*Характеристика особых образовательных потребностей детей*

*с задержкой психического развития*

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофзическом развитии. ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности.

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная (частичная) дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в-третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности. У большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а, следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

Задержка развития может быть вызвана недоразвитием некоторых интеллектуальных предпосылок, являясь как бы первичной, и задержка развития может носить вторичный характер в силу сенсорной, моторной, речевой недостаточности или микросоциальной депривации. Первичные задержки церебрально-органического генеза являются наиболее распространенными нарушениями развития. В их основе лежат гипоксические, травматические, инфекционные, токсические и другие факторы, действующие на развивающийся мозг в перинатальном периоде (родовая травма, асфиксия, ранние инфекции, недоношенность, некоторые наследственные заболевания, эндокринопатии и др.), приводящие к негрубому поражению головного мозга, не достигающему четкого органического дефекта. Вторичные задержки нервно-психического развития возникают на фоне первично неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях, при некоторых формах патологии зрения и слуха, после тяжелой и длительной психотравмирующей ситуации, при дефектах воспитания, особенно в условиях депривации и др.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от умственно отсталых детей.

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития зависят от характера временного отставания психики, а именно замедлен ли темп психического развития в целом или отдельных функций (сенсорных, моторных, речевых, эмоционально-волевых); возраста ребенка; наличия неблагоприятных социальных факторов; наличия отягощающих соматических факторов.

Для всех детей с ЗПР характерно запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный, обратимый характер нарушений.

Детей с ЗПР характеризует наличие частичного (парциального) недоразвития интеллектуальных функций (преимущественно, так называемых, предпосылок интеллекта) и (или) личности (в первую очередь эмоционально-волевой сферы и иерархии мотиваций). Поэтому в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с резко выраженными интеллектуальными нарушениями, в других случаях могут выступать на первый план замедленное развитие интеллектуальных процессов.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; недостаточной целенаправленностью деятельности; малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

У детей с ЗПР отставание обнаруживается в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в преобладании более простых мыслительных операций, снижении уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к понятийным формам мышления. Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности развития их познавательной деятельности, высших форм мышления. Некоторые дети с ЗПР, как и их умственно отсталые сверстники, затрудняются в установлении причинно-следственных зависимостей и имеют несовершенные функции обобщения. Недостаточный уровень мыслительной деятельности проявляется уже на ориентировочном этапе. Неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую деятельность становится причиной многочисленных ошибок. У детей с ЗПР в большей степени страдают предпосылки интеллектуальной деятельности. У всех школьников с ЗПР отмечаются изъяны в памяти, причем это касается всех видов запоминания – непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания, продуктивность непроизвольного запоминания.

У многих младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются трудности в восприятии учебного материала. Испытывают затруднения при узнавании предметов по контурным или схематическим изображениям, особенно если те перечеркнуты или перекрывают друг друга. Младшие школьники с ЗПР не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы, ошибочно воспринимают сочетания букв, значительно медленнее перерабатывают поступающую через органы чувств информацию. Скорость восприятия у младших школьников с ЗПР заметно снижается фактически при любом отклонении от оптимальных условий – при плохом освещении, расположении предмета под непривычном углом зрения, наличии рядом других аналогичных предметов, частой смене сигналов (объектов), сочетании или одновременном появлении нескольких сигналов (П.Б.Шошин). Недостатки пространственного восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

У детей с ЗПР отмечается зависимость восприятия от уровня внимания: снижение внимания замедляет скорость восприятия. Внимание младших школьников с задержкой психического развития характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, недостаточнаой сформированностью произвольного внимания.

Для детей с ЗПР характерны черты психического и психофизического инфантилизма, который проявляется в слабой способности ребенка подчинять свое поведение требованиям ситуации; неумении сдерживать свои желания и эмоции; детской непосредственности; преобладании игровых интересов в школьном возрасте; в беспечности; повышенном фоне настроения; недоразвитии чувства долга; неспособности к волевому напряжению и преодолению трудностей; в повышенной подражаемости и внушаемости; дефицита познавательной активности при обучении; в отсутствии школьных интересов, несформированности «роли ученика»; быстрой пресыщаемости в любой деятельности и пр.

