



студентам
учреждений
высшего
образования

Специальная психология



ВУЗ. Студентам высших учебных заведений

Коллектив авторов

Специальная психология

«Высшая школа»

2012

УДК 376.015.324(075.8)

ББК 74.3я73

Коллектив авторов

Специальная психология / Коллектив авторов — «Вышэйшая школа», 2012 — (ВУЗ. Студентам высших учебных заведений)

ISBN 978-985-06-2186-3

Отражены проблемное поле и основные понятия специальной психологии, раскрываются психологические особенности развития детей с различными типами отклоняющегося развития, а также содержится описание принципов, содержания, форм и способов психологической коррекции отклонений в развитии, основных направлений деятельности психолога в учреждениях образования. Предназначено для студентов психологических и педагогических специальностей высших учебных заведений. Может быть полезно школьным психологам, учителям, педагогам дошкольных учреждений, а также дефектологам.

УДК 376.015.324(075.8)

ББК 74.3я73

ISBN 978-985-06-2186-3

© Коллектив авторов, 2012

© Вышэйшая школа, 2012

Содержание

Предисловие	6
1. Общие вопросы специальной психологии	8
1.1. Специальная психология как психологическая практика. Аномальный ребенок в структуре общества	8
1.2. Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития	15
1.3. Общие закономерности нормального и аномального психического развития. Психологическая структура дефекта	20
1.4. Теоретические основания специальной психологии и структура анализа отклонений в психическом развитии	25
Список источников для самоподготовки	34
2. Психологические особенности детей с отклонениями в развитии	35
2.1. Умственно отсталый ребенок	35
2.1.1. Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости	35
2.1.2. Психологическая характеристика развития умственно отсталого ребенка	36
2.1.2.1. Особенности социальных отношений	36
Конец ознакомительного фрагмента.	40

**Елена Самойловна Слепович,
Алексей Михайлович Поляков,
Татьяна Ивановна Гаврилко
Специальная психология**

© УП «Издательство “Вышэйшая школа”», 2012

Предисловие

Учебная дисциплина «Специальная психология» является одной из ведущих в подготовке практических психологов. Замыкая цикл учебных дисциплин, исследующих психику человека (общую психологию, клиническую психологию, психологию развития, педагогическую психологию), специальная психология не просто сводит их в единую систему знаний о психике, но и дает возможность применить к конкретному ребенку, нуждающемуся в помощи психолога.

Говоря о содержании дисциплины «Специальная психология», выделим несколько методических установок, дающих возможность отнестись к ней не как к совокупности сведений об аномальном ребенке, а как к сложной реальности знания, позволяющей решить задачу самостоятельного построения специалистом практики оказания ребенку психологической помощи.

Предлагаемое учебное пособие отражает авторское понимание специальной психологии как психологической практики помощи детям, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Укажем несколько основных задач, в решении которых данная работа может быть полезна:

- представление поля теоретических понятий, необходимых для постановки и осмысления проблем отклоняющегося развития в определенной системе, напрямую сталкивающих читателя с проблемами психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии;
- характеристика различных типов отклоняющегося развития с позиции построения психокоррекционной работы с ребенком;
- описание стратегии и тактики психологической коррекции отклоняющегося развития ребенка, что может служить основой для самостоятельной разработки специалистами коррекционных программ.

Таким образом, специфика пособия заключается в том, что его материал изложен в логике «практикоориентированного знания» (Л.С. Выготский), которое может быть использовано для организации и осуществления психологической помощи детям, имеющим отклонения в психофизическом развитии.

Понятийный аппарат учебного пособия, характеристика отклонений в психофизическом развитии и описание психокоррекционной работы традиционны для отечественной специальной психологии и представлены в теоретическом пространстве культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Центральными идеями для понимания механизмов отклоняющегося психического развития и принципов его исправления в системе психологической помощи стали представления о социализации ребенка как процессе освоения идеальных форм культуры и овладении человеческими формами деятельности, а также формировании высших психических функций.

Такая логика построения пособия позволяет, с одной стороны, представить психологическую практику специальной психологии не как набор разрозненных фактов отклоняющегося психического развития и отдельных приемов коррекционной работы, а как целостную систему «практикоориентированного знания», раскрывающую механизмы и закономерности аномального психического развития и принципы его исправления. С другой стороны, она позволяет сопоставить факты и особенности различных вариантов аномального психического развития.

В соответствии с обозначенными задачами содержание учебного пособия делится на три основных блока:

- 1) блок теоретико-методологический (представляет проблемное поле и основные понятия специальной психологии, а также логику анализа отклонений в психофизическом развитии);

2) блок, раскрывающий психологические особенности развития детей с различными типами отклоняющегося развития (умственной отсталостью, задержкой психического развития, речевыми нарушениями, нарушениями зрения, слуха, детским церебральным параличом, ранним детским аутизмом);

3) блок, содержащий описание принципов, форм и способов психологической коррекции, а также представляющий основные направления деятельности психолога, работающего с детьми с отклонениями в психофизическом развитии в учреждениях образования.

На этой основе выделено три раздела: «Общие вопросы специальной психологии», «Психологические особенности детей с отклонениями в развитии», «Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии». Каждый раздел завершается списком литературных источников для самоподготовки.

Учебное пособие подготовлено коллективом авторов в составе: *Е.С. Слепович* (предисловие, разделы 1, 2.1, 2.2, 3.1); *А.М. Поляков* (предисловие, разделы 1, 2.1, 2.2, 2.7, 3.1); *Т.В. Горудко* (раздел 2.3); *Т.И. Гаврилко* (разделы 2.4, 2.5); *Е.А. Винникова* (разделы 2.6, 3.2).

Е.С. Слепович, А.М. Поляков

1. Общие вопросы специальной психологии

1.1. Специальная психология как психологическая практика. Аномальный ребенок в структуре общества

В традиционном понимании *специальная психология* – это отрасль психологической науки, которая занимается изучением динамики, закономерностей и механизмов психического развития лиц в условиях психофизической депривации (от лат. *deprivatio* – лишение), вызванной органическими и (или) функциональными нарушениями слуха, зрения, речи, двигательной сферы, эмоциональной сферы, поведения, интеллекта, прогнозированием их индивидуального развития, а также определением психологических основ коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Предмет специальной психологии в других источниках может звучать иначе. Например, в «Психологическом словаре» она определяется как «раздел психологии, посвященный изучению психологических особенностей аномальных детей, дефект которых обусловлен диффузным поражением коры головного мозга (умственно отсталые), нарушением деятельности анализаторов (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, слепоглухонемые), недоразвитием речи при сохранении слуха (алалики, афазики)»¹. В учебном пособии по специальной психологии под редакцией В.И. Лубовского она понимается как «отрасль психологической науки, изучающая закономерности психического развития и особенности психической деятельности детей и взрослых с психическими и физическими недостатками»². Общим для всех существующих определений является указание на изучение психического развития у определенных категорий людей.

В соответствии с этим в специальной психологии выделяют следующие части:

- психологию детей с трудностями в обучении (изучает психическую деятельность детей с задержкой психического развития);
- олигофренопсихологию (исследует психическую деятельность умственно отсталых детей);
- тифлопсихологию (изучает психическую деятельность людей с нарушениями зрения);
- сурдопсихологию (исследует психическую деятельность людей с нарушениями слуха);
- логопсихологию (исследует психическую деятельность детей с нарушением речи).

Исследования детей с другими отклонениями в развитии осуществляются относительно недавно и еще не оформились в самостоятельные разделы специальной психологии (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с тяжелыми комбинированными дефектами и др.).

В связи с определением предмета специальной психологии представляется интересной позиция В.М. Сорокина³. По мнению ученого, такой традиционный подход к определению предмета специальной психологии имеет ряд недостатков.

1. Предмет исследования определяется собирательно посредством перечисления категорий изучаемых людей. Однако известно, что в процессе становления специальной психологии постепенно расширялся и круг изучаемых отклонений в развитии (если сначала в поле зрения специальной психологии попали дети с умственной отсталостью, нарушениями зрения и слуха,

¹ Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1999. С. 309.

² Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М., 2005. С. 14.

³ Сорокин, В.М. Специальная психология / В.М. Сорокин; под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.

то дети с задержкой психического развития, ранним детским аутизмом стали изучаться позднее). Среди наиболее поздно выделенных специальной психологией категорий лиц с отклонениями в развитии можно назвать детей с двигательными нарушениями и сложными комбинированными дефектами. Со временем увеличивался возрастной диапазон, в рамках которого исследовались указанные категории людей. Так, если изначально внимание было сосредоточено на исследовании детского аномального развития, то в последние десятилетия оно стало уделяться и периоду взрослости. Отсюда следует, что собирательное определение предмета специальной психологии оказывается недостаточно четким.

