

Алла Васильевна Закрепина<sup>1✉</sup>

Елена Антоновна Стребелева<sup>2✉</sup>

Alla V. Zakrepina<sup>1✉</sup>

Elena A. Strebeleva<sup>2✉</sup>

**ТЕОРЕТИКО-  
МЕТОДИЧЕСКИЕ  
ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ  
РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ  
КОРРЕКЦИОННО-  
РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ  
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ  
С УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ  
I–IV КЛАССОВ  
(АООП ВАРИАНТ 9.1)**

**THEORETICAL  
AND METHODOLOGICAL  
GUIDELINES  
FOR DEVELOPING  
THE CONTENT  
OF REHABILITATION  
CLASSES FOR STUDENTS  
WITH INTELLECTUAL  
DISABILITY OF GRADES I-IV  
(ABGEP VARIANT 9.1)**

<sup>1,2</sup> Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия

<sup>1</sup> zakrepina@ikp.email, e-Library SPIN: 3057-2810, Researcher ID: J-2047-2016, <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>

<sup>2</sup> strebeleva@ikp.email, e-Library SPIN: 5341-9029, Researcher ID: S-1426-2018, <https://orcid.org/0000-0002-7291-3146>

<sup>1,2</sup> Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

<sup>1</sup> zakrepina@ikp.email, e-Library SPIN: 3057-2810, Researcher ID: J-2047-2016, <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>

<sup>2</sup> strebeleva@ikp.email, e-Library SPIN: 5341-9029, Researcher ID: S-1426-2018, <https://orcid.org/0000-0002-7291-3146>

**Аннотация.** Реализация требований ФГОС (2014 г.) к разработке адаптированных программ обучения для обучающихся с интеллектуальными нарушениями основана на учете их особых образовательных потребностей. В практике коррекционного обучения большое внимание уделяется учебным часам, в рамках которых совершенствуются высшие психические функции, формируются жизненно значимые умения и навыки у обучающихся изучаемой категории.

**Abstract.** The implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard (2014) to the development of adapted training programs for students with intellectual disabilities is based on consideration of their special educational needs. In the practice of rehabilitative training of the students of the category under study, greatest attention is paid to classes which are expected to improve higher mental functions and form vital habits and skills. At present, the basic part of the adapted

В настоящее время базовая часть адаптированного программного материала, используемого в учебном процессе, имеет достаточное методическое обеспечение, а основные трудности учителя испытывают при разработке содержания формируемой части, в частности содержания коррекционно-развивающих занятий. В статье раскрываются теоретико-методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) I–IV классов (АООП вариант 9.1). Методы исследования: анализ литературы в области коррекционной психологии и специальной педагогики, обобщение экспериментального педагогического опыта в области специальной педагогики. В результате исследования представлены теоретические основания содержания коррекционно-развивающих занятий, научное обоснование цели, задачи, направления педагогической работы по активизации процессов познания у обучающихся изучаемой категории для достижения положительной динамики в успешном овладении программным материалом.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, коррекционно-развивающие занятия, коррекционная работа, начальная школа, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, психокоррекционные занятия, познавательное развитие, образовательный процесс, адаптированные общеобразовательные программы.

**Информация об авторах:** Закрепина Алла Васильевна, доктор педа-

programs used in the education process has sufficient methods support materials, and teachers experience most difficulties in developing the content of rehabilitation classes. The article describes the theoretical and methodological guidelines for developing the content of rehabilitation classes for students with mild intellectual disability of grades I–IV (ABGEP variant 9.1). The research methods include the following: analysis of literature in the field of special psychology and special pedagogy and generalization of experimental pedagogical experience in the field of special pedagogy. As a result of the study, the authors present theoretical foundations of the content of rehabilitation classes and a scientific justification of the goal, tasks, and areas of rehabilitation-educational activity aimed to activate the processes of cognition in the students of the category under study in order to achieve positive dynamics in successful acquisition of the program material.

**Keywords:** oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, mental disorders, rehabilitation classes, rehabilitation, primary school, junior schoolchildren, intellectual disorders, psycho-rehabilitation classes, cognitive development, education process, adapted basic general education programs.

**Author's information:** Zakrepina Alla V., Doctor of Pedagogy, Corre-

гогических наук, член-корр. РАО, заведующий лабораторией психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «ИКП РАО»; адрес: 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д.8, корп. 1.

Стребелева Елена Антоновна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «ИКП РАО»; адрес: 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д.8, корп. 1.

**Для цитирования:** Закрепина, А. В. Теоретико-методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с умственной отсталостью I–IV классов (АООП вариант 9.1) / А. В. Закрепина, Е. А. Стребелева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 16-34.

