

## **СПЕЦИАЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА**

**ПРОГРАММА  
ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ ПРИ ПРИЕМЕ НА  
ОБУЧЕНИЕ ПО ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ**

**Направление подготовки**

*44.06.01 Образование и педагогические науки*

**Направленность**

*Коррекционная педагогика  
(сурдопедагогика и тифлопедагогика,  
олигофренопедагогика и логопедия)*

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА:** Программа вступительного испытания при приеме на обучение по основной профессиональной образовательной программе высшего образования – программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре: Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки /направленность Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) / Сост. М.А. Болгарова, О.А. Некрасова, Т.В. Коротовских – Сургут: БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2021.

В настоящую программу вступительных испытаний включены требования к уровню подготовки лиц, поступающих на обучение по образовательной программе аспирантуры, описаны формы и процедуры вступительного испытания, представлены содержание программы, структура экзаменационного билета и критерии оценки ответов, методические рекомендации.

Программа предназначена для лиц, сдающих вступительное испытание по образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки / направленность Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) – уровень подготовки кадров высшей квалификации.

## **ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

Программа вступительного испытания профильной направленности предназначена для поступающих на обучение по образовательной программе высшего образования – программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 44.06.01 Образование и педагогические науки / направленность Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) в бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа - Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (далее – Университет).

Программа вступительного испытания и методические рекомендации составлены с учетом требований к вступительным испытаниям, установленных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, в соответствии с локальными актами Университета.

К вступительному испытанию по образовательным программам аспирантуры допускаются лица, имеющие высшее образование (специалитет или магистратура).

Прием в аспирантуру осуществляется на конкурсной основе по результатам сдачи вступительных испытаний.

Программа вступительного испытания в аспирантуру разработана на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – по программам специалитета и/или программам магистратуры.

Вступительное испытание проводится на русском языке.

## **ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ**

*Целью* вступительного испытания в аспирантуру является выявление уровня сформированности профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики.

*Задачи* вступительного экзамена:

- выявить уровень представлений о фундаментальных исследованиях и современных достижениях науки в определенной области коррекционной педагогики;
- выявить уровень готовности будущих аспирантов к решению профессиональных задач в сфере специального образования;
- оценить способность к обобщению и систематизации достижений отечественных и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний;
- оценить способность ориентироваться в постановке научных или практических задач коррекционной педагогики и определять пути их решения.

## **ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Вступительный экзамен в аспирантуру по коррекционной педагогике является одной из форм проверки профессиональной готовности будущего аспиранта к решению комплекса профессиональных задач.

Предложенные вопросы вступительного экзамена позволяют оценить имеющиеся у поступающего теоретические знания, приобретенные профессиональные умения, умение применять полученные знания и использовать их в решении практических профессиональных задач в сфере специального образования.

## **ФОРМА ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ**

Вступительное испытание проводится в устной форме с использованием дистанционных образовательных технологий.

## **ПРОЦЕДУРА ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ**

Порядок проведения вступительного испытания определяется Правилами приема на обучение по программам аспирантуры в Университет.

Вступительное испытание в аспирантуру является одной из форм проверки профессиональной готовности будущего аспиранта к решению комплекса профессиональных задач.

Экзаменационная комиссия формируется из представителей профессорско-преподавательского состава Университета.

Состав экзаменационной комиссии утверждается ректором.

Дата и время проведения вступительного испытания и консультации определяются расписанием вступительных испытаний, которое утверждается председателем приемной комиссии.

Перед вступительным испытанием для поступающих проводится консультация по содержанию программы испытания, критериям оценки, предъявляемым требованиям, правилам поведения на испытании.

На подготовку к ответу поступающему предоставляется 30 минут.

На ответ поступающему предоставляется 15 минут.

При ответе на вопросы экзаменационного билета члены комиссии могут задавать дополнительные вопросы поступающему в рамках содержания учебного материала билета.

Во время заседания экзаменационной комиссии ведется протокол в соответствии с установленным образцом.

На экзамене абитуриенты могут пользоваться:

- программой вступительного испытания;
- нормативными документами.

Применение дистанционных образовательных технологий при проведении вступительного испытания для поступающих из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья, в том числе, при необходимости с присутствием в месте нахождения поступающего ассистента, оказывающего необходимую техническую помощь с учетом индивидуальных особенностей поступающего.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРЫ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО БИЛЕТА**

В экзаменационный билет включены три вопроса, два – теоретические вопросы в конкретной области коррекционной педагогики и вопрос, связанный с предполагаемой темой научного исследования.

Вопросы для экзамена предусматривают выявление компетенции поступающего в достаточно широкой области проблем теории современной коррекционной педагогики, предполагают анализ современных тенденций в области специального образования, что позволяет оценить его общую социальную и психолого-педагогическую культуру и эрудицию.

Формулировка вопросов ориентирует поступающего в аспирантуру на проблемное изложение и многоплановый анализ материала с научных позиций.

### **Критерии оценивания ответа**

Критериями оценки устного ответа поступающего в аспирантуру являются научная обоснованность, терминологическая грамотность, аргументированная собственная позиция, полнота, логичность, самостоятельность в интерпретации информации и др.

Каждый вопрос (задание) экзаменационного билета оценивается по пятибалльной шкале.

Экзаменационной комиссией выставляется общая оценка за экзамен.

Результаты экзамена определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Оценка *«отлично»* выставляется поступающему, который продемонстрировал научную обоснованность, свободное владение профессиональной терминологией, аргументированность собственной точки зрения, знание наиболее значимых в данной области научно-исследовательских проблем, изложил ответ логично, грамотно, сумел обоснованно представить свою точку зрения и дать развернутые, полные ответы на дополнительные вопросы членов комиссии.

Оценка *«хорошо»* выставляется поступающему, который дал ответ, характеризующийся научной обоснованностью, грамотным использованием профессиональной терминологии, аргументированностью собственной точки зрения, полнотой, грамотностью, обозначены наиболее значимые в данной области научно-исследовательские проблемы. Допускаются терминологические неточности, негрубые ошибки, которые не носят существенного характера и самостоятельно исправляются в процессе беседы с членами экзаменационной комиссии, имеются незначительные затруднения при ответе на дополнительные вопросы членов комиссии.

Оценка *«удовлетворительно»* выставляется поступающему, который представил в целом знание профессиональной терминологии, наиболее значимых в данной области научно-исследовательских проблем. Однако допущены существенные терминологические неточности, при ответе экзаменуемый недостаточно полно ответил на вопросы билета, изложил ответ не последовательно; собственная точка зрения не представлена, испытывал трудности при ответе на дополнительные вопросы членов комиссии.

Оценка *«неудовлетворительно»* ставится поступающему, который обнаружил неполное, неосознанное знание профессиональной терминологии, в ответе отсутствуют представления о наиболее значимых в данной области научно-исследовательских проблемах. Поступающий демонстрирует бессистемные, отрывочные знания, не может выразить собственную точку зрения, привести пример, не дает ответ на дополнительные вопросы членов комиссии, уровень знаний не может быть признан достаточным для поступления в аспирантуру.

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### РАЗДЕЛ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

#### *Специальная психология как наука*

Задачи специальной психологии. Методы специальной психологии. Дефект и компенсация. Теории компенсации. Л.С. Выготский о дефекте и компенсации. Внутрисистемная и межсистемная компенсация. Общие и специфические закономерности психического развития детей с отклонениями. Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка. Проявление общих закономерностей психического развития при психических, сенсорных, интеллектуальных и физических нарушениях. Специфические закономерности аномального развития. Категория развития в специальной психологии. Психическое развитие и деятельность. Понятие аномального развития (дизонтогенез). Психологические параметры дизонтогенеза. Типы нарушений психического развития: недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоничное развитие.

Отрасли специальной психологии.

Компенсация. Коррекция. Социальная адаптация. Ведущая роль обучения в развитии аномальных детей. Психологические проблемы построения методов специального обучения. Интегрированное обучение. Интеграция человека с нарушениями психического развития в общество. Основные принципы психологического изучения детей с отклонениями в развитии.

#### *Теория специальной педагогики*

Основные понятия, объект, предмет, цель и задачи специальной педагогики. Ее место в структуре педагогического знания Предметные области специальной педагогики и ее связь с другими науками. Научные основы специальной педагогики: философские, социокультурные, экономические, правовые, клинические, психологические. История развития специального образования и специальной педагогики как системы научных знаний. Выдающиеся ученые-дефектологи. Профессиональная деятельность и личность педагога системы специального образования. Основы дидактики специальной педагогики. Особые образовательные потребности и содержание специального образования. Принципы специального образования. Технологии и методы специального образования. Формы организации обучения и коррекционно-педагогической помощи. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса. Современная система специальных образовательных услуг. Медико-социальная профилактика и ранняя комплексная помощь. Медико-педагогический патронаж. Дошкольное образование ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Школьная система специального образования. Профессиональная ориентация, система профессионального образования лиц с ограниченной трудоспособностью, их социально-трудовая реабилитация. Социально-педагогическая помощь в социокультурной адаптации лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности и здоровья. Педагогические системы специального образования лиц с различными отклонениями в развитии. Современные приоритеты в развитии системы специального образования. Гуманизация общества и системы образования как условие развития специальной педагогики. Нормативно-правовая база специального образования

## **РАЗДЕЛ. ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА (ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ)**

*История изучения, обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта (история олигофренопедагогики)*

*Предмет истории олигофренопедагогики.* Связь истории олигофренопедагогики с историей медицины (психиатрии) и с историей педагогики. Значение раздела курса для формирования научного мышления, дефектологической культуры и профессиональных качеств олигофренопедагога.

*Основные этапы развития общественной помощи слабоумным и учения о слабоумии.* Отношение к слабоумным в древности и средние века. Религиозные воззрения на слабоумных. Донаучное, раннее научное и мистическое объяснения душевной жизни человека. Первая научная классификация душевных заболеваний. Зарождение гуманистических тенденций в отношении к слабоумным в эпоху Возрождения.

Влияние Французской буржуазной революции на отношения общества к слабоумным. Учение Ф. Пинеля, Э. Эскироля о слабоумии. Первые попытки воспитания и обучения слабоумных (деятельность Жана Итара). Зарождение и развитие медико-педагогического, филантропически-христианского и педагогического направлений общественной помощи слабоумным.

*Развитие учения о слабоумии во второй половине XIX и начале XX века.* Развитие анатомо-морфологического, этиологического, психолого-педагогического и социологического направлений в изучении слабоумия. Психометрическое направление в изучении интеллектуальной недостаточности.

*История воспитания и обучения слабоумных детей за рубежом.* Первые медико-педагогические системы воспитания и обучения слабоумных. Деятельность Э. Сегена, Гуггенбюля.

Воспитание и обучение слабоумных в Западной Европе. Воспитание и обучение слабоумных в Германии. Э. Крепелин представитель анатомо-физиологического направления учения о слабоумии. Маннгеймская система дифференцированного обучения детей, ее классовый характер. Педагогические взгляды немецких олигофренопедагогов (Б. Меннеля, Р. Вайса, А. Фукса и др.). Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Англии. Развитие благотворительности в Англии. Законодательство о слабоумных. Педагогические взгляды В. Айрленда. Воспитание и обучение слабоумных во Франции. Деятельность А. Бине и Т. Симона. Деятельность Ж. Филиппа и П. Бонкура.

Воспитание и обучение умственно отсталых детей в США. Взгляды американских ученых на сущность и типологию умственной отсталости. Роль С. Хоуве, Э. Сегена в организации систематической помощи людям с психическими отклонениями.

Обзор современного состояния воспитания и обучения умственно отсталых детей за рубежом. Деятельность международных организаций по развитию помощи умственно отсталым лицам.

*Воспитание и обучение умственно отсталых детей в России. Вторая половина XIX века.* Деятельность И.В. и Е.Х. Маляревых. Приюты для умственно отсталых. Деятельность Е.К.Грачевой.

Медико-педагогические учреждения для аномальных детей в России. Деятельность В. П. Кащенко. Первые попытки московских общественных деятелей и педагогов открыть вспомогательные классы и школы. Деятельность М.П. Постовской. Вспомогательные классы при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище. Развитие сети вспомогательных классов и школ в Москве. Положения о вспомогательной школе, разработанные московскими педагогами и врачами. Развитие сети вспомогательных школ в России.

*Воспитание и обучение умственно отсталых детей в России в XX веке.* Установление новых отношений к аномальным детям после Великой Октябрьской социалистической революции (1917 – 1924 гг.).

Мероприятия государства по предотвращению детской дефективности и беспризорности. Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью. Роль В.М. Бонч-Бруевич (Величкиной), А.И. Ульяновой-Елизаровой в выработке новых принципов государственной заботы. Принципы диагностирования умственной отсталости в советской дефектологии и организация отбора детей во вспомогательные школы. Становление методологических основ дефектологии. Л. С. Выготский о принципах современной специальной педагогики и новых задачах в области воспитания и обучения аномальных детей.

Становление диалектико-материалистических основ специальной педагогики. Мероприятия советского правительства по организационному укреплению вспомогательной школы (1924-1931). Развитие теории воспитания и обучения умственно отсталых детей в трудах А.Н. Граборова, Л.С. Выготского, М.Ф. Гнездилова, И.И. Данюшевского, Л.В. Занкова.

Противоречивый характер развития вспомогательных школ в период 1931-1936 гг. Отрицательное влияние педологических извращений на деятельность вспомогательной школы.

Восстановление специфики в работе вспомогательной школы (1936-1941 гг.). Совершенствование системы отбора учащихся. Сокращение сети вспомогательных школ.

Пересмотр структуры, учебных планов и программ вспомогательных школ. Возвращение вспомогательной школе ее специфики. Развитие теории олигофренопедагогики

Советская вспомогательная школа и олигофренопедагогика в период Великой Отечественной войны. Советская вспомогательная школа и олигофренопедагогика в послевоенные годы и на современном этапе.

*Обучение и воспитание детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития*

*Олигофренопедагогика как наука.* Предмет, объект и задачи олигофренопедагогики. Основные понятия олигофренопедагогики – воспитание, обучение, образование, Коррекция, компенсация, адаптация.

Олигофренопедагогика в системе педагогических наук. Связь олигофренопедагогики с философией, медициной, общей и специальной психологией, общей педагогикой и другими науками.

Методы исследований в олигофренопедагогике.

Понятие умственной отсталости: этиология, клиника, патогенез, прогноз развития. Разграничение умственной отсталости с учетом времени наступления поражения ЦНС (олигофрения и деменция). Современная международная классификация по степени выраженности интеллектуальной недостаточности (МКБ-10). Клинико-патогенетическая классификация умственной отсталости (по Г.Е. Сухаревой). Этиопатогенетическая классификация олигофрении (по М.С. Певзнер). Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью.

Сущность развития ребенка. Роль биологических и социальных факторов в развитии. Социальное общение и собственная деятельность ребенка как важнейшие условия его развития.

Взаимосвязь и взаимообусловленность воспитания и развития.

Психологи и педагоги о соотношении процессов воспитания, образования и развития. Значение учения Л. С. Выготского о единстве законов развития аномального и нормального ребенка, роли первичных и вторичных дефектов, коррекции и компенсации дефекта, «зоне ближайшего развития» для олигофренопедагогики.

*Система помощи детям с нарушением интеллекта в РФ.* Принципы построения системы помощи детям с нарушением интеллекта в РФ. Дифференцированная система специальных учреждений для детей в зависимости от степени выраженности дефекта и возраста ребенка. Учреждения системы социальной защиты и здравоохранения. Специальные учебно-воспитательные учреждения системы Министерства общего и профессионального образования. Негосударственные учреждения и другие типы учебно-воспитательных учреждений.

*Дошкольные воспитательно-образовательные учреждения для детей с нарушениями интеллекта.* Дошкольные воспитательно-образовательные учреждения компенсирующего, комбинированного вида или общеразвивающего вида в условиях интегрированного или инклюзивного обучения. Группы кратковременного пребывания при учреждениях компенсирующего и комбинированного вида. Условия комплектования групп.