2. Традиционное определение предмета разрушает его целостность и разбивает на отдельные составляющие, привязанные к конкретным отраслям практической деятельности (психология лиц с нарушениями зрения, слуха, умственной отсталостью и др.), которые наиболее хорошо изучены. Такой утилитаризм (идуший от практического запроса), по мнению В.М. Сорокина, препятствует обозначению четких границ специальной психологии и сужает предметную область ее исследований. Помимо сказанного подход не позволяет связать отдельные разделы специальной психологии в единое целое. Например, одним из последствий подобной логики понимания специальной психологии является проблема выявления общих и специфических закономерностей аномального развития (В.И. Лубовский)⁴. Если сопоставить описания особенностей психической деятельности при различных вариантах психического развития, то легко обнаружить значительное количество совпадений, из-за которых трудно выявить специфику, характерную для данной конкретной аномалии. Так, например, для большинства отклонений в развитии характерны нарушения словесно-логического мышления и снижение уровня обобщения, трудности в развитии словесного наглядно-образного мышления, проблемы целеполагания, планирования и контроля деятельности и др. Однако, в чем состоят особенности этих нарушений и какие из них являются специфичными зачастую не ясно. Системное видение специальной психологии необходимо и для повышения эффективности решения прикладных задач, так как только в этом случае психологическая помощь лицам с отклонениями в развитии может превратиться из применения набора разрозненных техник и методик, не имеющих четкой направленности, в осмысленно применяемую и воздействующую на ключевые точки психологическую практику. В связи с определением предмета специальной психологии В.М. Сорокин обращает наше внимание и на сам термин «специальная», четко не указывающий на сферу применения данной отрасли науки, в отличие от других отраслей психологии, таких, как медицинская, педагогическая, юридическая, инженерная и т. п. В науке, правда предпринимались попытки замены термина «специальная психология» на другие названия, такие, как «коррекционная психология» или «психология дизонтогенеза», однако первое название оказалось по каким-то причинам более «живучим». Специфика названия, по мнению автора, также свидетельствует о предметной неопределенности данной отрасли⁵.

Необходимо обратить внимание и на то, что специальная психология является достоянием исключительно отечественной науки. В зарубежной психологии данная предметная область рассматривается как раздел клинической психологии (*abnormal child psychology*). Некоторая обособленность специальной психологии от клинической или медицинской, по всей видимости, также является не случайной и указывает на специфику предметной области исследований.

С учетом высказанных особенностей и проблем В.М. Сорокин предлагает определять специальную психологию как отрасль, исследующую «различные формы и стороны развития

⁴ Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология / В.И. Лубовский // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 118–124.

⁵ См.: Сорокин, В.М. Специальная психология.

психики в неблагоприятных условиях»⁶. Таким образом, автор подчеркивает важность исследования самого *процесса развития психики*, что роднит специальную психологию с психологией развития. При этом и сами неблагоприятные условия не сводятся исключительно к «внутренним» условиям, т. е. слепоте, глухоте, дефектам речи, церебральным расстройствам и т. п. Они могут включать и длительно действующие изменения в социальной ситуации развития ребенка, например воспитание в условиях интерната, неадекватное воспитание или обучение и др. Последнее уточнение представляется важным и интересным в двух аспектах. Во-первых, развитие детей в неблагоприятных социальных условиях в соответствии с традиционным пониманием отраслей психологии не имеет четкой отнесенности к одной из них (они не попадают в поле зрения ни психологии развития, ни специальной психологии, ни медицинской). Во-вторых, предлагаемое определение предмета специальной психологии расширяет его, включая в поле предмета развитие лиц с пограничными отклонениями, не относящимися ни к одному типу нарушений, включенных в международную классификацию болезней. В связи с этим перед специальной психологией возникает необходимость разработки собственного психологического инструментария для описания соответствующих отклонений в развитии и определения границ нормального и отклоняющегося развития. Этот вывод ставит проблему критериев разграничения нормального и аномального, т. е. отклоняющегося от нормы, психического развития. Ее решение усугубляется тем, что, с одной стороны, варианты нормального развития достаточно разнообразны в своих проявлениях, а с другой – тем, что даже при неблагоприятных внешних условиях развитие может протекать нормально за счет срабатывания компенсаторных механизмов. В силу этих обстоятельств отграничение специальной психологии от психологии развития становится сложной задачей. Решение этой задачи позволило бы обогатить наши знания не только об отклоняющемся, но и о нормальном развитии.

Следует отметить, что раскрытие предмета специальной психологии с помощью термина «неблагоприятные условия» ставит новую проблему – проблему определения этих условий. Возникает вопрос: не придем ли мы к тому же перечислению, с которого начали (только теперь не типов отклоняющегося развития, а условий, к ним приводящих). Какие условия необходимо считать неблагоприятными, а какие благоприятными? В конечном счете ответ на этот вопрос зависит от того, что мы понимаем под нормальным и аномальным психическим развитием и какие критерии для их разграничения используем. Не приведет ли такое понимание предмета специальной психологии к его чрезмерному расширению? Ведь в жизни любого человека есть неблагоприятные условия.

Таким образом, нам представляется, что более точным определением *специальной психологии* является ее понимание как отрасли, занимающейся изучением динамики и закономерностей аномального (отклоняющегося от нормы) психического развития, а также его компенсации и коррекции.

В соответствии с таким пониманием специальной психологии можно выделить следующие *задачи*, на решение которых она направлена:

- изучение закономерностей и механизмов различных вариантов отклоняющегося психического развития;
- разработка методов и средств психологической диагностики отклонений в развитии;
- разработка стратегии, тактики и методического обеспечения психологической коррекции отклонений в развитии;
- психологическое обоснование содержания и методов коррекционно-развивающего обучения и воспитания лиц с отклонениями в психическом развитии в различных педагогических условиях;

⁶ См.: Сорокин, В.М. Специальная психология. С. 17.

- изучение закономерностей и условий социализации лиц с отклонениями в психическом развитии.

Помещение в центр внимания специальной психологии аномального развития, во-первых, ставит в качестве одной из центральных проблем проблему определения критериев *нормального и отклоняющегося развития*, ведь в зависимости от них будет определяться контингент лиц, изучаемых данной наукой, а также направления психологической помощи (как движения в сторону нормы). Во-вторых, при таком понимании возникает необходимость выявления общих для разных типов отклоняющегося развития и специфических для каждого из них закономерностей психического развития, в противовес обособленному их изучению. В-третьих, акцент на развитии побуждает нас понять психологическую помощь лицам с отклонениями в психическом и психофизическом развитии как нацеленную на исправление самого его хода, а не просто как устранение последствий или адаптацию (приспособление) к окружающим условиям.

Психологическая помощь в специальной психологии раскрывается с помощью таких понятий, как коррекция, компенсация и реабилитация.

Под *коррекцией* (от лат. *correctio* – исправление) понимается исправление или ослабление отклонений психического и физического развития посредством различных психолого-педагогических воздействий. Важно подчеркнуть, что коррекционная работа направлена на максимальное приближение отклоняющегося развития к нормальному.

Компенсация (от лат. *compensatio* – возмещение) – исправление дефектов работы той или иной функции за счет деятельности сохранных функций. Выделяют внутрисистемную и межсистемную типы компенсации. Внутрисистемная компенсация связана с исправлением недостатков работы какого-либо органа внутри одной системы. Например, ослабление зрения одного глаза компенсируется работой другого.

Межсистемная компенсация предполагает вовлечение других систем, например ограничения способности распознавания речи из-за снижения слуха компенсируются опорой на зрительный анализатор (чтение по губам, жестовая речь).

Кроме того, компенсация может происходить на разных уровнях – биологическом, или телесном, и психологическом. В первом случае она происходит главным образом неосознанно, а во втором – связана с привлечением сознания и целенаправленным переобучением⁷. Психологический уровень значительно расширяет возможности компенсации, поскольку психика способна образовывать функциональные органы, не привязанные жестко к работе конкретных морфологических (телесных) систем. Понятие функционального органа было предложено А.А. Ухтомским⁸. Он определял его как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение»⁹. Следовательно, даже наличие определенных отклонений, вызванных органическим дефектом, может быть возмещено за счет формирования соответствующих функциональных органов. Так, например, снижение умственной работоспособности может компенсироваться развитием личностных мотивов, побуждающих прилагать значительные усилия к решению задачи. Дефекты переключения внимания могут возмещаться развитием функции планирования. Именно психологический уровень компенсации позволяет включить ее в структуру психокоррекционной работы, в рамках которой специально оказывается помощь по формированию функциональных органов, восполняющих дефект.

Какой бы эффективной ни была коррекционная работа, далеко не всегда удается добиться исправления отклонений в развитии. Аномально развивающийся ребенок, а затем и взрослый, как правило, оказывается менее эффективным и полезным с точки зрения решения

⁷ См.: Сорокин, В.М. Специальная психология.

⁸ Ухтомский, А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939 / А.А. Ухтомский. СПб., 2002.

⁹ Там же. С. 98.

различных социальных задач. Это, в свою очередь, отражается на удовлетворении его потребностей, снижает его социальный статус, препятствует социальной адаптации. В данном контексте особое значение приобретает *реабилитация* (лат. re... + abilitas – пригодность, способность) – меры, направленные не столько на исправление отклонений в развитии, сколько на приведение в соответствие между собой внешних условий жизни индивида и его потребностей и возможностей для повышения качества жизни, социализации и предотвращения стойких изменений личности¹⁰. Важно, что реабилитация затрагивает не только сферу психического развития, но имеет комплексный характер, включая в себя социально-экономические, педагогические, медицинские аспекты, а также мероприятия, связанные с профессиональной подготовкой.

