# Эффективные методы и приемы работы с детьми умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития

## Аннотация

Актуальность исследования обусловлена ростом числа обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, а также с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включенных в систему образования. Проблема заключается в недостаточной методической обеспеченности педагогов практическими инструментами, учитывающими специфику данной категории детей. Цель статьи состоит в систематизации и описании эффективных методов и приемов коррекционно-педагогической работы, доказавших свою результативность в условиях современных образовательных организаций. В работе раскрыты ключевые теоретические положения, лежащие в основе обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, и представлена практическая модель организации занятий. Главный вывод заключается в том, что эффективность работы достигается только при сочетании индивидуального подхода, опоры на сохранные сенсорные каналы и последовательного формирования базовых жизненных компетенций.

## Ключевые слова

умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития, ТМНР, коррекционная педагогика, специальная индивидуальная программа

развития, сенсорная интеграция, предметно-практическая деятельность, альтернативная коммуникация.

## Введение

Современный этап развития отечественного образования характеризуется последовательным расширением доступности образовательной среды для всех категорий обучающихся. Федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) закрепили право на образование детей с умеренной, тяжелой и глубокой степенью интеллектуальных нарушений, а также с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Это привело к значительному увеличению числа детей данной категории в школах, классах и группах, реализующих адаптированные образовательные программы. Если ранее такие дети в большинстве случаев находились вне системы образования или в учреждениях социальной защиты, то сегодня они стали полноправными участниками образовательного процесса.

Вместе с тем педагогическая практика столкнулась с существенным противоречием. С одной стороны, государство и общество требуют от школы создания условий для максимально возможного развития каждого обучающегося, формирования у него жизненных компетенций, социализации. С другой стороны, учителя, воспитатели, дефектологи и психологи не всегда имеют в своем распоряжении четкие, апробированные и описанные методические инструменты, пригодные для работы именно с этой группой детей. Традиционные методики, разработанные для детей с легкой умственной отсталостью, зачастую оказываются неэффективными или требуют серьезной адаптации. Нерешенным остается вопрос о критериях отбора методов, приемов

и средств обучения, об оптимальной структуре занятия, о способах оценки динамики развития ребенка с выраженными нарушениями.

Цель данной статьи заключается в выделении и научном обосновании наиболее эффективных методов и приемов коррекционно-педагогической работы с обучающимися, имеющими умеренную, тяжелую и глубокую умственную отсталость, а также тяжелые и множественные нарушения развития. В соответствии с целью определены следующие задачи: уточнить ключевые теоретические положения, определяющие подход к обучению данной категории детей; описать практические методы и приемы, проверенные в реальной педагогической деятельности; выделить специфические условия, обеспечивающие результативность коррекционной работы.

## Теоретические основы работы с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями

### *Психолого-педагогическая характеристика категории*

Дети с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью представляют собой неоднородную группу. Объединяющим признаком является стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения центральной нервной системы. При умеренной умственной отсталости дети способны частично овладеть навыками самообслуживания, ориентироваться в знакомой бытовой обстановке, понимать простую обращенную речь, однако их познавательная активность значительно ограничена, а самостоятельное решение даже элементарных задач затруднено. Тяжелая умственная отсталость проявляется в глубоком недоразвитии всех психических функций, ограниченной подвижности, слабом контроле за собственными действиями. Глубокая умственная отсталость чаще всего сочетается с тяжелыми двигательными, сенсорными и соматическими

нарушениями, что максимально ограничивает возможности ребенка к самостоятельной жизни.

Тяжелые и множественные нарушения развития представляют собой сочетание двух и более первичных нарушений, каждое из которых определяет структуру дефекта и требует особого подхода. Наиболее распространены сочетания интеллектуальных нарушений с детским церебральным параличом, расстройствами аутистического спектра, нарушениями зрения, слуха, эпилепсией. В этих случаях педагогическая работа должна учитывать не только интеллектуальный дефект, но и все сопутствующие нарушения, так как они взаимно усиливают друг друга, образуя сложную картину дизонтогенеза.

