**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ КРЫМ «КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»**

Факультет психологии и педагогического образования

Кафедра специального (дефектологического) образования

**БОНДАК АННА ВЛАДИМИРОВНА**

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

группа ЗСД(О)-17

Курсовая работа

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| К защите допускаю: Канд. пед. наук, доцент кафедры С(Д)ОАндрусёва И.В.   | Научный руководитель:  Преподаватель кафедры С(Д)О Якубова Ф.Р.  |

Оценка:  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Симферополь, 2020 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВВЕДЕНИЕ.......................................................................................................** | 3 |
| **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ………** | 5 |
| * 1. История развития коррекционно-развивающего обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе…………………….
 | 5 |
| * 1. Зарубежный опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью………………………………………………………………...
 | 12 |
| Выводы по главе 1............................................................................................. | 17 |
| **ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ………….** | 19 |
| * 1. История становления и развития помощи детям с недостатками интеллекта в Западной Европе……………………………………………
 | 19 |
| * 1. Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Западной Европе на современном этапе……………………………………………………...
 | 22 |
| Выводы по главе 2............................................................................................. | 28 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ................................................................................................** | 29 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....................................** | 31 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** В каждой стране воспитание и обучение умственно отсталых детей осуществляется по-разному: исходя из экономических условий, исторических традиций, культурного развития, социальной политики.

Выявление потенциальных возможностей лиц с тяжелыми интеллектуальными нарушениями привело к тому, что в развитых странах мира им предоставлено право на образование, которое защищено рядом международных правовых документов.

Первые попытки воспитания и обучения умственно отсталых детей были предприняты во Франции в начале 19 веке Ж. Итаром. В середине 19 века французский врач и педагог Э. Сеген обобщил и оформил в виде целостной медико-педагогической системы собственную практику воспитания слабоумных детей. Со 2-й половины 19 века в связи с развитием всеобщего начального обучения усилилось внимание к проблеме воспитания таких детей, для них начинают создаваться специальные классы и школы во многих странах.

Большая роль в развитии олигофренопедагогики за рубежом принадлежит О. Декроли и Ж. Демору (Бельгия), Б. Меннелю и А. Фуксу (Германия), А. Бит, Ж. Филиппу и П. Бон-куру (Франция). Эти учёные видели в специальном обучении важнейший источник воздействия на материальную основу аномалии и активно выступали за развитие и усиление специального (коррекционного) обучения, за организацию и укрепление специальной школы.

В странах Западной Европы детей с интеллектуальными нарушениями подразделяют на обучаемых – способных к обучению в массовой общеобразовательной школе с адаптированной индивидуальной образовательной программой, и тренируемых – таких, которые способны лишь к некоторому продвижению в специально организованном обучающем процессе.

Начиная с 70-х годов во многих западноевропейских странах подразделение детей на обучаемых - необучаемых в отличие от нашей страны было упразднено.

**Цель исследования –** теоретически изучить особенности обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в Западной Европе

1. На основе анализа литературы изучить историю развития коррекционно-развивающего обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе;

2. Рассмотреть зарубежный опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью;

3. Охарактеризовать историю становления и развития помощи детям с недостатками интеллекта в Западной Европе;

4. Обосновать воспитание и обучение умственно отсталых детей в Западной Европе на современном этапе.

**Объектом исследования** является процесс обучения и воспитания детей с умственной отсталостью.

**Предмет исследования –** особенности обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в Западной Европе.

**Методы исследования:**

– теоретические: теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Структура и объём курсовой работы.** Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы. Объем работы 32 страницы.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**1.1 История развития коррекционно-развивающего обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе**

Особой задачей специальных образовательных учреждений является коррекция развития детей. Ее решение является не менее важным и для других типов заведений, в которых могут обучаться дети с определенными нарушениями развития. Однако, несмотря на значимость проблемы коррекции и значительное количество посвященных ей исследований, она еще и до сих пор остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане. В частности, наблюдается неоднозначное понимание сущности коррекционной работы, коррекционно-направленного педагогического процесса, того, какие звенья и каким образом должны обеспечивать исправление отклонений в развитии и тому подобное.

Под коррекционно-развивающим обучением Н.М. Назарова понимает «специально организованный педагогический процесс, направленный на ослабление, преодоление недостатков развития, предотвращение и содействие в развитии аномального ребенка в целом с целью максимального приближения к норме» [22, с. 39].

Учитывая приведенное определение, коррекция тесно связана с понятием развития ребенка вообще, а потому в системе специального образования рассматривается как коррекционно-развивающая работа.

Коррекционно-развивающая работа по мнению Н.Н. Малофеева осуществляется средствами педагогического процесса – его содержанием, методикой, организационными формами. А педагогический процесс, целью которого является коррекция развития ребенка, определяется как коррекционно-направленный (следовательно – коррекционно-направленное обучение, коррекционно-направленное воспитание) [20].

В исследованиях Е.А. Ковалевой подчеркивается: «Коррекция является составляющей единой системы специального образования. Компонентами специального образования являются процессы обучения, воспитания и коррекции. При этом коррекция рассматривается как основа учебно-воспитательной работы в специальной школе: без целенаправленного преодоления или ослабления недостатков снижается эффективность обучения и воспитания детей: усложняется процесс овладения необходимыми для них знаниями, умениями, навыками, становления в них поведения, личности в целом» [16, с. 63].

Попутно заметим, что выделить составные части специального образования (обучение, воспитание, коррекция) возможно лишь абстрагированием функций каждой из них для их осмысления, организации, целенаправленной работы. Если коррекцию и обучение (и воспитание) брать как относительно самостоятельные компоненты педагогической системы, то различие между ними заключается в цели, в особенностях педагогического процесса, показателях эффективности.

