**Коррекционная направленность процесса обучения в вспомогательной школе**

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

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

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

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

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

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

Поиски наиболее эффективных путей коррекции Дефектов умственно отсталых детей происходили во все времена. Актуальность этой проблемы не уменьшалась и в настоящее время, так как ее дальнейшая разработка I служит основой совершенствования процесса обучений учащихся в вспомогательных школах.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Опираясь на учение Л. С. Выготского о ведущей роли учения в развитии аномальных детей, было установлено, что коррекционная работа должна проводиться не на изолированных от учебных программ специальных уроках, а во всем процессе обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ, путем использования специальных педагогических приемов.

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

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

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

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

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

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

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

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

Общие выводы из этих исследований сводятся к тому, что основным условием как общего развития, так и Развития отдельных способностей учащихся является Учебная деятельность, что нужна особая направленность учебного процесса, чтобы получить наибольший эффект в развитии учеников.

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

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

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

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

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

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

Одним из приемов, активизирующих процесс восприятия и обеспечивающий его большую продуктивность, является сравнение изучаемых объектов. Сравняв объекты, дети устанавливают признаки их различая и сходства, осуществляя, таким образом, необходимую аналитическую деятельность. Для детей данной категории оказывается труднее сравнивать предметы по признакам их сходства. Поэтому применяют такой методический прием как введение третьего объекта резко отличительными признаками, который наталкивает учащихся на выделение сходных признаков первых двух

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

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

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

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

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

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

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

Такая направленность обучения приводит к тому, что они начинают подвергать анализу процесс изменения величин, данных в задаче, правильно выбирать арифметические действия и контролировать их действиями с предметами. При этом заметно начинает развиваться внутренняя речь: часть учеников рассуждают громким шепотом, другие при выдвижении предположений обращаются к учителю. Правда, у определенной часта учеников продвижения в развитии процессов анализа и синтеза при решении задач заметны меньше.

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

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

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

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

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

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

Необходимость подкреплять и корригировать процессы умственной деятельности учащихся старших классов вспомогательной школы учтена в учебных программах по общеобразовательным предметам. Практические работы и упражнения, включенные в них, в одних случаях создают основу для усвоения теоретических знаний, а других — служат средством их практического применения Чрезвычайно важно стремиться к тому, чтобы процесс умственной деятельности проходил у учащихся целесообразно, чтобы они умели организовать эту деятельность в заданном учителем направлении, а затем и самостоятельно находить нужные решения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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