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету

4.2. Материалы к обязательной контрольной работе

4.3. Материалы к домашней контрольной работе

**ПРИМЕРНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ**

**РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

|  |  |
| --- | --- |
| Отметка в баллах | Показатели оценки |
| 1  (один) | Узнавание отдельных объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (основных понятий и определений специальной психологии и коррекционной педагогики и т. д.) |
| 2  (два) | Различение объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (основных понятий и определений специальной психологии и коррекционной педагогики и т. д.); осуществление соответствующих практических действий |
| 3  (три) | Воспроизведение части программного учебного материала по памяти (фрагментарный пересказ и перечисление отраслей специальной психологии, типов дизонтогенеза, методов изучения детей с ОПФР, актуальных проблем коррекционной педагогики и т. д.); осуществление умственных и практических действий по образцу (определение методов исследования при разных нарушениях развития, особенностей содержания образования детей с ОПФР и т.д.) |
| 4 (четыре) | Воспроизведение большей части программного учебного материала (описание с элементами объяснения методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модальноспецифических закономерностей психического развития, организации образовательного процесса и т. д.); применение знаний в знакомой ситуации по образцу (определение структуры нарушения развития, специфики применения методов обучения детей с ОПФР и т. д.); наличие единичных существенных ошибок |
| 5  (пять) | Осознанное воспроизведение программного учебного материала (описание методов специальной психологии с объяснением ее специфики, описание закономерностей психического развития с объяснением применительно к каждому варианту нарушений, специфики применения методов обучения и т. д.); применение знаний в знакомой ситуации по образцу (определение структуры нарушения развития, специфики применения методов обучения детей с ОПФР и т. д.); наличие несущественных ошибок |
| 6  (шесть) | Полное знание и осознанное воспроизведение всего программного учебного материала; владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (описание и объяснение специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения и т. д.), выполнение заданий по образцу, на основе предписаний (составление психологопедагогической характеристики ребенка с ОПФР, анализ учебных занятий (уроков) и т. д.); наличие несущественных ошибок |
| 7  (семь) | (развернутое описание и объяснение специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения, обоснование и доказательство влияния структуры нарушения развития на особенности развития ребенка с ОПФР с формулированием выводов, обоснование выбора образовательных технологий и методов обучения и т. д.); недостаточно самостоятельное выполнение заданий (по составлению психолого-педагогической характеристики ребенка с ОПФР, анализу учебных занятий (уроков) и т. д.); наличие единичных несущественных ошибок |
| 8  (восемь) | Полное, прочное, глубокое знание и воспроизведение программного учебного материала; оперирование программным учебным материалом в знакомой ситуации (развернутое описание и объяснение с приведением примеров из практики (наблюдений) специфики методов исследования в специальной психологии, общих, модально-неспецифических, модально-специфических закономерностей психического развития, специфики применения методов обучения; раскрытие структуры нарушения развития при разных вариантах нарушенного развития, обоснование и доказательство влияния структуры нарушения развития на особенности развития ребенка с ОПФР с формулированием выводов, обоснование выбора образовательных технологий и методов обучения с привлечением опыта наблюдений и т. д.); самостоятельное составление психолого-педагогической характеристики ребенка с ОПФР и т. д.); наличие единичных несущественных ошибок |
| 9 (девять) | Полное, прочное, глубокое, системное знание программного учебного материала; оперирование программным учебным материалом в частично измененной ситуации (применение программного учебного материала при выдвижении предположений и гипотез о нарушениях развития, предложение путей решения методических задач и т. д.) |
| 10 (десять) | Свободное оперирование программным учебным материалом; применение знаний и умений в незнакомой ситуации (самостоятельное описание, анализ, объяснение понятий и явлений специальной психологии и коррекционной педагогики, подкрепление ответа примерами, доскональное владение терминологией, логичное и последовательное формулирование выводов, владение дополнительным самостоятельно изученным программным учебным материалом; при выполнении практических заданий используется творческий подход и т. д.) |

**Примерные задания к обязательной контрольной работе**

**Вариант 1**

I. Различить понятия «олигофрения» и «деменция».

II. Раскрыть специфику методов специальной психологии.

III. Охарактеризовать виды задержки психического развития.

IV. Определить тип нарушения в развитии по описанию. Ответ обосновать.

Ребёнок: Таня 5 лет. Жалобы родителей: плохая речь, трудно установить контакт. Психолого-педагогическая характеристика. В двигательной сфере проявляется моторная неловкость, часто сочетающаяся с вычурностью движений, есть проблемы формирования навыка рисования. В игре часто наблюдаются стереотипные движения, типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий, игрушки часто использует не по назначению; общение со сверстниками практически отсутствует, эмоции проявляет очень слабо; при контактах старается не смотреть в глаза, переводит взгляд. Не умеет играть с другими детьми. В редких ситуациях речевого общения повторяет фразы, сказанные другими, использует слова-штампы.