Так, цель обучения – дать учащимся знания, умения и навыки, цель коррекции – исправлять недостатки психической и физической сфер развития, развивать ребенка в целом.

Достижение цели коррекционного воздействия обеспечивают все составляющие педагогического процесса – организация, содержание, методика. Однако особенности коррекционно-развивающего воздействия определяются не столько закономерностями усвоения учебного материала, сколько его целью, определенной согласно предмета коррекции, его сущности, психологических закономерностей воздействия на него. Именно от предмета коррекции, то есть от того, что необходимо исправлять и развивать в ребенка, зависит постановка цели, поиск специальных путей организации педагогического процесса, отбор соответствующих методических средств и содержания обучения, определение показателей его результативности [9].

История российской дефектологической науки и практики тесно связана с именем Екатерины Константиновны Грачевой, которая стояла у истоков создания новых в России учреждений для умственно отсталых детей, ей принадлежит издание первых руководств по работе с глубоко отсталыми детьми. Делу обучения, развития и воспитания глубоко отсталых детей она отдала почти сорок лет своей жизни.

Всеволод Петрович Кащенко – известный педагог, талантливый организатор научных исследований в области дефектологии и дефектологического образования. Им была создана школа-санаторий для дефективных детей, которая переросла в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук, а затем в Институт коррекционной педагогики РАО [24].

Григорий Иванович Россолимо, известный невропатолог, в начале века предложил свой оригинальный метод, который получил название «метод психологических профилей», по которому в отличие от европейских психометрических методик предлагалось исследовать восемь основных способностей ребенка: стойкость памяти, быстроту запоминания, толкование рисунков, обнаружение нелепостей, способность комбинировать, состояние моторики, воображение, наблюдательность.

Большой вклад в отграничение форм психического недоразвития от детских неврозов и психозов, от тех форм ненормальности, которые являются следствием соматической ослабленности ребенка или неблагоприятных условий жизни и их воспитания внес известный психиатр Георгий Яковлевич Трошин [11].

Новое время потребовало изменения взглядов на природу и сущность аномального детства, на задачи и содержание деятельности специальных образовательных учреждений, потребовался и новый подход к теории и практике изучения отклонений в развитии и поведении детей. Это успешно удалось сделать психологу-экспериментатору Льву Семеновичу Выготскому, который сумел разобраться в теоретическом хаосе специальной педагогики того времени, выделить самое важное и существенное в природе дефективности, определить социальную значимость помощи аномальным детям в нашей стране. Л.С. Выготский сумел определить ведущие тенденции в предупреждении и преодолении аномального детства, выявить, систематизировать и увязать их с общими закономерностями развития личности и общества. Им были сформулированы новые задачи специальной педагогики и специальной школы, основные теоретические предпосылки для перестройки работы в области аномального детства [3].

Л.С. Выготским были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации аномального ребенка. Он пришел к выводу о вредном воздействии на инвалидов социальной изоляции. Они считают, что, отрывая ребенка с недостатками от семьи и друзей и создавая для нее особое социальную среду, общество вызывает у нее «вторичную инвалидность». Такие действия очень негативно отражаются на детях с недостатками, поскольку при этом не учитываются их основные социальные потребности [3].

Идея педагогического оптимизма была присуща работе многих учеников и последователей Л.С. Выготского.

М.С. Певзнер разработала классификацию олигофрении по показателям недоразвития познавательной деятельности, по степени подвижности и уравновешенности процессов торможения и возбуждения [26].

В последние годы проблема коррекционной педагогики значительно расширилась, захватив сферу не только специальных школ, но и специальных классов, отдельных групп детей в общеобразовательной школе. Проблеме неуспевающих и недисциплинированных детей и индивидуальному подходу были посвящены исследования психолога Л.С. Славиной [28].

Проблема дифференциации обучения аномальных детей и выделения среди них неуспевающих учащихся массовой школы с задержкой психического развития послужила предметом глубоких научных исследований Т.А. Власовой [22].

В олигофренопедагогике трактовка вопросов коррекционно- развивающего обучения в разные временные периоды изменялась. Так, в работах А.М. Граборова неоднократно указывалось, что труд «обеспечивает психическое развитие умственно отсталого ребёнка» [6].

Позже, в «Книге для учителя вспомогательной школы» Г.М. Дульнев включает задачу развития личности ребёнка в число основных принципов обучения [15].

В большинстве публикаций 60-70-х годов развитие умственно отсталых учащихся не рассматривается как самостоятельный дидактический принцип, этот вопрос обсуждается в них в связи с коррекционными задачами обучения.

Во многих учебно-методических работах, адресованных учителям вспомогательной школы, в качестве специфической целевой установки обучения выделяется не развитие ребёнка, а коррекция его недостатков. Но в одной из последних фундаментальных работ по олигофренопедагогике («Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе», под редакцией В.В. Воронковой) воспитывающая и развивающая направленность обучения снова отнесена к числу основных дидактических принципов.

Основная идея развивающего обучения сформулирована в работе Л.В. Занкова «Дидактика и жизнь»: «Дидактические принципы и требования, рассчитанные на усвоение знаний и навыков, приносят известный результат и в развитии. Однако задача заключается не в том, чтобы получить какой-то результат, а в том, чтобы добиться максимальной эффективности обучения для развития школьников» [23, c. 78].

Коррекционно-развивающую работу обеспечивают такие компоненты педагогического процесса: целевой, организационный, содержательный, методический, результативный. Опора в процессе обучения на эти компоненты рассматривается как условие достижения цели коррекционно - развивающего воздействия.