В последние десятилетия наметилась тенденция *деинституционализации* людей с отклонениями в развитии¹¹. Даже в отношении людей с тяжелыми отклонениями в развитии ведется работа по созданию условий для их максимально самостоятельной и полноценной жизни. Например, при работе со взрослыми с умеренной степенью умственной отсталости в США и Европе широко распространена практика создания общин для их совместного проживания, где им оказывается поддержка специалистов. При этом человек сам может планировать свою жизнь в бытовом и профессиональном планах, в сфере межличностных отношений. Таким образом, акцент делается не на создании специальных условий в учреждении, изолирующем человека от окружающего мира, а на расширении его автономии и социальной интеграции. Подобный подход постепенно начинает приобретать сторонников и в нашей стране. По отношению к детям-сиротам все большее распространение приобретает опыт создания искусственных семей, когда ребенок проживает и воспитывается не в детском доме или школе-интернате, а в «детской деревне», состоящей из нескольких домов или квартир по несколько человек в каждом. За каждым домом закрепляются «родители», которых нанимают на данную работу на длительный период. Внедрение такого рода деинституционализированных форм проживания смягчает процесс социализации и в значительной мере препятствует развитию вторичной социальной инвалидности.

Специальная психология является *практической психологией*, поскольку «представляет собой психологическое обеспечение» одной из социальных сфер¹². Такое понимание дает возможность рассматривать эту отрасль психологии как *прикладную* психологическую дисциплину, ориентированную на академическое знание. Каждая из прикладных отраслей психологии (медицинская, педагогическая и др.) представляет собой научно-психологическое обеспечение и обслуживание соответствующей практической сферы. Как прикладная отрасль специальная психология заимствует у академической психологии объективно-научные методы исследования и привязана к системам общего и специального образования, а также здравоохранения.

Основная социальная задача, которую решает специальная психология как прикладная дисциплина – изучение условий, обеспечивающих *социализацию лиц с отклонениями в психофизическом развитии*. С одной стороны, социализация как процесс интеграции ребенка в структуру общества предполагает не только и не столько создание «щадящих» условий, позволяющих ребенку с отклонениями в психофизическом развитии (а затем и взрослому) существовать, не приспособиваясь к общественным требованиям и не преодолевая своего дефекта,

¹⁰ См.: Сорокин, В.М. Специальная психология.

¹¹ См.: Фролова, Ю.Г. Медицинская психология / Ю.Г. Фролова. Минск, 2009; Becker, D.R. A Working Life for People with Severe Mental Illness / R. Becker, R.E. Drake. Oxford University Press, 2009. [Electronic resource] // Mode of access: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195131215.001.0001/acprof-9780195131215> Date of access: 10.10.2011.

¹² Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, И. Исаев. М., 1995. С. 113, 114.

сколько подготовку ребенка к самостоятельному решению возникающих перед ним реальных жизненных и социальных задач¹³. Социализация требует не приспособления внешних условий к особенностям дефекта ребенка, а изменения его способа существования в соответствии с социальными условиями и различными формами культуры. С другой стороны, немаловажное значение для успешной социализации аномального ребенка имеет отношение к нему общества. В данном контексте представляется необходимым выделение двух типов общества, предложенное В.И. Вернадским: общества «культуры полезности» и общества «культуры достоинства»¹⁴. Основной задачей общества «культуры полезности» является создание человека-функции, полезного для общества, что предполагает прагматическое отношение к человеку. Его ценность определяется теми социальными функциями, которые он выполняет. Ведущая ценность общества «культуры достоинства» – ценность человеческой личности независимо от ее социальной значимости и функциональной полезности. Если «культура полезности» относится к детству исключительно как к этапу подготовки к взрослости, то в «культуре достоинства» детство понимается как обладающий самостоятельной ценностью этап жизни, такой же, а может быть и более значимый, чем взрослость. Отношение к ребенку с отклонениями в психофизическом развитии с позиций «культуры достоинства», на наш взгляд, является единственно возможным условием решения проблемы его социализации, поскольку только в этом случае аномальный ребенок сможет найти свое уникальное место в структуре общества.

Специальная психология тесно связана со следующими *отраслями психологии*:

- общая психология;
- психология развития;
- педагогическая психология;
- клиническая психология;
- социальная психология;
- психо- и нейрофизиология.

Связь специальной психологии с *общей психологией* обусловлена тем, что последняя разрабатывает понятийный аппарат, исследует закономерности и механизмы функционирования психики человека, которые лежат в основе изучения ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии. Знание феноменологии и закономерностей возрастных изменений психики ребенка, составляющих предмет *психологии развития*, дает специальной психологии, во-первых, методы изучения возрастной динамики аномального ребенка, во-вторых, представление о нормах развития ребенка на каждом этапе его жизни, выступающее «отправной точкой», эталоном при выявлении особенностей развития аномального ребенка, в-третьих, характеристику механизмов онтогенетического развития психики (или отдельных психических функций, личности) ребенка, определяющих принципы построения психокоррекционных программ. Специальная психология, изучая закономерности аномального развития, позволяет более объемно и точно определить закономерности и нормы функционирования и развития психики ребенка, что указывает на двустороннюю связь между специальной психологией и другими отраслями психологического знания.

Поскольку специальная психология занимается активной разработкой психокоррекционных программ, создает модели обучения и воспитания детей с различными видами аномального развития, то более чем очевидна ее связь с *педагогической психологией*. Педагогическая психология помогает также подготавливать специалистов в области специальной психологии. Одной из основных задач, которые решает специальная психология, является задача социа-

¹³ См.: Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. / Л.С. Выготский. М., 1983.

¹⁴ Асмолов, А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 6.

лизации ребенка с отклонениями в психофизическом развитии в обществе. Это делает связь специальной психологии с *социальной психологией* все более актуальной.

Выше отмечалось, что специальная психология занимается изучением закономерностей развития и функционирования психики у людей, оказавшихся в условиях депривации в связи с *органическим* или *функциональным* дефектом (нервной системы, органов восприятия и пр.), что указывает на связь специальной психологии с психо- и нейрофизиологией.

Специальная психология, являясь одной из отраслей психологии, одновременно входит в структуру целостного знания о детях с отклонениями в психофизическом развитии, которое называется *дефектологией*. Специальная психология в поле дефектологии занимает место, с одной стороны, граничащее с *психиатрией*, а с другой – с *коррекционной педагогикой*. Детская психиатрия не располагает собственным инструментарием диагностики и коррекции *легких отклонений в развитии у детей*. Специальная психология предоставляет такой инструментарий. Однако нельзя не упомянуть об огромных сложностях, возникающих из-за принципиального различия методологических аппаратов, а следовательно, и интерпретационных схем, «языков» специальной психологии и детской психиатрии.

Связь специальной психологии с коррекционной педагогикой осуществляется через психологическое обоснование методов, способов, приемов, условий коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии.

При определенных допущениях специальную психологию можно рассматривать как детскую патопсихологию, входящую в структуру *медицинской (клинической) психологии*. Следует отметить и связь специальной психологии с *нейропсихологией*, которая помогает по психологической картине нарушения выявить его локализацию в коре головного мозга, а также разработать методы коррекции и компенсации дефекта.

Акцент на изучение развития, отклоняющегося от нормы, позволяет обнаружить различия между специальной и медицинской (клинической) психологией. Если медицинская психология исследует изменения психической деятельности людей, связанные с возникновением и лечением заболеваний, то специальная психология обращает внимание не только на аномальное развитие, обусловленное заболеваниями, но и на другие факторы, т. е. сосредоточивает свои усилия не только и не столько на особенностях психической деятельности, сколько на самом процессе ее развития.

Такое понимание специальной психологии позволяет рассматривать ее как особого рода *психологическую практику*. Изучение динамики и механизмов аномального развития, направлений, условий, форм и способов психологической коррекции и компенсации помогает в решении задач, связанных с исправлением имеющихся отклонений. В этом плане специальная психология, в отличие от других прикладных отраслей психологии (педагогической, медицинской, экономической, юридической и т. д.), жестко не привязана к какой-либо социальной сфере. Это связано с тем, что данная отрасль не включается в существующие сферы практической деятельности, а создает особую сферу психологических услуг – формирует свою собственную психологическую практику, ориентированную на работу с человеком.

1.2. Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития

Выделение критериев *нормального и отклоняющегося от нормы психического развития* имеет не только теоретическое значение для характеристики предмета специальной психологии, но и прямой практический смысл. В зависимости от того, что мы считаем нормой, а что аномальным развитием, будут определяться критерии психологической диагностики и направленность коррекционной работы (ответ на этот вопрос имеет решающее значение для данной отрасли).

В истории становления психологической мысли сформировались различные подходы к определению критериев нормального и отклоняющегося развития. Рассмотрим основные критерии, которые используются специалистами как в научных исследованиях, так и в психодиагностической и психокоррекционной работе.