**Вариант 2**

I. Различить понятия «задержка психического развития» и «ранний детский аутизм».

II. Раскрыть структуру дефекта.

III. Охарактеризовать основные степени олигофрении.

IV. Определить тип нарушения в развитии по описанию. Ответ обосновать.

Ребенок на вопрос «Что такое птица?» отвечает: «Она серенькая, маленькая, имеет маленький носик или ротик». Ребенку дошкольного возраста предлагается решить задачу: «У мальчика было три конфеты, одну он потерял. Сколько конфет у него осталось?» Ребенок отвечает: «Надо искать ее и найти».

**Вариант 3**

I. Различить понятия «коррекция» и «компенсация».

II. Раскрыть классификацию нарушений в развитии по В.В.Лебединскому.

III. Охарактеризовать различные виды депривации.

IV. Определить тип нарушения в развитии по описанию. Ответ обосновать.

*Сережа, 15 лет.* Развивался нормально. Рос здоровым, общительным, послушным. В 15 лет перенес грипп с высокой температурой и длительным бессознательным состоянием. Вскоре после выздоровления ушиб голову, около часа был без сознания. После этого стал возбудимым, драчливым, неуживчивым. Учился удовлетворительно, но постоянно нарушал дисциплину. Был переведен во вспомогательную школу, но через год был исключен в связи с крайней недисциплинированностью и агрессивностью. Во время обследования вял, апатичен, бездеятелен, по собственной инициативе в разговор не вступает, со сверстниками не общается, не читает, интереса ни к чему не проявляет, желания ограничиваются едой и примитивными бытовыми удобствами. О родных не вспоминает, пребыванием в больнице не тяготится, о будущем не думает. Обращает на себя внимание фонетически и структурно правильная речь, удовлетворительная техника чтения и письма. При исследовании интеллекта наряду с преобладанием элементарных конкретных суждений неожиданно правильно обобщает, оценивает сходство и различие по существенному признаку. Однако, несмотря на повторные объяснения и регулярные занятия новых знаний не усваивает.

**Вариант 4**

I. Различить понятия «реабилитация», «абилитация».

II. Раскрыть систематику нарушений сенсорной сферы.

III. Охарактеризовать общие закономерности психического развития.

IV. Определить тип нарушения в развитии по описанию. Ответ обосновать.

Ребенка дошкольного возраста, который обучался в старшей группе детского сада, спросили, что такое фрукты. Он назвал: яблоко, груша, апельсин, конфеты. Названия фруктов многократно повторялись на занятии, однако ребенок к этим названиям добавил также и конфеты. Ребенку предлагают выполнить задание на классификацию предметов «Что к чему подходит». Он раскладывает картинки в соответствии со своим жизненным опытом и представлениями: одежду положит рядом со шкафом, моряка поместит возле корабля, бабочку объединяет с цветком, а кошку отказывается положить рядом с собакой, так как они дерутся.

*Инструкция:* обязательнаяконтрольная работа состоит из четырех заданий, со­ответствующих уровням усвоения учебного материала. Оценивание осуществляется по 10-балльной шкале.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Отметки | «10» | «9» | «8» | «7» | «6» | «5» | «4» | «3» | «2» | «1» |
| Баллы | 28-26 | 25-22 | 21-18 | 17-14 | 13-10 | 9-7 | 6-4 | 3 | 2 | 1 |

**ЗАДАНИЯ ДЛЯ ДОМАШНЕЙ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ**

**ВАРИАНТ 1**

1. Основные параметры дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому): функциональная локализация нарушения, фактор хроногенности, возрастная динамика формирования межфункциональных связей, структура дефекта.
2. Содержание образования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Специфика применения методов обучения.
3. **Практическая часть.**

*Определить степень интеллектуальной недостаточности, ответ обосновать.*

Речь и мышление полностью не развиты. Дети не владеют даже элементарными навыками самообслуживания, их не удается приучить к элементарной опрятности. Эмоции отражают удовлетворение или неудовлетворение органических потребностей, выражаясь нечленораздельными криками, визгами и хаотичным возбуждением. Активность ограничивается инстинктивными действиями.