Рассмотрим специфику коррекционной направленности звеньев педагогического процесса, в частности специального обучения. Организация коррекционно направленного обучения в узком ее понимании подразумевает подготовку и создание условий, необходимых не только для работы над усвоением учениками программного материала, но и для преодоления в них недостатков развития в соответствии с предварительно поставленной специальной цели занятия и предмета коррекции (порок речи или учебно-практической деятельности, интеллекта, личности и тому подобное). Организационная сторона такой работы охватывает

Организация коррекционного обучения здесь рассматривается в узком и конкретном понимании прежде всего как формы организации в отличие от организации как построения целостного педагогического процесса («специальная организация педагогического процесса») широкий диапазон вопросов от определения оптимальной ее формы (индивидуальная, групповая, фронтальная – в зависимости от того, какие недостатки корректируются: характерные для всей категории детей, для определенной группы или конкретного лица), типа и структуры занятия (урок, экскурсия) к обеспечению учащихся необходимыми материалами, инструментами и т. п [27].

Особое значение для проведения коррекционной работы имеет целенаправленный отбор содержания обучения и использования его возможностей. Исправление недостатков ребенка и его обучение могут осуществляться на одном и том же программном материале. Однако не любой учебный материал имеет коррекционное значение и способствует становлению определенной составляющей развития. Содержание обучения должно обеспечивать достижение образовательной цели, учитывать особенности его усвоения определенной категорией аномальных детей и способствовать в процессе обучения проведение коррекционно-развивающей работы. Если на уроке математики ставится цель сформировать у ребенка определенную умственную действие, например, обобщение по общему признаку, то содержание обучения должно содержать материал для такой работы, а решение соответствующей арифметической задачи должен ставить ребенка в ситуацию необходимости выполнять действие обобщения.

Достижения коррекционной цели предполагает и определение соответствующей предмету коррекции методики воздействия (методы, средства, приемы, условия). Именно методике придается ведущая роль в проведении коррекционно-развивающей работы. Методика коррекционно направленного обучения – это методика усвоения знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой, содержанием обучения, а методика коррекции и развития определенной составляющей психофизического развития ребенка [30].

Постановка и достижение цели согласно определенного предмета коррекционного воздействия требуют предусматривать и коррекционные эффекты как специфические, значимые ее компоненты, то есть выбирать показатели результативности работы с ребенком, проведенной средствами организации, содержания, методики. Если показателем эффективности обучения является усвоение учеником знаний и способов действий, намеченных учебными программами, то эффективность коррекции измеряется по параметрам, которые свидетельствуют о его развитии. Наиболее общими показателями развития является становление у ребенка деятельности (игровой, учебной, трудовой), всех ее структурных компонентов, приобретения таких характеристик деятельности, как ее осознанность и произвольность, общеучебных и общетрудовых умений, развитие или сформированность определенных как предмет влияния составляющих психофизического развития [29].

Таким образом, коррекционная педагогика и коррекционно-педагогическая практика имеют богатый исторический опыт. История развития коррекционной школы связана с усовершенствованием всеобщего образования в нашей стране. Она прошла те же важные этапы развития; изменения, которые происходили в коррекционной педагогике, откликавшейся на предъявляемые требования времени.

**1.2 Зарубежный опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью**

Актуальным вопросом сегодняшнего дня встает проблема обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях. Ведь привлечение учащихся с ограниченными возможностями к коллективу, сообществу общеобразовательной школы требует от администрации и специалистов школы создания соответствующей «воспитательной» среды, ориентированной на специфику развития этих детей. Поэтому перед общеобразовательными учреждениями государства встает проблема организации необходимых условий для интеграции учащихся с особыми потребностями в общеобразовательное пространство.

Как свидетельствуют научные литературные источники, первые шаги к развязыванию проблемы обучения и воспитания детей с особыми потребностями были совершены еще в конце XIX века. Так, в частности, вопрос о создании и организации специальных школ и детских садов для дефективных детей затрагивались в докладах таких российских педагогов, как И.С. Городецкого, Н.И. Лебедевой, С.Н. Преображенского, и др. [11].

В этом направлении в то же время работали и немецкие дефектологи Р. Вайс, Б. Менель, А. Фукса, которые рекомендовали начинать работу с детьми как можно раньше (желательно с дошкольного возраста). При таких обстоятельствах, считали они, создаются благоприятные условия для предупреждения вторичных нарушений [9].

Стоит заметить, что примерно с середины 70-х годов ХХ века стали получать все большее распространение, прежде всего в экономически развитых странах, новые подходы в отношении людей с ограниченными возможностями, в том числе и детей, которые можно определить понятием интеграция. Суть таких подходов заключается в том, что инвалиды не рассматриваются как социально изолированные члены общества: им создаются все возможности для того, чтобы они могли участвовать во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с другими [1].

Постепенно в XX века В Европе, США, Австралии и Канаде распространяется практика привлечения детей с недостатками к обучению в обычные учебные заведения: малыши-инвалиды посещают детские сады и начальные школы, а также участвуют в общественных мероприятиях. Старшие дети и юноши обучаются в школах, профессиональных училищах, колледжах, высших учебных заведениях [1].

С середины 60-х годов не только в Западной Европе, но и в США стала развиваться практика совместного обучения детей с различным психофизическим и социокультурным статусом. Правительствами таких стран как Швеция, Бельгия, Италия, Дания, Англия и США было принято ряд законодательных актов, которые закрепляют право людей с отклонениями развития на образовательную интеграцию [1].

В последние десятилетия в дошкольных образовательных заведениях во всем мире начали привлекать детей с особыми потребностями. Группы, в которых вместе воспитываются и учатся все дети, независимо от их возможностей, способностей, социального и экономического состояния, происхождения и т. д., называются классами привлечения. Чтобы привлечь внимание к проблеме равных возможностей и полному привлечению к обществу слабовидящих, в начале 80-х годов XX века ООН провозгласила «десятилетие инвалидов». Всем странам членам ООН было рекомендовано всячески способствовать привлечению инвалидов к мировому сообществу [17].