### *Базовые научные положения*

Методологическим основанием работы с рассматриваемой категорией детей являются идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и о первичных и вторичных дефектах. Как отмечал Л.С. Выготский, обучение должно опираться не только на уже созревшие функции, но и на те, которые находятся в стадии становления. Это положение приобретает особую значимость применительно к детям с выраженными нарушениями: их актуальный уровень развития может быть крайне низким, однако правильно организованная помощь взрослого позволяет выявить потенциальные возможности ребенка, которые без специального обучения не проявятся.

Не менее важной является теория деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой психическое развитие ребенка происходит в процессе активной деятельности. Для детей с тяжелыми нарушениями это означает необходимость создания таких ситуаций, в которых ребенок становится субъектом пусть элементарного, но собственного действия. Предметно-практическая деятельность, по Д.Б. Эльконину, является ведущей для раннего возраста,

однако для детей с выраженной умственной отсталостью она сохраняет свое развивающее значение на протяжении всего школьного периода, так как именно через манипуляции с предметами, орудийные действия и простейшие продуктивные операции формируются предпосылки познавательной активности.

Идеи С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности ориентируют педагога на неразрывность познавательного и практического компонентов обучения. Ребенок с тяжелыми интеллектуальными нарушениями усваивает материал только тогда, когда знание включается в непосредственное действие, многократно повторяется и закрепляется в привычных, эмоционально значимых ситуациях. Абстрактное, вербальное обучение без практической основы для этой категории детей оказывается практически безрезультатным.

## Практические методы и приемы коррекционно-педагогической работы

### *Принципы отбора эффективных методов*

Опыт педагогической деятельности показывает, что при работе с детьми с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью отбор методов должен осуществляться на основе ряда обязательных принципов. Первый принцип — принцип максимальной опоры на сохранные анализаторы и функции. Если у ребенка нарушена речь, акцент переносится на зрительное и тактильное восприятие; если ограничено зрение — на слух, осязание, обоняние. Второй принцип — принцип дробности и пошаговости обучения. Каждое действие расчленяется на элементарные операции, каждая из которых отрабатывается отдельно, а затем объединяется в целостный алгоритм. Третий принцип — принцип постоянного подкрепления. Положительная реакция педагога, эмоциональная поддержка, поощрение жестом, мимикой, словом, а также

предметное или пищевое подкрепление в разумных пределах являются обязательным элементом любого занятия. Четвертый принцип — принцип жизненной ориентированности. Все формируемые навыки и умения должны иметь непосредственное отношение к повседневной жизни ребенка: самообслуживанию, коммуникации, перемещению, элементарной бытовой деятельности.

### *Метод совместно-разделенной деятельности*

Одним из наиболее эффективных методов является метод совместно-разделенной деятельности, основанный на поэтапной передаче инициативы от взрослого к ребенку. На первом этапе взрослый полностью выполняет действие сам, при этом сопровождая его подробным словесным комментарием, обращая внимание ребенка на каждый шаг. Например, при обучении умыванию педагог берет руки ребенка в свои и выполняет все движения, проговаривая: открываем кран, берем мыло, намыливаем ладошки. На втором этапе взрослый начинает действие, а завершение предоставляет ребенку. Педагог подносит руки ребенка к крану, но повернуть ручку просит самого ребенка, оказывая при необходимости физическую помощь. На третьем этапе ребенок выполняет действие самостоятельно, а взрослый находится рядом, осуществляя контроль и подсказку. На четвертом этапе ребенок действует полностью самостоятельно в знакомой обстановке.

Данный метод эффективен потому, что он не требует от ребенка предварительного понимания словесной инструкции. Действие осваивается через кинестетические ощущения, мышечную память, многократное повторение. Постепенно у ребенка формируется связь между собственным движением, его результатом и словесным обозначением. Совместно-разделенная деятельность применима при обучении навыкам еды, одевания,

личной гигиены, простейшим трудовым операциям. Она же лежит в основе формирования предметных действий на учебных занятиях.

