

**МОСКОВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**



Л. А. Головчиц

**СИСТЕМА
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ ДОШКОЛЬНИКАМ
С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА
В СТРУКТУРЕ
КОМПЛЕКСНЫХ НАРУШЕНИЙ
РАЗВИТИЯ**

**Москва
2015**

Людмила Адамовна Головчиц
Система коррекционно-
педагогической помощи
дошкольникам с недостатками
слуха в структуре комплексных
нарушений развития

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28104013

Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития :

Монография / Л. А. Головчиц; МПГУ; Москва; 2015

ISBN 978-5-4263-0240-2

Аннотация

В монографии представлены материалы, характеризующие подходы к построению системы коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с нарушениями слуха в структуре комплексных нарушений развития. В ней отражены результаты длительного психолого-педагогического изучения детей данной категории, позволившие рассмотреть различные варианты их психофизического развития. Разработанная система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам

с комплексными нарушениями развития построена с учетом целей и задач дошкольного воспитания, опирается на общедидактические и специальные принципы, особенности психофизического развития детей данной категории. Подробно рассматриваются организационные формы помощи детям данной категории, условия и содержание коррекционно-педагогической работы, подходы к построению индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

Книга может быть полезна преподавателям, аспирантам, студентам факультетов коррекционной педагогики педагогических вузов, педагогам дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного видов, родителям.

Содержание

Введение	6
Глава 1	12
1.1. Научные основы коррекционной помощи дошкольникам с комплексными нарушениями развития	12
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей данной категории	33
Конец ознакомительного фрагмента.	37

**Людмила
Адамовна Головчиц
Система коррекционно-
педагогической помощи
дошкольникам с
недостатками слуха в
структуре комплексных
нарушений развития**

© МПГУ, 2015

© Головчиц Л. А., 2015

* * *

Введение

Признание уникальности и ценности человеческой жизни, необходимости обеспечения гарантий и прав ребенка на развитие, реализацию своих образовательных потребностей отражает гуманистические тенденции в современном обществе и закрепляется в законодательстве Российской Федерации и ряде международных документов.

В качестве одного из приоритетных направлений современной специальной педагогики рассматривается необходимость включения в систему образования тех детей, которые в силу особенностей развития не были охвачены процессом обучения и оказывались за его пределами.

В последние десятилетия в отечественной сурдопедагогике произошли позитивные изменения, связанные как с научными и практическими достижениями в области медицины, так и с принципиально новым уровнем объединения усилий специалистов разного профиля. Достижения в области ранней диагностики нарушений слуха, интенсивная разработка методов медицинской коррекции нарушений слуха с использованием последних достижений в области слухопротезирования, в том числе и кохлеарной имплантации, сделали актуальной проблему оказания педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста, разработку моделей включения детей дошкольного и школьного возраста с

нарушениями слуха в массовые образовательные учреждения. Объединение достижений в области медицины и педагогики обусловили более высокий уровень абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха, расширили возможности социальной интеграции за счет более ранней коррекции недостатков слуха и речи.

Однако, несмотря на эти достижения, среди детей с нарушениями слуха выявляется довольно большое количество дошкольников, отстающих в развитии и испытывающих значительные трудности в обучении, что обусловлено наличием комплексных нарушений развития, при которых снижение слуха сочетается с недостатками интеллекта, эмоционально-волевой сферы, движений, зрения и др. В среднем 35–37 % детей с нарушениями слуха, поступающих из дошкольных учреждений в специальные школы, расцениваются как дети с комплексными нарушениями развития (Т. В. Розанова, 2003). Учитывая сложность проблемы и необходимость разработки путей коррекционного обучения, были проведены клинико-психолого-педагогические исследования глухих и слабослышащих школьников с трудностями в обучении (М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Н. В. Яшкова, Н. Ю. Донская, Л. С. Тамошонене и др.), данные которых способствовали разработке программно-методических материалов для вспомогательных классов, созданию классов для детей с задержкой психологического развития в структуре специальных школ. Однако эти ис-

следования касались детей с нарушенным слухом школьного возраста.

Особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития и обучения детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями развития в свете законодательства Российской Федерации («О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», 1995; «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», 1998, 2004; Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», 2012; Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 2013; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013), международных конвенций в области прав детей (Конвенция Юнеско о запрете дискриминации в сфере образования, 1960; Конвенция ООН о правах ребенка, 1989; Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, 1993; Декларация ООН по образованию для всех, 1990; Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, 1993).