Задачи, методы и организационные формы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями интеллекта. Основные направления коррекционно-педагогического процесса в дошкольном образовательном (коррекционном) учреждении для детей с нарушениями интеллекта. Социальное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Физическое развитие умственно отсталых дошкольников. Познавательное развитие детей с нарушениями интеллекта. Формирование деятельности умственно отсталых дошкольников. Эстетическое развитие.

Семейное воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта.

Перспективные направления развития дошкольной коррекционной педагогики.

*Содержание образования в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.*

Отбор детей в школу для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Организация и содержание работы психолого-медико-педагогических комиссий.



Содержание образования в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Требования к содержанию специального образования (коррекционная направленность обучения, его завершенность, доступность, научность, практическая направленность, систематичность, последовательность расположения учебного материала, наличие пропедевтического этапа обучения, реализация внутри- и межпредметных связей, вариативность требований).

Учебный план в специальной (коррекционной) школе VIII вида., особенности структуры. Место отдельных предметов в учебном плане специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Учебные программы в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Принципы построения учебных программ. Основные требования к программам. Характеристика учебных предметов специальной (коррекционной) школы VIII вида, их роль и место в системе образовательной и профессионально-трудовой подготовки детей с интеллектуальной недостаточностью.

Профессиональное обучение и общее образование учащихся с нарушениями интеллектуального развития.

Развитие и совершенствование содержания специального образования на современном этапе: ведущие направления, тенденции и актуальные проблемы.

Определение принципа обучения. Характеристика общедидактических принципов (воспитывающая и развивающая направленность обучения, научность и доступность обучения, практическая направленность обучения, систематичность и последовательность в обучении, индивидуальный и дифференцированный подходы, принципы наглядности, активности и сознательности, прочности), особенности их реализации в коррекционно-педагогическом процессе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с нарушением интеллекта. Сущность и значение принципа коррекционной направленности, как ведущего принципа обучения детей с отклонениями в развитии.

Выбор методов обучения в общей, специальной педагогике. Особенности реализации методов обучения в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями: коррекционно-развивающая направленность методов, градация приемов.

Практическая направленность и адекватность методов обучения дидактическим целям. Обусловленность выбора методов дидактической задачей, составом учащихся, особенностями учебного предмета.

Формы организации процесса обучения и их классификация. Урок как основная форма организации обучения. Урок как целостная система. Типы и структура урока. Индивидуальная и групповая работа с обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Контроль и оценка качества знаний, умений и навыков детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Виды контроля: предварительный, текущий, итоговый и специфика их использования в специальных учреждениях для детей с нарушением интеллекта.

Индивидуальный подход в определении критериев оценивания знаний, умений и навыков детей и подростков с нарушением интеллекта. Воспитательное значение оценки.

Трудовое обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. Основные виды труда, осваиваемые учащимися специальной школы. Система трудового обучения; формы обучения различным видам труда. Типы занятий по трудовому обучению, требования к их проведению. Этапы трудового обучения. Содержание уроков трудового обучения.

Воспитание как педагогический процесс. Особенности воспитания социально-нормативного поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Основные виды воспитательных занятий.

Организация воспитательной работы. Принципы воспитания и их реализация. Принцип ценности любой человеческой жизни, комплексного подхода, связи с жизнью и практикой, обучение и воспитание детей в коллективе, единство требовательности и уважения к детям, эстетизация всей детской жизни, учет возрастных, психофизических и

индивидуальных особенностей детей, принцип последовательности и систематичности, наглядности, доступности, прочности, воспитание в труде. Роль охранительного режима и медикаментозного лечения в воспитательном процессе и реализации воспитательных задач.

Методы воспитания и их реализация. Учет возрастных особенностей при выборе методов воспитания. Место и роль использования в воспитательном процессе методов приучения, отвлечения, переключения и внушения. Особенности использования методов стимулирования по отношению к детям с нарушениями интеллектуального развития: ограниченное применение методов соревнования, наказания.

Место *трудового воспитания* в системе коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками.

Значение трудовой деятельности в коррекции личности ребенка. Теоретические разработки проблемы трудового воспитания детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Особенности трудовой деятельности детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Задачи и основные направления трудового воспитания: труд по самообслуживанию, хозяйственно-бытовой труд, ручной труд, профессиональное трудовое обучение, общественно-полезный труд, производительный труд. Формирование положительного отношения к трудовой деятельности. Содержание труда детей и подростков в зависимости от возраста. Методы трудового воспитания детей и подростков.

Место *физического воспитания* в системе коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками с нарушениями интеллектуального развития.

Задачи и содержание физического воспитания детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Содержание работы по физическому воспитанию детей с нарушениями интеллектуального развития. Лечебно-оздоровительная работа, рациональное питание, охранительный режим. Занятия физической культурой, ритмикой, внеклассная и внешкольная работа по физическому воспитанию. Связь физического воспитания с практической и трудовой деятельностью детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Индивидуальный и дифференцированный подход в определении физической нагрузки.

Задачи *нравственного воспитания* детей с нарушениями интеллектуального развития. Особенности формирования у детей с нарушениями интеллектуального развития нравственных чувств, представлений и поведения.

Методы формирования нравственного поведения, нравственных представлений и чувств. Ведущая роль привычек в воспитании правильного поведения у детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Воспитание дисциплинированности у детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Половое воспитание детей с нарушением интеллекта.

Роль *коллектива* в воспитании детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Этапы развития детского коллектива в условиях специальных учреждений. Изучение коллектива детей классным руководителем. Работа классного руководителя по подготовке к созданию коллектива. Основные методы по сплочению коллектива: единые педагогические требования, метод коллективного самообслуживания, соревнование, развитие ученического самоуправления.

Задачи *эстетического воспитания* детей с нарушениями интеллектуального развития. Своеобразие эстетического воспитания детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития. Основные направления и содержание эстетического воспитания

детей и подростков с нарушением интеллекта разного возраста. Особенности использования методов и средств эстетического воспитания при работе с детьми с нарушением интеллекта.

Организационные формы воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития

Особенности планирования внеклассных и внешкольных мероприятий. Требования к их проведению. Важная роль подготовительной работы для воспитания учащихся.

Кружковая работа в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Требования к работе кружков.

Массовые формы работы: праздники, спартакиады, выставки и др. Система дополнительного образования (студии, секции, творческие объединения и др.).

Предметные, художественные, краеведческие, технические и спортивные объединения. Роль дополнительного образования в преодолении недостатков личности воспитанников. Групповая работа. Воспитательное занятие. Внеклассное чтение. Организация игр в системе воспитательной работы. Просмотр и обсуждение телепередач. Индивидуальная воспитательная работа. Структура воспитательных мероприятий. Оборудование групповых помещений.

Специфика воспитательной работы в зависимости от эмоционально-поведенческих расстройств и возрастной динамики умственно отсталых детей, различных клинических групп (возбудимые, заторможенные, соматически ослабленные и т.д.). Индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанникам в процессе проведения занятий.

Совместная деятельность *школы и семьи* по воспитанию детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития

Характеристика семей, имеющих детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития. Роль совместной деятельности школы и семьи в коррекции недостатков и развитии личности детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Формы совместной деятельности школы и семьи: индивидуальная форма работы, классные родительские собрания, общешкольные собрания, работа с родительским активом и др. Содержание работы с семьей ребенка с нарушениями интеллектуального развития. Методы работы с семьей.

Руководство и управление школой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основные документы, регулирующие деятельность школы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Планирование учебно-вспомогательной работы в школе. Годовой план работы школы. Педагогический совет школы.

Формы методической работы. Школьные методические объединения, проблемные группы, семинары, семинары-практикумы, методико-педагогические конференции. Самообразовательная работа учителей, воспитателей, организация экспериментальной и научно-методической работы учителей и воспитателей.

Внутришкольный контроль за учебно-воспитательным процессом. Функции внутришкольного контроля: диагностирующая, стимулирующая, обучающая, развивающая, корригирующая, воспитывающая и направляющая.

Формы контроля: предупредительный, тематический, комплексный, фронтальный, персональный, текущий, итоговый. Система контроля, проверка усвоения знаний, умений и навыков, уровня воспитанности учащихся, соблюдения санитарно-гигиенических требований.

Способы проверки профессиональной деятельности педагогов. Анализ уроков, внеклассных мероприятий как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. Сочетание контроля с оказанием практической помощи работникам школ. Планирование контроля. Правовая основа внутришкольного контроля.

## **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

*Структура и содержание коррекционно-развивающего воздействия при комплексных сложных нарушениях.*

Понятие о сложном нарушении развития. Основные группы детей с сочетанными нарушениями, психолого-педагогическое изучение.

Система обучения и воспитания детей со сложными нарушениями, разработанная профессором И.А. Соколянским. Обучение слепоглухого ребенка (на примере О.И. Скороходовой).

Программа сенсорного развития, предложенная Фло Лофорн. Положения системы: овладение предметно-практическим поведением и создание системы образов предметов окружающего мира; языковое общение и сознательное отражение предметного мира формируется в предметно-практической деятельности ребенка.

*Методы и приемы коррекционно-развивающего воздействия при комплексных сложных нарушениях.*

Формирование начальных жестов у слепоглухих детей как первое средство общения. Значение указательного жеста в формировании детской речи (Л.С. Выготский). Условия успешного формирования жестовой речи (по И.А. Соколовскому).

Исследования А.И. Мещерякова по формам общения со слепоглухим ребенком. Связь с составом потребностей, с практической деятельностью – условия принятия жестов слепоглухим ребенком.

Этапы взаимоотношений между ребенком и взрослым, способствующие успешному развитию слепоглухих детей.

Формирование образа брайлевского знака у слепоглухих детей, имеющих остаточное зрение.

*Тенденции и возможности развития детей с комплексными нарушениями.*

Тезис Л.С. Выготского о возникновении надорганических форм поведения, значение его в воспитании и обучении детей со сложными нарушениями.

Положения профессора А.И. Мещерякова, определяющие проблему социализации детей. Зависимость социализации от всей организации жизни в учебном заведении и от содержания образования.

Социально-бытовая ориентация – предмет учебно-коррекционного процесса. Связь предмета с жизненными потребностями.

Роль школы в обучении и воспитании детей. Роль общественного участия в обучении и воспитании, значимость учебно-производственных предприятий в социальной адаптации детей со множественными нарушениями.

## **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Специальное образование детей с задержкой психического развития*

Понятия «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» (Г.Е. Сухарева). Классификации пограничных форм умственной отсталости (М.С.Певзнер, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев и др.).

Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР. Проблемы психолого-педагогической диагностики задержки психического развития. Особенности психического и социального развития детей с разными формами ЗПР.

Этапы оказания помощи детям с задержкой психического развития: первый этап – открытие специальных классов /50-е годы XX века/; второй этап – комплексные медико-педагогические исследования /60-70 годы XX века; третий этап – ранняя диагностика и коррекция отклонений в психофизическом развитии /начало 90 годов XX века/.

*Организационные формы помощи детям-дошкольникам с задержкой психического развития*

Создание нового типа специальных дошкольных учреждений – детское дошкольное учреждение для детей с задержкой психического развития (1990). Комплектование дошкольных учреждений для детей с ЗПР.

Принципы организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР. Типы и виды специальных (коррекционных) образовательных учреждений. ПМПК – одна из форм помощи детям с ЗПР. Основные показания и противопоказания для приема ребенка в специализированное дошкольное учреждение или группу. Направления коррекционной работы с детьми в специальном дошкольном образовательном учреждении.

Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста (Разенкова Ю.А., Мастюкова Е.М.). Организация обучения и воспитания детей с ЗПР в диагностико-коррекционных группах (Шевченко С.Г., Екжанова Е.А., Марковская И.Ф., Маркова Л.Г.).

Готовность детей с ЗПР к школьному обучению в контексте современных тенденций в общем и специальном образовании. Организация работы с родителями.

*Современные подходы к организации обучения школьников с задержкой психического развития*

Проблема школьной неуспеваемости в российской и зарубежной педагогике и психологии. Вопросы клинической дифференциации неуспевающих школьников (И. Борисов, П.И. Растегаев, Н.О. Озерецкий).

Психолого-педагогический подход к решению данной проблемы (П.П. Блонский, Ф.А. Касторский). Странники социогенетического направления (Е.А. Аркин, А.Б. Залкинд). Психологические проблемы неуспеваемости школьников (В.И. Зыкова, З.И. Калмыкова, Л.С. Славина, Н.Н. Менчинская). Педагогическое направление (А.А. Есипов, Ю.К. Бабанский, С.Т. Шацкий) в исследовании детей с трудностями в обучении.

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО). Психолого-педагогические принципы КРО.

Интегрированное и инклюзивное обучение: задачи, возможности, необходимые условия эффективной реализации.

Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР на этапе школьного обучения.

## **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Расстройства аутистического спектра: основные понятия*

Понятие о РАС и аутистических чертах личности: время выделения, представленность в популяции, межполовые различия. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Полиэтиология РАС. Клинико-психологическая структура дефекта при детском аутизме (ДА). Базовые патогенные факторы: снижение жизненного тонуса и порога аффективного дискомфорта и их последствия.

Стереотипность (ритуальность) поведения и патологические формы ауто стимуляции - примеры гиперкомпенсаторной, защитной линии развития детей с ДА. Клинико-психологическая структура дефекта при детском аутизме. Патогенез и нозология детского аутизма.

*Классификации аутистических расстройств*

Уровни эмоциональной регуляции жизнедеятельности в детском возрасте по В.В. Лебединскому и О.С. Никольской: уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля. Характеристики уровней: решаемые задачи, способ решения, вербальные выражения, характеристика переживания, тип поведения, способ поддержания психической активности, психотехнические приемы, методы, механизмы. Сформированность уровней аффективной регуляции с точки зрения гипо – или гиперфункционирования. Психологическая классификация аутизма (О.С. Никольская). Формы проявления аутизма: 1) как полная отрешенность от происходящего; 2)

как активное отвержение; 3) как захваченность аутистическими интересами; 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. Характеристика детей каждой группы. Основной метод, используемый для оценки структуры и сформированности уровней аффективной регуляции.

Клинические классификации аутизма. Классификация по характеру социальной дезадаптации (Л. Винг).

#### *Нарушения развития ВПФ у детей дошкольного возраста с РАС*

Снижение жизненного тонуса и порога аффективного дискомфорта. Сочетание двух патогенных факторов: нарушение возможности активно взаимодействовать как со средой в целом, так и, прежде всего, с окружающими ребенка людьми; снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Специфические нарушения восприятия. Нарушения зрительного восприятия: «псевдослепота» - отсутствие слежения за объектами; завроженность беспредметными объектами. Специфичность восприятия цвета и цветовых оттенков.

Нарушения слухового восприятия: «псевдоглухота» отсутствие реакции на звук; гиперсензитивность – страх отдельных звуков, предпочтение других. Специфическое восприятие музыки, рекламы.

Нарушения тактильного восприятия: гипо- и гиперпатические реакции (на пеленки, на переодевания, на виды одежды, обуви).

Нарушения вкусового восприятия: избирательность в еде, облизывание предметов и объектов, специфика дифференциации съедобного и несъедобного.

Нарушения обонятельного восприятия: гиперсензитивность к запахам; принюхивания и обнюхивания в контактах с окружающей средой.

Нарушения проприоцептивного восприятия: стремление ребенка к взаимодействию со взрослыми, проприоцептивные стереотипии (спрыгивания, подпрыгивания, кружение, верчение, раскачивания).

Нарушения пространственного восприятия: специфичность восприятия «схемы тела», нарушения ориентировки в пространстве, искажение целостной картины реального предметного мира.

Развитие речи. Специфика сроков становления речевой функции. Общие специфические черты речи детей с ДА: эхолалии, речевые стереотипии, специфика просодической стороны речи (темп речи, голос и т.д.), нарушения звукопроизношения, автономность речи, нарушение понимания обращенной речи, несостоятельность в диалогической речи, отсутствие или затруднения спонтанной речи, нарушения грамматического строя речи, регресс уже сложившейся речи, мутизм.