Первый подход (наиболее распространенный) представляет норму психического развития как *норматив*, принятый в данной социокультурной среде. Нормально развивающимся в этом случае считается человек, психические функции и свойства личности которого соответствуют среднестатистическому стандарту развития в данном возрасте. Очевидно, что за таким видением психического здоровья стоит когнитивно-бихевиоральная традиция в психологии. Следует отметить две особенности указанного подхода. Первая заключается в том, что в исследовательской и психодиагностической практике соответствие норме развития данного конкретного индивида определяется как сумма соответствующих норме количественных показателей развития отдельных психических функций и свойств личности. При этом утрачивается видение психики и психического развития ребенка как имеющих системный характер. Вторая особенность состоит в том, что психическое развитие начинает рассматриваться в отрыве от самого человека и его индивидуальных особенностей, что приводит к стереотипизации представлений о нормах психического развития (утрачивается понимание нормы как поливариативного явления, обладающего возможностью множественных проявлений в зависимости от индивидуальных особенностей личности и специфики социальной ситуации развития индивида). К сожалению, зачастую такая позиция специалиста приводит к тому, что нетипичный вариант нормы выдается за патологию, а некоторые патологические варианты не вычленяются. Еще одним следствием опоры специалиста на указанный тип представлений становится способ построения психологической практики, которая оказывается ориентированной не столько на помощь самому человеку, сколько на приведение в соответствие среднестатистическому стандарту отдельных его психических функций и интеллекта как набора интеллектуальных операций (в понимании их количественного усиления).

Второй подход предполагает понимание нормы как *отсутствие патологии* и берет свое начало в медицине и психодинамическом подходе. Психолог, руководствующийся в своей профессиональной деятельности такими представлениями, акцентирует внимание на клинической картине дефекта. Аномальное развитие понимается как отсутствие или недоразвитие способностей, качеств, присущих здоровому индивиду. Аномальное развитие представляется исключительно как «поломка» нормально функционирующей психики, а не как специфическая линия развития, создающая особые условия развития личности. Как следствие, ребенок или взрослый воспринимается через призму медицинского диагноза, а психологическая диагностика сводится к выявлению клинических симптомов нарушений в развитии. Таким образом, специалист утрачивает собственно психологическое видение не только самого человека, но и отклонений в его развитии. Психологическая коррекция оказывается направленной на устранение дефекта, на борьбу с ним. Использование в психологической практике механизмов компенсации с опорой на нормально функционирующие психологические образования в этом

случае становится затруднительным, а отношение к человеку подменяется отношением к его дефекту.

Как отмечает известный невролог О. Сакс, современную науку (имеется в виду неврология), активно использующую компьютерные модели, в большей степени интересует дефицит функций, однако она совершенно игнорирует их усиление, гипертрофию¹⁵. Такой медицинский взгляд во многом определил и психологическое понимание аномального развития в специальной психологии. Действительно, большинство описаний различных вариантов отклоняющегося развития (умственной отсталости, задержки психического развития, раннего детского аутизма и др.), представленных в психологической литературе, сводится к перечислению недостатков, «дефицитов» развития. Человек рассматривается в дихотомии «здоровье – болезнь». При этом первое соотносится с нормальным функционированием, а второе – с повреждением или ослаблением функций. Иные варианты развития, которые можно было бы понять как специфические или предоставляющие особые возможности при таком подходе, не рассматриваются.

Третий подход в некотором смысле является антиподом предыдущего. Его можно обозначить как *сведение отклонений в развитии к специфичности ребенка*. Он уходит своими корнями в экзистенциально-гуманистическую традицию в психологии. Руководствуясь данным типом представлений о норме психического развития, психолог все свои усилия направляет на принятие человека в его специфичности. Однако для осуществления анализа структуры, содержания и механизмов формирования такой специфичности его профессиональное мышление оказывается непригодным. Практическая работа с ребенком или взрослым (диагностическая и психокоррекционная) утрачивает возможности возрастно-ориентированного подхода, позволяющего учитывать целостную логику и закономерности как нормального, так и аномального психического развития, и в соответствии с ними исправлять дефект. Особо следует сказать об отношении к человеку, возникающему в этом случае. При всей нацеленности специалиста на принятие уникальности и специфичности человека оно идеализирует его, поскольку сами аномалии, принадлежащие ему и являющиеся его частью, игнорируются. Возникает парадоксальная ситуация: при выраженном стремлении принимать ребенка (взрослого) со всеми его индивидуальными проявлениями реально он не принимается, а сводится к идее ребенка (взрослого).

Четвертый подход рассматривает норму психического развития как *социокультурный идеал (эталон)*. Данный подход в наибольшей мере присущ отечественной специальной психологии и в своей основе содержит позиции культурно-исторического и деятельностного подходов. Нормой психического развития полагается не среднестатистический норматив, присущий данному обществу, а тот идеал, который может быть достигнут ребенком при определенных социальных условиях. Примерами культурных эталонов могут служить образцы различных видов деятельности, способов и стратегий эмоционального реагирования и переживания определенных ситуаций, правила построения речевых высказываний, навыки бытового функционирования, сенсорные эталоны и др.

Несмотря на то что такой подход сформировался и иногда применяется в практике отечественной специальной и медицинской психологии, явно в контексте проблемы дихотомии «норма-патология» он по каким-то причинам не обсуждается. Между тем идеи Л.С. Выготского по поводу диагностики детского развития очевидно не совпадают с традиционно выделяемыми и применяемыми на практике подходами: среднестатистическим, индивидуально-личностным и другими, отмеченными ранее¹⁶.

¹⁵ Сакс, О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики / О. Сакс. СПб., 2006. С. 122–126.

¹⁶ Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 / Л.С. Выготский. М., 1984. С. 243–432.

В частности, одной из ключевых идей, которые необходимо использовать в нормативной возрастной диагностике, является идея зоны ближайшего развития. Она показывает возможности ребенка в освоении социокультурного опыта за счет учета оказываемой помощи в решении диагностических задач, а следовательно, позволяет оценить перспективы психического развития данного конкретного ребенка в конкретных социальных условиях и вклад обучения и воспитания в имеющееся у ребенка состояние, т. е. определить причины актуального уровня развития. Таким образом, определение зоны ближайшего развития предполагает:

- оценку динамики развития;
- соотнесение особенностей психической деятельности с социокультурными условиями развития;
- учет уникальных возможностей развития данного конкретного ребенка;
- выявление социальных условий, максимально способствующих психическому развитию.

Кроме того, Л.С. Выготский отмечал необходимость оценки качественных возрастных изменений в психике ребенка, что он связывал с появлением новообразований, специфичных для каждого возрастного периода. Качественная диагностика развития, следовательно, не может ограничиваться количественным измерением уровня развития психических функций, опирающимся на использование тестов. Качественная оценка уровня и характера психического развития предполагает также учет всего хода развития в целом, так как определить роль и специфику отдельных новообразований можно, лишь сопоставив их с целостной логикой развития: его динамикой, системными преобразованиями психики, механизмами, целью.

Возникает важное понимание, затрагивающее наши представления о норме и отклоняющемся развитии. Оно связано с тем, что различные возрасты и возрастные изменения не являются чем-то изначально данным, предопределенным и онтологически неизменным. Как отмечали Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и многие другие советские психологи, возраст и возрастные изменения (психическое развитие) – это заданность, это культурная задача, которую ставит перед человеком жизнь и общество, и которую он решает более или менее успешно в процессе социализации. Иными словами, психическое развитие и возрастные изменения – это проект, а не априорно существующая онтологическая данность. Причем проект этот культурно обусловлен и варьирует от эпохи к эпохе, от одного общества к другому в зависимости от социальных требований, образовательных условий и др.

Из проектировочного характера развития следует, что норму или отклонения в развитии нельзя определять как нечто *уже имеющееся* у ребенка (а может и у взрослого тоже) (индивидуальная норма), либо как то, чему он *должен соответствовать* (некоему нормативу), либо как то, *чего у него не должно быть* (норма как отсутствие патологии). Понятие нормы как социокультурного эталона, с одной стороны, не совпадает ни с одним из существующих определений, а с другой – интегрирует в себя их все. Норма в данном понимании – это не только то, что есть, но и то, что может появиться, это не только то, что определяется особенностями самого ребенка, но и то, что зависит от социокультурных условий, не только знание о нормальном либо аномальном вариантах развития, но и представление возможных альтернатив развития, т. е. понимание всех возможных вариантов развития.

Иными словами, *норма* (как и аномальное развитие) – это некий идеальный образ или проект, представляющий актуальное состояние и возможные перспективы развития конкретного человека в определенных социокультурных условиях.

Особо хочется обратить внимание на следующий нюанс. Такой проект должен также учитывать *уникальные особенности личности и психической деятельности* самого ребенка. Имеется в виду его отношение к социальным воздействиям, например конкретным условиям обучения или самому учителю, а также к собственным возможностям развития. В работах Л.С.

Выготского этот момент частично нашел отражение в понятии социальной ситуации развития, определяемой им как система отношений ребенка с другими людьми¹⁷.