## Введение

Поиск эффективных путей социализации лиц с интеллектуальными нарушениями является одной из долговременных задач современных образовательных организаций, активно интегрирующих условия инклюзии обучения в массовую практику. Среди основных требований к реализации содержания обучения лиц изучаемой категории особое значение имеет учебный план, в структуре которого определены базовая, формируемая и внеурочная части образовательной про-

gramming Member of the RAE; Head of Laboratory for Psycho-Pedagogical Research and Methods of Special Education of Persons with Intellectual Disorders, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Strebeleva Elena A., Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Researcher of Laboratory for Psycho-Pedagogical Research and Methods of Special Education of Persons with Intellectual Disorders, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

**For citation:** Zakrepina, A. V., & Strebeleva, E. A. (2023). Theoretical and Methodological Guidelines for Developing the Content of Rehabilitation Classes for Students with Intellectual Disability of Grades I-IV (ABGEP variant 9.1). *Special Education*, 2(70), pp. 16-34. (In Russ.)

граммы обучения. Как показывают многочисленные опросы и мнения учителей-практиков, базовая часть программы является наиболее понятной учителям для реализации, так как имеет методическое оснащение (учебные пособия, учебники и др.) и требует системности и профессионального опыта в исполнении. Вместе с тем основные трудности учителя испытывают при разработке содержания формируемой части, в частности содержания коррекционно-развивающих занятий с детьми, так как эта часть учебного плана в настоящее время имеет *парци-*

альную методическую поддержку и традиционно представлена программой коррекционной работы в рамках коррекционно-развивающих, логопедических занятий, включая занятия ритмикой.

Учитывая, что термин «коррекция» (от лат. *correctio* — исправление, улучшение) глубоко закрепился в рамках становления научной школы дефектологии, отражает комплексную специфику и педагогическую направленность на развитие ребенка (Э. Сеген, П. Я. Трошин) [10; 15], является очевидным то, что в рамках исполнения требований ФГОС [1] именно содержание психокоррекционных занятий для детей с интеллектуальными нарушениями требует научного обоснования методического сопровождения в рамках комплексного (а не парциального) подхода к развитию потенциальных возможностей обучающихся при овладении программным материалом.

В настоящей статье представлены методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с легкой умственной отсталостью I–IV классов (согласно АООП варианта 9.1), которые сосредоточены на раскрытии процесса коррекции, развития и формирования познавательной деятельности в рамках обучающих задач.

## Исследование

Прежде всего отметим, что теоретическая основа содержания коррекционно-развивающих занятий с детьми с интеллектуальными нарушениями заложена в положениях отечественной научной школы дефектологии. Одно из важных утверждений касается *возможностей развития этих детей*. Исследователи отмечают, что дети с умственной отсталостью имеют потенциал в развитии, и это указывает на возможности формирования у них нового уровня психического развития [2; 6; 8; 16; 17]. Одно из условий при обучении умственно отсталых детей реализуется в педагогике, которая должна перенести центр тяжести с воспитания низших на воспитание высших психических функций [2]. В связи с этим обсуждение вопросов содержания обучения коррекционной направленности ориентирует специалистов на учет закономерностей и особенностей возраста ребенка, его актуальных и потенциальных возможностей развития на каждом возрастном этапе. Исследователи подчеркивают сущность этого процесса, отмечая, что в каждом возрасте появляются психологические новообразования, которые расцветают, и отцветают, и нигде не исчезают, а переходят в структуру психического развития [3].

Многолетний опыт изучения психического развития детей с

интеллектуальными нарушениями позволяет сделать вывод о незавершенности, смещенности сенситивных периодов, сглаженности возрастных кризисов и этапов. Задержка в формировании возрастных психологических новообразований во многих случаях приводит к появлению эмоциональных расстройств и патологических черт личности. К школьному возрасту у этих детей очевиден явный разрыв между физическим и психическим развитием, что отрицательно сказывается на становлении социального и личностного развития [14]. В то же время результаты экспериментального обучения свидетельствуют о высоких потенциальных возможностях детей изучаемой категории в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые могут быть достигнуты при организации специальных коррекционных занятий и проведении систематической коррекционно-педагогической работы [11].

В продолжение возрастного ракурса актуальной является *теория развивающего обучения*, в которой подчеркивается, что обучение оказывается развивающим только тогда, когда возможно учитывать зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития представляет собой резерв возможностей, которые ребенок не может реализо-

вать самостоятельно, а только с помощью взрослого. Именно в этой области находятся те умения и навыки, которым его нужно целенаправленно обучать [7; 9]. Исходя из этого положения, коррекция и компенсация нарушенного развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном учете возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка. Отмечается и тот факт, что на результаты обучения оказывает влияние характер поставленной перед школьниками задачи, содержание материала и его организация [6], а повторение материала должно быть не только многократным, но и модифицированным.