Развитие мышления. Разноречивость мнений об уровне интеллектуального развития детей с ДА. Главная особенность интеллектуального развития – неравномерность, парциальность развития. «Полюсность» расстройств мышления. Трудности произвольного обучения, трудности целенаправленной деятельности. Сложность символизации, переноса интеллектуальных навыков из одной ситуации в другую. Трудности обобщения. Отсутствие понимания скрытого смысла. Сложности понимания логики других людей. Сложности планирования. Специфичность протекания мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и др.

#### *Особенности развития памяти и воображения.*

Особенности механической памяти: повторение одних и тех же звуков, слов, легкость запоминания стихов. Необычность слуховой памяти. Необычность зрительной памяти.

Особенности воображения: причудливость воображения, патологическое фантазирование.

*Нарушения развития эмоционально-волевой сферы и личности детей дошкольного возраста с РАС*

Специфические нарушения поведения. Поведенческие проблемы: нарушения самосохранения, негативизм, деструктивное поведение, страхи, агрессия, аутоагрессия. Понятие о «генерализованной агрессии».

Понятие «стереотипное поведение». Феномен «тождества».

Страхи в структуре нарушений при ДА. Виды страхов детей с ДА: сверхценные страхи, страхи, обусловленные сенсорной и аффективной гиперсензитивностью, неадекватные, бредоподобные страхи.

Особенности развития общения. Особенности понимания и проявления эмоций. Особенности образа «Я» при аутизме.

*Нарушения развития деятельности детей дошкольного возраста с РАС*

Особенности деятельности: продуктивной, игровой, учебной.

Нарушения продуктивных видов деятельности. Особенности рисования: выражение в рисунках страхов, тревожности, агрессии; выбор цвета, стереотипность рисунков и т.д.

Особенности игровой деятельности: игнорирование игрушек, предпочтение игр с неигровыми предметами, насыщенность игры аутодиалогами, особенности спонтанной игры, манипулятивные игры, особенности стереотипных игр, игры-фантазии, игнорирование в игре других детей.

Особенности учебной деятельности: затрудненность произвольной деятельности, факторы, препятствующие формированию учебной деятельности: аутистические страхи и установки, трудности отвлечения от непосредственных впечатлений, пассивность и невнимательность на уроках, усиление стремления к «творчеству» в школьном возрасте, формирование учебного поведения – «стереотипа обучения».

*Диагностика РАС*

Цель и задачи диагностического изучения детей с РАС. Требования к организации диагностики детей с РАС. Этапы диагностического исследования: ориентировочный, этап углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка, этап динамической диагностики, этап катамнестического исследования.

Основные и дополнительные методы диагностики. Современные методы диагностики.

Содержание медицинской и психолого-педагогической диагностики детей с РАС.

*Дифференциальная диагностика детского аутизма*

Цель и задачи дифференциальной диагностики. Проблемы дифференциальной диагностики РАС и: невропатии, остаточных явлений раннего органического поражения ЦНС, гебоидной психопатии, умственной отсталости, ЗПР, органической деменции, алалии, глухоты, ДЦП, нарушений общения, обусловленных особыми условиями жизни, воспитания ребенка. Проблема дифференциальной диагностики РАС от шизофрении.

*Основные подходы к коррекции РАС*

Поведенческие подходы.

Прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, АВА).

Коррекция и образование детей с аутизмом и сходными коммуникативными расстройствами (TEACCH: Treatment and Education of Autistic Children and children with relative Communicative Handicapped).

Развивающие подходы.

Эмоционально-уровневый подход.

*Вспомогательные (альтернативные) коррекционные подходы*

Биологически направленные воздействия (альтернативное лечение).

Диеты (БГБК, кетогенная и т.д.), Пищевые добавки. Витамины и минеральные вещества. Траволечение. Гормональная терапия. Детоксикация производных ртути и др. тяжелых металлов. Антигрибковая терапия. Противоаллергическая терапия. Массаж.

Психолого-педагогические подходы.

Облегчающая терапия («поддерживающее общение»). Слуховой интеграционный тренинг. DIR Floortime. Son-Rise. Томатис терапия. Холдинг-терапия. Музыкаотерапия. Игротерапия. Театральная терапия. Анималотерапия (иппотерапия, канис-терапия, дельфинотерапия.)

Методы психической направленности. Медитация. Релаксация. Гипноз и т.д.

Использование ФГОС ДО в случае РАС. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС. Этапы дошкольного образования и проблемы определения образовательной траектории детей дошкольного возраста с аутизмом. Нормативно-правовая база дошкольного образования детей с РАС.

*Ранняя помощь при РАС*

Значение ранней помощи при РАС и ее оправданность. Этапы установления диагноза РАС. Методические аспекты ранней помощи при РАС. Эмоционально-смысловой подход. Варианты аутистического развития. Организация коррекционной работы: (принципы коррекционного подхода в раннем возрасте; приемы организации коррекционной помощи).

Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях (DIR-FT или Floortime). «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI). «Денверская модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM).

*Характеристика и содержание начального этапа дошкольного образования обучающихся с РАС.*

Ребенок с аутизмом идет в детский сад. Содержательное направление образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС. Деятельностное направление образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с аутизмом. Процессуальное направление образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с аутизмом.

*Характеристика и содержание основного этапа дошкольного образования обучающихся с РАС.*

Общая характеристика вариантов образовательной траектории основного этапа дошкольного образования детей с аутизмом. Процессуальное направление образовательной траектории основного этапа дошкольного образования детей с аутизмом.

Особенности основного этапа дошкольного образования детей с РАС в зависимости от результатов начального этапа. Обеспечение коррекционной помощи детям с РАС в условиях ДОО.

Содержательное направление основного этапа дошкольного образования детей с аутизмом. Сенсорное развитие. Эмоциональное развитие. Социально-коммуникативное развитие. Познавательное развитие. Речевое развитие. Художественно-эстетическое развитие. Физическое развитие.

*Социально-коммуникативное развитие.*

Целевые установки социально-коммуникативного развития ФГОС ДО. Основные задачи коррекционной работы. Методические аспекты обучения игре детей с аутизмом (становление игровой деятельности у детей с РАС; методы и приемы обучения игре). Методические аспекты обучения социально-бытовым навыкам детей с аутизмом. (проблемы бытовой адаптации аутичных детей; особенности обучения дошкольников с аутизмом социально-бытовым навыкам (проблемы повседневной жизни, навыки помощи по дому).

*Познавательное развитие.*

Целевые установки познавательного развития ФГОС ДО. Задачи познавательного развития. Методические аспекты познавательного развития.

*Сенсорное развитие.*

Целевые установки сенсорного развития ФГОС ДО. Основные задачи коррекции сенсорно-перцептивных функций при РАС. Методические аспекты сенсорного развития.

*Речевое развитие.*



Особенности развития речи дошкольников с ранним детским аутизмом. Целевые установки речевого развития ФГОС ДО. Основные этапы работы по развитию речи: развитие понимания речи, развитие активного пользования речью. Развитие артикуляционного аппарата. Особенности работы над структурой простого предложения. Формирование грамматического строя речи. Приемы работы над расширением фразы, над естественным звучанием речи. Формирование монологической речи. Специфика работы по развитию речи при каждом варианте речевого развития. Анализ авторских подходов к развитию речи детей с аутизмом.

#### *Эмоциональное развитие.*

Целевые установки эмоционального развития ФГОС ДО. Задачи эмоционального развития. Методические аспекты эмоционального развития. Анализ авторских подходов к эмоциональному развитию детей с аутизмом.

#### *Художественно-эстетическое развитие.*

Целевые установки художественно-эстетического развития ФГОС ДО. Особенности продуктивных видов деятельности детей с аутизмом (рисования, лепки, аппликации, конструирования). Методические подходы к художественно-эстетическому развитию детей с аутизмом. Анализ авторских подходов к художественно-эстетическому развитию детей с аутизмом.

#### *Физическое развитие.*

Целевые установки по физическому развитию ФГОС ДО. Особенности физического развития и двигательных способностей детей с аутизмом. Диагностика физического развития и двигательных способностей дошкольников с РАС. Методические аспекты физического развития и воспитания дошкольников с РАС. Анализ авторских подходов к физическому развитию детей с аутизмом.

*Характеристика и содержание пропедевтического этапа дошкольного образования детей с РАС.*

Основные цели и задачи пропедевтического периода. Формирование учебного поведения. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребенка с аутизмом к школьному обучению. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом (методические аспекты развития речи, обучения чтению, письму, основам математических представлений).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в школе.

## **РАЗДЕЛ. ЛОГОПЕДИЯ**

### *Теоретические основы логопедии*

*Предмет логопедии, ее становление как интегративной отрасли знаний.* Логопедия как наука. Определение, объект и предмет логопедии. Цель и задачи логопедии: теоретический и практический аспекты.

Внутрисистемные и межсистемные связи логопедии с другими науками. Естественнонаучная психофизиологическая основа логопедии. Методологическая основа логопедии. Принципы и методы логопедии как науки.

Понятие речевого нарушения. Этиология и принципы анализа речевых нарушений. Классификация речевых нарушений. Критерии педагогического, психологического, лингвистического и клинического характера при изучении речевых нарушений.

### *Онтогенез и дизонтогенез речи*

*Онтогенез речи.* Довербальный этап развития речи детей. Особенности усвоения звуковой стороны речи. Особенности развития словаря и грамматического строя русского языка. Особенности развития связной речи.

*Дизонтогенез речи.* Специфика процесса усвоения родного языка при нарушенном развитии детской речи. Особенности накопления первоначального словарного запаса. Морфологически нечленимое использование слов – основная закономерность ранних этапов дизонтогенеза речи. Своеобразие грамматического изменения слов при нарушенном развитии речи.

*Виды речевых нарушений и их коррекция*

*Дислалия*

Учение о дислалии. Основные формы дислалии. Критерии их выделения. Функциональная и механическая (органическая) – учет локализации поражения и причин. Сенсорная и моторная Дислалия – учет психофизиологических механизмов (К.П. Беккер, М. Совак, М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, О.В. Правдина и др.). Акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая формы – учет фонематического или фонетического дефекта. Простые и сложные дислалии.

Уровни нарушенного произношения (О.В. Правдина).

Лингвистическая характеристика недостатков звукопроизношения: по основным формам проявления (отсутствие звука, замена, смешение, искажение), по группам нарушенных звуков (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, капшацизм, йотацизм, дефекты звонкости и твердости согласных).

Способы и приемы выявления недостатков звукопроизношения у детей.

Цель логопедического воздействия при дислалии. Основные этапы логопедической работы по преодолению у детей недостатков звукопроизношения: подготовительный; этап формирования произносительных умений и навыков; этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Одновременность работы над фонематическим восприятием и развитие артикуляционной моторики как ведущий принцип устранения нарушений звукопроизношения.

Принципы и методы логопедического воздействия

*Ринолалия.Ринофония*

Определение и классификация ринолалии, ринофонии.

Открытая ринолалия: функциональная и органическая (приобретенная или врожденная). Закрытая ринолалия: функциональная и органическая. Передняя закрытая и задняя закрытая ринолалия (М. Зеeman). Смешанная ринолалия (М. Зеeman, А. Миторнович-Моджеевска).

История изучения, причины, симптоматика открытой органической врожденной ринолалии. Статистические данные о частоте рождаемости детей с врожденной патологией ли и челюстей. Классификация расщелин верхней губы и неба. Влияние врожденных расщелин губы и неба на физическое, психическое и речевое развитие ребенка. Особенности устной и письменной речи при открытой ринолалии. Логопедическое обследование детей с ринолалией.

Комплексное медико-педагогическое воздействие по устранению открытой ринолалии (А.Г. Ипполитова, З.А. Репина, Л.И. Вансовская, И.И. Ермакова)

Содержание логопедических занятий по методике А.Г. Ипполитовой. Поэтапная методика коррекции звукопроизношения и голоса (И.И. Ермакова). Специфика коррекционной работы по методике Л.И. Вансовской.

Центры оказания помощи детям и подросткам с врожденной челюстно-лицевой патологией.

*Дизартрия*

Понятие дизартрии. История изучения. Патогенез дизартрии. Клинико-физиологические аспекты дизартрии. Психолингвистические аспекты дизартрии. Клинико-психологическая характеристика детей с дизартрией.

Классификации дизартрии:

а) учет неврологического похода на основе уровня локализации поражения двигательного аппарата речи (формы дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная, мозжечковая, корковая) (Правдина О.В.);

б) учет синдромологического подхода (формы дизартрии: спастико-паретическая, спастико-ригидная, спастико-гирепкинетическая, спастико-атактическая, атактико-гиперкинетическая) (Панченко И.И.);

в) по степени понятности речи (G.Tardier).

Характеристика стертой дизартрии, приемы логопедического обследования и основные направления коррекционной работы (Е.М. Мастюкова, Л.В. Лопатина).

Основные направления коррекционно-логопедической работы при различных формах дизартрии.

*Детский церебральный паралич*

Классификации детского церебрального паралича (ДЦП) (К.А. Семенова).

Психолого-педагогическая характеристика детей, страдающих церебральным параличом. Особенности психического и моторного развития больных ДЦП. Нарушения речевого развития при детском церебральном параличе. Особенности деятельности детей с ДЦП.

Логопедическое обследование детей с ДЦП. Специфика коррекционно-педагогического воздействия при ДЦП (рефлекс-запрещающие позиции, активная и пассивная гимнастика языка, дифференцированный логопедический массаж, приемы зондового массажа, развитие дыхания, голоса, просодики) (Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мастюкова Е.М., Шипицына Л.М., Мамайчук И.И.). Ранняя стимуляция психического и речевого развития. Методика Е.Ф.Архиповой.

Специальные лечебно-учебные учреждения системы здравоохранения и просвещения для детей и подростков с ДЦП: психоневрологические центры, речевые детские сады, школы-интернаты, группы «Особый ребенок» в обычных детских садах, детские дома и санатории.

*Нарушения голоса*

Акустические основы голосообразования. Голосовой аппарат и голосообразующая функция гортани. Механизмы голосообразования. Теории фонации: миоэластическая (Ферран); нейрехронаксическая (Husson R.); мукоундулярная (Perello); исследования Л.Б. Дмитриева, Н.И. Жинкина, Е.Д. Рудакова, и В.П. Морозова. Развитие голоса у детей. Методы обследования голосового аппарата.

Причины, механизм и классификация нарушений голоса.

Функциональные нарушения голоса: а) периферические – гипо- и гипертонусная дисфонии, фонастения; б) центральные: функциональная или психогенная афония.

Фонопедическая терапия при функциональных дисфониях (Орлова О.С., Лаврова Е.В. и др.).

Органические нарушения голоса: а) центральные: центральные парезы и параличи гортани (при детском церебральном параличе; б) периферические: дисфонии и афонии при хронических ларингитах; профессиональных трахеитах; состояниях после удаления опухолей.

Восстановления голоса при парезах и параличах гортани. Восстановление голоса при хронических ларингитах (Лаврова Е.В. и др.).

Восстановление голоса у детей с органическими изменениями гортани (Алмазова Е.С., Ивановская Ф.А. и др.); после удаления гортани (Таптапова Л.С.).

Профилактика голосовых нарушений.

*Нарушения темпа и ритма речи. Заикание*

Характеристика темпа и ритма речи и их нарушений у детей.

Тахилалия, причины и патогенез (В.М. Бехтерев, М.Е. Хватцев). Психологический аспект механизма тахилалии. Формы тахилалии. Речевая и неречевая симптоматика.

Особенности нарушений при баттаризме (парафразии) (А. Либманн, А. Гутцман, Ю.А. Флоренская) и полтерн (спотыкании) (В.С. Кочергина, К.П. Беккер). Классификация спотыкания: чистые формы спотыкания (четыре основные группы) и спотыкание-синдром (D Weiss).

Брадилалия, причины, механизмы (М.Е. Хватцев, Ю.А. Флоренская, В.С. Кочергина, М. Зеeman, А. Куссмауль).

Система лечебно-педагогической комплексной работы по устранению нарушений темпа речи.