Дети с ЗПР к началу школьного возраста не испытывают трудностей на уровне элементарного бытового общения со взрослыми и со сверстниками. Они владеют повседневным обиходным словарем и грамматическими формами, для них характерны бедность и неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по их семантике, повторы одних и тех же слов, неадекватное их использование.

Одной из причин, вызывающих задержку психического развития является длительная соматическая недостаточность различного происхождения. В замедлении темпа психического развития таких детей значительная роль принадлежит стойкой астении (слабости), болезненному состоянию, которое характеризуется повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению. Причины неуспеваемости при астеническом состоянии лежат в ослаблении умственной работоспособности (а не в интеллектуальной недостаточности). Из-за общей ослабленности организма темп деятельности, скорость усвоения материала, память снижены. На первый план выступают быстрое снижение работоспособности, сужение объема воспринимаемого материала, трудности распределения и переключения внимания.

Особенности детей с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать в учебном процессе:

* незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;
* преобладание игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов;
* низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности;
* ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире;
* снижение работоспособности;
* повышенная истощаемость;
* неустойчивость внимания;
* ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, трудности овладения письменной речью;
* расстройства регуляции, программирования и контроля деятельности, низкий навык самоконтроля;
* более низкий уровень развития восприятия;
* отставание в развитие всех форм мышления;
* недостаточная продуктивность произвольной памяти, преобладание механической памяти над абстрактно-логической, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти.

## Школьники с ЗПР нуждаются в удовлетворении особых образовательных ***потребностей***:

## в побуждении познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;

* в расширении кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;
* в формировании общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
* в совершенствовании предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.),
* в формировании, развитии у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
* в развитии личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;
* в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
* в усилении регулирующей функции слова, формировании способности к речевому обобщению, в частности, в сопровождении речью выполняемых действий;
* в сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов.

*1.3.5. Характеристика особых образовательных потребностей детей*

*с умственной отсталостью*

К лицам с нарушениями умственного развития (умственно отсталым) относят детей, подростков, взрослых со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Специфической особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций − отражения и регуляции поведения и деятельности, что выражается в деформации познавательных процессов, при которой страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. Все это приводит к нарушению социальной адаптации умственно отсталых людей в обществе.

В физическом развитии дети отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается в более низком росте, весе, объеме грудной клетки. У многих из них нарушена осанка, отсутствует пластичность, эмоциональная выразительность движений, которые плохо координированы. Сила, быстрота и выносливость у умственно отсталых детей развиты хуже, чем у нормально развивающихся детей. Умственно отсталым школьникам достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке.

Умственно отсталые дети часто поступают в школу с несформированными навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их школьную адаптацию.

Важным условием успешной учебной деятельности является внимание. Но у умственно отсталых детей оно характеризуется рядом особенностей: трудностью привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, неустойчивостью, быстрой и легкой отвлекаемостью, рассеянностью, низким объемом. На уроке такой ребенок может показаться внимательным учеником, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Для того чтобы бороться с подобным явлением (псевдовниманием), учителю во время объяснения следует задавать вопросы, выявляющие, следят ли школьники за ходом его мысли, или предлагать повторить только что сказанное.

Восприятие у умственно отсталых детей также имеет определенные особенности. Прежде всего его скорость заметно снижена: для того чтобы узнать предмет, явление, им требуется заметно больше времени, чем нормально развивающимся сверстникам. Эту особенность важно учитывать в учебном процессе: речь учителя должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее; надо отводить больше времени на рассматривание предметов, картин, иллюстраций.

У умственно отсталых учащихся уменьшен и объем восприятия − одновременного восприятия группы предметов. Подобная узость восприятия затрудняет овладение учениками чтением, работу с многозначными числами и т. д.

Восприятие этих детей недифференцированно: в окружающем пространстве они в состоянии выделить значительно меньше объектов, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают их глобально, нередко форма предметов видится им упрощенной. Также им легче узнавать простые объекты, которые воспринимаются ими без тонкого анализа частей и свойств, сложные предметы воспринимаются ими упрощенно и узнаются неправильно, как менее сложные. Например, дети не различают зубцов пилы и видят ее «беззубой», ровной.

Значительно нарушено пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

Большие трудности представляет для них восприятие картин. Они, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п.

Отмечается, что у умственно отсталых детей страдают как произвольное, так и непроизвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и непроизвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся с нарушением интеллекта особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к окончанию школьного обучения все же не знают табличного умножения и деления. Школьники самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления умственно отсталых детей значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий, особенно исторических событий в их хронологической последовательности.