В монографии представлены материалы, характеризующие подходы к построению системы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих различные дополнительные нарушения. Теоретико-методологические позиции исследования базируются на современных представлениях о психическом развитии ребенка дошколь-

ного возраста: концепции психологического возраста и характеристике дошкольного детства с точки зрения его структуры и динамики (А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.); положении о функциональном и стадийном развитии детской личности, системном подходе к изучению личности ребенка (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия и др.); общепсихологической теории деятельности (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Среди современных педагогических подходов в качестве наиболее соответствующей целям и задачам коррекционно-педагогической работы с детьми с комплексными нарушениями развития в монографии рассматривается парадигма педагогики поддержки, непосредственно связанная с гуманистической концепцией образования (О. С. Газман, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Исследование основано на современных теоретико-методологические положениях специального образования детей с нарушениями слуха (Т. А. Власова, Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин, Б. Д. Корсунская, Л. П. Носкова и др.); данных психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха и другими первичными недостатками (Г. П. Бертынь, М. С. Певзнер, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Н. В. Яшкова и др.).

В монографии представлены результаты длительного психолого-педагогического изучения детей дошкольного воз-

раста с нарушенным слухом, имеющих комплексные недостатки в развитии. Предпринятое многоаспектное рассмотрение особенностей психофизического развития детей данной категории позволило выявить их отставание от нормально развивающихся глухих и слабослышащих дошкольников, а также обозначить те стороны развития, которые могут стать основой в процессе их воспитания и обучения.

Модель коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с комплексными нарушениями рассматривается как педагогическая система, включающая упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, к которым относятся концептуальные положения, цели и содержание современного обучения, дидактические условия и средства, способы использования средств, методы обучения и методические приемы (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, И. Я. Лернер и др.).

Разработанная система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с комплексными нарушениями опирается на общедидактические и специальные принципы, построена с учетом целей и задач дошкольного воспитания; социальной ситуации развития и ведущей роли взрослого в социализации детей данной категории; характера ведущих форм деятельности; особенностей психофизического развития детей данной категории. Комплексный подход к воспитанию и обучению, включающий все компоненты педагогического процесса, может быть эффективен только при усло-

вии индивидуального, личностно ориентированного подхода к каждому ребенку со сложными нарушениями развития.

Теоретические подходы к коррекционно-развивающей работе реализованы в практической части исследования в разработке вариативных организационных форм помощи детям данной категории, построении программы воспитания и обучения дошкольников с комплексными нарушениями в развитии, моделировании индивидуальных коррекционно-развивающих программ, описании разнообразных методов и приемов коррекционно-педагогической работы.

Глава 1

Теоретические проблемы дошкольного воспитания детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития

1.1. Научные основы коррекционной помощи дошкольникам с комплексными нарушениями развития

Базовые психологические позиции данного исследования определены в русле современных представлений о психическом развитии ребенка дошкольного возраста. Проблема психического развития ребенка непосредственно связана с проблемой возраста, которую Л. С. Выготский рассматривал как ведущую: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» (1984, т. 4, с. 260). Выстроенная в отечественной

психологии концепция психологического возраста позволяет рассматривать дошкольный возраст как уникальный период становления личности человека с присущими ему структурой, содержанием и динамикой (А. Л. Венгер, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. В. Карсаевская, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.).

Каждый из возрастных периодов – от младенчества до юности – выступает не в его «календарном» измерении сам по себе, а в качестве всякий раз новой формы взаимоотношений между психической организацией растущей личности и социальной ситуацией ее действия. Л. С. Выготский писал о том, что наиболее существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание «отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных» (т. 4, с. 258). Он мыслил личность и среду как целостность, а введенное им понятие «социальная ситуация развития» представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Проблема возраста широко обсуждается в современной философской и психологической литературе, вслед за Л. С. Выготским это понятие наполняется новым значением, свя-

занным с рассмотрением целостного возрастного периода развития и отражающим роль социальных воздействий на развитие человека, его социальную сущность. «Возраст как временной аспект онтогенеза человека может быть понят как системный феномен, корни которого уходят в биологию, а его сущность определяется уровнем социального развития, типом культуры и т. д.» (Т. В. Карсаевская, 1975, с. 750).