Особенно важно принимать это во внимание при диагностике лиц, имеющих какие-либо дефекты развития, так как в данном случае отношение к дефекту создает уникальную ситуацию для формирования психики. Каждое отклонение в развитии не только ограничивает ребенка, но и создает определенный спектр возможностей. С этой точки зрения, ни одно отклонение в развитии не изучено. Например, О. Сакс обращает наше внимание на то, что мы привыкли описывать нарушения развития в терминах дефицита. В то же время одну из глав своей книги о людях с умственной отсталостью он назвал «Наивное сознание» (высвечивая таким образом особую картину мира этих людей)¹⁸. О. Сакс пишет: «Итак, что же это за особые способности? Какие свойства «наивного» сознания сообщают человеку такую трогательную невинность, такую открытость, цельность и достоинство? Что это за новое качество, столь яркое, что можно говорить о «мире» умственно отсталого, как говорим мы о мире ребенка или дикаря? Если бы нужно было ответить одним словом, я назвал бы это качество «конкретностью». Мир «наивного» сознания столь ярок, насыщен и подробен и в то же время столь непосредствен и прост потому, что он конкретен: его не усложняет, не разбавляет и не унифицирует абстракция. В результате странного обращения естественного порядка вещей неврология (можно добавить и психология. – Е.С., А.П.) часто рассматривает конкретность как нечто убогое и презренное, как не заслуживающую внимания область хаоса и регресса. Курт Гольдштейн, величайший систематизатор своего поколения, связывает мышление – гордость человека исключительно с абстракцией и категоризацией. Любое нарушение функций мозга, считает он, выбрасывает человека из этой высшей сферы в недостойное *homo sapiens* болото конкретности. Лишаясь «абстрактно-категориальной установки» (Гольдштейн) или «пропозиционального мышления» (Хьюлингс Джексон), индивидуум опускается на дочеловеческий уровень и исчезает как объект исследования. Я называю это обращением естественного порядка вещей, поскольку в мышлении и восприятии более фундаментальным считаю не абстрактное, а конкретное. Именно оно делает реальность человека «реальной» – живой, личностной и осмысленной»¹⁹.

Кроме того, такое представление о норме отражает не только уровень развития отдельных психических функций, но и предполагает *характеристику психики как сложно организованной системы*. Существенным моментом здесь является взаимодействие различных психических функций и свойств личности. Например, занимает ли память подчиненное положение по отношению к мышлению или наоборот? Регулирует ли речь практическую деятельность? Выполняют ли эмоции функцию прогноза поведения? Доминирует ли характер над осмысленным личностным поведением и т. д.?

Таким образом, нормальное развитие – это не данность, присущая большинству представителей данного общества или уникальному отдельному индивиду, а заданность, некоторый социальный проект, определяемый, с одной стороны, требованиями и задачами социализации в данном обществе, с другой – возможностями развития ребенка. В этом случае онтогенетическое развитие ребенка понимается как целостность, обладающая своими внутренними закономерностями и механизмами, своей направленностью. Развитие на каждом этапе детства имеет свою структуру, наполнено особым содержанием, а также сопряжено с особыми внешними (физическими и социальными) условиями, способствующими (или препятствующими) ему. Таким образом, применение данного подхода в диагностике и психокоррекции позволяет учитывать как нормальную, так и аномальную линии развития ребенка.

¹⁷ Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. С. 243–432.

¹⁸ См.: Сакс, О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики.

¹⁹ Сакс, О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики. С. 224.

К сожалению, разнообразие подходов к определению критериев нормального и отклоняющегося психического развития зачастую приводит к различию во взглядах разных специалистов и путанице в их оценках. Кроме того, встречаются случаи, когда специалист строит профессиональную деятельность на собственных представлениях, основанных на житейских нерелексируемых установках в адрес ребенка или взрослого. В этих случаях критерием нормальности становится субъективный опыт специалиста. То, что не совпадает с этим опытом, отождествляется с патологией, со всеми вытекающими отсюда последствиями для психологической практики: ее спонтанностью, нецеленаправленностью, алогичностью, фрагментарностью видения психики (в противоположность системному видению), нерелексируемостью оснований для использования тех или иных методических процедур и др. На наш взгляд, рефлексия специалистом собственных представлений о норме психического развития ребенка имеет огромное значение для построения практики психологической коррекции, поскольку они сознательно или бессознательно регулируют его профессиональную деятельность, определяя цель, задачи, способы последней, типы отношения к ребенку.

Обозначая собственную позицию, необходимо указать, что в данной работе мы опираемся на представление о норме психического развития ребенка как социокультурном идеале (эталоне), которому может соответствовать ребенок на определенном возрастном этапе своего развития.

1.3. Общие закономерности нормального и аномального психического развития. Психологическая структура дефекта

Для специальной психологии особое значение имеет вопрос об общих закономерностях аномального развития, т. е. закономерностях, не являющихся специфическими для отдельных вариантов отклоняющегося развития, а присущих всем им. Знание таких закономерностей помогает нам разграничить логику нормального и отклоняющегося развития, а также осуществлять диагностику и прогноз последнего. Более широкой категорией, характеризующей все типы развития – и нормального, и аномального, являются *общие закономерности психического развития*. Последние изучаются психологией развития. К ним относятся следующие закономерности:

- *неравномерность* – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер. Выделяются стадии подъема, стабилизации и спада в развитии индивида;
- *гетерохронность* – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций;
- *неустойчивость развития* – изменение динамики развития, проявляющееся в кризисах развития;
- *сензитивность развития* – наличие отдельных периодов повышенной восприимчивости развития психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию);
- *кумулятивность развития* – накопление результатов развития каждой предшествующей стадии, при котором они включаются в последующую стадию, определенным образом трансформируясь. Примером может служить процесс перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению;
- *дивергентность-конвергентность* хода развития – дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание – с другой.

Следует отметить, что закономерностям психического развития подчиняются люди не только с нормальным психическим развитием, но и с отклоняющимся от нормы.

Согласно Л.С. Выготскому, любое отклонение в развитии искажает отношения ребенка с окружающим его миром и в первую очередь с другими людьми²⁰. Это важнейшая общая закономерность аномального развития. Она имеет конкретное выражение в пяти выделенных на сегодняшний день закономерностях²¹.

1. *Снижение познавательной активности (мотивации)*. Ребенок с отклонениями в развитии проявляет слабую активность и заинтересованность в исследовании окружающего мира. Данная закономерность может быть связана с нарушениями нейродинамики, дефицитом получаемой информации, ее фрагментарностью.

2. *Нарушение приема, переработки, сохранения и воспроизведения информации, снижение их скорости*. Закономерность проявляется в ограниченных по сравнению с нормой возможностях познавательных функций (в повышении порогов ощущений; нарушениях константности восприятия; пространственной ориентировки; увеличении времени, затрачиваемого на переработку информации; снижении умственной работоспособности и нарушениях внимания, сужении объема запоминаемой информации и др.). Так, например, у глухих детей отмечается замедленность восприятия зрительных сигналов (с возрастом она увеличивается и прибли-

²⁰ См.: Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5.

²¹ Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология. С. 118–124.

жается к норме). Дефицитарность развития одного анализатора отрицательно сказывается на развитии деятельности другого. Кроме того, при дефицитарном развитии (нарушениях слуха, зрения) вопреки распространенному представлению пороги ощущений повышаются, а не снижаются. У детей-олигофренов выявлены нарушения зрительного восприятия, проявляющиеся в замедленности, сужении его объема (одновременном восприятии меньшего почти в два раза числа объектов), недифференцированности (глобальности, синкретичности), снижении цветовой чувствительности (плохом различении оттенков цветов), плохом узнавании хорошо знакомых объектов в необычном ракурсе (например, в перевернутом изображении), недостатках пространственного восприятия и пространственной ориентировки.

3. *Недостаточность представленности знаков в структуре сознания (нарушения словесного опосредствования).* Эта закономерность отражает нарушения в работе сознания, развитие которого предполагает овладение знаково-символическими средствами, что проявляется в недоразвитии осмысленности восприятия, мыслительной операции обобщения, произвольной и волевой регуляции деятельности, словесно-логического мышления и др. Например, при задержке психического развития дети могут назвать меньше слов, относящихся к родовому понятию (цветы, животные), а с другой стороны, неадекватно расширяют словесные категории (мебель – это и убранство комнаты, и электротехника, и радиоаппаратура), часто заменяют родовое понятие описанием действия, которое оно выполняет (то, на чем слушают музыку, – это проигрыватель). У данной категории детей эта закономерность проявляется и в недоразвитии функции замещения в игровой деятельности.

При умственной отсталости особенностями обладает развитие словесно-логического мышления (дети понимают содержание текстов приблизительно, не улавливают контексты и подтексты; с трудом осмысливают последовательности событий, причинно-следственные, временные, условные и другие связи; отмечается стереотипия мышления). Кроме того, нарушения знаково-символической деятельности находят выражение в построении грамматически верных высказываний без понимания их смысла («эффект магнитофона»), частых аграмматизмах, трудностях переноса способов решения задач.

4. *Сниженный темп психического развития.* Закономерность проявляется в замедленной по сравнению с нормой динамикой развития. Представления о темпе психического развития нашли отражение в таких понятиях, как «умственный возраст» и «социальный возраст» (А. Бине, Е.А. Долл и др.). Соответственно, снижение темпа развития можно проинтерпретировать как несоответствие психического развития индивида нормативам его возраста. Такое несоответствие может обнаруживаться как по количественным показателям (соответствие уровня развития более раннему возрасту), так и по качественным (несоответствие возраста норме по структуре и содержанию). В отечественной психологической традиции в большей степени принят последний подход к оценке психического развития. Так, например, при задержке психического развития наблюдается отставание в формировании сюжетно-ролевой игры, словесно-логического мышления, опосредованного запоминания, речи.