У большинства умственно отсталых детей отмечаются нарушения речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение. К началу школьного обучения они имеют скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы. Умственно отсталые первоклассники могут не знать названий часто встречающихся им предметов (*будильник, перчатки, кружка*), особенно частей предметов (*обложка, страница, рама, подлокотник*), в их речи отсутствуют обобщающие слова (*дети, посуда, фрукты*). Младшие школьники не понимают и не используют в речи приставочные глаголы (например: *ушел, пришел, перешел, вышел*), не употребляют прилагательные (кроме большой – маленький, хороший – плохой и названий основных цветов), затрудняются в понимании и использовании наречий. В речи детей часто встречается неточное употребление слов. Пассивный словарь значительно превышает активный. Нарушения грамматического строя речи у младших школьников проявляются во фрагментарности, структурной неоформленности предложений, пропусках главных членов предложения. Учащиеся не всегда правильно согласовывают существительные с глаголами и прилагательными. Характерной ошибкой детей является неумение согласовывать числительные с существительными («пять матрешки»). Учащиеся испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов.

Становление связной речи у умственно отсталых детей происходит замедленным темпом и имеет определенные качественные особенности. Они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Исследования показывают, что наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Рассказы школьников с нарушением интеллектуального развития бессвязны, дети не могут раскрыть сюжет, ограничиваются перечислением элементов ситуации.

Исследования нарушений звукопроизношения (Г.А. Каше, Д.И. Орлова, М.А. Александровская, Р.И. Лалаева и др.) показали, что у младших школьников с нарушением интеллекта они встречаются значительно чаще и характеризуются большим количеством дефектных звуков, чем у их нормально развивающихся сверстников. У учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида встречаются как искажения звуков, так и замены (ш–с, р–л и др.). Некоторые дети умеют правильно, изолированно произносить звуки, но в речи их искажают. Один и тот же звук дети могут произносить в одних случаях правильно, в других – искажать, заменять. Дефекты звукопроизношения у детей часто сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова: младшие школьники пропускают согласные при их стечении («такан» *– стакан*), заменяют первый согласный звук («светы» – *цветы*), переставляют звуки соседних слогов («моносафт» – *космонавт*), пропускают слоги («сатар» – *санитар*).

Речь детей монотонная, маловыразительная.

У умственно отсталых школьников нарушено мышление. Основным его недостатком является слабость обобщений. Часто в обобщении используются внешне близкие по временным и пространственным раздражителям признаки – это обобщение по ситуационной близости (стол и стул, колготки и ботинки, чашка и блюдце). Обобщения очень широкие, недостаточно дифференцированные. Эти особенности познавательной деятельности учащихся необходимо учитывать при организации обучения. Чтобы сформировать у них правильные обобщения, следует затормозить все лишние связи, которые «маскируют», затрудняют узнавание общего, и максимально выделить ту систему связей, которая лежит в основе. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, например, если классификация проводилась с учетом цвета, то учащимся трудно переключиться на другую классификацию – по форме.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в "рабочую модель" с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого» (А.А. Брудный). Несформированность операции абстрагирования выражается у умственно отсталых детей в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие школьники часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. Например, сравнивая изображения двух детей, одна ученица сказала: «Они не похожи. У этого майка зеленая, а у этого штанишки коричневые. Этот в носках, а этот в туфельках» (В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности – переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты.

Мышление умственно отсталых детей характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Например, запомнив результаты табличного умножения на уроках математики, ученики затрудняются их использовать на уроках труда.

Школьники с нарушением интеллекта недостаточно критично относятся к результатам своего труда, часто не замечают очевидных ошибок. У них не возникает желания проверить свою работу.