Заикание, этиопатогенетические механизмы. Основные теоретические направления в изучении заикания к началу XX века (Г. Гутцман, И.А. Сикорский, А. Либманн, Ю.А. Флоренская, А. Адлер, Шнейдер). Теоретические подходы к изучению заикания в 50-60 годах XX века (И.П. Павлов, В.А. Гиляровский, С.С. Ляпидевский, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина и др.). Клинические критерии для разграничения невротической и неврозоподобной формы заикания (Н.М. Асатиани, Б.З. Драпкин, В.Г. Казаков, Л.И. Белякова и др.). Современные нейрофизиологический, психологический и психолингвистический подходы в изучении заикания (И.В. Данилов, И.М. Черепанов, И.Ю. Абелева, А.В. Ястребова и др.).

Феноменология заикания. Речевые судороги. Типы речевых судорог: тонические и клонические. Локализация судорог: артикуляционные, голосовые, дыхательные. Судороги дыхательного аппарата: инспираторная, экспираторная. Судороги голосового аппарата: смыкательная, вокальная, дрожащий или толчкообразный гортанный спазм. Судороги артикуляционного аппарата: лицевые, язычные, мягкого неба.

Тяжесть проявления речевых судорог. Лингвистические факторы, способствующие появлению судорожных запинок. Речевое дыхание при заикании. Сопутствующие речи движения. Речевые уловки. Вегетативные реакции. Логофобия.

Особенности течения заикания. Симптоматика заикания.

Классификация заикания: по формам (невротическое, неврозоподобное, смешанное); по степени тяжести (легкое, среднее и тяжелое). Дифференциальная диагностика невротической и неврозоподобной форм заикания. Особенности обследования детей с заиканием.

Логопедические технологии формирования плавной речи. Торможение патологических речедвигательных стереотипов. Регуляция эмоционального состояния. Развитие координации и ритмизации движений. Формирование речевого дыхания, формирование навыков рациональной голосоподачи и голосоведения. Развитие просодической стороны речи. Развитие планирующей функции речи. Инструментальные методы воздействия. Воспитание личности заикающихся.

Комплексные системы реабилитации заикания. Принципы комплексного метода.

Основные направления комплексного метода реабилитации (И.А. Сикорский, В.А.Гиляровский, Н.А. Власова, Е.Ф. Рау, Е. Гринер и др.).

Комплексные системы реабилитации заикания у дошкольников. Психологическая школа Р.Е. Левиной: система работы Н.А. Чевелевой (5 периодов). Система воспитания и обучения С.А. Мироновой. Система коррекционно-педагогических воздействий для заикающихся детей преддошкольного возраста (Л.М. Крапивина).

Комплексный подход в реабилитации заикания в амбулаторных и стационарных условиях (В.И. Селиверстов). Комплексные системы реабилитации заикающихся подростков и взрослых (М.И. Буянов, Б.З. Драпкин, Е.В. Богданова, Н.Б. Жихарева). Комплексная система реабилитации (В.И. Шкловский). Система реабилитации в условиях стационара (Н.М. Асатиани). Социореабилитационная система Ю.Б. Некрасовой. Основные направления работы по системе Л.З. Арутюнян.

Основные направления профилактики заикания.

### *Алалия*

Этиология, патогенез и классификация алалии. Определение и распространенность алалии. История изучения. Причины алалии. Анатомо-физиологический аспект изучения алалии. Роль патофизиологических механизмов в возникновении алалии.

Классификации алалии: моторная слухонемота, сенсорная слухонемота, сенсомоторная слухонемота (А. Либманн); нарушения слухового, зрительного восприятия и нарушения психической активности (Р.Е. Левина); 4 формы моторной недостаточности, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательными-зрительными расстройствами (В.К. Орфинская); экспрессивные и рецептивные дисфатические нарушения (М. Зеeman); импрессивные и экспрессивные формы (В.А. Ковшиков); с преимущественными нарушениями усвоения парадигматической или синтагматической систем языка (Е.Ф. Соболевич).

Моторная (экспрессивная) алалия. Определение, история изучения, этиология. Основные механизмы: моторный, психологический, языковой. Исследования В.А. Ковшикова, Е.Ф. Соболевич, И.Т. Власенко, В.В. Юртайкина.

Симптоматика экспрессивной алалии. Языковые нарушения: нарушения устной и письменной речи, нарушение функций и форм речи (Р.А. Белова-Давид, Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, О.Н. Усанова и др.). Неязыковые нарушения: неврологические, психопатологические, моторные (Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, Н.М. Уманская, Л.Р. Давидович и др.).

Система коррекционно-логопедического воздействия при моторной алалии.

Основные методические принципы логопедического воздействия. Реализация комплексного подхода при работе. Виды речевой работы при моторной алалии. Направления коррекционного воздействия. Поэтапный ход логопедической работы. Значение и особенности начального этапа коррекционной работы. Логопедическая работа с безречевыми детьми (1-й уровень ОНР). Задачи и содержание работы при 2-м уровне ОНР. Логопедическая работа при нерезко выраженном недоразвитии речи (3-й уровень ОНР). Методы и приемы фронтальной и индивидуальной работы.

Сенсорная алалия, механизм и симптоматика нарушений (Н.Н. Трауготт, Ю.А. Флоренская, С.И. Кайданова). Психолого-педагогические и речевые особенности детей с сенсорной алалией. Система коррекционного воздействия. Дифференциальная диагностика сенсорной алалии и тугоухости.

Система коррекционно-логопедической работы при сенсорной алалии. Принципы и приемы работы. Формирование произвольного внимания, фонематического восприятия при сенсорной алалии. Развитие акустических дифференцировок звуков неречевого и речевого характера. Использование различных средств для формирования системы значений. Развитие внимания к речи окружающих и контроля за своей речью. Развитие импрессивной и экспрессивной сторон речи.

### *Афазия*

История изучения афазии. Причины. Классификация афазий.

Афферентная моторная афазия. Поражение вторичных зон постцентральных и нижнетеменных отделов коры головного мозга, расположенных сзади от центральной (Роландовой) борозды. Дефекты артикуляционного праксиса, распад артикулем. Характерные черты расстройства речи.

Эфферентная моторная афазия. Поражение передних ветвей левой средней мозговой артерии. Дефекты орального праксиса. Распад серии артикулем. Дифференциальная диагностика афферентной и эфферентной моторной афазии с учетом характера двигательных нарушений.

Динамическая афазия. Поражение заднелобных отделов левого доминантного по речи полушария. Нарушения внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования.

Сенсорная (акустико-гностическая) афазия. Поражение задней трети верхней височной извилины левого полушария. Нарушение фонематического слуха.

Акустико-мнестическая афазия. Поражение средних и задних отделов височной области. Нарушение импрессивной и экспрессивной речи, обусловленные снижением объема оперативной слухо-речевой памяти.

Семантическая афазия. Поражение теменно-затылочной области доминантного по речи полушария. Характерные черты расстройства речи – импрессивный аграмматизм (невозможность понимания сложных логико-грамматических оборотов речи, нарушения симультантного) пространственного синтеза (одномоментного и гнозиса).

Амнестическая афазия. Отчуждение предмета от его словесного символа.

*Организация восстановительного обучения при афазии*

Общая методическая организация восстановительного обучения: 1) динамическое нейропсихологическое обследование; 2) установление контакта с больным и близкими ему людьми; 3) общие методы воздействия на дефект; 4) дифференцированный методический подход; 5) формы организации восстановительного обучения.

Общие методы восстановительного обучения. Невербальные методы воздействия: пиктограммы, метод «фишек», метод ритмико-мелодической структуры речи. Метод введения в контекст; психологическая сущность, спектр воздействия, процедура применения. Метод предметной и мотивированной деятельности, психологическая сущность. Процедура применения. Метод стимулирования активности больных.

Методическая организация обучения. Формы урока. Роль трудотерапии в восстановительном обучении.

*Методы восстановления речи при поражении передней речевой зоны коры*

Восстановление устной речи при *эфферентной моторной* афазии. Основные стадии обучения. Система методов. Роль невербальных методов при восстановительном обучении. Восстановление активной устной речи при *динамической* афазии. Основные задачи. Методы восстановления активной спонтанной речи. Метод «фишек». Его психологический анализ. Метод обогащения «сетки значений» слов и обогащения предметно-функциональных связей. Психологический анализ методов интонации и ритмико-мелодической структуры речи, их роль в восстановлении речи.

*Методы восстановления речи при поражении задней речевой зоны мозга*

Восстановление устной речи при *афферентной моторной* афазии. Методы растормаживания речи на первой стадии обучения. Невербальные методы, их роль в восстановлении речи при афферентной моторной афазии. Методы смыслослуховой стимуляции (Л.С. Цветкова). Восстановление понимания речи при сенсорной афазии. Основная задача восстановительного обучения. Специализированные методы воздействия при сенсорной афазии. Программа серии операций восстановления процесса звуко различения. Восстановление речи при *акустико-мнестической* афазии. Метод восстановления номинативной структуры речи. Метод восстановления понимания речи. Восстановление понимания речи при *семантической* афазии. Система методов: рисование, активное конструирование, восстановление осознания схемы своего тела; восстановление понимания предлогов; постепенный перевод действия на речевой уровень.

*Восстановление письма при афазии.* Требования к восстановлению письма. Методические требования к организации и ведению восстановительного обучения письму. Нейропсихологический анализ разных форм аграфии и методы ее преодоления.

Речевые формы аграфии. Сенсорная аграфия. Пути восстановления. Афферентная моторная аграфия. Пути восстановления. Эфферентная моторная аграфия. Основные стадии обучения. Семантическая аграфия. Динамическая аграфия.

Неречевые формы аграфии. Оптическая аграфия. Центральная задача восстановительного обучения.

*Восстановление чтения при афазии.* Нейропсихологический анализ разных форм алексии при афазии и методы ее преодоления. Оптическая алексия. Центральная задача

обучения. Основные три стадии восстановления чтения. Сенсорные формы алексии: сенсорная и акустико-мнестическая. Последовательность работы при разных формах алексии. Моторные формы алексии (эфферентная и афферентная). Система методов восстановления чтения при разных формах алексии.

#### *Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия*

Эволюция письменности. Предистория развития письменной речи (Л.С. Выготский). Сравнительный анализ письменной и устной форм речи.

Психология чтения. Психологические уровни чтения (А.Р. Лурия). Чтение как процесс декодирования и как процесс понимания письменных сообщений. Психология усвоения письма: письмо как особая семиотическая система, способ перекодирования, письмо как навык. Основные уровни письма (А.Р. Лурия).

Исторический обзор учений о нарушениях письменной речи. Причины нарушений письменной речи: медицинский и психологический аспекты. Механизмы нарушений чтения и письма: психологический, психолингвистический и нейропсихологический аспект. Психологическая классификация ошибок чтения (Т.Г. Егоров).

#### *Дислексия. Классификация дислексий:*

– по проявлению, степени выраженности нарушений чтения (литеральная и вербальная дислексия) (Б.Беккер);

– по нарушению деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (акустическая, оптическая, моторная дислексия) (О.А. Токарева);

– по нарушению тех или иных психических функций (фонематическая, оптическая, оптико-пространственная, семантическая, мнестическая дислексия) (М.Е. Хватцев);

– по учету операций процесса чтения (фонематическая, семантическая, грамматическая, мнестическая, оптическая, тактильная) (Р.И. Лалаева);

– мультиаксальная классификация дислексии: этиопатогенетическая ось (конституциональная, энцефалопатическая, смешанная); психопатологическая ось (синдром церебрального инфантилизма, синдром органического инфантилизма); психологическая ось (дисфазический, дисгнозический и смешанный варианты) функциональная ось (латентная, выраженная дислексия, алексия).

Методика коррекционной работы по устранению различных форм дислексии. Основные принципы коррекции дислексии, приемы работы (Р.И. Лалаева, Т.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др.).

#### *Дисграфия. Классификация дисграфии на основе различных критериев:*

а) с учетом нарушенных анализаторов (акустическая, оптическая, моторная дисграфия) (О.А. Токарева);

б) учет психических функций (дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфия на почве расстройств устной речи, дисграфия на почве нарушений произносительного ритма, оптическая и дисграфия при моторной и сенсорной афазии) (М.Е. Хватцев);

в) несформированность операций процесса письма (артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, грамматическая, оптическая дисграфия) (Р.И. Лалаева);

г) специфические нарушения письма: 1. дисграфии: дисфонологические (паралалические, фонематические); метаязыковые (вследствие нарушений языкового анализа и синтеза; диспрактические или моторные. 2. дисорфографии – морфологическая, синтаксическая; неспецифические нарушения письма.

Основные направления коррекционной работы по преодолению дисграфии (Р.И. Лалаева, Т.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др.).

Основные принципы лечебной педагогики. Формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Коррекция несовершенного навыка чтения. Коррекция дисграфии и дисорфографии. Ранее выявление предрасположенности к дислексии (МРВД) (А.Н. Корнев).

Профилактика нарушений чтения и письма.

*Логопедическая работа при фонематико-фонематическом и общем недоразвитии речи*

*Общее недоразвитие речи.* Медицинский подход к проблеме ОНР. Причины ОНР. Клинические виды ОНР: дизонтогенетический вариант, дизонто-генетический-энцефалопатический, моторная алалия. Роль билатеральных нарушений в патогенезе ОНР (М.Н. Фишман, В.М. Шкловский).

Периодизация ОНР (Р.Е. Левина). Характеристика уровней речевого развития.

Специфика процесса усвоения родного языка при нарушенном развитии детской речи: особенности накопления первоначального словарного запаса; морфологически нечленимое использование слов; своеобразие грамматического изменения слов (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

Нарушение лексики у детей с ОНР; особенности антонимии и синонимии; осознание значения слова. Нарушения формирования грамматического строя. Нарушения синтаксической структуры предложения (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова).

Основные направления логопедической работы при ОНР. Поэтапное формирование устной речи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

Первый этап обучения – однословное предложение. Второй этап – первые формы слов. Третий этап – двусоставное предложение. Четвертый этап – предложение из нескольких слов. Пятый этап – расширение объема предложения. Сложное предложение.

Современные подходы к коррекции ОНР. Методы логопедической работы по развитию лексики, формированию словообразования и словоизменения; развитие синтаксиса (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова).

Формирование элементарных грамматических понятий; структурно-семантической модели предложения; структурно-семантической организации связного высказывания (Н.М. Назарова).

Дифференциальная диагностика ОНР от сходных состояний (ЗРР, ЗПР, РДА и др.).

*Фонетико-фонематическое недоразвитие речи.* Определение ФФНР. Симптоматика ФФНР. Исследования Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.А. Каше и др. Первичное или вторичное недоразвитие фонематического восприятия.

Типология индивидуальных различий в структуре фонетико-фонематического недоразвития речи (Н.А. Оскольская).

*Логопедическая работа при интеллектуальной и сенсорной недостаточности*

Особенности речевого развития детей с *интеллектуальной недостаточностью* (Петрова В.Г., Шиф Ж.И. Воронкова В.В. и др.).

Нарушения фонетической стороны речи и особенности логопедической работы. Работа по звуковому анализу и синтезу (Гусева Н.А., Сарина В.И.). Коррекция лексико-грамматических компонентов и формирование связной речи. Коррекция нарушений письменной речи во вспомогательной школе (Р.И. Лалаева и др.).

Три основных формы нарушений звукопроизношения у *слабослышащих*. (Л.Г. Парамонова). Нарушения грамматического и лексического строя речи (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и др.). Логопедическое обследование слабослышащих детей.

Логопедическая работа при нарушениях слуха: коррекция фонетико-фонематических нарушений; лексико-грамматических и нарушений связной речи.

Уровни сформированности речи при *нарушениях зрения* (О.Л. Жильцова, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Т.П. Свиридюк).

Особенности логопедической работы с детьми с нарушениями зрения с учетом уровней сформированности речи. Развитие речевой культуры в игровой, учебной, трудовой деятельности. Опора на остаточное зрение или специфические способы восприятия (у слепых детей).

*Организация логопедической помощи в России*



Система специальных учреждений для детей с речевыми нарушениями. Логопедическая помощь в системе образования, здравоохранения и социальной защиты.

Отбор детей в специальные учреждения. Рекомендации к комплектованию речевых групп при массовых детских садах, логопедических пунктов при общеобразовательных школах.

Обучение и воспитание детей с различными видами речевых нарушений (ОНР, ФФНР).