Развиваемый в работах Д. Б. Эльконина (1989) подход Л. С. Выготского к пониманию детского развития позволил уточнить структуру и динамику психологического возраста в отличие от хронологического, который является точкой отсчета, фоном, на котором разворачивается процесс развития и становления личности ребенка. Структуру психологического возраста ребенка составляют:

- социальная ситуация развития, то есть та конкретная форма отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- ведущий, или основной, тип деятельности в данный период;
- основные психологические новообразования или достижения развития, характеризующие общую организацию сознания к концу каждого периода, приводящие к распаду социальной ситуации развития и возникновению нового типа деятельности;
- кризис развития, заключающийся в перестройке отношений ребенка со взрослым; переломная точка, отделяющая

один возраст от другого.

Л. С. Выготский выявил факторы, направляющие развитие детской психики. Социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с отклонениями в развитии. Согласно его взглядам, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, а путь его развития лежит через общение и сотрудничество, через другого человека. Полученные в исследованиях А. Л. Венгера (2002), М. И. Лисиной (1986), А. Г. Ружской (1989), Е. О. Смирновой (1997), Д. Б. Элькониной (1989) и другие данные убедительно подтвердили значимость для психического развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста общения со взрослым, формы которого определяют социальную ситуацию развития ребенка.

Развивая проблему социального развития ребенка, А. Л. Венгер (2002) вводит понятие *«межличностная ситуация развития»*, являющееся естественным продолжением понятия социальной ситуации применительно к проблеме индивидуальных различий. В процессе совместной деятельности у ребенка формируются психологические новообразования, обеспечивающие регуляцию его функционирования. Под функционированием автор понимает индивидуальный вклад участника в совместную деятельность. А. Л. Венгер (2002) считает, что функционирование ребенка – это активный ответ на функционирование взрослого, модифицирую-

щий само исходное воздействие. Присвоение социального опыта может осуществляться благодаря управлению со стороны взрослого, который и является носителем социальных образцов.

Таким образом, взаимодействие ребенка со взрослыми рассматривается как важнейший фактор, обеспечивающий линию культурного развития и тем самым определяющий содержание проживаемого ребенком периода жизни.

Введенное Л. С. Выготским понятие «культурное развитие» непосредственно связано с социальным воспитанием в целом. Как интеллектуальный, так и культурный возраст не является хронологическим понятием. Компенсация нарушенных функций может происходить за счет развития высших структур личности, которые социально детерминированы и поддаются коррекционному воздействию. Л. С. Выготский рассматривал культурное развитие как способ компенсации препятствий в естественном биологическом развитии, считая, что, где невозможно дальнейшее органическое развитие, там безгранично открыт путь культурному развитию. Определяя роль биологического и социального факторов, их взаимоотношение в развитии нормального и аномального ребенка, он связывал «врастание в цивилизацию» с социальной средой, считая, что решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Создание социальной среды является одним из условий психического раз-

вития ребенка с отклонениями в развитии.

Для понимания условий и движущих сил детского развития важно рассмотрение идеи деятельностного подхода к развитию ребенка-дошкольника. В исследованиях А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Я. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина показана зависимость психических процессов у детей раннего и дошкольного возраста от характера и строения внешней, предметной деятельности. При этом определена роль ведущей, предметно-игровой деятельности как исходной для развития и дифференциации других видов деятельности, перестройки психических процессов и формирования новых личностных особенностей дошкольника (Д. Б. Эльконин, 1989). В процессе развития деятельности должно происходить овладение ее мотивационной стороной, а затем операционально-технической, именно сочетание этих фаз деятельности обеспечивает ее полноценность. Говоря о формировании личности ребенка, Д. Б. Эльконин постоянно рассматривает его взаимоотношения с обществом, используя термин «ребенок в обществе», который он противопоставлял принятому «ребенок и общество». При этом взаимоотношения ребенка с предметом, вещью тоже опосредованы взрослым так как ребенок усваивает общественно выработанные способы действий с ним, а не его физические свойства. Система «ребенок – общественный предмет» имплицитно превращается в систему «ребенок – общественный взрослый», так как именно взрослый – носитель этой

информации и деятельности.