5. *Большая, чем в норме, зависимость психических функций друг от друга.* Данная закономерность связана с трудностями формирования системных связей и взаимодействия отдельных психических функций. В результате возникает проблема опосредования деятельности отдельных функций друг другом. Психика работает как нерасчлененная целостность. По сути, данную закономерность можно понять как нарушение действия закономерности общего психического развития, связанной с дифференциацией и интеграцией психических функций.

Примерами данной закономерности могут служить несформированность взаимодействия различных видов восприятия (например, зрительного и осязания, что приводит к нарушению восприятия пространства), нарушения опосредования памяти мышлением (проблемы развития смысловой и опосредованной памяти), поведения и эмоциональной сферы речью

(трудности произвольной регуляции) при задержке психического развития и умственной отсталости.

Изучение *психологической структуры дефекта* позволяет составить целостную картину того или иного типа отклоняющегося развития, раскрывая его ключевые особенности и специфические закономерности. Знание психологической структуры дефекта может быть использовано для осуществления дифференциальной диагностики отклонений в развитии, поскольку помогает отделить случайные или не специфические особенности психической деятельности человека от существенных для характеристики данного типа отклоняющегося развития. Поскольку каждый тип аномального развития имеет свою особую структуру, то знание ее позволяет выявлять качественные, а не только количественные, различия между разными типами отклонений. Это важно, так как не всегда количественные показатели позволяют дифференцировать схожие по внешним проявлениям типы развития (например, задержку психического развития и норму). Кроме того, знание структуры дефекта позволяет сделать прогноз психического развития ребенка, оценить его возможности при определенных социальных условиях (обучения, воспитания, поддержки, коррекционной помощи). Практический смысл изучения психологической структуры дефекта состоит также в том, что она определяет основные мишени для психокоррекционного воздействия и специального образования. Без знания структуры нарушения развития психодиагностика становится симптоматической, ориентированной на фиксацию и описание лишь внешних или второстепенных особенностей психической деятельности, а психологическая помощь не учитывает характерные для данного типа отклоняющегося развития механизмы и закономерности.

Понятие психологической структуры дефекта, на наш взгляд, родственно понятию регистр-синдрома, используемому в медицинской психологии (А.И. Кудрявцев, В.М. Блейхер, И.В. Крук). Последний отражает «ядерные нарушения» психической деятельности при том или ином психическом расстройстве. Например, при шизофрении отмечается нарушение селективности обработки информации, при органическом синдроме – снижение познавательных процессов и умственной работоспособности, при психопатиях – аффективная обусловленность поведения в сочетании с парциальной некритичностью и неустойчивостью уровня притязаний²².

Первые попытки структурировать психическую деятельность для целей диагностики предпринял Г.И. Россолимо. Он выделил три сферы: 1) психический тонус (внимание и воля); 2) память; 3) высшие процессы. Для каждой сферы использовались свои диагностические задания, методики в сочетании с применением клинической беседы и сбором анамнеза (истории заболевания). Позднее появились работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского, в которых так или иначе затрагивалась проблема структуры дефекта²³.

Понятие психологической структуры дефекта активно разрабатывалось в психологии В.И. Лубовским²⁴. Оно основывается на представлении Л.С. Выготского о первичных и вторичных дефектах психического развития²⁵. *Первичный дефект* непосредственно связан с органическим или функциональным нарушением. Например, поражение улитки слухового аппарата вызывает выпадение слухового восприятия (глухоту) или ее недостаточность (тугоухость), которая выступает в качестве первичного дефекта. Диффузное поражение коры головного мозга при олигофрении приводит к снижению уровня психической активности.

²² См.: Блейхер, В.М. Патопсихологическая диагностика / В.М. Блейхер, И.В. Крук. Киев, 1986.

²³ Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология. С. 118–124.

²⁴ См.: Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. М., 1989.

²⁵ См.: Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5.

Вторичный дефект является следствием первичного и в этом смысле связан с органическим повреждением опосредованно. Так, при нарушении слуха вторичным дефектом является нарушение формирования речи. Без специального обучения ребенка формирование речи существенно затруднено или невозможно. В этой логике можно говорить о дефектах третьего, четвертого порядков и т. д. Так, нарушения в развитии словесной речи могут приводить к нарушениям в развитии мышления (третичный дефект), а те, в свою очередь, к нарушениям самосознания и личности.

Согласно Л.С. Выготскому, чем дальше дефект удален от первичного нарушения, тем в большей мере он обусловлен социальной ситуацией развития ребенка и тем больше возможностей для его исправления. Дефекты высокого порядка он называл «социальным вывихом», поскольку их формирование связано с созданием неадекватных социальных условий развития и реакцией личности на свой дефект. В этом смысле важнейшим условием предотвращения возникновения дефектов высокого порядка является формирование адекватного отношения как у самого аномального ребенка, так и у окружающих его людей, к нему и его дефекту, состоящего в принятии специфичности его развития и признании необходимости дополнительных усилий для преодоления нарушения. Можно полагать, что чем более высокого порядка дефект, тем менее он специфичен для данного типа отклонения в развитии, так как в меньшей степени обусловлен исходным фактором.

В зависимости от соотношения первичных, вторичных и т. д. дефектов, а также от специфики каждого из них возможно определение структуры аномального развития. Например, при диффузном поражении коры головного мозга (олигофрении) характерны: 1) тотальность нервно-психического недоразвития, т. е. нарушение деятельности всех функций и органов (первичный дефект), снижение общей психической активности; 2) иерархичность нарушений: высшие психические функции страдают в большей степени по сравнению с натуральными (недостаточность пространственного гнозиса и праксиса, произвольного внимания и механической памяти выражена меньше, чем нарушения вербального мышления, речи)²⁶.

Несмотря на достаточно давнюю историю разработки понятия о психологической структуре дефекта, оно еще остается не до конца изученным. На наш взгляд, это во многом связано либо с отсутствием четких общепсихологических представлений о деятельности и развитии всей психики как сложно организованной и целостной системы, элементы которой взаимосвязаны друг с другом, либо с тем, что эти разработки не используются специальной психологией. Например, с одной стороны, недостаточно изучен вопрос о том, как зависит качество интеллектуальной деятельности от личности и эмоциональной сферы и как изменяются эти взаимоотношения с возрастом. Недостаточно разработаны механизмы участия сознания в интеграции деятельности отдельных психических функций и компенсации их дефектов. С другой стороны, в рамках специальной психологии многие понятия и концепции не задействованы. Например, особенности личности при различных типах отклоняющегося развития, как правило, представлены в описательном ключе, без опоры на какую-либо теорию личности. Характеристика отклонений в эмоциональной сфере в основном сводится к описанию выявленных эмпирических фактов, связанных с узнаванием или внешними проявлениями эмоций. Практически не изученными остаются особенности и закономерности развития воображения у лиц с отклонениями в развитии. Фрагментарность такого рода исследований препятствует системному видению психической деятельности при отклоняющемся развитии и, следовательно, закрывает путь к определению структуры нарушений. В этом плане необходимо вспомнить мысль Л.С. Выгот-

²⁶ См.: Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология; Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М., 2005.

ского о том, что практическая психология не должна пониматься утилитарно, а должна опираться на целостную общепсихологическую теорию²⁷.

Резюмируя сказанное, мы можем определить *психологическую структуру дефекта* как систему «ядерных» нарушений психики, задающих специфику и весь спектр частных проявлений определенного типа аномального развития.

Следует отметить недостаточную изученность психологической структуры дефекта при различных типах отклоняющегося развития. Здесь можно отметить работы В.В. Лебединского, рассматривающего структуру дефекта с позиций Л.С. Выготского, т. е. вычленения первичных, вторичных и других нарушений²⁸. Специфику каждого типа отклоняющегося развития автор соотносит с органическим дефектом и сферой психики, которая первично повреждена – зрение, слух, моторика, речь, интеллект, потребностно-эмоциональная сфера – и обозначает как вариант *дизонтогенеза*. В соответствии с этим он выделяет следующие его варианты: общее психическое недоразвитие (олигофрения), задержанное психическое развитие (задержка психического развития), поврежденное психическое развитие (деменция), дефицитарное психическое развитие (аномалии слуха, зрения, двигательной сферы), искаженное психическое развитие (ранний детский аутизм), дисгармоническое психическое развитие (психопатия).

Проблема психологической структуры дефекта у дошкольников с задержкой психического развития изучалась в работах Е.С. Слепович²⁹. Она выделила три основных компонента структуры дефекта при данном отклонении в развитии: 1) недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности; 2) недостаточная сформированность сферы образов-представлений (их диффузность, ригидность, конкретность); 3) трудности в становлении знаково-символической деятельности. Эти особенности проявляются во всех сферах психической деятельности ребенка: игре, общении, речи, представлениях о себе, моральной регуляции поведения.

Однако несмотря на все эти исследования вопрос об изучении психологической структуры дефекта при различных типах отклоняющегося развития для специальной психологии остается актуальным и слабо изученным. Его важность сопряжена также с пониманием специфических закономерностей аномального развития.

²⁷ Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М., 1983. С. 291–436.

²⁸ Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. М., 2003.

²⁹ Слепович, Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Е.С. Слепович. М., 1994.