Б.И. Пинский выявил у них нарушение строения и мотивации деятельности. Так, им отмечается нарушение соотношения цели и действия, вследствие чего процесс выполнения действий становится формальным, не рассчитанным на получение реально значимых результатов. Часто дети подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Например, школьник задачу в два действия решает в одно, ответ примера в три действия записывает, выполнив только два действия. При этом происходит приспосабливание заданий к возможностям учащихся, «соскальзывание» с правильного пути решения. Одной из существенных особенностей является нарушение ориентировочной основы действия. Как правило, поставленную задачу умственно отсталые школьники выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований. Например, многие ученики приступают к выполнению задания, не дослушав его до конца, а потом у них возникают вопросы по условиям, которые они не дослушали. В ряде случаев при составлении плана решения и выборе действия они исходят не из условия и вопроса данной задачи, а из несущественных признаков и начинают производить действие, руководствуясь не задачей в целом, а отдельными ее частями. В других случаях ученики затрудняются использовать имеющийся у них опыт. Поэтому возможен буквальный перенос знаний без учета ситуации. Часто вместо осмысления действительного содержания новой задачи учащиеся усматривают в ней черты одинаковые или сходные с известной задачей. В этих случаях старый опыт не перерабатывается, не изменяется и обобщение приобретает характер приравнивания. Приравнивание в известном смысле является приспособлением новой задачи к знакомой старой, оно обусловливает ошибки уподобления знаний.

Исследования Б.И. Пинского, Ж.И. Шиф, М.Н. Перовой и других отмечают легкость подхода школьников с нарушением интеллекта к выполнению задания. Приняв задание и проявив большую активность и желание осуществить его, ученики в то же время проявляют беззаботное отношение к способу действия, ведущему к желаемой цели. В ряде случаев они, имея все необходимые знания и навыки для решения поставленной задачи, оказываются не в состоянии решить ее из-за того, что эти знания и навыки не актуализируются в нужный момент. Ряд учеников не в состоянии составить план своей деятельности.

При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

Эмоциональная сфера умственно отсталых школьников характеризуется незрелостью и недоразвитием. Эмоции детей недостаточно дифференцированы: переживания примитивны, полюсны (дети испытывают удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных, тонких оттенков переживаний почти не наблюдается). Их реакции зачастую неадекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике. У некоторых учащихся наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам, стереотипность и инертность эмоциональных переживаний, у других – чрезмерная легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У детей с преобладанием процесса торможения поведение характеризуется эмоциональной тупостью, малой подвижностью. У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечаются чрезмерная выраженность эмоций и длительные эмоциональные реакции, вызываемые малосущественными поводами. Свои эмоциональные проявления учащиеся не контролируют. Дети с нарушением интеллекта затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны.

В процессе учебной деятельности у школьников формируются познавательные интересы. Для них в первый год обучения в школе свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы (Н. Г. Морозова). Личные интересы на начальном этапе обучения преобладают над всеми остальными. К средним классам у учащихся формируются познавательные интересы, появляются, как правило, любимые уроки, часто среди них уроки трудового обучения, физической культуры.

Одним из основных компонентов личности, который обеспечивает социальную адаптацию человека в обществе, является самооценка. У умственно отсталых учащихся наблюдается неадекватная самооценка, которая проявляется в неправильной оценке своих возможностей, в неспособности критически оценить свои поступки. У них имеет место как завышенная, так и заниженная самооценка.

У умственно отсталых людей нарушены волевые процессы; они безынициативны, не могут самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее определенной цели. Непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия и поступки, неумение противостоять воле другого человека, повышенная внушаемость − все это крайне отягощает их поведенческие проявления и усугубляется в связи с возрастными изменениями, связанными с перестройкой организма ребенка, особенно в подростковом периоде. При неблагоприятных условиях жизни у них легко возникают трудности в поведении, в установлении нравственно приемлемых отношений с окружающими.

Исследования полоролевого поведения подростков с умственной отсталостью (Д.Н. Исаев и др.) показывают, что полоролевая идентификация формируется под влиянием психического недоразвития и зависит от уровня интеллекта: чем более грубыми являются поражения ЦНС, тем слабее выражен процесс самоотождествления. В отношении подростков с легкой степенью умственной отсталости можно говорить о сформированности половозрастной идентификации, в то время как у подростков с умеренной умственной отсталостью ее развитие проходит с заметным отставанием. Полоролевое поведение и тех и других в основном соответствует половой принадлежности.

Как показывают исследования и практика работы специальных образовательных учреждений, своевременное оказание коррекционной педагогической и лечебной помощи умственно отсталым детям приводит к значительному повышению уровня их развития и адаптации в окружающем их предметном и социальном мире.

Особые **образовательные потребности** детей с нарушением интеллектуального развития обусловлены особенностями психофизического развития.