Характеризуя ведущие виды деятельности на этапе раннего и дошкольного детства, Л. А. Венгер (2002) определяет содержание ведущей деятельности в дошкольном возрасте как интеграцию отдельных предметных действий, усвоенных в раннем возрасте, в более сложные системы, моделирующие целостную ситуацию и поведение взрослых. Такая интеграция происходит в сюжетно-ролевой игре, рисовании, конструировании и других видах деятельности дошкольника. Функция взрослого «состоит в задании образцов, но теперь это образцы не отдельных действий, как в раннем возрасте, а целостного поведения, в котором они включены в систему отношений человека с миром и, прежде всего, с другими людьми. Функция ребенка состоит в опосредованной (символической) имитации этих образцов (в отличие от раннего возраста, в котором исполнение непосредственно имитирует образец).

В соответствии с онтогенетическим принципом в процессе коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии возможен возврат к недостаточно сформированным видам деятельности (А. Л. Венгер и Ю. С. Шевченко, 2004). Как пишет А. Л. Венгер, позитивный регресс в контексте онтогенетически ориентированной психокоррекции в работе с дошкольниками предполагает возврат к более ранним формам функционирования с целью их предельно сокращенного во времени проживания ребенком и последующего пре-

Одоления.

Для понимания процесса психического развития дошкольников важным представляется положение о функциональном и стадиальном развитии детской личности, тесно связанное с проблемой психофизиологических особенностей, характерных для различных периодов детства (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин).

Как писал А. В. Запорожец (1978), функциональное и возрастное (стадиальное) развитие не тождественны, не совпадают друг с другом, хотя и связаны органически. Функциональное развитие может происходить в пределах одного и того же уровня, не приводя к перестройке детской личности в целом, заключается в парциальном изменении отдельных психических свойств, функций, в изменениях, связанных с овладением ребенком отдельными знаниями и способами действия. Возрастное, стадиальное развитие – это перестройка детской личности в целом, формирование нового плана отражения действительности, изменение ведущего отношения к действительности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего отношения ребенка к действительности (А. Н. Леонтьев, 1959). Функциональное развитие подготавливает возрастное, ибо частные изменения отдельных функций создают предпосылки для глобальных перестроек детского сознания. Функциональное развитие (накопление новых знаний, действий) под-

готовливает стадияльное развитие подобно тому, как количественные изменения являются основой для качественных сдвигов. Процесс возрастных преобразований по сравнению с отдельными действиями носит значительно более глубокий характер, связан с кардинальным изменением жизненной позиции ребенка, становлением новых отношений с людьми, формированием новых мотивов поведения. А. В. Запорожец пишет: «Говоря о социальной детерминации рассматриваемого процесса, необходимо иметь в виду не узко понимаемое обучение, а воспитание в широком смысле этого слова, которое не сводится к формированию отдельных действий, а необходимо предполагает соответствующую организацию всей жизни и деятельности ребенка в целом» (1978, с. 255). Важный вывод, сделанный А. В. Запорожцем, заключается в том, что оптимальные педагогические условия для гармонического развития ребенка создаются не путем форсированного обучения, а в процессе развертывания и максимального обогащения содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и взрослыми.

Движущей силой психического развития, по Л. С. Выготскому, является обучение. Идея о взаимосвязи и соотношении обучения и развития является одним из базовых положений культурно-исторической концепции. Их взаимодействие предполагает, что обучение, сообразовываясь с развитием, должно идти впереди него, забегать на следующую

ступеньку при поддержке ребенка взрослым. Введенное им понятие «зона ближайшего развития» является важнейшим диагностическим и обучающим параметром в процессе умственного воспитания дошкольников. «Широта» зоны измеряется эффективностью партнерства со взрослыми.

Представление о зоне ближайшего развития служит основой практических действий по диагностике способностей детей к обучению. Как отмечал Л. С. Выготский, уровень актуального развития отражает итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует его на завтрашний день. Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития и возможностями, выявляемыми с помощью взрослого. Именно определение обоих уровней развития – актуального и потенциального – позволяет определить то, что Л. С. Выготский понимал как возрастную нормативную диагностику. Пути помощи ребенку с отставанием в развитии он видел в сотрудничестве, социальной помощи другого человека, который вначале является для ребенка с дефектом *«его разумом, его волей, его деятельностью»* (Выделено автором, 1983, с. 229. – Л. Г.).