1.4. Теоретические основания специальной психологии и структура анализа отклонений в психическом развитии

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория деятельности А.Н. Леонтьева предоставили уникальную возможность решать реальные практические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей с отклонениями в психофизическом развитии. С одной стороны, специальная психология явилась одним из истоков культурно-исторической теории, а с другой – сама стала методолого-теоретическим основанием современной специальной психологии (А.А. Пузырей)³⁰.

Культурно-историческая теория опирается на марксистскую философию, в которой человек представлен как «ансамбль общественных отношений». Л.С. Выготским отмечается ведущая роль обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. В соответствии с этим психическое развитие ребенка рассматривается как подчиненное социальному фактору, как обусловленное культурно-исторической ситуацией.

Развитие понимается как процесс формирования высших психических функций, которыми ребенок овладевает в сотрудничестве с другим человеком и которые впоследствии интериоризируются. Высшие психические функции понимаются Л.С. Выготским как функции, опосредованные использованием знаково-символических средств³¹. В качестве последних могут выступать слова, предметы, которым придается некоторое значение, символические образы и др. Применение знаково-символических средств позволяет человеку овладеть собственными психическими функциями и поведением, т. е. сделать их произвольно управляемыми. Наиболее простым и наглядным примером высших психических функций может служить завязывание узелков на память. Узелок на платке выполняет функцию знакового средства, позволяющего нам управлять собственной памятью. Аналогичным образом мы можем использовать слова для того, чтобы обозначить цель своих действий и спланировать их последовательность. Высшие психические функции являются функциями сознания, поскольку применение знаково-символических средств есть сознательный (осмысленный) процесс. Высшие функции противопоставляются Л.С. Выготским функциям натуральным или низшим, регуляция которых осуществляется непосредственно, т. е. минуя сознание человека. Не следует однако думать, что к высшим и натуральным функциям относятся конкретные психические процессы (например, к высшим функциям – мышление и речь, а к натуральным – ощущение, восприятие). Это в корне неверно, так как любой психический процесс может быть как натуральной функцией, так и высшей, в зависимости от того, опосредован ли он знаково-символическими средствами или нет. Так, например, ощущения могут протекать непосредственно, а могут осознанно дифференцироваться и обозначаться субъектом (когда он называет эти ощущения). Соответственно мышление вовсе не обязательно связано с использованием знаковых средств (вербальное мышление), но может осуществляться и на более низком (досознательном) уровне (вспомним о наглядно-действенном мышлении посредством проб и ошибок, сенсомоторном интеллекте по Ж. Пиаже).

Учение о высших функциях и их развитии имеет не только теоретическое значение, но и прямой практический смысл. Специальная психология, являясь прикладной дисциплиной, ориентированной на академическую исследовательскую психологию, представляет собой научно-психологическое обеспечение практической сферы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Специальная психология как прикладная отрасль позволяет применить

³⁰ См.: Пузырей, А.А. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и современная психология / А.А. Пузырей. М., 1986.

³¹ См.: Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5.

общие теоретические положения культурно-исторической теории и теории деятельности в конкретной области действительности и является основанием для проверки истинности этих теоретических посылок. Понятия, которые использует специальная психология, не выходят за пределы категориального аппарата традиционной отечественной психологии. При этом такие понятия, как, например, «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», представления о ядерном дефекте приобретают особое значение при рассмотрении их в ракурсе оказания психологической помощи ребенку, имеющему отклонения в психофизическом развитии. Специальная психология, образно говоря, может служить иллюстрацией к общим идеям культурно-исторической концепции.

Опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, специальная психология создала свою собственную *практику*, ориентированную не столько на исследование психики ребенка, сколько на работу с ней. В рамках этой практики были найдены, апробированы и описаны методы непосредственной работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. В рамках этой психологической практики ребенок рассматривается целостно, в единстве специфики своих психических процессов, качеств и социального окружения. Понятийный аппарат, разработанный школой Л.С. Выготского, позволяет оценивать как актуальное состояние аномального ребенка, так и результаты работы с ним (путь от патологии к норме), а также создает основу для всей практики психодиагностики и психокоррекции и разработки психотехнических средств. Особо следует обратить внимание на понятие нормы психического развития ребенка, базирующееся на возрастно-психологическом подходе. Норма здесь рассматривается как социокультурный идеал (образец), которому может соответствовать ребенок на различных этапах детства.

При применении в практике специальной психологии методов и приемов иных психолого-педагогических направлений (бихевиорального, когнитивного и др.) осуществляется их «подгонка», структурирование, перевод на язык советской психологии. Таким образом, специальная психология как прикладная наука академического типа³², а также все ее практические процедуры строились и строятся на понятийном аппарате культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева. На наш взгляд, специальная психология оперирует эффективным методом, который является одновременно и исследовательским, и психотехническим – это формирующий эксперимент. Таким образом, если следовать логике рассуждений Ф.Е. Василюка, специальная психология соответствует всем критериям психотехнической теории и может рассматриваться как одна из практик советской психологии.

Исходя из понимания специальной психологии как психотехнической теории, служащей руководством к построению практики работы с аномальным ребенком, мы полагаем целесообразным рассматривать знания, которые были получены в рамках специальной психологии как дисциплины академического типа, в соответствии с *задачами психологической практики*. В самом общем виде психологическая практика работы с аномальным ребенком решает две крупных задачи – диагностики и психокоррекции отклонений в психофизическом развитии. Рассмотрим теоретические позиции и конструкты, помогающие решать практические задачи специальной психологии, поскольку именно они определяют структуру анализа различных видов отклонений в психофизическом развитии ребенка, исходя из которого, можно разрабатывать и описывать логику диагностики и коррекционной работы.

Первым и, пожалуй, центральным конструктом, задающим видение онтогенетического развития ребенка, а следовательно, целей его обучения, воспитания и коррекции, является *социализация*. Несмотря на то что представления о социализации в психологии до сих пор остаются недостаточно четкими, это понятие позволяет описать цель и процесс развития пси-

³² Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 1995. С. 113, 114.

хики. Ребенок развивается, чтобы соответствовать социальным требованиям и быть принятым в систему социальных отношений (Л.С. Выготский). Наряду с этим социализацию можно считать основным условием психического развития ребенка (по крайней мере, в его высших, собственно человеческих проявлениях). Весь процесс онтогенетического развития ребенка подчинен логике и задачам социализации, т. е. сама социализация рассматривается как *процесс и результат развития личности*. Следовательно, коррекция психического развития ребенка, имеющего отклонения в психическом развитии, должна подчиняться логике его социализации.

Для дальнейших рассуждений необходимо использовать и анализировать категории социальной ситуации развития и механизма интериоризации, разработанные в культурно-исторической психологии как система взаимоотношающих друг друга элементов.

Под *социальной ситуацией развития* понимается система отношений ребенка с окружающими его людьми, которая складывается в определенном возрасте и задает специфику психического развития на протяжении следующего этапа жизни. В соответствии с этим можно полагать, что понятие социализации отражает *зависимость психического развития ребенка на каждом этапе детства от социальной ситуации развития*.

Сама социальная ситуация развития в интерпретации Л.С. Выготского³³ имеет двойное содержание: она определяется, с одной стороны, *внешними (объективными) изменениями* в жизни ребенка (например, ребенок становится школьником), а с другой – *психологическими (субъективными) изменениями самого ребенка и его переживаниями* (например, овладение языком принципиально изменяет восприятие и понимание ребенком окружающего мира). Субъективный аспект социальной ситуации развития позволяет говорить о том, что вхождение ребенка в систему социальных отношений, т. е. его социализация, предполагает изменение форм и способов переживания им самим этих отношений и участия в них. Такие изменения указывают на важность создания в процессе коррекционной работы с ребенком эмоциональной атмосферы, которая была бы адекватна его пониманию мира.

Здесь уместно вспомнить, что, характеризуя младенческий возраст, Л.С. Выготский пишет о том, что для ребенка любая жизненная ситуация и любое событие начинают существовать только в присутствии взрослого, который является для ребенка психологическим центром любой ситуации. Другими словами, у ребенка отсутствуют внутренняя готовность и способность быть *полноценным субъектом социальных отношений*, но есть *объективная зависимость* этих отношений от взрослого. В этом контексте можно сказать, что *социализация* – это процесс и результат развития ребенка как субъекта человеческих отношений. Этой точки зрения придерживался и автор концепции деятельностного подхода А.Н. Леонтьев, который указывал на то, что ребенок на протяжении детства превращается из объекта развития в субъекта развития. Понятие социальной ситуации развития, таким образом, позволяет конкретизировать понятие социализации.

Механизм формирования субъекта социальных отношений в процессе социализации ребенка был обозначен Л.С. Выготским термином «интериоризация». Процесс интериоризации представляет собой *формирование высших форм* поведения и психической деятельности ребенка, т. е. его субъектности, которая мыслится именно как сознательное проявление личности, как процесс «перехода» представленных вовне («разделенных на двоих») отношений ребенка с другими людьми внутрь. Высшие функции, субъектность, таким образом, изначально существуют вовне, а их источником и организатором оказывается взрослый. В процессе социализации, адаптируясь к социальным требованиям и осваивая *идеальные культурные образцы* психической деятельности и поведения, ребенок сам становится инициатором и организатором высших форм поведения и психической деятельности, т. е. их субъектом. При этом отмечается, что высшие формы поведения и психической деятельности (следовательно, и субъ-

³³ Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4.