Среди теорий развивающего обучения, составляющих основу психокоррекционных занятий с детьми изучаемой категории, известна теория, созданная П. Я. Гальпериным, в которой раскрыто формирование поэтапных умственных действий, понятий, психических процессов у обучающихся [4]. Согласно этой теории, процесс обучения должен иметь ориентировочную основу, начальный этап которой связан с мотивацией действий, составлением схемы действий, что в результате завершается формированием действий во внутренней речи. Для учителя важно понимание и роль каждого этапа, что позволяет эффективно

формировать у обучающихся знания, умения и навыки, связанные с конкретными действиями, используя ориентировочную основу как главное дидактическое средство обучения.

Таким образом, вышерассмотренные теоретические положения в контексте обучения детей изучаемой нозологической группы определяют в коррекционно-развивающих занятиях основную цель и направления содержания познавательного развития, реализуемые в программном материале (АООП вариант I) для обучающихся с легкой умственной отсталостью.

*Целью* коррекционно-развивающих занятий является формирование познавательных процессов как психологических достижений возраста, которые требуют специальных условий (содержания, методов и приемов) для своего развития. В отношении обучающихся с умственной отсталостью, таким образом, определяется ориентир — формирование психологических достижений как настоящего, так и предыдущего возрастного периода с учетом развития индивидуальных познавательных возможностей.

Организация коррекционных занятий по познавательному развитию с обучающимися указанной нозологической группы начинается с создания педагогических условий. В связи с этим необходимы: квалифицированный

специалист (психолог, учитель-дефектолог); программа коррекционно-развивающих занятий (в которой сформулированы цель, направления, задачи и т. д.); расписание (встроенное в сетку учебного плана начального уровня образования); спланированный режим педагогической нагрузки; кабинет, оснащенный дидактическими и развивающими пособиями (предметно-развивающая, информационная и дидактическая среда); расписание работы специалиста с родителями.

*Задачи коррекционно-развивающих занятий:*

- формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач,
- формирование способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями,
- коррекция познавательной деятельности,
- раскрытие творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира.

Сформулированные выше задачи реализуются **в следующих направлениях:**

- совершенствование внимания и памяти (зрительной, слуховой, тактильной),

- сенсорное развитие: закрепление ориентировочных действий и систематизация образов восприятия, образов представлений о внешних свойствах и качествах предметов, усвоенных ранее на учебных предметах (русский язык, математика, изобразительное искусство, ручной труд и т. д.),
- систематизация образов представлений о неживой природе (вода, камни, песок, земля), о живой природе, явлениях природы, об их взаимосвязи, а также зависимости жизни человека и его деятельности от природных явлений,
- формирование мыслительной деятельности: наглядно-действенного мышления с переходом к наглядно-образному мышлению, элементам логического мышления,
- развитие элементов воображения.

*Раскроем методические аспекты по каждому направлению в решении коррекционных задач коррекционно-развивающих занятий.*

**1. Направление по совершенствованию процессов внимания и памяти** (зрительной, слуховой, тактильной) реализуется во взаимосвязи этих процессов при использовании специально подобранных заданий для обучающихся. В практике необходимо подобрать серию игр, упраж-

нений и заданий, требующих от ученика внимательного рассмотрения предмета (его свойств, положения в пространстве), объекта, явления или события. Наиболее эффективно игровые задания могут быть реализованы в продуктивных видах детской деятельности. Например, предлагаются такие задания: «Рассмотри, запомни и нарисуй», аппликация «Запомни и составь узор», конструирование «Запомни, построй два дома», после экскурсии — «Нарисуй здание нашей школы», «Запомни слова и запиши только те слова, в которых есть 2 гласных буквы», «Расскажи, что нового увидел по дороге из дома в школу» и др. Постепенно такого рода задания на каждом занятии усложняются, при этом учитывается предыдущий опыт детей, а также уровень знаний по учебным предметам. Процесс совершенствования внимания и памяти зависит от практических методов и приемов, используемых учителем на занятиях.

Для решения коррекционной задачи *по формированию у обучающихся личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий* и решению познавательных задач важно поощрять результаты выполнения заданий, обращая внимание обучающегося на детали, а также подчеркивая усердие и творческие мотивы.

Коррекционная задача по *формированию способов усвоения новых знаний* и овладения новыми умениями в направлении совершенствования внимания и памяти решается через обучение детей умениям фиксировать внимание на предметах, сравнивать и выделять изменения в предметах и в событиях каждодневной жизни: замечать изменения в классе, по дороге в школу, изменения в составе класса, изменения в собственной одежде, запоминать имена одноклассников, расписание уроков, имена учителей. Таким образом, программный материал усваивается на основе совершенствования процессов запоминания.