Следует отметить, что под интегрированным подходом понимается совокупность общих принципов определения целей привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья, отбора содержания для их образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов [1].

Первые попытки введения интегрированного обучения в странах СНГ были сделаны в начале 90-х годов ХХ века. В России в связи с реформами политических институтов и демократическими преобразования в обществе. К этому времени в основном речь шла лишь о социальную адаптацию людей с отклонениями в развитии, об их приспособлении, но не включение на равных в контекст широкого социокультурного взаимодействия. Инициатива обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в средних (общеобразовательных) учреждениях принадлежала прежде всего их родителям. Это был вынужденный акт протеста против практики стигматизации детей, которую выполняли психолого-медико-педагогические комиссии, по заключениям которых детей направляли в коррекционные школы и школы-интернаты I-VIII видов. Благодаря тому, что в 1992 году был принят Закон РФ «Об образовании», по которому родители получили право решать, в каком образовательном учреждении лучше учиться их ребенку, определенное количество детей с отклонениями в развитии оказалась в общеобразовательных школах [18].

Анализ опыта российских ученых убеждает в успешности обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах и примеров эффективной трансформации методик обучения с учетом их онтогенетических особенностей.

Положительным является пример высокоразвитых стран мира в признании принципа равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей и молодежи, который сказался на создании во многих из этих стран интегрированных структур совместного обучения детей-инвалидов со здоровыми детьми.

Показателен опыт Австрии, где правительство в 1993 г. приняло Закон, который позволяет родителям выбирать учебное заведение: специальную или общеобразовательную начальную школу. Под эгидой министерства образования Австрии была разработана экспериментальная интеграционная программу, в основу которой положены идеи социальной интеграции, то есть создание такой среды, где дети с особыми образовательными потребностями могли бы работать, играть и жить рядом с обычными людьми. Каждый ребенок при этом занимается по индивидуальной программе, которая обеспечивает максимальное развитие природного потенциала.

В Нидерландах принят указ об образовании, который объединил в детские сады с начальными школами, что создало определенные условия для обучения детей с синдромом Дауна вместе с нормальными детьми [17].

Одна из прогрессивных европейских тенденций в области воспитания и обучения детей с особыми потребностями открытие частных и государственных школ с дневным пребыванием детей с ограниченными возможностями, которые существуют в странах Восточной и Центральной Европы. Ученые этих стран считают, что таким образом не нарушается связь системы «мать-ребенок» с социальной средой важнейший фактор в системе социальной реабилитации ребенка с особыми потребностями. Сравнительный анализ потребностей семей нетипичного ребенка в различных странах мира показывает, что максимально возможную помощь такому ребенку можно предоставить не в изолированном учреждении, а в природных условиях, то есть по месту проживания в семье.

В Англии, например, местные органы власти обеспечивают большую часть социальных услуг детям-инвалидам, мобилизуя все возможности для того, чтобы помочь им жить дома. Те, кто нуждается в дополнительной поддержке, могут посещать дневной центр, находящийся в пределах досягаемости от их дома [21].

В Польше существует практика подготовки детей с ограничениями к интеграции в систему общего образования в семье или в специализированных дневных центрах. Задача социального работника и психолога посоветовать родителям, где лучше учиться их ребенку (согласно его индивидуальных возможностей и потребностей) [30].

На сегодняшний день забота о детях с особыми потребностями осуществляется многими международными и национальными организациями с участием как профессионалов, так и волонтеров. Права детей-инвалидов закреплены в таких международных документах, как Декларация о правах инвалидов, Всемирная программа действий в отношении инвалидов, Конвенция о правах ребенка, Декларация о правах умственно отсталых лиц, Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [17].

Анализ отечественного и зарубежного опыта совместного обучения детей с нарушениями развития вместе со здоровыми сверстниками требует выяснения вопрос создания необходимых условий для такого обучения.

Главным условием обучения ребенка с особыми потребностями в массовой школе, на наш взгляд, является своевременное выявление отклонений в ее развитии и начало коррекционной работы, что существенно способствует подготовке ее к интегрированному обучению. Поэтому большая ответственность возлагается на психолого-медико-педагогические консультации, которые, собственно, и рекомендуют (при наличии объективным показателям) интегрированную форму обучения.

Обучение в общеобразовательной школе учащихся с особыми потребностями требует не просто подготовку (переподготовку) педагогических кадров, а получение необходимого минимума знаний, умений и навыков педагогами «массовых» учебных заведений, в классах (группах) которых есть дети с особыми потребностями. Ведь успешная интеграция данной категории детей в обычные образовательные учреждения возможна только при участии специалистов своего дела.

Немалую роль играет и психологическая готовность самого ребенка и его родителей к обучению совместно со здоровыми сверстниками, а также готовность коллектива принять такого ребенка. Поэтому мы должны научиться относиться к детям с особыми потребностями как к равным.

Развитие и распространение интеграционной практики в сфере общего, специального и дополнительного образования позволит не только дать возможность детям с особыми потребностями почувствовать себя полноценными членами общества, но и научит обычных детей активнее сочувствовать, заботиться о других, помогать им [1].

Мировая практика показывает, что дети, с раннего возраста научившись доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, имеющими отклонения в развитии, не страдают «психологией расизма» и в подростковом, и в старшем возрасте; здоровые дети воспринимают аномальных детей как партнеров (особенно это касается детей с отклонениями в развитии сенсорной и двигательной сферы), которые только нуждаются в помощи, что способствует гуманизации их взаимоотношений [17].