В обучении детей с нарушением интеллектуального развития наиболее важным является обеспечение *доступности содержания учебного материала*. Содержание обучения должно быть адаптировано с учетом возможностей этих учащихся. Так, значительно снижаются объем и глубина изучаемого материала, увеличивается количество времени, необходимого для усвоения темы (раздела), замедляются темпы обучения. Школьникам с нарушением интеллекта дается значительно менее широкая система знаний и умений, чем нормально развивающимся сверстникам, ряд понятий не изучаются. Вместе с тем формируемые у учащихся с нарушением интеллекта знания, умения и навыки должны быть вполне достаточны для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией.

В обучении детей рассматриваемой категории используются *специфические методы и приемы*, облегчающие усвоение учебного материала. Например, сложные понятия изучаются путем расчленения на составляющие и изучения каждой составляющей в отдельности – метод маленьких порций. Сложные действия разбиваются на отдельные операции, и обучение проводится пооперационно. Широко используется предметно-практическая деятельность, в ходе выполнения которой учащимися могут быть усвоены элементарные абстрактные понятия.

Для того, чтобы сформировать, уточнить и расширить круг представлений и подготовить школьников к восприятию учебного материала перед изучением систематического курса ряда учебных дисциплин (математика, русский язык и другие) необходимо выделять *пропедевтический (подготовительный) период*. В этот период осуществляется развитие у учащихся всех психофизических функций, участвующих в формировании навыков чтения и письма, математических представлений, позволяющих им овладеть счетом и решением простых задач.

Одной из важных задач учителя является формирование *системы* доступных знаний, умений и навыков. Лишь в некоторых случаях может отсутствовать строгая систематизация в изложении учебного материала. Так, известно, что изучение исторических событий вызывает большие трудности у учащихся, поэтому учебный материал по истории может быть представлен как яркие рассказы из прошлого. Разобщенное изучение школьных дисциплин не может обеспечить формирование в сознании школьников с нарушением интеллекта целостной картины мира. Для того, чтобы преодолеть такую разобщенность, необходимо предусмотреть внутрипредметные и межпредметные связи.

Дети с нарушением интеллекта нуждаются в *постоянном контроле и конкретной помощи со стороны учителя*, в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большом количестве тренировочных упражнений во время усвоения нового материала.

Важное значение имеет привитие *интереса к учению, выработка положительной мотивации.* На момент поступления в школу у большинства детей с нарушением интеллекта преобладают атрибутивные интересы, поэтому одной из важных задач учителя является развитие познавательных интересов.

Необходимо целенаправленное обучение школьников *приемам учебной деятельности*.

К особым образовательным потребностям детей с нарушением интеллекта относится *необходимость* *коррекции и* *развития психических процессов, речи, мелкой и крупной моторики.* Эту работу должны проводить специалисты: специальный педагог (олигофренопедагог), специальный психолог, логопед, специалист ЛФК.

Для всех детей с нарушением интеллекта необходимо *целенаправленное повышение уровня общего и речевого развития* путем формирования элементарных представлений об окружающем мире, расширения кругозора, обогащения устной речи, обучения последовательно излагать свои мысли и т.д.

Необходимо *формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации*: умений пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи, навыков обеспечения безопасности жизни; умений готовить пищу, соблюдать личную гигиену, планировать бюджет семьи; навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в ближайшем окружении и т.п. Дети с нарушением интеллекта должны усвоить морально-этические нормы поведения, овладеть навыками общения с другими людьми.

К особым образовательным потребностям школьников с нарушением интеллекта относится *трудовая и профессиональная подготовка.* Трудовое обучение рассматривается как мощное средство коррекции имеющихся у детей с нарушением интеллекта нарушений. Оно является основой нравственного воспитания этой категории детей, а также важным средством их социальной адаптации. У учащихся 1-4 классов формируется общая готовность к труду, а с 5-го класса целесообразно начать профессионально-трудовую подготовку.

Необходимо создание *психологически комфортной для школьников с нарушением интеллекта среды*: атмосфера принятия в классе, ситуация успеха на уроках или во внеклассной деятельности. Важно продумывать оптимальную организацию труда учащихся во избежание их переутомления.