Задача *коррекции познавательной деятельности* реализуется путем формирования и совершенствования взаимосвязи между зрительной, слуховой и тактильной видами памяти как путь коррекции и компенсации процесса запоминания.

Задача *раскрытия творческих возможностей* с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира реализуется путем формирования поисково-исследовательской деятельности, закрепления образов восприятия и образов представлений о социальном и предметном мире на основе запоминания событий прошедшего дня и дня настоящего; развития творческих

возможностей в продуктивных видах деятельности.

**2. В направлении сенсорного развития** коррекционно-педагогическая работа строится на онтогенетическом принципе: от практической ориентировки к перцептивной [12].

Коррекционная задача по формированию у обучающихся личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач реализуется через развитие практической ориентировки (метод проб и ошибок, практического примеривания для оценки внешних свойств и качеств предметов (форма, величина, цвет, целостное восприятие предмета)) в процессе выполнения игровых заданий: «Найди форму в предмете», «Опусти фигурки в их прорези» и др.

Подбор заданий, доступных возможностям каждому обучающемуся, своевременная помощь при достижении результата, реальная похвала в коллективе сверстников являются важными факторами активизации мотивов к обучению.

*Задача по формированию способов усвоения новых знаний* и овладения новыми умениями реализуется в закреплении умений пользоваться поисковыми способами ориентировки: действовать методами проб, практическим



примериванием, а затем переходить на тот вид ориентировки, в котором один из анализаторов является ведущим (*зрительную, слуховую, осязательную (тактильную), вкусовую, обонятельную*) применительно к достигнутому результату.

Все это способствует закреплению образов-представлений о предметах, их свойствах и отношениях, делает эти образы более четкими, обобщенными. Главное — помнить, что развитие восприятия идет от различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, что является основой для появления образа-представлений об этих свойствах и качествах предметов.

*Решение задачи по коррекции познавательной деятельности* достигается через систематизацию сенсорных эталонов (формы, величины, цвета и пр.), например, при выполнении заданий в продуктивных видах деятельности и усвоении знаков и символов в учебных предметах (алфавит, цифры, написание букв и других условных знаков). Примером систематизации образов восприятия формы могут служить задания на группировку или классификацию предметов по форме: например, «Разложи предметы в свои ряды», «Разложи картинки в соответствии с образцом», после

чего предлагаются задания на закрепление представлений о форме в продуктивных видах деятельности: «Аппликация „Бусы“» (чередование круга и овала), «Нарисуй, что бывает круглым», «Слепи, что похоже на овал» и др.

Наряду с заданиями по развитию *ориентировки на форму*, параллельно предлагаются задания по развитию ориентировки на разные параметры величины (объем, высота, длина, ширина). Закрепляются образы *представления о величине* в играх с правилами и в продуктивных видах деятельности. Например, игра «Три медведя: раздай каждому свою посуду», «Слепи каждому медведю свое яблоко». Кроме того, проводится работа по систематизации *ориентировки на цвет*, закрепляются представления о цвете в игровой и продуктивной деятельности. Например, «Разложи картинки в свои конверты», «Осенний пейзаж», «Нарисуй, что бывает зеленым», «Нарисуй радугу» и др.

Параллельно с развитием зрительного восприятия проводится поэтапная работа по развитию слухового восприятия и слухового внимания: обучающиеся учат различать и дифференцировать звуки окружающей действительности, определять местонахождения и направления движения звука и его источника, уточняют их представления о бытовых шумах и звуках

явлений природы. При этом важно учить адекватно реагировать на звуковые сигналы (звонки, сигналы транспорта, явления природы — гроза, шум воды, ветра), осмысливать свои действия, определять среди многих звучаний наиболее важные для безопасности в реальной жизни. Например, обучающимся предлагаются такие виды деятельности, как прослушивание аудиозаписи и определение на слух: «Что за шум?», «Что за окном?», «Слушаем: угадываем погоду», «Подбери картинку к звукам».

Кроме развития зрительного и слухового восприятия, проводится работа по *развитию тактильно-двигательного восприятия*. В то же время задания по развитию тактильно-двигательного восприятия могут использоваться как часть занятий по развитию ориентировки на форму или величину. Важно научить обучающихся узнавать предметы на ощупь, формировать способы обследования предметов руками, различая их свойства: форму (куб, шар, оvoid), величину (большой — маленький, узкий — широкий, тонкий — толстый), дифференцировать предметы по их тактильным свойствам (мокрый — сухой, горячий — холодный, мягкий — твердый). Также обучают умениям словесно описывать предметы по их свойствам, воспринятым тактильно; группи-

ровать предметы по их тактильным свойствам и качествам; формируют умения передавать результаты тактильно-двигательного восприятия в продуктивных видах деятельности. Например, «Достань мягкий мячик», «Достань правой рукой то, что в левой руке», «Плавает или тонет?», «Нарисуй, что в мешочке», «Слепи, что в мешочке», «Расскажи, какая игрушка в твоём мешочке?».