Несмотря на определенные экономические, социальные и другие трудности, проблема обучения детей с особыми потребностями должна решаться на государственном уровне. Должны приниматься меры не только для того, чтобы сохранить приобретенный опыт образования школьников с особыми потребностями, но и приумножить его, создать условия для реализации их права на выбор типа учебного заведения, содержания и формы образования.

Таким образом, история развития обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта зарубежом прошла долгий период, в течении которого происходила гумманизация отношения к данной категории детей. Миссионеры специального образования несли и свои прогрессивные идеи, и заблуждения во все новые регионы планеты, становясь там законодателями и безусловными авторитетами не только для местных специалистов, но и для официальных властей новых стран своего пребывания. Однако в самой Европе научные школы разных стран не стремились к интеграции.

**Выводы по главе 1**

В первой главе курсовой работы были рассмотрены теоретические аспекты обучения и воспитания детей с умственной отсталостью. По результатам, полученным в ходе исследования можем сформулировать следующие выводы:

Вопросами обучения и воспитания умственно отсталых детей, исследованиями в области психологии аномального детства, проблемами педагогической коррекции недостатков развития и поведения занимались такие выдающиеся ученые-педагоги, психологи, медики, как Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, Г.Я. Трошин, А.Ф. Лазурский, А.В. Владимирский, Н.В. Чехов и др. У истоков разработки вопросов коррекционно-воспитательной работы стояли: М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье, О.Л. Селихова, В.А. Сумарокова, Г.В. Цикото, Я.Г. Юдилевич, Г.М. Дульнев и др. Коррекция авторами рассматривается как основа учебно-воспитательного процесса в специальном образовательном учреждении. А саму коррекционную работу принципиально важно анализировать как специфическую систему, куда входят целевой, организационный, содержательный, методический, результативный компоненты педагогического процесса.

История зарубежной дефектологии и олигофренопедагогики характеризует основные направления в развитии коррекционной педагогики, показывает этапы ее становления, ведущие тенденции в разработке проблем выявления, предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении детей и подростков, этиологию аномального развития ребенка, ее зависимость от социально-биологических условий и психобиологических причин, раскрывает картину титанической работы врачей, педагогов, психологов, общественных деятелей в разработке ведущих проблем коррекционной педагогики.

**ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ**

**2.1 История становления и развития помощи детям с недостатками интеллекта в Западной Европе**

В Средневековье в странах Западной Европы детей с недостатками интеллекта не только лишали общественной жизни, но они подвергались физическому уничтожению. А про образование таких детей речь и вообще не шла.

Переломным стал 16 век – эпоха Возрождения. Начала развиваться медицина, которая вела активное наблюдение за детьми с нарушением интеллекта, изучались и оценивались различные психические состояния.

Накопление и углубление педагогических, медицинских, лингвистических знаний, об особенностях психофизического развития умственно отсталых детей, заинтересованное отношение к их воспитанию со стороны родителей и близких приведи к возникновению в западноевропейских странах практики их индивидуального обучения и трудовой подготовки.

Одним из первых представителей общей педагогики того времени, высказавшим мысль о возможности обучения и воспитания детей с нарушением развития, был Ян Амос Каменский – чешский ученый 17 века. Особую заботу, по его мнению, общество должно проявлять в отношении к слабоумным [18].

Одним из ученых в эпоху просвещения Песталоцци выдвинуто убеждение в необходимости воспитывать и обучать детей с нарушением интеллекта. Для них он рекомендовал открывать специальные воспитательные дома. Также он называл и некоторые принципы работы с такими детьми: посильность обучения, использование дидактических материалов, сочетание умственного и физического воспитания, соединение обучения с производительным трудом.

Таким образом, в Западной Европе в этот период создались предпосылки для развития олигофренопедагогики.

Социальные потрясения в Европе во второй половине 18 века оказали влияние на формирование гуманного отношения к людям с ограниченными возможностями. На основании наблюдений за своими пациентами, психиатр Пинель разработал классификацию душевных болезней. Он различает 2 формы слабоумия: врожденную и приобретенную. Его работу продолжил ученик Эскироль, который ввел в оборот понятия «имбицилизм» «идиотия», «умственная отсталость». Он создал симптоматическую классификацию умственной отсталости, приняв в качестве ведущего показателя состояние речи слабоумных. На рубеже 18-19 века французским психиатром Итаром была сделана попытка обучения и воспитания глубоко умственно отсталого ребенка [25].

В 19 веке важное значение имело открытие в западноевропейских странах специальные учреждения для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и для детей с нарушением интеллекта. Требовалась разработка методов и средств для работы с данной категорией детей, необходимы были специальные программы. Была впервые заложена идея междисциплинарного взаимодействия, когда педагог и врач работают вместе. Началась активная деятельность по открытию приютов и частных благотворительных заведений для лиц с умственной отсталостью. Постепенно намечается отделение медицинского направления от педагогического.

Целью учреждений медицинского типа было обслуживание глубоко умственно отсталых, в то время как педагогические учреждения работали с детьми, имевшими легкие формы умственной отсталости. Эти учреждения старались дать своим воспитанникам доступное образование, трудовую подготовку и освободить массовую школу от таких детей.

Во второй половине 19 века большое внимание начинает уделяться детям с легкими формами умственной отсталости. Обучение во вспомогательных школах и добавочных классах превращалось в главную форму помощи этим детям [19].

Начиная с 70-х годов 19 века в Германии повсеместно открываются специальные классы для умственно отсталых детей при начальных школах, которые затем преобразовываются постепенно в самостоятельные вспомогательные школы.

Во Франции деятельность Эдуарда Сегена по воспитанию и обучению слабоумных оказала большое влияние на весь ход последующего развития теории и практики олигофренопедагогики. В комплекс воспитания слабоумных ученый включал: сенсомоторное развитие, воспитание мышления, воли. Конечная цель – подготовка умственно отсталого ребенка к посильной трудовой деятельности и жизни среди людей.