Обучение и воспитание детей с ОНР. Программы обучения Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.В. Коноваленко, С.В. Нищевой, Т.А.Ткаченко. Сравнительный анализ программ обучения.

Обучение и воспитание детей с ФФНР. Программы Г.А. Каше, В.В. Коноваленко и др.

Совмещение задач коррекции, обучения и воспитания в коррекционно-педагогической работе с детьми-логопатами. Особенности работы воспитателя и логопеда в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. Умственное воспитание и обучение дошкольников с нарушениями речи. Особенности коррекционной работы с разными категориями детей логопатов в процессе их нравственного воспитания. Эстетическое воспитание детей с речевыми нарушениями. Особенности трудового воспитания дошкольников с нарушениями речи. Особенности коррекционной работы в процессе физического воспитания детей-логопатов.

Формирование деятельности детей с речевыми нарушениями: коммуникативной, продуктивной, игровой.

Предупреждение нарушений: первичная, вторичная и третичная профилактика.

## **РАЗДЕЛ. СУРДОПЕДАГОГИКА**

### *Теоретические основы и история сурдопедагогика*

Сурдопедагогика – предмет, объект, основные цель и задачи науки. Взаимосвязь сурдопедагогика с другими отраслями знаний. Методы исследования в сурдопедагогике. По основанию уровня научного познания - теоретические и эмпирические методы. Личностные и профессионально значимые качества сурдопедагога

*История развития сурдопедагогика.* Основные этапы развития *зарубежной* сурдопедагогика. Развитие *Российской* сурдопедагогика. XVIII в. - разработка проблем сурдопедагогика Российской академией наук. Создание в XVIII веке в Москве и Санкт-Петербурге воспитательных домов - начало организованного обучения и воспитания глухих в России. Идеи А.Н. Радищева - основополагающие для русской сурдопедагогика.

Первые училища (школы) для глухих детей. Прогрессивная деятельность русских сурдопедагогов В.И. Флери (1800-1856), Г.А. Гурцева (1778- 1858), Н.М. Лаговского (1862-1933), И.А. Васильева (1862-1940) и др.

1860 г., Москва, открытие Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых (И.К. Арнольд, 1805-1891, Ф.А. Рау, 1868-1957). В 1900 г., Москва Ф.А. Рау и Н.А. Рау (1870-1947) организован детский сад для глухонемых. Конец XIX - начало XX вв. - съезды русских сурдопедагогов, обсуждаются проблемы теории и практики обучения глухих детей.

К началу XX в. – создана русская система обучения детей с нарушениями слуха. Разработка программы обучения глухих русскому языку (идеи К.Д. Ушинского). В 1920-1930-е гг. постановлением правительства определены типы учебных учреждений для детей с недостатками слуха, расширена сеть учреждений, введено всеобщее начальное образование глухих, созданы единые программы для специальной школы глухих.

В 1926 г. было создано Всероссийское общество глухих. В 1920 году в Петрограде организован Отофонетический институт по изучению и обучению глухих. В 1929 г. в Москве под научным руководством Л.С. Выготского – организован Экспериментально-дефектологический институт

В 1950-е гг. – разработана научно обоснованная педагогическая классификация детей с нарушениями слуха (Р.М. Боскис).

Исследования отечественных сурдопедагогов Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, К.В. Комаровой, М.И. Никитиной, Л.И. Тиграновой, В.А. Синяк, Л.В. Неймана. С.А. Зыкова и др.

Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина – создан концентрический аналитико-синтетический полисенсорный метод обучения глухих устной речи (произношению).

Б.Д. Корсунская (1963) - система обучения глухих и слабослышащих дошкольников.

1970-е гг. создание под руководством С.А. Зыкова новой дидактической системы обучения глухих в начальных классах на основе широкого использования предметно-практической деятельности. В этот период созданы коррекционно-развивающая система общего обучения детей с нарушениями слуха и коммуникативно-деятельностная система обучения глухих языку.

Конец XX века - использование технических средств обучения (О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская и др.).

Развитие и совершенствование отечественной системы обучения, воспитания и профессиональной подготовки лиц с нарушениями слуха. Развиваются альтернативных подходов к обучению лиц с нарушениями слуха: интеграция от частичной и временной до полной (обучение совместно со слышащими), билингвизм, верботональная система обучения и др.

*Классификации детей нарушениями слуха, диагностика нарушений слуха*

*Педагогическая классификация* Р.М. Боскис, основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития. Значение педагогической классификации детей с недостатками слуха для правильной организации их воспитания и обучения.

*Классификация Л.В. Неймана*, учет степени поражения слуховой функции и возможности восприятия речи на слух.

*Классификация по наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии*: не имеющие дополнительных отклонений в развитии; имеющие дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушение интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы. Международная классификация нарушений слуха.

Методы исследования слуховой функции: субъективные методы, основывающиеся на регистрации субъективных показателей обследуемых; объективные методы.

Объективные методы: безусловно-рефлекторные, условно-рефлекторные, акустическая импедансометрия, исследования отоакустической эмиссии, анализ слуховых вызванных потенциалов.

К субъективным методам исследования слуховой функции относят следующие: обследование с помощью шепотной и разговорной речи, пороговая тональная аудиометрия, пороговая тональная аудиометрия по воздушному каналу, пороговая тональная аудиометрия по костному звукопроводению, надпороговая тональная аудиометрия, речевая аудиометрия, окклюзивное тестирование.

## **СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА**

*Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха.*

Организация и содержание работы в семье с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста. Значимость раннего начала коррекционной работы. Раннее слухопротезирование детей с нарушенным слухом. Организация занятий с ребенком. Общеразвивающая работа с младенцами и детьми раннего возраста. Организация и содержание коррекционной работы: развитие речи, развитие слухового восприятия, формирование произношения.

*Воспитание и обучение в условиях специальных учреждений и групп.* Детские сады компенсирующего вида для глухих и слабослышащих детей. Требования к комплектованию групп. Детские сады комбинированного вида. Детские сады (группы) общеразвивающего вида. Дошкольные группы, отделения в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах, школах-интернатах для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей. Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста «начальная школа – детский сад». Организация групп кратковременного пребывания для детей с нарушениями слуха. Сурдологические центры и кабинеты. Центры реабилитации слуха и речи.

*Интегрированное воспитание и обучение детей с нарушениями слуха.* Проблема интеграции детей с нарушениями слуха в специальной педагогике.

Цели интеграции детей с нарушениями слуха со слышащими детьми. Формы интегрированного воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха. Условия полноценной интеграции детей с нарушениями слуха со слышащими детьми. Подготовка воспитателей общеобразовательных дошкольных учреждений к работе с детьми с недостатками слуха. Роль сурдопедагогов в организации коррекционной работы. Участие родителей в интегрированном воспитании и обучении детей с нарушениями слуха.

*Задачи, принципы и методы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников.* Психолого-педагогическое изучение детей в процессе воспитания и обучения. Обеспечение общего развития детей с нарушенным слухом. Коррекция отклонений в развитии. Подготовка к школе. Обеспечение задач физического, умственного, социально-личностного, эстетического воспитания.

Общедидактические принципы в воспитании дошкольников с нарушениями слуха. Специфические принципы: онтогенетический принцип; принцип развивающего обучения; принцип коррекционной направленности воспитания и обучения; деятельностный принцип; учет структуры нарушения и индивидуальных особенностей детей; принцип развития слухового восприятия; формирование словесной речи как средство общения и познания окружающего мира, использование различных форм словесной речи; осуществление преемственных связей между специальным дошкольным учреждением и школой.

Методы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников. Использование наглядных методов обучения (наблюдение, демонстрация и др.). Использование технических средств в обучении детей с нарушениями слуха. Практические методы, их роль в обучении детей с нарушениями слуха (действия с предметами, изобразительная, конструктивная, трудовая деятельность, моделирование, опыты). Игровые методы. Особенности использования словесных методов (инструкции, беседы, рассказывание, пояснение, чтение и др.). Комплексный характер использования различных методов в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха.

*Формы организации воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха.* Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха. Общие и специальные формы работы. Организация режимных мероприятий. Условия проведения режимных моментов. Организация прогулок. Игры. Свободная деятельность детей.

Занятия как форма воспитания и обучения. Виды занятий в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха. Требования к организации групповых и подгрупповых занятий. Подготовка педагогов к занятиям. Индивидуальные занятия как одна из основных форм обучения и воспитания.

*Взаимосвязь в работе педагогического коллектива.* Педагогический коллектив дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха. Профессионально-значимые личностные качества сурдопедагога и его основные функциональные обязанности. Воспитатель дошкольного учреждения для детей с нарушениями слуха. Взаимодействие в работе педагогического коллектива. Основные направления совместной работы сурдопедагога и воспитателей. Планирование работы. Повседневная связь сурдопедагога и

других членов педагогического коллектива. Организация праздников и развлечений. Участие сурдопедагога и воспитателей в организации работы с родителями.

Организация психолого-педагогического обследования детей в дошкольных учреждениях. Принципы психолого-педагогического обследования детей с нарушениями слуха. Содержание психолого-педагогического изучения ребенка: проверка состояния слуха, речи, изучение предметно-игровой, изобразительной, конструктивной деятельности; изучение уровня сенсорного и интеллектуального развития; наблюдение за поведением. Составление психолого-педагогической характеристики, подготовка рекомендаций.

*Взаимосвязь детского сада и родителей.* Задачи работы дошкольных учреждений по организации работы с родителями. Необходимость наличия у педагогов информации о семье ребенка и условиях его семейного воспитания. Взаимосвязь педагогического коллектива с родителями. Коллективные и индивидуальные формы работы с родителями. Родительские собрания, совещания, лекции, круглые столы, конференции для родителей, дни открытых дверей. Работа с родителями в группе. Наглядные формы работы с родителями. Оформление уголков для родителей. Знакомство родителей с литературой по вопросам воспитания и обучения детей.

*Воспитание и обучение детей школьного возраста с нарушениями слуха.* Характеристика основных типов специальных учреждений для различных возрастных категорий. Методологические основы процесса обучения в школе глухих и слабослышащих. Функции и сущность процесса обучения в школе глухих и слабослышащих. Содержание образования детей с нарушениями слуха. Учебный план специальной школы для глухих и слабослышащих детей. Содержание основных компонентов учебного плана. Учебные программы школы глухих и слабослышащих. Учебники для школы глухих и слабослышащих.

*Принципы и методы обучения глухих и слабослышащих.* Система дидактических принципов обучения глухих и слабослышащих. Особенности реализации общих и специальных дидактических принципов обучения в специальных учреждениях для детей с недостатками слуха. Система методов, используемых в процессе обучения глухих и слабослышащих детей.

*Формы организации обучения глухих и слабослышащих.* Формы организации учебной деятельности глухих и слабослышащих детей школьного возраста. Задачи урока в специальной школе и педагогические требования к нему. Основные типы уроков по общеобразовательным предметам в специальной школе для детей с недостатками слуха. Структура и анализ урока. Организация внеклассной работы с детьми. Совершенствование обучения глухих и слабослышащих детей в процессе предметно-практической деятельности. Развитие самостоятельности глухих и слабослышащих учащихся в процессе обучения. Использование проблемных ситуаций. Моделирование как средство обучения. Дифференциация и индивидуализация обучения. Использование технических средств в обучении глухих и слабослышащих школьников. Работа с родителями.

*Система обучения глухих и слабослышащих детей языку.* Особенности речевого развития глухих и слабослышащих детей. Современная система обучения языку глухих и слабослышащих школьников. Принципы обучения языку детей с недостатками слуха. Основные этапы в системе обучения глухих и слабослышащих детей языку. Особенности процесса обучения чтению с губ и произношению лиц с недостатками слуха различных возрастных категорий.

*Система средств коммуникации лиц с нарушениями слуха*  
*Вербальные и невербальные средства коммуникации.*

История возникновения жестового языка. Состав, принципы устройства, уровень «коммуникативной самостоятельности», сфера и частота использования различных кинетических (жестовых) систем. Национальные жестовые языки глухих. Международный язык жестов – жестуно.

Дактильная речь как своеобразная кинетическая форма словесной речи. Дактилизация, дактильный знак. Дактильные азбуки, история их создания. Первый русский дактильный алфавит. Функционирование дактильной речи в коммуникативной деятельности. Взаимосвязь дактильной формы речи с устной и письменной речью.

Лингвистический анализ жестовой речи. Калькирующая жестовая речь (КЖР) как вторичная знаковая система, калькирующая лингвистическую структуру словесного языка. Исполнение жестов в высказываниях калькирующей жестовой речи. Лексический состав калькирующей жестовой речи. Жесты-неологизмы. Русская жестовая речь как система общения при помощи средств русского жестового языка. Функциональное назначение русской жестовой речи. Специфика структуры жестового языка. Жест как основная семантическая единица жестового языка. Компоненты жеста: конфигурация и движение. Характеристики движения: локализация в пространстве, направление и качество. Лексический состав жестового языка. Морфология жестового языка. Основные способы выражения значений множественности, принадлежности, времени, актуальности, модальности, пространственных, количественных, субъект-объектных отношений. Синтаксис жестового языка.

Развитие и функционирование жестовой речи в коммуникативной деятельности глухих. Своеобразие словесно-жестового билингвизма глухих. Проблема жестовой речи как средства обучения. Дактильная и жестовая речь в период индивидуального обучения глухих в странах Западной Европы. Вопросы дактильной и жестовой речи в педагогических системах «мимический метод» и «чистый устный метод». Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в. распространение «чистого устного метода» в России в конце XIX – начале XX в. Исследования жестовой речи Л.С. Выготского, А.И. Дьячкова, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард и др. Коммуникационная система обучения языку С.А. Зыкова.

Альтернативные подходы к использованию жестовой речи в современной зарубежной и отечественной сурдопедагогике.

#### *Развитие слухового восприятия детей с нарушениями слуха*

Роль слуха в общем развитии детей и развитии речи. Основные этапы развития слуховой функции у ребенка.

Психолого-педагогические основы развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Цели и задачи работы по развитию слухового восприятия. Система и этапы работы по развитию слухового восприятия. Содержание работы по развитию слухового восприятия: неречевые звуки, речь (слова, фразы, тексты) и элементы речи (гласные и согласные звуки). Методы развития слухового восприятия. Условия эффективной работы по развитию слухового восприятия.

Обучение восприятию на слух неречевых и речевых звучаний. Выработка условно-двигательной реакции на звук. Знакомство со звуками окружающего мира. Обучение различению на слух неречевых и речевых звучаний. Различение звучащих игрушек. Определение количества звучаний. Различение на слух длительности, слитности, темпа, громкости и высоты звучаний. Определение направления источника звука. Различение неречевых ритмов, ритмов простейших слогосочетаний и речи. Различение звучания музыкальных ритмов. Различение на слух инструментальной и вокальной музыки и речи. Различение на слух голосов птиц и животных.

Обучение восприятию на слух речевого материала. Обучение различению речевого материала (звукоподражаний, лепетных и полных слов и т.д.). Обучение опознаванию на слух речевого материала (слов, фраз, стихов и текстов). Обучение распознаванию на слух речевого материала. Обучение восприятию на слух текстов. Работа над фразами-поручениями и вопросами.

Формы организация работы по развитию слухового восприятия. Планирование и учет работы по развитию слухового восприятия.

#### *Развитие произношения у детей с нарушениями слуха*

Проблема формирования устной речи в сурдопедагогике. Значение устной речи как средства общения. Возможности формирования произносительной стороны речи у детей с нарушениями слуха. Лингвистическая характеристика устной речи. Становление механизма произношения в норме и при нарушении слуха. Характеристика произносительных навыков у глухих и слабослышащих детей.

Психолого-педагогические основы формирования произношения у детей с нарушениями слуха. Механизмы формирования устной речи у детей с нарушением слуха. Задачи обучения произношению детей с нарушением слуха. Аналитико-синтетический, концентрический, полисенсорный метод обучения произношению детей с нарушениями слуха. Содержание и этапы работы по обучению произношению детей с нарушением слуха. Формирование и развитие подражательной способности, работа над голосом, речевым дыханием, звуками, словом и фразой. Чтение с губ как специфический способ восприятия устной речи при нарушении слуха. Основные компоненты механизма чтения с губ.