### *Метод базальной стимуляции*

Метод базальной стимуляции ориентирован на детей с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями, у которых минимальный уровень познавательной активности и значительные ограничения сенсорного опыта. Суть метода состоит в целенаправленном предложении ребенку сенсорных стимулов различных модальностей: тактильных, вестибулярных, вибрационных, слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых. Занятие строится как последовательность сенсорных ситуаций, каждая из которых направлена на пробуждение ответной реакции. Педагог может использовать массаж разными по фактуре материалами, вибрационные мячи, ароматические саше, звучащие предметы, световые эффекты.

Эффективность базальной стимуляции объясняется тем, что у детей с тяжелыми нарушениями часто нарушена переработка сенсорной информации, и без специального насыщения сенсорной среды познавательное развитие блокируется. Стабильное, повторяющееся предъявление стимулов помогает ребенку начать различать собственные ощущения, проявлять избирательное отношение к стимулам, а затем и инициировать взаимодействие. Важно подчеркнуть, что базальная стимуляция не является пассивным процессом: педагог внимательно наблюдает за любыми, даже самыми незначительными проявлениями ребенка — изменением дыхания, движениями глаз, изменением тонуса мышц, поворотом головы. Любая устойчивая реакция рассматривается как начальная форма коммуникации и основания для дальнейшего усложнения взаимодействия.

### *Метод альтернативной и дополнительной коммуникации*

Значительная часть детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеет выраженные нарушения устной речи или полностью безречевая. Это делает актуальным применение методов альтернативной и дополнительной коммуникации. Среди них выделяются жестовые системы, коммуникативные доски и альбомы, карточки с графическими изображениями, а также высокотехнологичные средства с синтезатором речи. Наиболее распространенной в отечественной практике является работа с пиктограммами и фотографиями реальных предметов и действий.

Методика введения альтернативной коммуникации предполагает несколько этапов. Сначала ребенок учится соотносить реальный предмет с его изображением. Затем изображение используется для выражения желания: ребенок показывает карточку с изображением питья, чтобы получить воду. Постепенно количество карточек увеличивается, из них составляются простые коммуникативные таблицы, отражающие основные потребности и виды деятельности ребенка. На следующем этапе карточки объединяются в предложения, формируется элементарное коммуникативное высказывание. Параллельно педагог моделирует устную речь, сопровождая показ карточек короткими словами и простыми фразами. Через некоторое время у части детей появляется вокализация, а у некоторых — первые слова, однако для большинства альтернативная система остается основным средством общения.

Альтернативная коммуникация значительно снижает уровень фрустрации и проблемного поведения, поскольку дает ребенку возможность сообщить о своих потребностях и желаниях. Это, в свою очередь, создает более благоприятные условия для учебной деятельности, так как ребенок обретает ощущение контроля над ситуацией.

### *Метод сенсорной интеграции*

Метод сенсорной интеграции направлен на упорядочение обработки мозгом поступающих сенсорных сигналов. У детей с тяжелыми нарушениями развития сенсорная дезинтеграция проявляется либо в повышенной чувствительности к стимулам (например, ребенок не переносит громкие звуки, прикосновения к некоторым частям тела, определенные текстуры), либо, напротив, в сенсорном поиске (потребность в кружении, прыжках, сильных надавливаниях). Педагог, учитывая сенсорный профиль ребенка, создает специальную среду, в которой сенсорные ощущения дозируются и структурируются.

Практическая реализация метода включает оборудование сенсорной комнаты или сенсорного уголка, использование утяжеленных одеял, подушек и жилетов, гамаков, балансиров, сухих бассейнов, материалов различной фактуры. Занятия строятся так, чтобы сначала ребенку предлагались те виды стимуляции, которые он принимает, а затем постепенно вводились более сложные. Важно, что сенсорная работа не изолирована, а встроена в общую канву занятия: например, перед выполнением задания за столом ребенку дают возможность несколько минут покачаться в гамаке или на фитболе, что способствует нормализации тонуса и повышению концентрации внимания. Данный подход особенно продуктивен в сочетании с другими методами, поскольку сенсорная готовность является условием любой познавательной деятельности.