Понятие зоны ближайшего развития приобретает особое значение в обучении детей с отклонениями в развитии, в стимуляции их познавательных возможностей и оценке возможных достижений. Чем сложнее развитие ребенка, тем в большей степени важен уровень выявления широты зоны ближайшего развития. Определение уровня актуального

и выявление зоны ближайшего развития ребенка непосредственно связаны с проблемой обучаемости детей. Эти вопросы обсуждаются в общепедагогических исследованиях, и особенно широко в области коррекционной педагогики (А. Я. Иванова, Т. В. Егорова, А. А. Катаева, Е. Е. Кравцова, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Е. И. Стребелева, Е. М. Kulesza и др.).

Важнейший критерий широты зоны – возможность принять ребенком помощь взрослого, перейти от совместной со взрослым деятельности к индивидуальной. Говоря о различии зоны ближайшего развития у разных детей, Е. Е. Кравцова (2001) вводит понятие «зона ближнего развития» как часть зоны ближайшего развития. Зона ближнего развития рассматривается ею как структурная часть зоны ближайшего развития, которая еще не сложилась и находится в стадии формирования.

В психологической литературе особо подчеркивается значение подражания, ориентировки на образцы поведения как источник социального коммуникативного, познавательного развития (А. Бандура, А. Валлон, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, С. Л. Новоселова, Ж. Пиаже, Ф. И. Фрадкина, К. Д. Ушинский и др.). А. Бандура (2000) в рамках теории социального научения, базирующейся на бихевиористской концепции, развивая диалектический подход к анализу поведения человека, основное внимание уделяет научению через подражание. По его мнению, с помощью наблюдения можно

регулировать и направлять поведение ребенка, создавая для него возможность подражать авторитетным образцам. Подражание модели приводит к формированию нового поведенческого акта при включении ряда компонентов, управляющих научением через наблюдение:

- *Внимание ребенка* к действию модели. Сама модель должна быть ясной, аффективно насыщенной, иметь функциональное значение. Наблюдатель, то есть ребенок должен иметь необходимый уровень сенсорных способностей.

- *Процессы сохранения* связаны с символическим кодированием. Сохранение базируется на памяти о воздействии модели.

- *Моторно-репродуктивные процессы*. Двигательные навыки помогают воспроизвести то, что воспринимает ребенок.

- *Мотивационные процессы*, определяющие желание ребенка выполнять то, что он видит.

А. Бандура особо подчеркивает значение когнитивной регуляции поведения, что позволяет через наблюдение выстроить «внутреннюю модель внешнего мира», при этом внимание автора акцентируется на роли косвенных, символических и саморегуляционных процессов в психологическом функционировании.

Рассматривая психологические и педагогические концептуальные подходы к психическому развитию детей в русле актуальных проблем коррекционной педагогики, целесооб-

разно обратиться к идеям Л. С. Выготского о развитии личности аномального ребенка. Среди них важнейшее значение для организации и содержания помощи имеет тезис о том, что ребенок с отклонениями «...не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники... но иначе развитой», а для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он поведет ребенка.

Психическое развитие человека определяется и фактором саморазвития (В. И. Бельтюков, Л. С. Выготский, Я. А. Коменский). Человек представляет собой часть природы, в основе процесса саморазвития живой природы, включая человека, лежит внутренняя взаимосвязь филогенеза, проявляющая себя в рамках открытой аналитико-синтетической системы, в которой организм выступает как ее элемент. «Организм развивается, не теряя внутренней взаимосвязи с филогенезом:

переданные в предельно сжатом виде исторические накопления под воздействием внешней среды разветвляются, что и составляет суть дедуктивного пути самоорганизации» (В. И. Бельтюков, 2003, с. 177). Говоря о педагогическом принципе природосообразности, Я. А. Коменский (1981) писал о том, что человек как часть природы должен подчиняться общим ее законам, а педагогические средства должны быть природосообразными. Понятие саморазвития как синтеза биологических и социальных факторов имеет важное значение и по отношению к детям с отклонениями в

развитии. С этим также, помимо социально-педагогических воздействий, связан взгляд на ребенка с нарушениями с позиций выявления его сохранных потенциальных возможностей. Говоря о ребенке с нарушенным интеллектом, Л. С. Выготский (1984) писал о том, что умственно отсталый ребенок не состоит из одних дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается, а личность как целое выравнивается, компенсируется процессами развития ребенка. Опора на сохранные возможности, на достижения, определяемые биологическим созреванием некоторых сохранных функций в процессе культурного развития ребенка, является исходной идеей построения педагогических программ в области специальной педагогики.