**ВАРИАНТ 2**

1. Сущность депривационных феноменов. Культуральная и социальная депривации. Сенсорная депривация. Коммуникативная депривация. Материнская депривация. Депривация и нарушение психического развития.
2. Содержание образования детей с нарушением слуха, зрения. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушением слуха, зрения. Специфика применения методов обучения.
3. **Практическая часть.**

*Определить степень интеллектуальной недостаточности, ответ обосновать.* Обучаются во вспомогательной школе. За 9 лет обучения в школе усваивают материал, приблизительно соответствующий программе начальной общеобразовательной школы (умение читать, писать, простой счет). Овладевают несложной профессией и впоследствии ведут самостоятельную жизнь и даже вступают в брак. Эти люди дееспособны.

**ВАРИАНТ 3**

1. Умственная отсталость (интеллектуальная недостаточность), олигофрения. Этиология олигофрении. Структура нарушения развития. Степени умственной отсталости (интеллектуальной недостаточности), их психологическая характеристика. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер.
2. Содержание образования детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Специфика применения методов обучения.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

В. И. Лебедев так описывает особенности общения людей в замкнутых условиях работы на подводной лодке: вначале, когда формируется экипаж, у моряков есть желание поближе узнать друг друга, идет обмен информацией – в основном относительно биографических данных; затем общение приобретает более широкий диапазон, совместно обсуждаются события на корабле и в мире, увольнения на берег, просмотренные кинофильмы и телепередачи, прочитанные книги, спортивные новости и т. д.; постепенно моряки все реже начинают обмениваться информацией друг с другом, интерес к общению снижается.

**ВАРИАНТ 4**

1. Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и т. д.). Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Структура нарушения развития. Классификация поврежденного развития (по Г.Е. Сухаревой). Понятие «полевое поведение». Различия в динамике деменции и олигофрении.
2. Интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование. Организация образовательного процесса для обучающихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

При изучении воздействия темноты на психическое состояние было выявлено, что у здоровых людей, работающих в затемненных помещениях на кинофабриках, в фотоателье, в полиграфической промышленности и пр., нередко развиваются невротические состояния, выражающиеся в появлении раздражительности, плаксивости, расстройств сна, страхов, депрессии и галлюцинаций.

**ВАРИАНТ 5**

1. Задержка психического развития. Этиология. Структура нарушения развития (по Е.С. Слепович). Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской. Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм». Психический статус ребенка с ЗПР.
2. Коррекционная (специальная) педагогика как педагогическая наука, ее объект, предмет, задачи. Понятие «лицо с ОПФР». Категории лиц с ОПФР. Основные понятия коррекционной педагогики: коррекция, компенсация, абилитация, социальная реабилитация, социальная адаптация, социальная интеграция. Актуальные проблемы коррекционной педагогики.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

Харлоу помещал в клетку новорожденного детеныша макаки-резус. При этом у обезьянки был доступ к двум манекенам - моделям матери. У одной из них было «тело» из проволочной сетки, сидя на которой можно было попить молока. У другой сетка была затянута мохнатой материей и не была снабжена едой. Оказалось, что обезьянки значительно больше держались за матерчатую «мать», прижимались к ней, висли на ней. На проволочном манекене они только ели, затем возвращались снова на мягкий. Это позволило сделать вывод, что телесный контакт и комфорт более важны, чем просто возможность поесть.

**ВАРИАНТ 6**

1. Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Этиология детского церебрального паралича (ДЦП). Формы ДЦП (по К.А. Семеновой): спастическая диплегия (болезнь Литтла), двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма, гемипаретическая форма. Структура нарушения развития.
2. Развитие коррекционной педагогики, эволюция отношений общества и государства к лицам с ОПФР (по Н.Н. Малофееву). Развитие коррекционной педагогики в Беларуси.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