### *Метод поэтапного формирования умственных действий с опорой на внешнюю речь*

Данный метод, разработанный в общей психологии П.Я. Гальпериным, в адаптированном виде успешно применяется при обучении детей с умеренной и отчасти тяжелой умственной отсталостью. Суть адаптации состоит в

замедлении этапов, увеличении числа повторений и усилении роли материализованной формы действия. Педагог сначала демонстрирует действие с реальными предметами, проговаривая последовательность. Затем выполняет действие вместе с ребенком, побуждая его к совместному проговариванию или использованию жестовых эквивалентов. После этого ребенок выполняет действие сам, сопровождая его внешней речью (или коммуникативными карточками). Лишь после прочного усвоения на этом уровне речевое сопровождение постепенно сворачивается, переходя во внутренний план.

Например, при обучении сервировке стола сначала ребенок раскладывает тарелки и ложки вместе с педагогом, называя каждый предмет. Затем выполняет действие по словесной инструкции: возьми тарелку, поставь на стол. На следующем этапе инструкция предъявляется в виде карточки с изображением действия. В итоге ребенок самостоятельно выполняет всю последовательность, ориентируясь на усвоенный алгоритм. Этот метод формирует не просто отдельное умение, а осознаваемый способ действия, который может быть перенесен в измененные условия.

## Специфика организации занятия

### *Структура коррекционного занятия*

Эффективное занятие с обучающимися рассматриваемой категории имеет четкую, повторяющуюся структуру, обеспечивающую предсказуемость и снижающую тревожность. Типичная структура индивидуального или группового коррекционного занятия включает следующие этапы:

- Ритуал приветствия: короткий, эмоционально окрашенный, с использованием тактильного контакта, звучащих предметов, карточек.

- Сенсорная настройка: активность, направленная на нормализацию возбуждения или, наоборот, активацию ребенка (качели, массаж, ритмические игры).
- Основной учебный блок: от пяти до десяти минут продуктивной деятельности, разделенной на короткие фрагменты.
- Коммуникативно-игровая пауза: игра с предметом, потешка, элементарное взаимодействие.
- Второй учебный блок или повторение первого в упрощенном виде.
- Заключительная двигательная разрядка.
- Ритуал прощания.

Продолжительность занятия варьируется от десяти до тридцати минут в зависимости от возраста, физического состояния и уровня работоспособности ребенка. Для обучающихся с глубокой умственной отсталостью и ТМНР оптимальной является длительность от десяти до двадцати минут с обязательной сменой видов активности каждые три-пять минут. Данные о влиянии структурированных занятий на вовлеченность обучающихся представлены в таблице ниже.




Увеличение времени продуктивной деятельности с момента первого предъявления

| Показатель вовлеченности | Традиционное занятие без структуры | Структурированное занятие с ритуалами |
|---|---|---|
| Увеличение времени продуктивной активности в минутах | 6 | 18 |
| Снижение проявлений нежелательного поведения | 14 | 33 |
| Улучшение выполнения инструкции с первого предъявления | 19 | 42 |

*Таблица 1*

Данные таблицы отражают сравнительные результаты наблюдений за группой обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в течение одного учебного года. Измерения производились в начале и в конце периода наблюдения. Видно, что структурированные занятия обеспечивают значительное улучшение всех показателей, в то время как неструктурированные формы работы дают существенно меньший эффект.

### *Формирование жизненных компетенций*

Основным ориентиром при планировании работы является формирование у ребенка максимально возможной самостоятельности в быту и социальной среде. Это означает, что все учебные предметы и коррекционные курсы должны быть направлены не на формальное усвоение абстрактных знаний, а на освоение конкретных действий, дающих ребенку независимость. Ключевые направления формирования жизненных компетенций включают:

- Навыки самообслуживания и личной гигиены.
- Навыки приема пищи.
- Навыки одевания и раздевания.

- Навыки элементарной бытовой деятельности.
- Навыки ориентировки в ближайшем окружении.
- Навыки социального взаимодействия.
- Навыки безопасного поведения.