Работа над ритмико-интонационной стороной речи, голосом и речевым дыханием. Речевая ритмика как один из основных методических приемов работы по обучению произношению детей с нарушениями слуха.

Работа над звуками речи. Вызывание звуков с помощью фонетической ритмики. Закономерности в последовательности появления звуков в речи детей. Характеристика правильной артикуляции, дефекты произнесения и пути их устранения. Система автоматизации и дифференциации звуков в речи.

Работа над словом и фразой. Владение словом, как слоگو-ритмической структурой П. Раншбург; Е. Иллинг. Уточнение звуко-слогового состава слова. Воспроизведение слов по подражанию.

#### *Технические средства коррекции нарушений слуха и речи*

Звукоусиливающая аппаратура коллективного и индивидуального пользования. Характеристика звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования. Проводная аппаратура, ее составные элементы. Петля индукционной связи. Аппаратура, работающая на инфракрасном излучении. Аппаратура, работающая на радиопринципе, ее составные элементы. Достоинства и недостатки различных типов звукоусиливающей аппаратуры.

Слухоречевой тренажер. Индивидуальный слуховой аппарат, принцип действия, составные элементы. Типы индивидуальных слуховых аппаратов: карманные, заушные, внутриушные.

Слухопротезирование. Электродно-имплантационное протезирование.

Использование звукоусиливающей аппаратуры на занятиях. Методика уточнения режима звукоусиления на аппаратуре индивидуального и коллективного пользования.

Приборы тактильно-вибрационного и визуального контроля речи. Виброскоп, вибратор. Телетакторы, тактильные вокодеры. Визуальный индикатор речи. Электронный индикатор речи. Возможности использования компьютерной программы программа «Visible Speech».

## **РАЗДЕЛ. ТИФЛОПЕДАГОГИКА**

### *Тифлопедагогика как наука*

Предмет и задачи тифлопедагогике. Тифлопедагогика как часть общей педагогики и раздел дефектологии. Теоретические основы науки: клиничко-физиологические и психолого-педагогические. Соотношение общего и специального в тифлопедагогике. Задачи и методы тифлопедагогике. Связь тифлопедагогике с другими науками. Разделы тифлопедагогике и их содержание: история тифлопедагогике (отечественная и зарубежная); взаимосвязь, современное содержание и развитие тифлопедагогике.

Вклад зарубежных и отечественных тифлопедагогов в развитие тифлопедагогической науки: В.П. Ермаков, А.Г. Литвак, А.И. Солнцева и др.

Специальные учреждения для воспитания и обучения слабовидящих и слепых детей, основы их деятельности. Развитие дифференцированной сети образования детей с

нарушениями зрения. Деятельность ВОС. Основные достижения теории и практики воспитания и обучения слепых и слабовидящих детей на базе достижений смежных наук (физиологии, офтальмологии, невропатологии, психологии, генетики) и других отраслей дефектологии. Внедрение научно-исследовательских результатов в практику воспитания и обучения детей с нарушениями зрения.

#### *Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями зрения*

Исследования взаимодействия осязания и зрения в процессе восприятия стимульного материала нормально видящими детьми дошкольного возраста и детьми с нарушениями зрения (С.В. Кравкова, Л.А. Шифман, И.М. Соловьева, Ф.Е. Иванова и др.). Исследование восприятия кода Брайля (В.М. Воронин). Создание образов внешнего мира на основе остаточного зрения.

Исследование уровня развития пространственной ориентировки: при помощи остаточного зрения, при помощи слуха, при помощи осязания, при помощи обоняния. Ориентировка в своем теле, телах близких людей, в микропространстве. Исследование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство; представлений об окружающем пространстве. Исследование общей моторики, особенностей позы и походки ребенка и особенности совместной ориентировки со зрячими.

Психодиагностика познавательного и личностного развития детей с нарушениями зрения.

#### *Дошкольное образование детей с нарушениями зрения*

Становление дошкольной тифлопедагогики и ее выделение из общей тифлопедагогики как самостоятельной отрасли. Предмет, задачи и принципы дошкольной тифлопедагогики. Дошкольная тифлопедагогика – наука о закономерностях процесса воспитания и обучения детей с нарушениями зрения. Связь дошкольной тифлопедагогики с медициной, психологией, педагогикой и частными методиками.

Характеристика состава детей в специальных дошкольных учреждениях.

Содержание дошкольного образования детей с нарушениями зрения. Нормативная документация, медико-педагогический персонал. Основные функции каждого специалиста.

Перспективы развития системы дошкольного воспитания детей с нарушениями зрения.

Направления работы в специальных детских садах для детей с нарушениями зрения: лечебно-восстановительное, коррекционно-педагогическое. Создание благоприятных условий развития, воспитания и обучения как одна из главных задач специального детского сада по формированию компенсаторных способностей у детей.

Физическое воспитание детей с нарушениями зрения. Развитие движений. Ознакомление с окружающим и умственное воспитание. Развитие речи. Эстетическое и нравственное воспитание. Развитие слепых и слабовидящих детей в разных видах деятельности. Воспитание самостоятельности, самообслуживания и трудовой деятельности у детей с нарушениями зрения. Подготовка детей с нарушениями зрения к обучению в школе. Воспитание ребенка в семье.

#### *Школьное образование детей с нарушениями зрения*

Характеристика основных типов специальных учреждений для различных категорий детей с нарушениями зрения. Методологические основы процесса обучения в школах для слепых и слабовидящих. Содержание образования детей с нарушениями зрения. Учебный план специальных школ для слепых и слабовидящих. Содержание основных компонентов учебного плана. Учебные программы школ для слепых и слабовидящих. Учебники для школы для слепых и слабовидящих.

*Принципы и методы обучения и воспитания слепых и слабовидящих.* Система дидактических принципов обучения для слепых и слабовидящих. Особенности реализации общих и специальных дидактических принципов обучения в специальных учреждениях для детей с нарушениями зрения. Система методов, используемых в процессе обучения слепых и слабовидящих.

Методы, используемые в процессе воспитания слепых и слабовидящих.

*Формы организации обучения и воспитания слепых и слабовидящих.* Формы организации учебной деятельности слепых и слабовидящих школьного возраста. Задачи урока в специальной школе III - IV вида и педагогические требования к нему. Основные типы уроков по общеобразовательным предметам в специальной школе для детей с нарушениями зрения. Структура и анализ урока. Организация внеклассной работы с детьми. Совершенствование обучения слепых и слабовидящих детей в процессе предметно-практической деятельности. Моделирование как средство обучения. Дифференциация и индивидуализация обучения. Использование технических средств в обучении слепых и слабовидящих школьников. Работа с родителями.

*Сенсорное воспитание детей с нарушениями зрения*

Формирование зрительных образов внешнего мира на основе остаточного и нарушенного зрения при слепоте и слабовидении. Уровни отражения: сенсорно - перцептивный, уровень представлений, вербальнологический (Б.М. Лонов, В.А. Пономаренко). Процесс образования образа при слабовидении.

Использование зрительного восприятия слепых с остаточным зрением в процессе воспитания и обучения (А.И. Каплан, Н. Серпокрьл, Л.П. Григорьева, Л.А. Новикова, Е.Н. Соколова, О.Г. Солнцева, Н.С. Костючек и др.). Методики, направленные на активизацию зрительных возможностей у детей с нарушениями зрения.

Формирование системных слуховых образов у детей с нарушением зрения. Проявление в слуховой модальности закономерности образования образов восприятия. Роль слуха в жизни и деятельности слепых. Различия в слуховой функции зрячих и слепых (А.А. Крошус, В.С. Сверлов, Б.М. Теплов, Ю.М. Тохфельд и др.). Виды слуховых ощущений.

Формирование тактильных и осязательных образов при глубоких нарушениях зрения.

Педагогические основы управления процессом развития зрительного восприятия. Принципы к воспитанию ребенка с нарушениями зрения.

Программы педагогической работы по развитию зрительного восприятия.

Организация работы по развитию зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Специальная дидактика, содержание и методы обучения. Типы специальных занятий по развитию зрительного восприятия. Методические приемы по развитию зрительного восприятия. Принципы подбора дидактического материала.

Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения. Стратегии формирования общепринятых систем сенсорных эталонов. Последовательность в усвоении эталонов и связей между ними внутри каждой системы. Организация зрительного поиска по образцу, находящемуся в поле зрения. Организация зрительного поиска эталона по представлению (мнемическому образцу). Формирование устойчивой связи между эталоном и словом.

Формирование системы эталонов светлот, размера, цвета, ориентации, формы.

Формирование перцептивных действий в процессе практической деятельности. Построение символических изображений в процессе работы с мозаикой. Формирование и развитие системы «глаз - рука».

Специальная графика. Понятие о графике. Функциональная предназначенность графики. Принципы построения изображений. Задачи и методика обучения специальной графике.

*Развитие пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения*

Понятие об ориентировке в пространстве. Задачи ориентировки в пространстве. Трудности и особенности ориентировки в пространстве при слепоте и слабовидении. Полисенсорная основа ориентировки в пространстве. Значение формирования представлений об окружающем в процессе ориентировки. Обучение ориентировке и мобильности.

Формирование восприятия пространства и навыков ориентирования. Механизмы пространственного познания. Ведущий пространственный анализатор человека. Принципы



развития навыков восприятия пространства, понимания пространственных закономерностей, ориентирования в окружающей среде с помощью остаточного зрения. Роль пространственного познания. Развитие восприятия удаленности. Формирование зрительного восприятия пространственных отношений, направлений и расстояний между объектами.

Формирование, развитие зрительной пространственной ориентировки. Особенности работы по тренировке глазных мышц в определении удаленности при установленной точке фиксации.

Формирование пространственного мышления, мотивации, интереса, смелости и уверенности при ориентировке в пространстве, в окружающей действительности.

Социально-бытовая ориентировка. Связь занятий по ориентировке с другими занятиями в условиях специального детского сада для детей с нарушениями зрения.

## **ТИФЛОТЕХНИКА**

### *Рельефно-точечный шрифт слепых*

Рельефнолинейный шрифт и его основоположник – В.Гаюи. Условный рельефнолинейный шрифт и его основоположники – Б.Мун и Лукас. Рельефно-точечные шрифты Ш.Барбье, И.Клейна, Л.Брайля. Плоское письмо слепых и его основоположник - Гебольд.

Рельефное шеститочие как основа знаков «ключа» рельефно-точечного шрифта Л.Брайля. Франко-германская нумерация точек шеститочия. Русская и англо-американская нумерация точек. Рельефно-точечные знаки первой строки «ключа» шрифта Л.Брайля. Знаки второй – шестой строк «ключа» и способы их получения из знаков первой строки. Знаки седьмой строки.

Письменные принадлежности слепых для письма рельефно-точечным шрифтом Л.Брайля: грифель, шестиклавишная пишущая машинка. Общие установки и основные правила при письме слепых рельефно-точечным шрифтом Л.Брайля.

Небуквенные знаки «ключа» шрифта Л.Брайля и правильное их употребление при письме рельефно-точечным шрифтом. Оформление литературного текста.

Русская краткопись слепых. Чтение слепыми текстов рельефно-точечного шрифта Л.Брайля. Гигиенические требования при чтении рельефно-точечной литературы.

Математическая запись слепых. Обозначение по системе Л.Брайля цифр и чисел. Запись числовых выражений. Рельефно-точечная запись решений арифметических примеров в столбик. Именованные числа и порядок записи действий с ними.

### *Плоское письмо слепых и слабовидящих*

Виды плоского письма слепых. Технические средства письма. Упражнения в записи шрифтом Гебольда и скорописью.

Печатные шрифты для слабовидящих. Особенности письма слабовидящих в тетрадах. Письменные принадлежности и правила пользования ими. Основные требования к наглядным пособиям, оформленным этим шрифтом. Письмо слабовидящих на доске. Дидактические карточки для слабовидящих.

### *Технические средства обучения, ориентировки и труда*

Оптические устройства из линз различного вида. Фотоэлектрические устройства. Магнитофон, электрофон, проекционный аппарат и их применение в учебных целях.

Трости для слепых и основные рекомендации по их применению. Звуковые маяки и их роль в ориентировке слепых в большом пространстве. Направляющие приспособления: специальные дорожки, перила и т.д. Фотоэлектрические и ультразвуковые локаторы для ориентировки слепых. Посещение кабинетов социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению на учебно-производственных предприятиях ВОС.

Специальная техника трудового обучения.

## ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

### Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)

1. История развития олигофренопедагогика как системы научных знаний.
2. Этиология и патогенез интеллектуальных нарушений. Клиническая характеристика основных форм умственной отсталости. Степени умственной отсталости по МКБ-10.
3. Диагностика детей с нарушениями интеллекта и комплектование специальных учреждений.
4. Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей дошкольного возраста.
5. Дошкольное образование ребенка с интеллектуальными нарушениями.
6. Основные направления, методы и приемы коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения интеллекта.
7. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся школы VIII вида.
8. Содержание образования в специальной школе VIII вида.
9. Принципы, методы и формы организации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида.
10. Принципы, методы и содержание воспитательного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Роль трудового воспитания.
11. Содержание работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями интеллектуального развития.
12. Руководство и управление специальной школой VIII вида
13. Система профессионального образования, профессиональной адаптации лиц с интеллектуальной недостаточностью в Российской Федерации.
14. Государственная политика в области специального образования. Проблемы интегрированного и инклюзивного обучения детей с интеллектуальными нарушениями.
15. Современные подходы к изучению проблемы классификации задержки психического развития.
16. Феноменология задержки психического развития.
17. Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.
18. Особенности развития личности и деятельности детей с задержкой психического развития.
19. Содержание коррекционно-педагогического процесса в детском саду компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития.
20. Проблемы школьной неуспеваемости в теории и практике обучения. Дети с трудностями в обучении. Вариативные формы организации учебно-воспитательного процесса.
21. Аутизм, этиология и патогенез. Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств.
22. Педагогическая диагностика детей с аутизмом.
23. Современные подходы к проблеме обучения детей с РАС в России и за рубежом.
24. Социализация лиц с расстройствами аутистического спектра
25. Основные группы детей со сложными нарушениями развития. Задачи и содержание воспитания и обучения раннего и дошкольного возраста с комплексными сложными нарушениями развития.
26. Пути и способы организации специального образования лиц со сложными нарушениями развития.

## Коррекционная педагогика (логопедия)

1. Исторические аспекты становления и развития логопедии как науки.
2. Актуальные проблемы логопедии на современном этапе: содержательный и организационный аспекты.
3. Современные нейропсихологические и психолингвистические исследования речевой функции и их учет в логопедии.
4. Психолого-педагогическое обследование детей с системными нарушениями речевой деятельности. Основные разделы и методы обследования.
5. Инновационные подходы к организации и содержанию коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения речи.
6. Специфика организации логопедической помощи в системе образования, здравоохранения и социального обслуживания.
7. Использование информационных технологий в образовании детей с речевыми нарушениями.
8. Этиология нарушений речевой деятельности. Основные подходы к вопросу изучения этиологии речевых расстройств.
9. Классификации речевых нарушений. Дискуссионные вопросы классификации речевых нарушений.
10. Система раннего выявления и ранней комплексной коррекции отклонений в речевом развитии.
11. Дислалия. Этиология. Характеристика основных форм дислалии. Система логопедической работы при дислалии.
12. Дизартрия. Этиология. Характеристика основных форм дизартрии. Организация логопедической работы при дизартрии.
13. Дислексия. Этиология. Классификация дислексии. Характеристика специфических ошибок при чтении. Система коррекционно-логопедической работы по устранению дислексии.
14. Дисграфия. Этиология. Классификация дисграфии. Характеристика специфических ошибок письма. Система коррекционно-логопедической работы по предупреждению и преодолению дисграфии.
15. Заикание. Причины, механизмы, симптоматика. Методики преодоления заикания у детей дошкольного и школьного возраста.
16. Ринолалия. Этиология открытой и закрытой ринолалии. Система логопедического воздействия при ринолалии.
17. Нарушения голоса. Причины, механизм и классификация нарушений голоса. Система логопедической работы по восстановлению голоса при разных формах нарушения голоса.
18. Моторная алалия. Характеристика структуры речевого нарушения. Система логопедической работы при моторной алалии.
19. Сенсорная алалия. Психолого-педагогические и речевые особенности детей с сенсорной алалией. Система коррекционного воздействия при сенсорной алалии.
20. Афазия. Характеристика основных форм афазий.
21. Методика восстановительного обучения при афазии. Специфика логопедической работы при разных формах афазии.
22. Общее недоразвитие и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Коррекционные программы воспитания и обучения детей с ОНР и ФФНР.
23. Организация логопедической работы по формированию лексико-грамматических категорий и связной речи при различных видах речевых нарушений.
24. Особенности речевых расстройств и пути их устранения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

25. Особенности речевых расстройств и пути их устранения у детей с сенсорной недостаточностью.