Особое внимание уделяется развитию вкусового восприятия с закреплением образов восприятия с различными вкусовыми характеристиками продуктов питания (сладкий, горький, кислый, соленый), пищи (холодная, горячая). Детей учат дифференцировать свойства продуктов на вкус, обозначать эти свойства словами, группировать продукты по вкусовым признакам, подбирать набор продуктов питания, используемых для приготовления простых блюд (салата, компота, каши, бутерброда, омлета). Важно формировать умения определять вкусовые характеристики предмета в собственных высказываниях, составлять целостный образ предмета, воспринятого на вкус в различных видах продуктивной деятельности. Например, «Угадай на вкус?», «Угадай, что съел?», «Найди, такую же», «Что, куда подходит?», «Что надо для компота?», «Расскажи, что в этом салате?», «Нарисуй, что съел».

Все достижения, которые формируются у обучающихся в процессе целенаправленных коррекционных занятий, способствуют завершающему этапу в становлении сенсорного развития и являются основой для становления всех видов детской деятельности (учебной, изобразительного искусства, ручного труда) и социального поведения.

*Коррекционная задача по раскрытию творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира в рамках направления сенсорного развития реализуется через активизацию индивидуальных возможностей в процессе музыкального воспитания: во время и в процессе обучения игре на музыкальных инструментах, пению, танцевальным ритмическим движениям; изобразительному искусству и ручному труду.*

**3. В направлении систематизации представлений о неживой природе, о живой природе, о явлениях природы** коррекционная задача по формированию личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач реализуется через активизацию интереса обучающихся к окружающему миру. В продуктивных видах деятельности учитель помо-

гает обучающимся реализовывать замысел на основе организованного наблюдения за явлениями природы, изменениями живой и неживой природы, изучения влияния природных явлений на жизнь и деятельность человека (что делает человек весной, что осенью и т. д.). Для закрепления и поддержания устойчивого интереса учитель вместе с обучающимися проводит практические опыты. Например, предлагает наблюдать за изменениями цветов, которые стоят в вазе с водой и в вазе без воды («Что будет с цветами? Что изменилось? Почему? Зарисовать цветы после наблюдений»). Другие примеры: «Что будет со снежным комом, если его поместить в теплую духовку? Почему? Что будет с водой в ведре, если поставить его зимой во дворе? Почему?» Во всех случаях важно зафиксировать опыт наблюдения в словесных высказываниях и в рисунках. Рисунки, помещенные в альбомы, могут использоваться для рассматривания, вспоминания событий и ситуаций, знакомых обучающемуся. Такого рода приемы способствуют развитию связных речевых высказываний на основе собственного чувственного и практического опыта.

*Коррекционная задача по формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями реализуется через фор-*

мирование у обучающихся умений фиксировать собственный чувственный и социальный опыт в своих рассказах, в продуктивных видах деятельности, замечать изменения в природных явлениях и изменять свое поведение в соответствии с изменениями времени суток, времени года, изменениями расписания занятий, осмысливать свои действия, поступки и поведение в повседневной жизни.

*Задача по коррекции познавательной деятельности реализуется через систематизацию и уточнение представлений обучающихся о неживой природе (вода, камни, песок, земля), о живой природе, явлениях природы, об их взаимосвязи, а также о зависимости жизни человека и его деятельности от природных явлений. Необходимый подбор заданий позволит уточнить представления о взаимосвязи живой и неживой природы, о явлениях природы и зависимости деятельности человека от природных условий; закрепить представления о временах года (зима, весна, лето, осень), знать их последовательность; закрепить представления о месяцах (12 месяцев), представления о жизни и деятельности людей в разное время года, в разное время суток, в разные дни недели; обобщить представления о профессиях взрослых, уточнить представления о значимости каж-*

дой профессий для других людей. В целях активизации мотивации к занятиям используются различные дидактические средства — экскурсии, просмотр видеофрагментов, видеофильмов, настольно-печатные игры: «Поезд для животных», «Сад-огород», «В лесу, в саду, в огороде (в загадках)», «Когда это бывает?», «С какого дерева упало?», «Чем питается зверек?», «Ассоциации: „Кто где живет?“», «Мир насекомых», «Обитатели морей» и др.