Во всех странах Европы в начале 20 века открываются школы для умственно отсталых детей. Появляются и классы для детей с умственной отсталостью. Решается вопрос, насколько положительна интеграция таких детей в общеобразовательной школе [19].

К середине 80-х годов 20 века во многих развитых странах для умственно отсталых детей уже действует сеть дифференцированных специальных учреждений, которые включены в систему образования, здравоохранения и социального обеспечения (организация надомного визитирования, дошкольные диагностические группы, специализированные школы, дома- интернаты и др.).

С каждым ребенком работают группа специалистов (логопед, психолог, врач, дефектолог). Для молодежи предусмотрены реабилитационные мастерские, где подготавливают к работе на предприятиях. Независимо от производительности труда им гарантируется минимальный заработок и социальная пенсия.

Таким образом, социальные потрясения в Европе во второй половине 18 века оказали влияние на формирование гуманного отношения к людям с ограниченными возможностями. В 19 веке важное значение имело открытие в западноевропейских странах специальные учреждения для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и для детей с нарушением интеллекта. А уже в начале 20 века открываются школы для умственно отсталых детей, появляются и классы для детей с умственной отсталостью и осуществляется интеграция детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательное пространство школ.

**2.2 Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Западной Европе на современном этапе**

Современное состояние воспитания и обучения умственно отсталых детей в Западной Европе имеет свою особенность относительно направлений деятельности, методической и методологической основы, научной базы. Кратко охарактеризуем организацию учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей, реабилитационной и абилитационной работы с умственно отсталыми [17].

На современном этапе развития в Западной Европе действует разветвленная система помощи умственно отсталым лицам, которая включает в себя как государственные, так и негосударственные учреждения.

Хотя государственная система помощи детям с тяжелыми интеллектуальными патологиями в Западной Европе частично устаревшая, она действует и гарантирует обеспечение ребенка и его семьи такими видами льгот и помощи:

– медицинской (в том числе и психиатрической) помощи, в частности ежегодным обеспечением санитарно-курортной путевкой. Основанием для выдачи путевки также одному из родителей является признание врачами необходимости сопровождения больного ребенка. Путевку можно получить по месту работы одного из родителей или по месту пребывания на диспансерном учете в местной больнице, если родители не работают;

– социальной защитой, предусматривающей государственную денежную помощь и льготы детям-инвалидам и их семьям (пенсия на содержание ребенка-инвалида, льготный проезд) и право ребенка-инвалида на полное государственное содержание в системе интернатных учреждений;

– специальным образованием для тех детей, которые имеют легкую степень умственной отсталости.

– льготами для родителей – уход за ребенком-инвалидом требует постоянного присутствия одного из родителей, который жертвует своей работой ради ребенка. Многие страны Западной Европы предоставляют определенные льготы, связанные с трудовым стажем, возрастом выхода на пенсию, дополнительными выходными днями для матери, которая ухаживает за ребенком-инвалидом, которые включаются в трудовой стаж [1].

Фактически, заключение врача-психиатра полностью определяет объем и формы государственной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью: наличие официального статуса инвалида, назначение денежной помощи и льгот, тип детского дома, интерната, системы социальной защиты или вспомогательного учреждения дошкольного образования, в которое получает направление ребенок.

Следовательно, установление инвалидности является ключевым моментом для начала получения государственной и во многих случаях неформальной помощи.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о динамике умственной отсталости. Одни специалисты отстаивают точку зрения об отсутствии какой-либо динамики у данной категории детей. Они считают, что у них отсутствует даже элементарное улучшение. Существует и другая точка зрения.

По данным многих исследователей, значительная часть подростков с легкой степенью умственной отсталости после окончания вспомогательной школы по своим психометрическим показателям и клиническим проявлениям незначительно отличаются от людей с нормальным психофизическим развитием. Положительная динамика при умственной отсталости обусловливается многими факторами: формой и степенью умственной отсталости, этиологией, время проявления данного отклонения, качеством лечебно-коррекционных и учебно-воспитательных мероприятий и их своевременностью, соматическим и невротическим состоянием, социальной средой, в котором находится ребенка, наличием психотравмирующих факторов и тому подобное.

Специальные школы в Западной Европе сегодня рассматриваются как интеграционные, то есть помещения в специальную школу – это нарушение прав ребенка.

В передовых странах Западной Европы, начиная с 70-х годов ХХ века, продолжались изменения в системе специального образования. В частности, интегрированное и инклюзивное обучение детей с особенностями развития определено как основную форму получения образования инвалидами [20].

Среди европейских стран Италия занимает видное место в реализации идей интегрированного и инклюзивного обучения, поскольку одной из первых признала интегрированное и инклюзивное обучение самой благоприятной формой получения образования для детей-инвалидов.

Сейчас в стране более 90 % детей и особенностями психофизического развития получают образование в учреждениях общего типа. В образовательных департаментах провинций страны функционируют консультативные службы, в состав которых входят разнопрофильные специалисты, администраторы школ, работники управлений образования, представители общественных организаций, при необходимости привлекаются специалисты служб охраны здоровья [19].

Интересный опыт обучения детей с нарушениями психофизического развития имеет Бельгия. В этой стране правовой основой образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является «Закон о специальном образовании», принятый в 1970 г. Существенные изменения в него были внесены Декретом Правительства от 28 июля 1978 г. Закон определяет основные положения получения образования инвалидами в свете общего реформирования системы образования, среди которых и право родителей на выбор образовательного учреждения для своего ребенка. Законодательные образовательные акты Бельгии предусматривают определенную свободу в организации муниципальных образовательных учреждений, финансовое обеспечение которых осуществляется за счет местных органов самоуправления; общественных образовательных учреждений, содержащихся общественными фондами; частных учреждений, финансовое содержание которых берут на себя частные лица и общественные организации, в том числе и религиозные.