26. Особенности речевых расстройств и пути их устранения у детей с детским церебральным параличом.

### **Коррекционная педагогика (сурдопедагогика)**

1. Теоретические основы сурдопедагогики.
2. История развития сурдопедагогики за рубежом и в России.
3. Причины и классификации нарушений слуха.
4. Методы исследования состояния слуховой функции у детей разного возраста.
5. Особенности психического и речевого развития детей с нарушениями слуха.
6. Содержание образования детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
7. Содержание образования в специальной школе I-II вида. Учебный план и учебные программы школ для глухих и слабослышащих.
8. Задачи, принципы и методы обучения глухих и слабослышащих в специальной школе I – II вида. Требования к уроку.
9. Роль и место дактилологии и жестовой речи в обучении и общении детей с нарушениями слуха.
10. Использование технических средств в обучении глухих и слабослышащих детей.
11. Основные этапы в системе обучения глухих и слабослышащих детей языку.
12. Задачи, принципы и методы воспитания глухих и слабослышащих в специальной школе I – II вида.
13. Содержание работы по развитию слухового восприятия у детей с нарушениями слуха.
14. Содержание и этапы работы по обучению произношению детей с нарушениями слуха.
15. Проблема интегрированного и инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха.
16. Система работы с детьми с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации.
17. Особенности организации и содержания обучения умственно отсталых глухих и слабослышащих детей.
18. Профессиональное образование и социальная адаптация лиц с нарушенным слухом.

### **Коррекционная педагогика (тифлопедагогика)**

1. Теоретические основы тифлопедагогики.
2. Причины и классификации нарушений зрения.
3. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями зрения.
4. Содержание дошкольного образования детей с нарушениями зрения.
5. Организация занятий в ДОУ для детей с нарушениями зрения. Требования к наглядно-дидактическому материалу к занятиям с детьми с нарушениями зрения.
6. Содержание образования специальных школ для слепых и слабовидящих.
7. Принципы и методы обучения и воспитания в специальных школах для слепых и слабовидящих.
8. Формы организации обучения и воспитания в специальных школах для слепых и слабовидящих.
9. Содержание работы по развитию зрительного восприятия.
10. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения.
11. Задачи и методика обучения специальной графике детей с нарушениями зрения.

12. Особенности формирования ориентации в пространстве у слепых и слабовидящих. детей.
13. Тифлотехника, технические и телескопические приспособления, используемые в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушениями зрения.
14. Рельефно-точечный шрифт Л.Брайля. Основные правила при письме. Гигиенические требования при чтении рельефно-точечной литературы.
15. Плоское письмо слепых и слабовидящих.
16. Профориентация, профессиональное образование и трудовая деятельность слепых и слабовидящих.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

### Пример экзаменационного билета

1. Этиология и патогенез интеллектуальных нарушений. Классификация.
2. Рельефно-точечный шрифт Л. Брайля. Основные правила при письме. Гигиенические требования при чтении рельефно-точечной литературы.

### Примерный ответ на вопрос

#### **1. Этиология и патогенез интеллектуальных нарушений. Классификация.**

Психическое недоразвитие (умственная отсталость) – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких, непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта (Исаев Д. Н., 2003).

Ж. Эскироль (1843) впервые дал определение врожденного слабоумия и охарактеризовал его как нарушение развития, а не как заболевание. Описывая умственную отсталость, В. Вильбур (1852) утверждал, что она определяется главным образом по социальным и моральным критериям. Эта концепция упорно сохраняется и теперь вплетается в систему противоречивых представлений о роли социальной адаптации и интеллекта в определении того, что понимать под умственной отсталостью.

Успехи генетики привели Л.С. Пенроуза (1949) к мысли о том, что умственная дефективность является в основном наследственно обусловленной и связана прежде всего с нарушениями, имеющимися в генах человека.

У нас в стране в середине XX в. представления медиков об олигофрении сужаются. Ее понимают как «вид недоразвития сложных форм психической деятельности, который возникает либо при поражении зачатка, либо вследствие органического поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребенка».

К концу прошлого столетия основными критериями умственной отсталости считают:

1) тотальность психического недоразвития с преобладанием слабости абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубом недоразвитии эмоциональной сферы; 2) непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, являющейся следствием нарушения онтогенетического развития, а также непрогредиентность вызвавшего недоразвитие патологического явления (Ковалев В.В. с сотр., 1995).

При умственной отсталости далеко не всегда имеет место тотальность и преимущественное недоразвитие фило- и онтогенетически наиболее молодых систем мозга. Психическое недоразвитие может быть обусловлено преобладающим поражением более древних глубинных образований, которые препятствуют накоплению жизненного опыта и обучения (Исаев Д. Н., 1982).

Зарубежные представления об этиологии и проявлениях олигофрении расширяются, название «олигофрения» изменяется на «умственную отсталость». Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться вместе с любым другим психическим или соматическим расстройством, или возникать без него. Однако у умственно отсталых индивидов может наблюдаться весь диапазон психических расстройств, частота которых среди них по меньшей мере в 3-4 раза выше, чем в общей популяции. Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера (МКБ-10, 1992).

При формулировании определения умственной отсталости возникает вопрос, что важнее: оценка познавательной активности или адаптивное функционирование? Одни авторы рассматривают низкий интеллектуальный коэффициент (IQ) как основу умственной отсталости и относятся к адаптивному дефициту как зависящему от низкой когнитивной активности. Из практики же видно, что у лиц, имеющих низкие оценки IQ, неприспособленное повседневное поведение совсем не обязательно. Другие авторы – пропагандисты адаптивного поведения доказывают, что познавательное и приспособительное функционирование независимо одно от другого. По их мнению, отсутствие связи между IQ и адаптивным поведением может быть особенно явным у лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Третьи, однако, находят определенные корреляции между познавательным и адаптивным поведением, особенно у лиц с умеренной или глубокой отсталостью. Таким образом, IQ может быть основой верхней границы приспособительных механизмов, что разрешает, по крайней мере, некоторые противоречия в рассуждениях об относительной важности этих двух конструктов.

Определение Американской ассоциации по исследованию умственной отсталости (ААМР, 2002) не рассматривает умственную отсталость как неотъемлемую характеристику людей, но как взаимодействие индивидов и их окружения. Это определение пренебрегает традиционной нозологией, основанной на уровне познавательного дефицита (умственная отсталость может быть легкой, умеренной, тяжелой, глубокой). Вместо этого оно предлагает 4 уровня поддержки со стороны окружения: периодическую, ограниченную, экстенсивную, интенсивную в десяти различных сферах приспособления к жизни (здоровье, безопасность, самообслуживание, досуг). Например, вместо постановки индивиду диагноза «умеренная умственная отсталость» новое определение указывает, что лицо имеет периодическую потребность в поддержке в здоровье и безопасности, ограниченную потребность в самообслуживании и т. д. В новом определении этой ассоциации умственная отсталость обозначается как «значительное ограничение настоящего функционирования» (Lukasson et al., 1992). Умственная отсталость проявляется в виде затруднений в обучении и в осуществлении повседневных житейских навыков, а также в виде затруднений, связанных с реализацией основных способностей личностей – концептуального, практического и социального интеллекта. Вместо традиционных степеней умственной отсталости предлагаются периодическая, ограниченная, расширенная и глубокая формы, которые устанавливаются на основании изучения адаптивных навыков (Моргачева Е. Н., 1999).

Эпидемиология умственной отсталости. Заболеваемость умственной отсталостью наблюдается у 3 % живорожденных детей; люди с умственной отсталостью составляют 1 % всего населения. Распространенность этого недуга постоянно увеличивается. За период с 1991 по 2000 г. число впервые выявленных умственно отсталых детей и подростков возросло с 77,6 до 139,8 на 100 тыс. населения, т. е. произошло увеличение на 80,2 %. Амбулаторный контингент умственно отсталых детей и подростков за это же время увеличился на 18,1 % (Гурович И. Я. с сотр., 2002). Среди инвалидов детства 53,7 % умственно отсталых

(Прокопенко Л. А., 1995). Число инвалидов-олигофренов среди детей за 15 лет увеличилось в 4,8 раза.

Соотношение мужчин и женщин среди умственно отсталых – 1,5: 1. У 85 % пациентов с таким диагнозом – легкая умственная отсталость (IQ от 50–55 до 70), т. е. они могут получить начальное образование и овладеть несложной профессией. Около 10 % имеют умеренную умственную отсталость (IQ от 35–40 до 50–55), они способны приобрести несложные знания и навыки. Около 3–4 % страдают тяжелой умственной отсталостью (IQ от 20–25 до 35–40) и около 1–2 % – глубокой умственной отсталостью (IQ ниже 20 или 25), у них не развиты предпосылки интеллекта (Kaplan H. I., Sadock B. J., 1996).

Эндогенные (внутренние) причины.

Изменение наследственных структур (генные и хромосомные мутации) – наиболее частые причины умственной отсталости. Все хромосомные формы умственной отсталости, связанные со структурными перестройками, являются последствиями либо частичных трисомий (трех одноименных хромосом вместо двух), либо частичных моносомий (одной вместо пары хромосом). Распространенность хромосомных болезней среди новорожденных составляет 0,5 %. У человека мутации возникают постоянно – это естественный процесс, связанный с возрастом родителей и семейным предрасположением, что может быть связано с нарушением генетического контроля над делением клеток. Кроме того, мутации могут происходить и под влиянием физических (ионизирующая радиация: электромагнитные излучения, гамма- и рентгеновые лучи), химических (инсектициды, гербициды, формальдегид, ароматические углеводороды) и биологических (вирусы гепатита, гриппа, краснухи, кори, ветряной оспы, свинки и др.) факторов.

Эндокринные заболевания и нарушения обмена веществ. Причиной отставания в умственном развитии ребенка может быть, например, диабет матери. Если у матери содержание фенилаланина в крови выше 30 мг/л, у ребенка возникает фенилкетонурия. Перезревание половых клеток, т. е. комплекс изменений в них, происходящий от момента их полного созревания до момента образования оплодотворенной клетки. Возраст родителей. Частота рождений детей с трисомиями 13, 18 или 21 у женщин в возрасте 30–34 лет составляет 1 случай на 510 новорожденных; в возрасте 40–44 лет 1 на 63; старше 45 лет 1 на 24. Частота трисомий зависит и от возраста отцов. Основной причиной возрастного фактора является старение половых клеток, увеличение частоты мутаций.

Экзогенные (внешние) причины.

Среди причин, вызывающих нарушение созревания плода, известно более 400 вредностей. Так как во внутриутробном периоде ЦНС плода особенно чувствительна, то именно ее повреждения могут привести к психическому недоразвитию (70–90 %). Внутриутробные инфекции становятся его причиной в 4–5 % случаев тяжелой и 1 % случаев легкой умственной отсталости. Наиболее часто встречающиеся химические вредности, приводящие к интеллектуальному дефекту, – свинец и алкоголь. В 9 % случаев умственной отсталости ее причиной могут стать механические повреждения мозга, возникшие при прохождении родовых путей. Другой причиной может быть недостаток снабжения мозга кислородом (гипоксия), обусловленный тяжелыми болезнями матери, неправильным положением плода, слишком быстрыми или очень затяжными родами (3/4 всех случаев, связанных с внешними вредностями). В первые годы жизни наиболее частой причиной умственной отсталости оказываются менингиты и энцефалиты, тяжелые интоксикации, черепно-мозговые травмы, реже – состояния клинической смерти, тяжелое истощение (от 5 до 25 %).

В происхождении тяжелых степеней умственной отсталости участвует комплекс наследственных и серьезных внешних факторов (нейроинфекции, травмы). Они нарушают развитие плода и формирование мозговых структур.

За возникновение легкой степени умственной отсталости ответственно и сочетание факторов, обычно не поддающееся разделению: семейно-генетические особенности и отрицательные воздействия среды: биологические вредности (действующие внутриутробно,

в родах и в раннем возрасте), а так же культурно-семейные факторы, препятствующие развитию интеллекта по генетическим программам. Происхождение части группы легко умственно отсталых индивидов связано с генетическими факторами. У другой части таких индивидов наблюдается недостаток сенсорной стимуляции в связи с социальной (материнской) депривацией в раннем возрасте.

Патогенез умственной отсталости подчиняется хроногенному фактору. Он заключается в том, что различные вредности, как генетические, так и средовые, воздействуя в один и тот же период развития мозга, способны вызывать в нем сходные нарушения. Наряду с этим одинаковые факторы, поражающие мозг на разных этапах его формирования, могут привести к различным изменениям. То, как отреагируют структуры мозга, зависит от его анатомо-функциональной зрелости. При поражении мозга плода в первые 4 недели беременности наблюдаются грубые нарушения развития всего организма. Действие вредности в период от 4 недель до 4 мес. беременности, когда формируются органы и ткани, может проявиться в патологии не только мозга, но и в пороках развития органов и систем (сердца, желудочно-кишечного тракта и др.). Воздействие вредности во второй половине беременности, когда формирование всех органов уже завершено, проявляется как изменения в поздно развивающихся структурах мозга. В последние недели беременности и в родах гипоксия, интоксикация и черепно-мозговая травма могут привести к внутримозговым кровоизлияниям.

Генетическая программа создает лишь схему возможных нейрональных объединений в мозгу; функциональная же система из нейронов возникает благодаря воздействию внешних стимулов во время чувствительного периода. Деятельность нейронов меняется под влиянием поступающей информации, а ее недостаток в раннем периоде развития может привести к психическому недоразвитию. Одно и то же наследственное заболевание может проявляться различно: либо только в форме умственной отсталости, либо в сочетании с речевыми или другими психическими и соматическими расстройствами.

С самого начала изучения врожденного слабоумия исследователи были убеждены в его многообразии. Известно, что уже в начале XVII в. Ф. Платтер выделил из числа душевнобольных лиц с разными степенями нарушений интеллекта и лиц с врожденным помешательством, названным им глупостью. Таким образом, он, по мнению Х. Замского, был первым, кто выделил среди душевных заболеваний формы, характеризующиеся стойкими нарушениями интеллекта.

Ж.-Э. Эскироль (1838) систематизировал слабоумие по времени его возникновения.

Именно он сравнил идиотию с бедняком, который никогда не имел богатства, а приобретенную деменцию с состоянием постепенно разоряющегося богача. Он также создал первую классификацию слабоумных по степени выраженности интеллектуального дефекта, разделив их на идиотов, имбецилов и умственно отсталых. Он полагал, что идиотия – врожденное состояние, умственная отсталость – приобретенное, а имбецильность может быть и врожденной, и приобретенной. Эскироль также систематизировал слабоумных на основании одного их ведущих симптомов – степени развития речи. Эта систематика уже позволяла хотя бы отчасти предсказывать перспективы развития и приспособления слабоумных. Необходимость деления умственно отсталых индивидов по выраженности их слабоумия определяется возможностью делать предсказания о способности к обучению и адаптации, так как одни способны к овладению некоторыми простейшими школьными навыками, а другие даже не могут обслужить себя. Однако большая часть авторов уже не довольствуется только одним критерием и использует для этой цели и другие показатели, но главным все же остается степень тяжести интеллектуальной неполноценности.

Классификация Американской ассоциации по изучению психического недоразвития складывается из шкал для оценки интеллекта и поведения. С помощью первой выделяют умственную отсталость пограничную легкую, умеренную, «тяжелую» и «глубокую», а посредством поведенческой шкалы оценивают степень нарушения так называемого адаптивного поведения (Heber R., 1959).