*Коррекционная задача по раскрытию творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира в рамках этого направления реализуется через определение индивидуальных предпочтений обучающихся при выборе будущей профессии: дворник, рабочий по выращиванию овощей, рабочий по уходу за животными, швея, плотник и др. В процессе целенаправленного обучения решается основная задача воспитания — уважительное отношение к труду и людям труда [5].*

4. Важное место в содержании коррекционно-развивающих занятий занимает **направление формирования основных видов мышления**, генетически взаимосвязанных между собой: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Каждая из этих форм характеризу-

ется своими особыми средствами и способами осуществления, выполняет специфические функции в общем процессе умственного развития детей.

При этом важно помнить о том, что мышление начинает развиваться в осмысленных, целенаправленных предметных действиях. Действуя с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. Ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления. Важнейший этап в развитии мышления ребенка связан с овладением речью. В процессе действий с предметами развивается побудительный мотив для собственных высказываний: фиксация выполненного действия, рассуждения, умозаключения. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Именно на этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными.

Подбор наглядных задач, направленных на формирование

у детей наглядно-действенного мышления, основывается на принципах доступности и поэтапного усложнения познавательных задач. Практическая деятельность с предметами, имитирующими орудия труда, способствует формированию у обучающихся координации движений, согласованности действий обеих рук. Обучающимся предлагается ряд практических задач, направленных на формирование умений пользоваться предметом в качестве вспомогательного средства, имитирующего орудие труда: пластмассовые — молоток, гаечный ключ, отвертка. Так, задание «Забор вокруг дома» направлено на выбор нужного орудия — молотка для забивания гвоздиков; задание «Собери самолет» — задача на выбор гаечного ключа для закрепления гаек; «Конструктор» требует укрепить винты отверткой и т. д.

Обучающиеся учатся зрительно оценивать пространственные соотношения предметов, в соответствии с этим начинают действовать целенаправленно, создавая основу для воспитания простейших трудовых умений и навыков. В собственных практических действиях обучающиеся постепенно осознают свои возможности в достижении цели, у них постепенно возникают приятные переживания, связанные с радостью самостоятельного достиже-

ния цели, что и является залогом формирования положительного отношения к учению и труду. Все это способствует появлению самостоятельности и целенаправленности в действиях, активности в каждодневной жизни при решении житейских каждодневных задач.

Коррекционная задача *по формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями* реализуется через выполнение практических действий методом проб при решении практических проблемных задач, для чего используются самостоятельные практические действия с предметами-орудиями, затем переходящие в ориентировочно-поисковую деятельность [13].

*Коррекция познавательной деятельности* реализуется через уточнение представлений о вспомогательных средствах и предметах-орудиях в жизни и деятельности человека. Важной особенностью *наглядно-действенного мышления* является то, что способами преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов дейст-

вия и фиксации правильных, результативных, что таким образом выполняет роль мыслительной операции.

Наглядно-образное отражение окружающей действительности идет в тесной связи с развитием речи. При этом важное место занимает формирование тесной связи между практическим, жизненным опытом занимающихся и их наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты. Здесь формируются соотношение слова и образа. Детей учат выполнять классификацию, выполнять упражнения на исключение 4-й лишней картинки, устанавливать причинно-следственные зависимости. Для этого используют настольно печатные *игры* «Детское лото», «Геометрическое лото», «Профессии», «Запутанные картинки», «Логический поезд», «Что кому надо?», «Чей хвост?», «От какого дерева листок?», «По следам знакомых сказок (угадай по силуэту героев сказок)». Уделяется внимание формированию умения подбирать иллюстрации к небольшим рассказам (загадкам) и подбирать тексты (загадки) к иллюстрациям.

Наряду с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления проводится работа по формированию элементов словес-

но-логического мышления. В процессе целенаправленной коррекционной работы обучающегося учат устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости; рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различных основаниях, видеть в предметах их разные свойства, относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

В ходе занятий используются различные методические приемы, способствующие развитию у обучающихся логического мышления: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения. Обучающимся предлагаются для отгадывания загадки, логические рассказы. Учитель разными способами и приемами стимулирует обучающихся к самостоятельному отгадыванию загадок: несколько раз повторяет загадку или рассказ, задает уточняющие вопросы, делая акцент на смысловой стороне загадки. Примеры загадок: «Что за птица: песен не поет, гнезд не вьет, людей и груз везет? Что это? Чтоб не мерзнуть, пять ребят в печке вязаной сидят. Что это? Вот так дом — одно окно: каждый день в

окне кино! Что это?» Кроме этого, с детьми проводятся игры: «Скажи наоборот и передай мячик», «Что летает, а что не летает?», «Назови, что растет», «Назови, что бывает только вверху», «Съедобное — несъедобное», «Кто больше знает?». Важно помнить, что достижения каждого периода развития не исчезают, не заменяются более поздними этапами развития мышления, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни человека.