Моделирование образовательных программ, разработка концептуальных основ коррекционной помощи дошкольникам с комплексными нарушениями предполагают анализ современных педагогических терминологических понятий, прежде всего сущности понятия «образование» как наиболее широко используемого в общей и дошкольной педагогике в настоящее время. Феномен образования в широком антропологическом смысле отражает непрерывно-дискретный процесс становления человека. По мнению И. Я. Лернера, *«образование представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире»* (1995, с. 6). Образование, как считает Г. Б. Корнетов, *«предстает одновременно и как перманентно развора-*

чивающийся процесс, и как фиксируемый в каждый момент этого процесса результат, уже ставший, “образовавшийся”, но не застывший, не окостеневший конкретный образ конкретного человека» (2003, с. 54). В современной литературе обучение и воспитание рассматриваются как стороны единого процесса образования, которые не исключают, а взаимодополняют друг друга (Б. М. Бим-Бад, 1995; О. С. Газман, 1995; И. Я. Лернер, 1988; А. В. Петровский, 1995). Признается, что и воспитание, и обучение есть целенаправленно организованные, то есть педагогические по своей сути процессы развития человека. Обучение преимущественно обращено к развитию интеллектуально-практической стороны человека, а воспитание – его эмоционально-ценностной стороны.

В современном понимании сути дошкольного воспитания непрерывное образование рассматривается как постоянная форма всей жизни человека, начиная с раннего возраста (А. Г. Асмолов, С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Р. Б. Стеркина и др.). Авторами подчеркивается важность правильной трактовки термина «обучение» применительно к данному возрасту, в частности, неправомерность трансляции школьной модели обучения, под которой понимается передача знаний, умений и навыков на дошкольный возраст. Они отмечают, что на дошкольном этапе развития взрослые передают ребенку выработанные человечеством и зафиксированные в культуре средства и способы познания мира и его преобразования. Овладение ими и ведет к развитию специфически че-

ловеческих способностей. Таким образом, дошкольное образование в большей мере по сравнению со школьным ориентировано на решение задач всестороннего развития детей в процессе физического, нравственного, умственного, эстетического, трудового воспитания.

Для определения теоретико-методологических подходов к системе образования детей со сложными нарушениями в развитии для нас важно вычленить исходную педагогическую парадигму. Педагогические парадигмы непосредственно отражают базовые модели образования. Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретическую схему, освобожденную от несущественного и случайного (Г. Б. Корнетов, 2003). Имеющиеся варианты типологий педагогических парадигм отражают различные варианты базовых моделей образования в различных плоскостях и соотношениях. Среди рассматриваемых в научной педагогической литературе различных парадигм (парадигма педагогики авторитета, парадигма педагогики манипуляций, идеи педагогики поддержки) наибольшее значение, на наш взгляд, для современной дошкольной коррекционной педагогики представляет парадигма педагогики поддержки, непосредственно связанная с гуманистической концепцией образования, идеями гуманистической идеологии (О. С. Газман, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В рамках данной парадигмы весьма важным и актуальным

представляется мнение О. С. Газмана (1995) об образовании как гармоническом единстве двух существенно различных процессов – социализации и индивидуализации. Будучи способом социализации, образование представляет целенаправленно организованное введение человека в мир социальных норм, ценностей, отношений, способов деятельности. Являясь способом индивидуализации, образование предстает в качестве процесса, направленного на развитие «самости», на раскрытие его уникальности, осознание своих отличий от других. Как считает О. С. Газман, в связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, – *педагогическую помощь и поддержку ребенку в индивидуальном развитии, то есть саморазвитии*. (Выделено автором, 1995, с. 59. – Л. Г.). Предметом педагогической поддержки, по мнению О. С. Газмана (1996), становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей путем преодоления проблем самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении. В систему педагогической поддержки, что особенно актуально для нашего исследования, автор включает и социальную, и психологическую, и медицинскую поддержку в той мере, в какой они необходимы ребенку в индивидуальном развитии. Модель образования, на которой базируется парадигма педагогики поддержки, изменяет роль педагога и общую логику конструирования педагогического процесса. В рамках пе-

дагогике поддержки цель образования ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника (Г. Б. Корнетов, 2003).