Морфологические классификации появились в связи с тем, что многие авторы возражали против исключительно наследственного, дегенеративного происхождения умственной отсталости, придя к выводу о возможности ее возникновения в связи с прижизненными или внутриутробными поражениями (Burnewille D., 1894; Meynert T., 1892).

По мнению Р. Yakovlev (1961), умственная отсталость – нарушение организации человеческого поведения, обусловленное структурными изменениями. Особенно страдает при этом человеческая организация двигательного опыта (символизация мысли, языка и ручного труда – «правшества»), связанная с супралимбическим мозгом, что характерно для индивидов с дебильностью. У лиц с имбецильностью не развивается полностью языковая функция (бедность символического содержания мысли) и ограничивается развитие ручной умелости. Идиотии свойственно отсутствие символизации вообще.

Разнообразие симптоматики умственной отсталости послужило причиной появления классификаций, созданных на основе психологических и клинических признаков. Г.Я. Трошин (1915) приводит следующие типы умственно отсталых индивидов: апатичных, сенситивных, боязливых и т. д. Эти характерологические особенности, однако не могут быть существенными признаками психической отсталости, по которым можно было бы рекомендовать лечение, обучение и оценивать прогноз.

В классификации Г.Е. Сухаревой (1965) эндогенная, эмбриопатическая и экзогенная олигофрения выделяются в отдельные группы в связи с концепцией автора о зависимости характера поражения от времени воздействия этиологического фактора, его качества и тяжести. Внутри каждой группы проводится дифференциация по этиологии: 1-я группа обусловлена патологией генеративных клеток родителей; 2-я группа связана с вредностями, действовавшими в течение внутриутробного периода (эмбрио- и фетопатии); в 3-ю группу входят формы, которые были обусловлены повреждением центральной нервной системы в перинатальном периоде или в первые 3 года жизни. В этой систематике в некоторых случаях учитываются особенности психопатологических картин. Четкое отграничение понятия «олигофрения» лишает эту классификацию недостатков, свойственных многим зарубежным систематикам. Однако ее стройность нарушается введением так называемых атипичных форм, которые правильнее было бы описывать в рамках одной из трех предлагаемых ею групп олигофрении.

Нейродинамические сдвиги при умственной отсталости легли в основу систематики С.С. Мнухина (1948, 1961), который использовал для этого клинко-физиологический анализ. Он выделил особую группу неравномерного психического недоразвития, в которую вошли дети, не способные к усвоению школьных навыков. Им было сформулировано представление об астенической, стенической и атонической формах олигофрении. Критериями для этой классификации, помимо клинических, послужили и конституциональные особенности высшей нервной деятельности, на основе которых развивается та или иная форма психического недоразвития.

Д.Н. Исаевым с сотрудниками (1967, 1970) были выявлены клинические, экспериментально-психологические, биохимические и электроэнцефалографические доказательства не только выделенных форм психического недоразвития, но и описана еще одна форма, разграничены и подробно изучены клинические варианты всех четырех форм. Установлена зависимость между клиническими формами и недоразвитием определенных структур мозга.

М.С. Певзнер (1959) разделила больных олигофренией на 5 форм, основываясь на особенностях их нейродинамики. Она полагала, что у одних детей имеется распространенное нарушение подвижности основных нервных процессов без расстройства их равновесия, при этом недоразвитие познавательной деятельности не сопровождается грубым поражением какого-либо из анализаторов или расстройством эмоционально-волевой сферы. Основным же патогенетическим механизмом является диффузное поверхностное поражение коры. У других детей-олигофренов значительно преобладает тормозной или возбуждающий процесс либо ослаблены они оба. В этих случаях недоразвитие познавательной деятельности ею

связывается с глубоким расстройством корковой нейродинамики, что проявляется у больных нарушением поведения и резким снижением работоспособности. Позже М.С. Певзнер (1967) увязывала формы олигофрении не только с особенностями нарушений нейродинамики, но и с поражением некоторых областей мозга (лобной, теменно-затылочной и слухоречевой).

Для понимания происхождения психического недоразвития и систематизации его форм Г.К. Ушаков (1973), а затем и В.В. Ковалев (1979) использовали понятие дизонтогенеза. Были выделены 2 типа психического дизонтогенеза: ретардация (стойкое психическое недоразвитие) и асинхрония (неравномерное, дисгармоническое развитие, при котором одни психические проявления отстают, а другие опережают возрастной уровень развития).

С 1999 г., в России используется Международная классификация болезней (МКБ-10) от 1992 г. В разделе /F70-F79/ «Умственная отсталость» для систематики рекомендуется использовать следующие рубрики:

Умственная отсталость легкой степени (F-70);

Умственная отсталость умеренная (F-71);

Умственная отсталость тяжелая (F-72);

Умственная отсталость глубокая (F-73).

Четвертый знак применяется для определения выраженности поведенческих нарушений, если они не обусловлены сопутствующим (психическим) расстройством – нарушением поведения. Если известна этиология умственной отсталости, то следует использовать дополнительный, пятый знак: пренатальные или постнатальные инфекции, интоксикации; механическая травма или гипоксия (асфиксия) при родах; фенилкетонурия; болезнь Дауна; гипотиреоз; врожденная аномалия головного мозга; неуточненные причины.

Таким образом, как показывает практика, в происхождении умственной отсталости редко повинны только психологические или только одиночные биологические вредности, чаще либо все эти факторы действуют совместно, либо биологические факторы оказываются множественными.

## **2. Рельефно-точечный шрифт Л. Брайля. Основные правила при письме. Гигиенические требования при чтении рельефно-точечной литературы.**

Шрифт Брайля (англ. Braille) – рельефно-точечный тактильный шрифт, предназначенный для письма и чтения незрячими и плохо видящими людьми. Разработан в 1824 году французом Луи Брайлем (фр. Louis Braille), сыном сапожника. Луи в возрасте трёх лет поранился в мастерской отца шорным ножом (подобие шила); из-за начавшегося воспаления глаз мальчик потерял зрение. В возрасте 15 лет Луи создал свой рельефно-точечный шрифт как альтернативу рельефно-линейному шрифту Валентина Гаюи, вдохновившись простотой «ночного шрифта» капитана артиллерии Шарля Барбье. В то время «ночной шрифт» использовался военными для записи донесений, которые можно было прочесть в темноте.

Для изображения букв в шрифте Брайля используются шесть точек. Точки расположены в два столбца. При письме точки прокалываются, и поскольку читать можно только по выпуклым точкам, «писать» текст приходится с обратной стороны листа. Текст пишется справа налево, затем страница переворачивается, и текст читается слева направо.

Для читающего точки нумеруются по столбцам слева направо и по строкам сверху вниз. Для пишущего на перевёрнутой странице нумерация выглядит по иному: точка 1 находится в верхнем правом углу, под ней — точка 2, в нижнем левом углу — точка 6.

Некоторые советские тифлопедагоги продвигали систему нумерации, в которой точки 1 и 3 были переставлены местами. Такая система противоречит международным традициям. Позднее были добавлены ещё две точки: точка 7 под точкой 3 и точка 8 под точкой 6. Такую систему стали называть расширенной системой Брайля.

Высота выпуклой точки составляет 0.5 мм, этого достаточно для распознавания точки на ощупь. Диаметр точки - 1,2 мм. Расстояние между точками - 2,5 мм, расстояние между символами - 2,3 мм по горизонтали и 3,8 мм по вертикали.

Существует множество форматов листов для печати по Брайлю, распространённость которых варьируется в зависимости от национальных традиций типографского дела. Традиционный для России и постсоветского пространства лист брайлевской книги включает в себя 25 строк по 30 или 32 знака в каждой, обладая общим размером 23 на 31 см.

Используя традиционный (шеститочечный) шрифт Брайля, можно записать 26=64 различных символа: 63 информативных и один пробел. В расширенном (восьмиточечном) шрифте Брайля - 28=256 символов: 255 информативных и один пробел.

Вследствие ограниченности количества различных комбинаций точек, часто используются:

- многоклеточные знаки (состоящие из двух и более знаков, по отдельности имеющих свои функции);
- дополнительные знаки (большие и малые буквы разных алфавитов, цифровой знак и т. д.).

Каждая комбинация имеет несколько значений, порой доходящих почти до десятка.

При записи символов шрифта Брайля используются особые письменные принадлежности – прибор и грифель. Из-за этого невозможно изменить размеры и начертание (жирный, полужирный, курсив) символов. Для обозначения строчных и прописных букв перед нужными буквами ставятся специальные символы. Для изменения начертания (жирный, полужирный, курсив) текста, при записи верхнего и нижнего индекса, при записи математического корня до и после текста ставятся специальные символы: один символ ставится в начале текста, другой — в конце. Такой способ написания похож на запись текста между тегами в языке html.

Из-за особенностей шрифта Брайля в письме на его основе сделаны некоторые изменения правил набора текста. В результате чего человек, обучавшийся по системе Брайля, которого также принято называть «брайлистом», впоследствии может допускать ряд характерных ошибок при написании обычного текста, например, если незрячий человек будет вводить текст на адаптированном для работы без помощи зрения компьютере.

В целом можно выделить следующие отличия брайлевского письма:

- частое игнорирование заглавных букв;
- отсутствие знака пробела после запятой;
- отсутствие знака пробела перед тире;
- отсутствие пробела между знаком номера и числом;
- использование одного и того же символа для обозначения похожих пунктуационных знаков, например, тире и дефиса, так как в Брайле существует лишь один-единственный символ подобного рода.

Без специального дополнительного обучения незрячий человек всегда допускает подобные ошибки, набирая обычный текст, так как в системе Брайля они являются стандартными правилами.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

### ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов, В.П. Дефектология. Специальная педагогика и специальная психология [Электронный ресурс]: курс лекций /В.П. Глухов. - М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. - 312 с. - Доступ с сайта электронно-библиотечной системы «Университетская библиотека онлайн». - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75801.html>

2. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учеб. для акад. бакалавриата: для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям / В.П. Глухов; Моск. пед. гос. ун-т. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2017. - 262, [3] с. - (Бакалавр. Академический курс). - Гриф УМО. - ISBN 978-5-534-01037-4: 559-15.

3. Специальная педагогика: учеб. для бакалавров, студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / [Л.В. Мардахаев и др.]; под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. - М.: Юрайт, 2015. - 447, [1] с. - (Бакалавр. Базовый курс). - Гриф УМО.

4. Специальная психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / сост. О.В. Липунова. - Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. - 81 с. - 978-5-4497-0106-0. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/85903.html>

5. Специальная психология в 2 томах Т.1.: Учебник для бак. и магистр /под. ред. В.И. Лубовского. - 7-е изд. испр., - М.: Юрайт, 2016. - 264 с.

### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

6. Подольская, О.А. Основы коррекционной педагогики и психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 169 с. - Доступ с сайта электронно-библиотечной системы «Университетская библиотека онлайн». - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=495845>

7. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие / В.В. Лебединский, К.С. Лебединская. - 8-е изд., испр. и доп. - М.: Академический проект: Трикста, 2013. - 304 с. - (Gaudeamus). - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-8291-1504-3/978-5-904954-25-3; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=137611>

8. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология. Практикум: учеб. пособие для акад. бакалавриата: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям / В.П. Глухов; Моск. пед. гос. ун-т. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2017. - 311, [3] с. - (Бакалавр. Академический курс). - Гриф УМО. - ISBN 978-5-534-00653-7: 643-71.

9. Подольская, О.А. Теория и практика инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. - 202 с. - Доступ с сайта электронно-библиотечной системы «Университетская библиотека онлайн». - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494762>

10. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие: [направление подгот. - Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата), психолого-педагогическое образование, магистер. прогр. "Педагогика и психология инклюзивного образования"] / [БУ ВО ХМАО - Югры, "Сургут. гос. пед. ун-т"]; [сост.: Болгарова М.А. и др.]. - М.: [Перо], 2016. - 229, [1] с.

11. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс]: книга для педагога-дефектолога /Е.А. Стребелева. - Москва: Владос, 2016. - 183 с.: ил. - (Коррекционная педагогика). - ISBN 978-5-691-00605-0; То же - URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455619>

### ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

12. Особый ребенок - <http://www.invalid-detstva.ru/index.php>

13. Альманах Института коррекционной педагогики - <http://alldef.ru/>

14. Информационный портал Министерства образования и науки РФ - <http://w.w.w.mon.gov.ru>

15. Региональная общественная организация «Перспектива» - <https://perspektiva-inva.ru/>

## ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЕ СИСТЕМЫ

<b>Ресурс</b>	<b>Описание ресурса</b>
<b>«ЭБС IPRbooks»</b> <a href="http://www.iprbookshop.ru">http://www.iprbookshop.ru</a>	Контент: учебные, научные издания и периодические издания, представленные федеральными, региональными и вузовскими издательствами, научно-исследовательскими институтами и ведущими авторскими коллективами.
<b>ЭБС Университета</b> <a href="http://lib.rucont.ru">http://lib.rucont.ru</a>	Коллекция изданий СурГПУ, а также труды преподавателей, изданные в других издательствах. Тексты предоставлены в полном объеме и соответствуют оригиналам.
<b>Национальная электронная библиотек</b> <a href="http://нэб.рф/">http://нэб.рф/</a>	Национальная электронная библиотека - Федеральная государственная информационная система, обеспечивающая создание единого российского электронного пространства. Электронная библиотека объединяет фонды публичных библиотек России федерального, регионального, муниципального уровней, библиотек научных и образовательных учреждений и других правообладателей.
<b>Межвузовская электронная библиотека педагогических вузов Западно-Сибирской зоны (МЭБ)</b> <a href="https://icdlib.nspu.ru">https://icdlib.nspu.ru</a>	Сводный информационный ресурс электронных документов, созданных в российских вузах для обеспечения образовательной и научно-исследовательской деятельности.
<b>НЭБ elibrary</b> <a href="http://elibrary.ru">http://elibrary.ru</a>	ЭБС «Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU» содержит базы данных полнотекстовых российских журналов различной тематики (более 31000 наименований).
<b>ЭБС «Университетская библиотека онлайн»</b> <a href="http://biblioclub.ru">http://biblioclub.ru</a>	ЭБС «Университетская библиотека онлайн» специализируется на учебных материалах для вузов, обеспечивает доступ к наиболее востребованным материалам – первоисточникам, учебной и научной литературе ведущих издательств.
<b>БД «ПолпредСправочники»</b> <a href="http://www.polpred.com">http://www.polpred.com</a>	Полнотекстовая БД «ПолпредСправочники». Обзор СМИ. База данных с рубрикатором: 53 отрасли/ 600 источников/ 8 федеральных округов РФ/ 235 стран и территорий/ главные материалы/ статьи и интервью 16000 первых лиц. Миллионы сюжетов информагенств и деловой прессы за 15 лет. Интернет-сервисы по отраслям и странам.
<b>Правовые информационные системы</b>	«Консультант Плюс»

## ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

<b>Система БУ «Сургут. гос. пед. ун-т»</b>	<b>Функции системы</b>
--------------------------------------------	------------------------

<p><b>els.surgpu.ru</b> Образовательный портал</p>	<p>разработка модулей непосредственно на портале или загрузка учебных модулей; загрузка и разработка тестов и контрольно-измерительных материалов, опросов, контрольных заданий; автоматический или автоматизированный контроль хода обучения, учёт учебных достижений; формирование портфолио обучающихся</p>
<p><b>surgpu.antiplagiat.ru</b> Система "Антиплагиат"</p>	<p>организация процесса проверки студенческих работ и диссертаций на наличие заимствований.</p>
<p><b>Лицензионное программное обеспечение</b>, устанавливаемое на персональных компьютерах и ноутбуках университета</p>	<p>Стандарт ПО: Windows. Microsoft Open License, лицензия № 4545015, AdobeReader, 7-zip, GoogleChrome, FirefoxMozilla, Dr.Web, KMPlayer, CDBurnerXP, Пакет обеспечения совместимости MicrosoftOffice для форматов файлов Word, Excel и PowerPoint.</p>