Перечень формируемых компетенций должен быть отражен в специальной индивидуальной программе развития, которая разрабатывается на каждого обучающегося с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью. Содержание программы определяется на основе диагностики актуального уровня развития и приоритетных образовательных потребностей. Программа включает как академические компоненты в доступном объеме, так и жизненные компетенции, а также коррекционные мероприятия. Важно, чтобы цели программы были конкретными, измеримыми и достижимыми в течение ограниченного периода. Например, не просто научиться одеваться, а научиться снимать шапку и расстегивать застежку-липучку на обуви в течение учебного полугодия.

### *Работа с нежелательным поведением*

Дети с выраженными интеллектуальными нарушениями часто демонстрируют различные формы нежелательного поведения: самоагрессию, агрессию в отношении окружающих, крик, плач, отказ от сотрудничества, разбрасывание предметов, уходы. Педагог должен понимать, что любое поведение имеет коммуникативную функцию. Ребенок таким образом сообщает о дискомфорте, непонимании, усталости, сенсорной перегрузке или же пытается получить желаемое, избежать требований, привлечь внимание. Перед тем как применять коррекционные меры, необходимо провести функциональный анализ поведения: выяснить, что предшествует нежелательному поведению, какова его форма, что следует после него, какую функцию оно выполняет.

На основе анализа выбирается стратегия. Если поведение вызвано сенсорной перегрузкой, изменяется среда: уменьшается количество стимулов, предоставляется возможность уединения, предлагаются замещающие сенсорные активности. Если поведение служит для получения желаемого, ребенка обучают просить это приемлемым способом, используя альтернативную коммуникацию. Если поведение направлено на избегание требования, задание упрощается, дробится на шаги, обеспечивается положительное подкрепление каждого выполненного шага. Важно не использовать наказание как основную стратегию, так как оно не обучает ребенка правильному поведению и часто усиливает нежелательные реакции. Основной акцент делается на замещение нежелательного поведения функционально эквивалентным, но социально приемлемым.