Процесс коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с недостатками слуха, имеющими другие первичные нарушения, рассматривается нами с позиций системности педагогического процесса как совокупности взаимосвязанных компонентов. Системой может считаться сложное образование, «гармоничное целое», включающее сочетание компонентов и имеющее как минимум три уровня системной организации: 1) концептуальный, 2) структурный, 3) субстрактный (инвариантный) (В. А. Ганзен, 1984). Среди разновидностей системного подхода (комплексный, структурный, целостный) для данного исследования наиболее актуален *целостный*, предполагающий изучение отношений не только между частями, но и между частями и целым. Целостный подход предполагает изучение состава и структур объекта не только в статике, но и в динамике. В. А. Ганзен (1984) подчеркивает, что исходным пунктом анализа психики как системы является общепринятое в психологии положение о целостности, единстве психики в норме. Тесная взаимосвязь функций обеспечивает целостность психики в норме, единство всех психических проявлений, интеграцию различных психических процессов.

Педагогические системы включают упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, к которым от-

носятся концептуальные положения, цели обучения, состав или содержание современного обучения, дидактические условия и средства обучения, способы использования средств, составляющие методы обучения и методические приемы (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, 1998; И. Я. Лернер, 1981, и др.). Современное понятие обучения связано прежде всего с передачей социального опыта, который может включать четыре основных элемента: 1) знания о мире (то есть природе, обществе и технике) и способах деятельности; 2) опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках; 3) опыт творческой, поисковой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем; 4) опыт воспитанности потребностей, мотивов и эмоций, обуславливающих отношение к миру и систему ценностей личности (И. Я. Лернер, 1981).

Теоретико-методологические положения о роли специального обучения в развитии ребенка с отклонениями являются базовыми при организации педагогического исследования. Современные представления о роли специальной педагогики, организации педагогического процесса воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии базируются на рассмотрении целостного и системного характера педагогической помощи (Т. А. Власова, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Н. Н. Малофеев, Л. П. Носкова и др.). По мнению Л. П. Носковой (1993), в системе специального образования наибольшей устойчивостью характеризуется концептуальная часть,

несмотря на то что на каждом этапе исторического развития изменяются методологические ориентиры в жизни общества. Относительная устойчивость концептуального уровня системы коррекционной помощи объясняется непрерывным пополнением имеющихся данных об особенностях психического развития детей каждой категории и потенциальных возможностях их развития, а также преломлением фундаментальных психологических и педагогических теорий в специальной психологии и педагогике. Большая изменчивость присуща структурному уровню организации системы специального обучения, так как в нем отражаются направления, формы, составные части коррекционной помощи, которые могут варьироваться в различных социально-экономических условиях. В зависимости от вариантов и изменений в структурном уровне системы видоизменяется и субстрактный уровень, который дает обобщенную характеристику всей системе в виде основных понятий коррекционной педагогики, целей и задач специального образования, принципов отбора и структурирования дидактических единиц в программах обучения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить концептуальные основы помощи детям со сложными нарушениями развития, к важнейшим из которых отнесены:

- рассмотрение дошкольного возраста как уникального периода становления личности человека с присущими ему

структурой, содержанием и динамикой;

- определение основной цели коррекционно-педагогической работы как достижение социальной адаптации и компетентности;

- изучение роли биологических и социальных факторов в структуре развития ребенка с особыми образовательными потребностями;

- раскрытие механизмов компенсации нарушенных функций у ребенка и поиски обходных путей развития через использование сохранных анализаторов и функций при ведущей роли взрослого;

- рассмотрение дошкольного образования детей с отклонениями в развитии как единства взаимодействующих друг друга процессов воспитания и обучения;

- выбор идеи педагогики поддержки как наиболее соответствующей концептуальным подходам, развиваемым в современной коррекционной педагогике;

- рассмотрение специального образования с точки зрения его системной организации, включающей концептуальный, структурный и субстрактный уровни, соотношение которых дает обобщенную характеристику всей системе коррекционной педагогики.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей данной категории

Согласно современным представлениям, к сложным (комплексным) относят сочетание двух или более первичных психофизических нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности социальной адаптации ребенка (Т. А. Басилова, 2001; Г. П. Бертынь, 1986; М. Г. Блюмина, 1989; Е. М. Мастюкова, 1988; А. И. Мещеряков, 1974; М. С. Певзнер, 1980; Т. В. Розанова, 2004; В. Н. Чулков, 2000, и др.). Аномалии развития при комплексных нарушениях связаны с повреждениями разных систем, каждое из них существует в этом комплексе с присущими ему вторичными отклонениями.