Коррекционная задача по *развитию творческих возможностей* обучающихся с учетом индивидуальных предпочтений в познании окружающего социального и предметного мира реализуется через формирование умения решать мыслительные практические и умственные задачи, что способствует появлению положительных личностных качеств: уверенности в себе, самостоятельности, активности, желания приобрести профессию, быть полезным для других людей.

5. В содержании психокоррекционных занятий выделено **направление по развитию элементов воображения**. Коррекционные задачи в этом направлении желательно решать с 3-го класса, когда у обучающихся создана основа для становления логики и воссоздающего воображения, когда появляется возможность

мысленно воспроизвести наглядную ситуацию на основе словесного описания.

Коррекционная задача, связанная с *личностными мотивами и формированием самостоятельности* при выполнении познавательных задач, реализуется на занятиях продуктивными видами деятельности (лепка, рисование, конструирование, аппликация, ручной труд), на которых обучающихся побуждают к эмоциональному выражению результатов своего труда. Демонстрируя поделку, рисунок и т. д., их побуждают проявлять положительные эмоции удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. д. и оценивать результаты своих действий и действий одноклассников.

Коррекционная задача по *формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями* реализуется в процессе формирования умений составлять образы по заранее составленному плану, описанию (воссоздающее воображение). Наряду с этим, учитель побуждает обучающихся выполнять задания и конкретные действия, нацеленные на результат, путем совместного составления образов по замыслу (идея, тема) с использованием наводящих вопросов, побуждая к самостоятельному выражению собственной мысли (творческое воображение).

В этом направлении, так же как и в ранее рассмотренных, тоже продолжается работа по *коррекции познавательной деятельности*. В процессе работы над текстом (в ходе читательской деятельности), работы с картами (например, географическими), схемами и прочим обучающиеся побуждают вспоминать и описывать предмет, явление, ситуацию; стимулируют разными приемами (эмоционально, с подсказкой, по наводящим вопросам) к придумыванию новой ситуации. На основе специальных заданий у обучающихся формируют умение представлять ситуацию и свое поведение в различных ситуациях по словесному описанию. Так, в содержание необходимо включить задания на завершение предложения, завершение рассказа, а также задания на дорисовывание определенных форм или сюжетов. Например, задание «Закончи предложение — „Коля купил билет и пошел...“, или задание «Дорисуй, чтобы получилось 2 разных предмета» (предлагается карточка, на которой изображены два круга).

Коррекционная задача по *раскрытию творческих возможностей* обучающихся с учетом индивидуальных предпочтений в познании окружающего социального и предметного мира в направлении развития воображения реализуется в возможности про-



являть самостоятельность при выполнении познавательных заданий по изучаемым предметам.

### **Выводы**

Таким образом, содержание коррекционно-развивающих занятий включает систему последовательных заданий и упражнений, что позволяет:

– обеспечить коррекционную направленность и эффективность обучения;

– активизировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями процессы познания через способы овладения новым материалом, учебные мотивы (принятие учебной задачи, готовность к ее выполнению), личностные достижения;

– влиять на успешность обучающихся в овладении базовой части программного материала АООП варианта 9.1.

### **Источники**

1. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/>. — Текст : электронный.

### **Литература**

2. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собр. соч. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — Москва : [б. и.], 1983. — С. 231–256.

3. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собр. соч. Т. 4. Детская психоло-

гия / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 244–268.

4. Гальперин, П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // П. Я. Гальперин. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — Москва : Изд-во Моск. ун-та., 1981. — С. 97–101.

5. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — Москва : Педагогика, 1969. — 216 с. — Текст : непосредственный.

6. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. — Москва : Учпедгиз, 1939. — 64 с. — Текст : непосредственный.

7. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с. — Текст : непосредственный.

8. Матасов, Ю. Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Матасов Ю. Т. — [Б. м.], 1997. — 38 с. — Текст : непосредственный.

9. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. — Москва : Педагогика, 1975. — 440 с. — Текст : непосредственный.

10. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген ; пер. с фр. М. П. Лебедевой ; под ред. В. А. Енько. — Санкт-Петербург : Лихтеншатд, 1903. — 319 с. — Текст : непосредственный.

11. Стребелева, Е. А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушениями интеллекта : моногр. / Е. А. Стребелева. — Москва : ИНФРА-М, 2017. — 210 с. — Текст : непосредственный.

12. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр / Е. А. Стребелева. — Москва : ВЛАДОС, 2021. — 264 с. — Текст : непосредственный.

13. Стребелева, Е. А. Формирование мышления детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. — Москва : ВЛАДОС, 2022. — 175 с. — Текст : непосредственный.

14. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями : учебник для студентов вузов / Е. А. Стребелева. — Москва : Парадигма, 2021. — 322 с. — Текст : непосредственный.

15. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания: сравнительная психология нормальных и ненормальных детей : в 2 т. / Г. Я. Трошин. — Петроград : Издание клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915. — Текст : непосредственный.

16. Шиф, Ж. И. Мышление умственно отсталых школьников / Ж. И. Шиф, В. Г. Петрова. — Текст : непосредственный // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — Москва : [б. и.], 1965. — С. 217–257.

17. Шиф, Ж. И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. — Текст : непосредственный // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. — Москва, 1977. — Вып. II. — С. 36–48.

#### Materials

1. Ministry of Education and Science of Russia (2014). *Federal State Educational Standard for the Education of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities)*, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 19, 2014 No. 1599. Retrieved from <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (In Russ.)

#### References

2. Vygotsky, L. S. (1983). Problema umstvennoy otstalosti [The problem of mental retardation]. In T.A. Vlasova (Ed.), *Collected Works* (Vol. 5. Fundamentals of Defectology, pp. 231–256). Moscow. (In Russ.)

3. Vygotsky, L. S. (1984). Problema vozrasta [The problem of age]. In D.B. Elkonin (Ed.), *Collected Works* (Vol. 4. Child psychology, pp. 244–268). Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

4. Galperin, P. Ya. (1981). O metode poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy [On the method of step-by-step formation of mental actions]. In I.I. Ilyasova, & V.Ya. Laudis (Eds.), *Reader on age and pedagogical psychology* (pp. 97–101). Moscow: Publishing House of Moscow Univ. (In Russ.)

5. Dulnev, G. M. (1969). *Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noy shkole* [Fundamentals of labor education in the auxiliary school]. Moscow: Pedagogy, 216 p. (In Russ.)

6. Zankov, L. V. (1939). *Psikhologiya umstvenno otstalogo rebenka* [Psychology of a mentally retarded child]. Moscow: Uchpedgiz, 64 p. (In Russ.)

7. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 544 p. (In Russ.)

8. Matasov, Yu. T. (1997). *Razvitie myshleniya umstvenno otstalyykh shkol'nikov* [The development of thinking of mentally retarded schoolchildren] [Abstract of Dis. of Dr of psychol. sciences]. 38 p. (In Russ.)

9. Zankov, L. V. (Ed.) (1975). *Obuchenie i razvitie: Eksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie* [Learning and Development: Experimental and Pedagogical Research]. Moscow: Pedagogy, 440 p. (In Russ.)

10. Seguin, E. (1903). *Vospitanie, gigiena i npravstvennoe lechenie umstvenno-nenormal'nykh detey* [Education, hygiene and moral treatment of mentally abnormal children] (Trans. from Fr. M.P. Lebedev, ed. V.A. Yenkov). St. Petersburg: Likhtenschatd, 319 p. (In Russ.)

11. Strebeleva, E.A. (2017). *Puti formirovaniya naglyadnykh form myshleniya u doshkol'nikov s narusheniyami intellekta* [Ways of forming visual forms of thinking in preschool children with intellectual disabilities] [Monograph]. Moscow: INFRA-M, 210 p. (In Russ.)

12. Strebeleva, E.A. (2021). *Korreksionno-razvivayushchee obuchenie detey v protsesse didakticheskikh igr* [Correctional and developmental education of children in the process of didactic games]. Moscow: VLADOS, 264 p. (In Russ.)

13. Strebeleva, E.A. (2022). *Formirovanie myshleniya detey s otkloneniymi v razviti* [Formation of thinking in children with developmental disabilities]. Moscow: VLADOS, 175 p. (In Russ.)
14. Strebeleva, E.A. (2021). *Vospitanie i obuchenie detey doskol'nogo vozrasta s intellektual'nymi narusheniyami* [Education and training of preschool children with intellectual disabilities] [A textbook for university students]. Moscow: Paradigma, 322 p. (In Russ.)
15. Troshin, G.Ya. (1915). *Antropologicheskie osnovy vospitaniya: sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detey* [Anthropological foundations of education: comparative psychology of normal and abnormal children] (In 2 Vols.). Petrograd: Edition of the clinic of Dr. G. Ya. Troshin. (In Russ.)
16. Shif, J.I., & Petrova, V.G. (1965). Myshlenie umstvenno otstalykh shkol'nikov [Thinking of mentally retarded schoolchildren]. In *Features of mental development of secondary school students* (pp. 217–257). Moscow. (In Russ.)
17. Shif, Zh.I. (1977). Ob usloviyakh uspeshnogo vypolneniya zadaniy uchashchimsya starshikh klassov vspomogatel'noy shkoly [On the conditions for the successful completion of tasks by students of the senior classes of an auxiliary school]. In *Psychological issues of correctional work in the auxiliary school* (Iss. II, pp. 36–48). Moscow. (In Russ.)