*1.3.6. Характеристика особых образовательных потребностей детей*

*с тяжелыми нарушениями речи*

***Тяжелые нарушения речи*** ***(ТНР)*** – это стойкие специфические отклонения формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. К тяжелым нарушениям речи относятся алалия (моторная и сенсорная), тяжелая степень дизартрии, ринолалии и заикания, детская афазия и др.

Устная речь у детей с тяжелыми формами речевой патологии характеризуется строгим ограничением активного словаря, стойкими аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания, тяжелыми нарушениями общей разборчивости речи. Отмечаются затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи, а также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации личности ребенка в обществе.

У детей с ТНР снижается потребность в общении, оказываются несформированными формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь) и могут наблюдаться особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Сочетание нарушений речевого и некоторых особенностей познавательного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками.

Оптико-пространственный гнозис находится на более низком уровне развития и степень его нарушения зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно пространственных представлений. Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексия и дисграфия), нарушения счета (акалькулией), которые могут наблюдаться при речевой патологии. Однако пространственные нарушения характеризуются определенной динамичностью и тенденцией к компенсации. Отставание в развитии зрительного восприятия и зрительных предметных образов у детей с ТНР проявляется в основном в бедности и слабой дифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в недостаточно прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Внимание детей с ТНР характеризуется более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий, в анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Им труднее сосредоточить внимание на заданиях, со словесной инструкцией, нежели с комбинированной словесной и зрительной; еще сложнее распределить внимание между речью и практическим действием. У детей с ТНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности и снижению его темпа в процессе учебной работы. Все виды самоконтроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) могут быть не достаточно сформированными и иметь замедленный темп формирования. В частности, больше страдает упреждающий самоконтроль, который связан с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Последующий контроль (контроль по результату), осуществляется в основном при помощи педагога, которому следует четко повторить инструкцию, продемонстрировать образец, дать конкретные указания и т.д. Объем зрительной памяти обучающихся с ТНР практически не отличается от нормы. Заметно снижена слуховая память, продуктивность запоминания, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития. Обучающиеся часто забывают трех-, четырехступенчатые инструкции, упускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому общению для уточнения инструкции. Однако у детей с ТНР остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обусловливает некоторые специфические особенности их вербального мышления, которые по своему психо-речевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления.

Воображение детей с ТНР отстает от нормально развивающихся сверстников. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

Исследования уровня притязаний школьников с ТНР показали, что в большинстве случаев наблюдается своеобразная реакция на неуспех, которая выражается в том, что после удачно выполненного задания дети переходят не к трудному, а к более легкому заданию, т.е. у них срабатывает защитная реакция. Но с возрастом формируется реалистический уровень притязаний.

Разработка вопросов классификации речевых нарушений у детей стала осуществляться в соответствии с первичным расстройством – «первичным недоразвитием речи» (Левина Р.Е.). В патогенезе нарушений речевых средств преобладают аномалии гностических, сенсорных и артикуляторных механизмов, требующих, в первую очередь, обучающего воздействия; отклонения речевого поведения связаны с особенностями аффективно-волевой сферы, нормализация которой достигается преимущественно коррекционно-воспитательной работой.

Психолого-педагогическая классификация включает две группы речевых нарушений:

1) нарушение средств общения: фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР);

2) нарушение в применении средств общения (заикание и комбинация заикания с общим недоразвитием речи).

Нарушения чтения и письма рассматриваются в структуре ОНР и ФФН как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений.

Параллельно с психолого-педагогической классификацией уточнялась и корректировалась клинико-педагогическая классификация речевых нарушений, которая основывается на межсистемных взаимодействиях речевых нарушений с материальным субстратом, на совокупности психо-лингвистических и клинических (этиопатогенетических) критериев.

В клинико-педагогической классификации выделяются нарушения устной и письменной речи. Нарушения устной речи подразделяются на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания (дисфония /афония/, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия), 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания (алалия, афазия). Нарушения письменной речи подразделяются на два вида: дислексию и дисграфию.

Для большинства детей, имеющих тяжелые нарушения речи, практически невозможно получение полноценного образования без своевременной специальной логопедической помощи, а также необходимого медико-психолого-педагогического сопровождения. Традиционно детям с тяжелыми нарушениями речи оказывалась комплексная психолого-педагогическая помощь в системе специального образования (в специальных коррекционных дошкольных и школьных образовательных учреждениях V-го вида). Именно в специализированных коррекционных учреждениях обеспечивается систематическая логопедическая помощь, интегрированная в общий образовательный процесс, при этом модифицирована учебная программа, используются специальные дидактические пособия и учебники, разработанные в соответствии с возможностями и образовательными потребностями детей с ТНР.