Группе студентов колледжа платили $20 в день за то, чтобы они ничего не делали. Им нужно было только лежать на удобной кровати с полупрозрачной повязкой на глазах, позволявшей видеть рассеянный свет, но не дававшей возможности четко различать объекты. Через наушники участники эксперимента постоянно слышали легкий шум. В комнате монотонно жужжал вентилятор. На руки испытуемых надевали хлопчатобумажные перчатки и картонные муфты, выступавшие за кончики пальцев и сводившие к минимуму тактильную стимуляцию. Уже через несколько часов пребывания в подобной изоляции затруднялось целенаправленное мышление, не удавалось ни на чем сосредоточить внимание, становилась повышенной внушаемость. Настроение колебалось от крайней раздраженности до легкого веселья. Испытуемые ощущали невероятную скуку, мечтая о любом стимуле, а получив его, чувствовали себя неспособными отреагировать, выполнить задание или не желали предпринимать для этого никаких усилий. Способность решать простые умственные задачи заметно снижалась, причем данное снижение имело место еще 12-24 часа после окончания изоляции.

**ВАРИАНТ 7**

1. Синдром раннего детского аутизма (РДА). Характерные признаки проявления РДА. Этиология. Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего, активное отвержение, захваченность аутистическими интересами, трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. Структура нарушения развития (по В.В. Лебединскому).
2. Коррекция как управление психофизическим и социальным развитием посредством создания специальных условий для реализации его потенциальных возможностей. Учет особых образовательных потребностей как условие обеспечения коррекционной направленности обучения. Организация образовательной среды для детей с ОПФР.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

Путешественники, пересекающие океан в составе небольших групп, также пишут в своих дневниках и отчетах о том, что через некоторое время после начала похода интерес участников друг к другу значительно снижается. Каждый уже рассказал о себе все, что мог и хотел, в первые дни. О чем же говорить?

**ВАРИАНТ 8**

1. Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь степени выраженности сенсорного нарушения от времени его возникновения. Структура нарушения развития. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии.
2. Содержание образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Специфика применения методов обучения.
3. **Практическая часть.**

*Определить тип задержки психического развития, ответ обосновать.*

Причинами данного типа задержки психического развития являются различные хронические заболевания, инфекции, детские неврозы, врожденные и приобретенные пороки развития соматической системы. При этой форме ЗПР у детей может присутствовать стойкое астеническое проявление, которое снижает не только физический статус, но и психологическое равновесие ребенка. Детям присуща боязливость, стеснительность, неуверенность в себе.

**ВАРИАНТ 9**

1. Компенсация. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Декомпенсация, гиперкомпенсация, псевдокомпенсация. Коррекция, реабилитация, абилитация.
2. Содержание образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Реализация общедидактических принципов и коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Специфика применения методов обучения.
3. **Практическая часть.**

*Назвать конкретные трудности адаптации мальчика к школе, ответ обосновать.*

В школу Алёша пришёл с интересом. На вопрос: «Тебе хочется учиться?»- ответил утвердительно. Вскоре стало ясно, что в школе Алёшу привлекают только чисто формальные атрибуты учёбы. Мальчику нравится новый ранец, учебные принадлежности, когда урок заканчивается и звенит звонок. Громко выкрикивая «Перемена», первым бросается к дверям. К занятиям интереса не проявляет. Не может сосредоточиться даже на короткое время.

Постоянно отвлекается: то сосед его задел, то карандаш упал, то на подоконник села птичка и т. д. Во время урока может играть с игрушками. Часто задаёт неуместные вопросы. Болтлив, во всё вмешивается, по всякому поводу делает замечания другим детям, не обращая внимание на присутствие учителя. О поручениях моментально забывает. На вопрос: «Почему не закончил дело?»- отвечает: «А мне надоело, я устал».

**ВАРИАНТ 10**

1. Структура нарушения развития. Первичное (ядерное), вторичное (системное), третичное (неспецифическое) нарушение развития. Множественные физические и (или) психические нарушения, тяжелые физические и (или) психические нарушения.
2. Направления и формы взаимодействия учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОПФР.
3. **Практическая часть.**

*Прочитать текст и определить, о каком виде депривации идет речь, ответ обосновать.*

В 1800 г. во Франции недалеко от деревни Сант-Сернан провинции Авейрон был найден мальчик лет 11-12. Его назвали Виктором. Он не мог произнести ни одного человеческого звука, а только рычал по-звериному. Мальчик стал жить в семье мадам Герин, где его обучали человеческой речи и поведению среди людей. Но ребёнок так и не научился говорить, хотя мог читать специально написанные для него на карточках слова, а затем даже начал писать сам. Виктор умер в возрасте 38 лет.