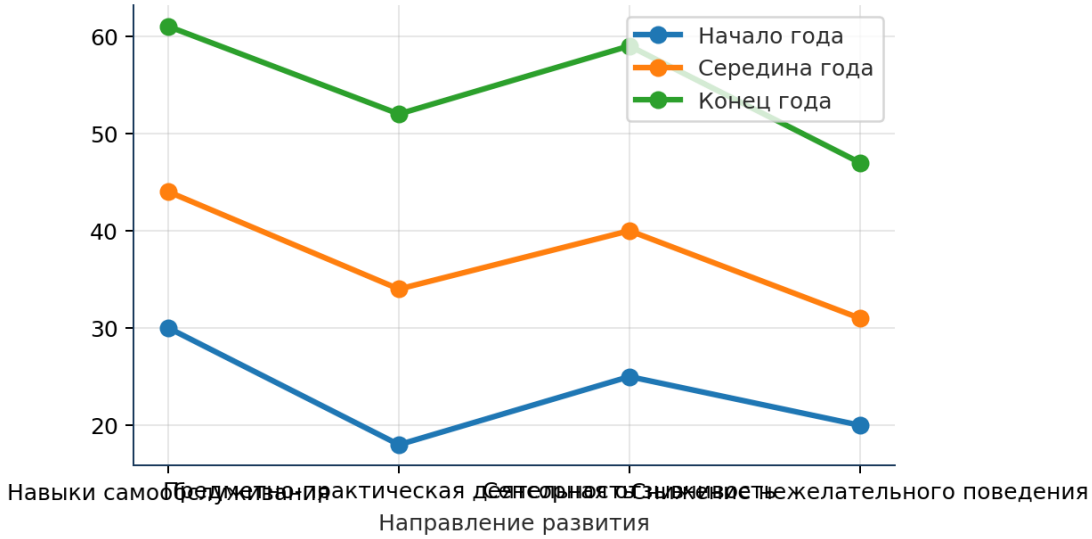
### *Взаимодействие с семьей*

Эффективность коррекционно-педагогической работы существенно возрастает при активном участии родителей и законных представителей. Педагог обучает родителей тем же методам и приемам, которые используются на занятиях, обеспечивая таким образом перенос формируемых навыков в домашнюю обстановку. Родители включаются в разработку специальной индивидуальной программы развития, определяют приоритетные для семьи жизненные компетенции. Регулярные консультации, совместные занятия, дневники наблюдений позволяют отслеживать динамику и своевременно корректировать программу. Опыт показывает, что дети, чьи родители активно применяют дома приемы альтернативной коммуникации, совместно-разделенной деятельности и сенсорной стимуляции, демонстрируют более высокую скорость освоения навыков.

## Оценка результативности

Оценка результативности работы с детьми с выраженными умственными нарушениями не может осуществляться исключительно через традиционные академические отметки. Основным показателем является динамика в освоении жизненных компетенций, улучшение коммуникативных возможностей, снижение частоты и интенсивности нежелательного поведения, повышение самостоятельности. Для оценки используются методы наблюдения, фиксация достижений в индивидуальных картах развития, видеозаписи занятий, сравнение текущих результатов с исходным уровнем. Положительной считается динамика, если ребенок осваивает хотя бы один значимый навык за полугодие или если улучшается качество выполнения ранее освоенного действия. Даже незначительные изменения, такие как фиксация взгляда на лице взрослого, устойчивая реакция на собственное имя, самостоятельное протягивание руки к желаемому предмету, являются важными показателями эффективности проводимой работы.

Ниже представлены ориентировочные данные наблюдений за динамикой развития группы обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в течение учебного года при условии систематического применения описанных методов.




| Направление развития | Начало года | Середина года | Конец года |
|---|---|---|---|
| Навыки самообслуживания | 30 | 44 | 61 |
| Предметно-практическая деятельность | 18 | 34 | 52 |
| Сенсорная отзывчивость | 25 | 40 | 59 |
| Снижение нежелательного поведения | 20 | 31 | 47 |

*Таблица 2*

Цифровые значения отражают средний процент проявления того или иного умения в контрольных ситуациях. Динамика подтверждает, что при целенаправленной и систематической работе дети с выраженными интеллектуальными нарушениями способны к значительному прогрессу, хотя темпы этого прогресса индивидуальны и варьируются в широких пределах.

## Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Дети с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, а также с тяжелыми и множественными нарушениями развития обладают значительным потенциалом развития, который может быть реализован только при условии специально организованной коррекционно-педагогической работы. Эффективность такой работы определяется не интенсивностью воздействия, а точностью подбора методов, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка.

Ключевыми теоретическими основаниями являются положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепция ведущей деятельности Д.Б. Эльконина, идеи С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности. Практическая реализация этих положений требует применения таких методов, как совместно-разделенная деятельность, базальная стимуляция, альтернативная и дополнительная коммуникация, сенсорная интеграция, поэтапное формирование умственных действий с опорой на внешнюю речь. Каждый из этих методов доказал свою результативность в работе с рассматриваемой категорией обучающихся.

Важнейшими условиями эффективности являются: структурированность занятия с постоянными ритуалами, ориентация на формирование жизненных компетенций, функциональный анализ нежелательного поведения и замена его социально приемлемыми формами, активное включение семьи в коррекционный процесс. Оценка результативности должна исходить из динамики конкретных умений, а не из абстрактных академических показателей.

Таким образом, системное применение описанных методов и приемов позволяет достигать значимых положительных изменений в развитии детей с выраженными интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными

нарушениями развития, способствуя их максимально возможной самостоятельности и включению в социальную жизнь.

## Список литературы

Выготский Л.С. Мышление и речь.

Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.

Эльконин Д.Б. Детская психология.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.

Гальперин П.Я. Введение в психологию.

Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с умственной отсталостью: сборник научных трудов (2023).

Педагогика и психология образования: журнал. 2022-2024.

Дефектология: журнал. 2023-2024.

Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: журнал. 2022-2024.

Адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью: методические рекомендации (2022).

Специальная индивидуальная программа развития: методическое пособие (2023).