При предоставлении ребенку с нарушениями развития возможности обучаться интегрировано все участники процесса заключают договор и разрабатывают индивидуальный учебный план. Этот план состоит из детального описания особенностей и потребностей ребенка, определение дополнительной помощи, которую она должна получать (в том числе кто ее будет предоставлять, как часто и где именно).

Полезным представляется опыт другого европейского государства-Австрии. В этой стране функционировала хорошо отлаженная система специального образования для детей интеллектуальными нарушениями. Однако уже в 80-е годы появились общественные организации, в которые входили родители детей с особенностями развития, учителя, работники различных медицинских и образовательных учреждений, которые руководствовались идеями равноправия, в том числе и в получении образования. Эти общественные организации возникали стихийно в разных провинциях, однако 1983 г. они объединились в единое сообщество и обратились в Министерство образования с предложениями по эксперименту по интегрированному обучению детей с особенностями психофизического развития [19].

Министерство образования Австрии поддержало эту идею, выделило средства и создало рабочую группу, которая должна была проводить эти экспериментальные исследования. В состав этой группы вошли ученые, работавшие в области массовой и специального образования, администраторы и педагоги массовых и специальных школ, специалисты служб помощи детям с нарушениями развития и представители общественных организаций из числа родителей.

В образовательной системе Австрии функционируют центры специального образования, которые несут ответственность за обучение детей с особыми потребностями в массовых общеобразовательных учреждениях и координируют работу всех специалистов, привлеченных к этому процессу.

Свой путь в проведении кардинальных реформ в специальном образовании лиц с умственной отсталостью прошло и Объединенное Королевство Нидерландов. Эту страну среди других европейских государств отличает своеобразие развития системы специального образования. Ее прогресс характеризуется логикой построения и отсутствием неапробированных вариантов обучения. В настоящее время в Нидерландах в системе специального образования функционируют специальные учреждения для детей тяжелой умственной отсталостью, нарушениями поведения, с проблемами в обучении, с комплексными дефектами. 70% общего количества школьников, находящихся в системе специального образования – это дети с умственной отсталостью и трудностями в обучении [1].

Нидерландская система образования претерпела коренного реформирования, что позволило параллельное и полноправное функционирования различных типов учебных заведений (специальных и общеобразовательных) в единую систему.

Заслуживает внимания и опыт инклюзивного обучения детей с особенностями психофизического развития в Швеции. Шведское Агентство специального образования, подчиненное Министерству образования страны, ответственно за оказание поддержки семьям детей с особенностями развития и образовательным учреждениям, где они учатся. Советники этого агентства занимаются детьми с особыми образовательными потребностями, помогая муниципальным органам власти обеспечить все условия для обучения таких школьников, учитывая проведение курсов повышения квалификации педагогов и ассистентов педагогов, родителей и всех специалистов, которые задействованы в этом процессе [25].

Следует отметить, что подобное реформирование образовательной отрасли произошло в Германии. Основополагающим образовательным документом по организации совместного обучения детей с нарушениями развития и их здоровых сверстников для всех регионов страны стали «Рекомендации по организации специального обучения», принятые 1972 года. Этот документ сделал возможным развитие кооперативных форм организации образовательной деятельности общеобразовательных и специальных школ, предусматривающие совместное проведение массовых мероприятий, учебных занятий, посещения учениками с особыми потребностями общеобразовательных учебных заведений и оказания им коррекционно-реабилитационных услуг в специализированном учреждении и тому подобное [19].

Кроме центров поддержку учащимся с особыми потребностями оказывают службы, функционируют вне школ и финансируются органами местного самоуправления: медико-социальные службы, ресурсные центры, реабилитационные учреждения и прочее. Сейчас в Германии параллельно с системой специальных образовательных учреждений, где находятся дети преимущественно со сложными нарушениями, функционируют учреждения инклюзивного обучения [11].

Таким образом, западноевропейская система общего среднего образования, несмотря на разнообразие типов и разновидностей учебных заведений, занимающихся образованием, в частности школьников с особыми потребностями, являются ключевыми элементами современной европейской модели социального устройства, которая оказывается привлекательной для стран, избавившихся от тоталитарных режимов.

**Выводы по главе 2**

Во второй главе курсовой работы была обоснована специфика обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в Западной Европе. По результатам исследования можем сформулировать следующие выводы.

В Европе был длительный период агрессии и нетерпимости к людям с врожденными дефектами. С конца XIX до начала XX в. изменяется отношение к лицам с умственными и физическими недостатками, все больше осознается не только возможность обучения, но и право на образование детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Если в начале XIX века в Западной Европе открылись первые специальные учебные заведения, то в начале XX века были приняты законодательные акты об обязательном начальном образовании детей с умственной отсталостью.

На протяжении развития специального (коррекционного) образования в странах Западной Европы специальной школе уделяется огромное внимание: совершенствуются механизмы выявления, учета и диагностики детей с нарушениями в развитии; меняется и уточняется классификация детей, нуждающихся в специальном обучении; растет количество типов спецшкол; расширяются возрастные рамки оказания специальной помощи через создание дошкольных и внешкольных учреждений; совершенствуются законодательные основы специального образования. Специальные школы в Западной Европе сегодня рассматриваются как интеграционные, то есть помещения в специальную школу – это нарушение прав ребенка. Изменилось отношение общества к правам и возможностям детей с особыми проблемами в условиях либерально-демократических реформ, общественного противостояния, дискриминации людей по расовой, половой, возрастной, национальной, политической, этнической и подобным признакам.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В данной курсовой работе было проведено исследование по теме: «Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью в Западной Европе». Результаты полученные в ходе исследования отразим в виде выводов согласно решенным задачам.