В последние годы значительно сократилось количество специальных (коррекционных) учреждений V-го вида для детей с нарушениями речи; при этом расширяются возможности инклюзивного включения детей с разнообразными речевыми нарушениями в общеобразовательные организации. Современная система логопедической помощи организована таким образом, что дети с нарушениями речи имеют возможность получить полноценное дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных учебных заведениях наравне с детьми с условной нормой психоречевого развития. Это возможно, если в период обучения они получали регулярную адекватную коррекционно-развивающую логопедическую помощь в дошкольный период обучения и/или в период обучения в начальной школе. При этом задачи инклюзивного образования решаются наиболее успешно и своевременно.

В этом случае необходимо осуществление следующих мероприятий:

* сопоставительный анализ результатов первичной диагностики (уровня речевого развития, индивидуальных проявлений структуры речевых нарушений, стартовых интеллектуальных и речевых возможностей ребенка) и динамики развития речевых процессов;
* динамический мониторинг достижений в освоении академических знаний, умений и навыков учащихся;
* оценка сформированности представлений обучающихся об окружающем мире, жизненных компетенций, коммуникативно-речевых умений, социальной активности.

При анализе патологии речи у детей специалисты должны учитывать не только особенности общего состояния здоровья ребенка, его двигательной сферы, интеллекта, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы, темперамента, его конституцию, но и актуальный уровень развития ребенка, социальный статус семьи, которые имеют большое значение при изучении этиологических и патогенетических факторов возникновения речевых расстройств. Поэтому очень важно, чтобы родители с первых лет жизни фиксировали этапы развития ребенка, его достижения или некоторые особенности и могут обратить на это внимание специалиста. Важно, чтобы на консультации учителя-логопеда родители могли рассказать, в каких именно коммуникативно-речевых ситуациях ребенок испытывает особые затруднения, как это проявляется, как на это реагируют окружающие и сам ребенок, и как они выходят из сложившегося положения.

Несформированность речевых и неречевых психических функций негативно отражается на формировании такого сложного вида деятельности, как учебная, являющейся ведущей в школьном возрасте. Усвоение учебного материала, базовых знаний, овладение практическими умениями и навыками, особенно в области языка, предполагает достаточно высокий уровень сформированности языковых способностей, психологическую готовность к выполнению учебной деятельности.

Учебная деятельность детей с ТНР отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти.

Специальными психолого-педагогическими исследованиями доказано наличие у детей с ТНР отклонений в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, а также нарушений мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации.

Несовершенство устной речи учащихся с речевой патологией препятствует полноценному усвоению программного материала по русскому языку, что создает неблагоприятные условия для формирования письменной речи, как необходимого элемента социальной культуры и общения.

Ситуация длительного неуспеха в освоении столь значимого для социального окружения родного языка приводит к резкому снижению мотивации к преодолению не только имеющегося речевого недоразвития, но и ко всему процессу обучения в целом. Если родители своевременно не акцентируют должного внимания на негативных проявлениях речевого недоразвития и не обращаются за помощью к специалистам, то может наблюдаться неблагоприятная картина в формировании психики и поведения ребенка.

Несформированность рече-языковых и коммуникативных навыков у учащихся с ТНР обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Преодоление вышеперечисленных трудностей обучения детей с тяжелыми нарушениями речи на базе общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику, возможно, если при этом будут учтены **особые образовательные потребности** данной категории обучающихся.

* Потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией); потребность в формировании социальной компетентности.
* Потребность в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности. Трудности в усвоении лексико-грамматических категорий детьми с ТНР создают потребности в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи; дети с ТНР нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока.
* Потребность в формировании навыков чтения и письма.
* Потребность в развитии навыков пространственной ориентировки.
* Обучающиеся с ТНР требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Таким образом, категорию детей с ТНР можно рассматривать как учащихся, относящихся к группе риска по образовательному принципу. При этом для этих детей необходимо специально организованное обучение в условиях вариативной организации рабочего пространства и образовательной программы, учитывающей их особые образовательные потребности и содействующей решению интегративных задач как специальной педагогики, так и общего образования в целом.