В специальной литературе широко используются и другие синонимические определения: сочетанные, комбинированные, сложный дефект, сложная структура нарушений. В дальнейшем мы будем использовать термины комплексные и сложные нарушения развития как синонимические. О комплексных нарушениях говорят в случае достаточной выраженности недостатков, однако границы определения их степени носят в большинстве случаев достаточно условный характер. Это отражается как на понимании структуры ком-

плексных расстройств, так и на выявлении границ популяции лиц данной категории. В специальной психологии и педагогике традиционно данный термин используется в случаях выраженных бисенсорных нарушений, сочетания глухоты или тугоухости с интеллектуальными, двигательными, эмоциональными и поведенческими недостатками и др. Однако до настоящего времени терминология по отношению к детям данной группы является недостаточно точной, так как ни один из терминов не передает всей совокупности нарушений и чаще всего отражает позиции различных авторов (Л. А. Головчиц, 2010).

При сочетании трех и более первичных недостатков, выраженных в различной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии, речь может идти о множественных нарушениях. Как отмечается специалистами, в случаях сложных и множественных нарушений чаще всего в первую очередь выявляется один тяжелый недостаток развития, а впоследствии обнаруживаются другие врожденные или появившиеся расстройства (Т. А. Басилова, 2001; В. Н. Чулков, 2000, и др.). К множественным нарушениям относят, например, сочетание снижения слуха с умственной отсталостью и ДЦП; комбинации нарушений слуха, первичной задержки психического развития и недостатков зрения. Однако четкое очерчивание границ группы детей с множественной патологией оказывается весьма проблемным. «Важная отличительная черта членов этой группы – это как раз их

многообразие, не позволяющее им войти ни в одну категорию, определяемую какой-либо одной аномалией или нарушением» (Основы ортопедагогики, с. 418).

Недостаточно определенной в литературе, по нашему мнению, является трактовка понятия «осложненный дефект», при котором речь идет об одном выраженном нарушении, сочетающемся с другим, представленным в слабой степени (Специальная педагогика, 2000). В клинко-психолого-педагогических исследованиях подчеркивается негативное влияние на психическое развитие ребенка осложняющих факторов, усугубление при этом вторичных недостатков, приводящих к отставанию в социальной, познавательной, коммуникативно-речевой сферах (Е. М. Мастюкова, 1988; V. Ratner, 1985, и др.). Наиболее сложной представляется нам трактовка термина применительно к детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха, когда поступательность развития ребенка тесно связана с созреванием его мозга, усложняющимися отношениями с окружающей средой. При этом наблюдается большая вариативность индивидуальных темпов развития, определяемая сочетанием и выраженностью патологии анализаторов, генетических факторов, состоянием здоровья ребенка, социальными взаимоотношениями.

В случаях комплексных нарушений характерное для нормы взаимодействие между внешней средой и развивающимся мозгом нарушается, что отрицательно влияет на сенсо-

моторное и эмоциональное развитие, формирование когнитивных функций, поведение и обучение детей. В ходе нейрофизиологических исследований установлен системный характер изменения интегративной деятельности мозга вследствие зрительной, слуховой и бисенсорной депривации (З. С. Алиева, Л. П. Григорьева, Л. А. Новикова, Л. А. Рожкова, Н. В. Рыбалко, В. А. Толстова, М. Н. Фишман и др.).

В раннем и дошкольном возрасте во многих случаях представляется непросто отграничить ведущие и сопутствующие недостатки развития в структуре комплексных нарушений. Взаимосвязь биологических и социально-психологических причин отставания в развитии ребенка затрудняет определение выраженности первичных, вторичных и последующих отклонений в развитии детей этого возраста. Исследования свидетельствуют о неравномерности формирования различных психических функций нормально развивающегося ребенка на этапе раннего и дошкольного детства, что приводит к запаздыванию одних и более опережающему развитию других (Т. В. Ахутина, 1998; В. Д. Лебединский, 1985; А. Р. Лурия, 1969; Ю. В. Микадзе, 1998, и др.). Такое сложное переплетение возрастных особенностей, нарушений в деятельности различных анализаторов и систем, влияния социально-психологических факторов обуславливает значительные трудности выявления комплексных нарушений развития у детей раннего и дошкольного возраста.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.