В ходе данного исследования на основе анализа литературы нами была изучена история развития коррекционно-развивающего обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе. Так было определено что изучаемая проблема является объектом изучения исследователей уже на протяжении многих лет. Вопросами обучения и воспитания умственно отсталых детей, исследованиями в области психологии аномального детства, проблемами педагогической коррекции недостатков развития и поведения занимались такие выдающиеся ученые-педагоги, психологи, медики, как Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, Г.Я. Трошин, А.Ф. Лазурский, А.В. Владимирский, Н.В. Чехов и др. У истоков разработки вопросов коррекционно-воспитательной работы стояли: М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье, О.Л. Селихова, В.А. Сумарокова, Г.В. Цикото, Я.Г. Юдилевич, Г.М. Дульнев и др.

Рассмотрев зарубежный опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью можем отметить, что в каждой стране воспитание и обучение умственно отсталых осуществляется по-разному: исходя из экономических условий, исторических традиций, культурного развития, социальной политики. Выявление потенциальных возможностей лиц с интеллектуальными нарушениями привело к тому, что в развитых странах мира им предоставлено право на образование, которое защищено рядом международных правовых документов.

Охарактеризовав в ходе написания второй главы историю становления и развития помощи детям с недостатками интеллекта в Западной Европе следует акцентировать внимание на том, что обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта в Европе шло в русле интеграции с общим образованием. Было обращено внимание на факты, свидетельствующие о начале критического осмысления интегративных подходов к обучению и воспитанию детей с нарушением интеллекта за рубежом. В результате проведения антидискриминационной политики в Западной Европе произошла реальная интеграция большого числа детей с различными умственными нарушениями в общеобразовательные школы. Накопив двадцатилетний опыт, государство и общество начинают видеть не только преимущества избранного подхода (они общеизвестны), но и порожденные им проблемы.

Также в ходе решения задач исследования было дано обоснование воспитанию и обучение умственно отсталых детей в Западной Европе на современном этапе. Так можем резюмировать, что сложившаяся на современном этапе система обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями на в Западной Европе предоставляет родителям или попечителям детей широкий выбор вариантов обучения ребенка как в государственной системе образования, так и в негосударственных образовательных учреждениях. Однако системы и стандартизации в этой области образования по-прежнему нет. На сегодняшний день практически (организационно) движение за «интеграцию» воспитания и обучения умственно отсталых детей вылилось в тенденцию к свертыванию специализированных учреждений для этих детей, к обучению их в специальных классах обычных школ или в обычных классах.

Это стремление к «нормализации», т. е. к преодолению изолированности умственно отсталого от нормальных людей как в процессе обучения, так и после окончания школы заслуживает положительной оценки. Однако вызывает сомнение, что достижение этой цели лежит через ликвидацию специализированных учреждений. Такие сомнения возникают даже у тех дефектологов, которые уже встали на путь указанной выше «интеграции».

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Витвар, О.И. Мировой опыт социальной адаптации семьи ребенка-инвалида / О.И. Витвар. // Социальная педагогика. – 2015. – №1. – С. 48-52.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1973. - 175 с.;
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Наука, 2015. – 527 с.
4. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге ХХI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 2016. – 208 с.
5. Гонеев, А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав./ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2016. – 280 с.
6. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / Вступ. статья Г.М. Дульнева. – М.: Наука, 2017. – 196 с.
7. Григорьев, А.Д. История социальной работы. В 2-х частях. Ч. 1. (до начала XX в.) / А.Д. Григорьев. – Минск: «ТетраСистемс», 2016. - 462 с.
8. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно – развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова. // Дефектология. – 2010. – №6 – С. 25-29.
9. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2018. – 240 с.
10. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М.: Наука, 2018. – 175 с.
11. Замский, X.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения / Х.С. Замский. – М.: Наука, 2015. – 260 с.
12. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Инновации в образовании. – 2015. – №3. – С. 162-165.
13. Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. – 2013. – №1. – С. 21-31.
14. Карвялис, В.Ю. О путях повышения коррекционно-развивающего значения труда во вспомогательной школе / В.Ю. Карвялис. – М.: Академия, 2015. – С. 68-84.
15. Книга для учителя вспомогательной школы / Под ред. Г.М. Дульнева. – М.: Педагогика, 2015. – 440 с.
16. Ковалева, Е.А. Коррекционная направленность процесса обучения во вспомогательной школе / Под ред., В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 2014. – С. 62-79.
17. Корнюшина, Р.В. Зарубежный опыт социальной работы / Р.В. Корнюшина. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2014. – 85 с.
18. Кузьмин, К.В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2017. - 480 с.
19. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Наука, 2016. – 319 с.
20. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие / Н.Н. Малофеев. – М.: Наука, 2018. – 319 с.
21. Маллер, А.Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А.Р. Маллер. // Дефектология. – 2010. - №3 – С. 28-33.
22. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. – М.: Академия, 2015. – 400 с.
23. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 2014. – 416 с.
24. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2017. – 272 с.
25. Пархоменко, А.В. Интегрированный поход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушением интеллекта / А.В. Пархоменко. // Профессиональное образование. – 2016. – №8. – С. 29-31.
26. Певзнер, М.С. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. – М.: Наука, 2013. – 223 с.
27. Семаго, Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития / Н.Я. Семаго. // Дефектология. – 2011. – №1 – С. 66-75.
28. Славина, Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л.С. Славина. – М.: Академия, 2018. – 214 с.
29. Тетерский, С.В. Введение в социальную работу: Учебное пособие / С.В. Тетерский. – М.: Академический Проект, 2017. – 496 с.
30. Холостова, Е.И. Технологии социальной работы: Учебник / под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 400 с.