ектность) не являются ни чем-то изначально присущим ребенку, ни постоянным атрибутом его существования (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин). Их проявление требует активности сознания в настоящем и приложения соответствующих усилий. Из этого следует, что при проектировании и реализации коррекционно-развивающих программ недостаточно сформировать у ребенка способы решения тех или иных задач, а необходимо развить у него способность самостоятельно организовывать и регулировать свою деятельность, т. е. умение создавать и реализовывать замысел деятельности.

Понимание социализации как процесса и результата становления субъекта позволяет анализировать и оценивать психическое развитие ребенка, а также формулировать цели и задачи психологической помощи детям, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Очевидно, что *психическое развитие* позволяет стать ребенку полноценным субъектом высших, собственно человеческих, форм поведения и психической деятельности, адекватных идеальным образцам той культуры, которую он осваивает. Именно это является необходимым условием самостоятельного построения личностью человеческих отношений с миром и участия в них, условием социализации.

Возрастно-психологическая диагностика как начальный этап психологической коррекции в качестве основной задачи должна определять развитие у ребенка высших форм поведения и психической деятельности, а также овладение ими в соответствии с определенным возрастным периодом. Для этого необходимо выявить виды высших форм поведения и психической деятельности, которые формируются на каждом из этапов онтогенеза.

Психологическая помощь ребенку, имеющему какие-либо отклонения в психофизическом развитии, нацелена на *создание условий, способствующих овладению ребенком высшими формами деятельности*, т. е. его становлению как субъекта человеческих отношений. Следует добавить, что именно *высшие формы* поведения наиболее доступны психологической коррекции по сравнению с низшими функциями, поскольку больше удалены от органического дефекта ребенка.

Перейдем к анализу проявлений, которые образуют субъектность ребенка, позволяющую ему стать полноценным участником человеческих отношений. Для этого необходимо рассмотреть аспекты интериоризации высших психических функций, выделенные Л.С. Выготским и его последователями³⁴.

Интериоризация как превращение социальных форм поведения и психической деятельности в индивидуальные.

Согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, исходной точкой психического развития ребенка (как нормального, так и аномального) на каждом этапе онтогенеза является *система его социальных отношений с миром* (Л.С. Выготский). Во-первых, социальные отношения представляют собой *первичную форму существования высших психических функций и высших форм поведения* ребенка. В соответствии с этим, если у ребенка затруднено формирование социальных отношений, то нарушается и процесс развития его психики в ее высших проявлениях. Во-вторых, социальные отношения представляют собой *совокупность требований к развитию ребенка*, подчинение которым становится движущей силой его развития. Интериоризация социальных требований отражает процесс перехода от внешних источников развития к внутренним, процесс превращения ребенка в субъекта своего развития. Таким образом, интериоризация как превращение социальных форм деятельности в индивидуальные отражает переход от системы отношений к миру других людей к системе отношений к миру самого ребенка. Социальные отношения могут выражаться в различных сферах психического: сенсорных эталонах, семантических кодах объектов и образе мира в целом, способах исполь-

³⁴ Мещеряков, Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций / Б.Г. Мещеряков // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 3.

зования различных орудий, смыслах и мотивах деятельности, социальных ролях, нормах и правилах поведения и многих других. Система человеческих отношений к миру, осваиваемая ребенком, в результате становится для него *эталон* (*образцом*), опосредующим регуляцию его собственной деятельности.

Интериоризация как освоение идеальных форм культуры и подчинение ребенком своей деятельности социальным образцам (эталонам). Идеальные формы культуры представляют собой эталоны деятельности человека, которые выполняют функцию образцов, регулирующих поведение и психическую деятельность субъекта. Согласно Д.Б. Эльконину, социализация и психическое развитие ребенка представляют собой не адаптацию к физической или социальной среде, а *адаптацию к образцам* человеческой деятельности (Д.Б. Эльконин). Средством освоения и осмысления, интериоризации идеальных форм культуры является *продуктивное действие* (Б.Д. Эльконин). Через продуктивное действие ребенок воспроизводит в собственном опыте, собственной деятельности культурные образцы, таким образом изменяя уже сложившиеся формы поведения. Благодаря совершению продуктивных действий происходит переход от воссоздания, воспроизводства сложившихся у ребенка способов деятельности к продуцированию новых, отвечающих идеально представленным социальным требованиям. Продуктивные действия носят пробующий характер (Б.Д. Эльконин), а феноменами психического, в которых они воплощаются, являются *процессы построения замысла и целеобразования*. По сути, замысел представляет собой субъективную форму отражения объективно представленных идеальных форм культуры, т. е. воплощение цели и смысла деятельности. Замысел выступает для субъекта основанием для регуляции деятельности и служит прототипом любого практического или умственного действия. Именно через продуктивное действие ребенок осознает, *что* ему следует делать. Это «что», в свою очередь, служит основанием для формирования навыков, совершаемых по определенной программе, заданному алгоритму деятельности. Такие навыки можно обозначить как репродуктивные действия – продукт, результат продуктивных действий.

Кроме того, замысел отражает целостный образ ситуации, отношения между ее элементами, значимые в контексте общих требований, а также возможности ее преобразования и состоит из цели, в соответствии с которой изменяются предметные условия, и способов ее достижения в конкретных условиях (операций), последовательность осуществления которых определяется целью. Цель, в свою очередь, – это образ, отражающий результат преобразования предметной ситуации. Ситуация понимается нами как организованная в соответствии с общими требованиями осмысленная целостность, определяющая связи и отношения предметных условий друг с другом.

Интериоризация как переход внешней деятельности во внутреннюю. Рассматривая интериоризацию как переход внешней деятельности во внутреннюю, мы характеризуем процесс освоения практических и умственных действий. В контексте этой работы под умственными и практическими действиями мы понимаем действия *репродуктивные*, совершаемые по определенному *уже усвоенному* образцу. По сути дела, эти действия, как отмечалось, являются результатом действий продуктивных, т. е. уже осмысленными, осознанными актами, навыками. Здесь ребенок осваивает различные способы реализации, воплощения в действительности общей идеи-замысла. В этом отношении генетически они следуют за действиями продуктивными. Логика развития (интериоризации) практических и умственных действий состоит в их сворачивании, благодаря *переходу из внешнего плана во внутренний* (П.Я. Гальперин), и автоматизации. Если описывать этот процесс в понятиях структуры деятельности, то он будет представлять собой процесс превращения действий в операции³⁵. Ведущим моментом в этом отношении становится формирование и использование *оперативной схемы мышления* (П.Я.

³⁵ Гальперин, П.Я. Четыре лекции по психологии / П.Я. Гальперин. М., 2000.

Гальперин), *общего способа*, алгоритма решения задачи (В.В. Давыдов)³⁶. Осмысление, понимание ребенком таких алгоритмов представляет для него творческую, продуктивную задачу, а их отработка, автоматизация, уход на периферию сознания и встраивание в новые более сложные системы действий – задачу формирования навыков. Не следует считать, что эта задача может быть решена только посредством «дрессуры». Напротив, переход внешних форм деятельности во внутренний план сознания предполагает их дальнейшее осмысление и обобщение, а следовательно, *замещение предметных действий знаково-символической реальностью* (П.Я. Гальперин). Важно отметить, что этот аспект интериоризации предполагает *следование обозначения (и обобщения) способа действия за самим действием*, т. е. ребенок осознает способ решения какой-либо задачи как универсальный только после ее решения. Таким образом, этот аспект интериоризации позволяет ребенку перейти от чувственно-практического содержания сознания и деятельности к их идеальному содержанию (значениям и смыслам).

Поскольку переход внешней деятельности во внутреннюю затрагивает сферу алгоритмизированных действий, то и анализ их специфики у детей различных категорий будет представлен через те сферы психического, которые предполагают овладение определенной *технологией деятельности*. Это может касаться операциональных аспектов как психических деятельностей (речь, память, мышление и пр.), так и отдельных предметных деятельностей (общение, игра, учение и пр.).

Интериоризация знаково-символических средств культуры, позволяющих овладевать собственной деятельностью, т. е. замещать спонтанные или естественные формы поведения и психических функций произвольно регулируемые и опосредованные культурными средствами (орудиями). Этот аспект механизма интериоризации описывает психическое развитие ребенка, с одной стороны, как переход от использования внешних (физически представленных) средств культуры к применению внутренних средств (существующих во внутреннем плане сознания ребенка), а с другой – как переход от спонтанного использования внешних или внутренних средств культуры к их сознательному (осмысленному) применению. Такие изменения раскрывают механизм *овладения* ребенком собственной деятельностью, т. е. формирования способности *самостоятельно и произвольно ее планировать и контролировать*. В результате у ребенка появляется способность исходя из смысла ситуации или задачи, т. е. замысла деятельности, сознательно выстраивать свои действия. Здесь в сознании ребенка соединяются смысл и технология деятельности, а обозначение им совершаемого акта теперь предшествует его осуществлению.

Под средствами культуры понимаются знаково-символические средства деятельности, аккумулирующие в себе и обобщающие опыт взаимодействия с миром и выступающие в качестве посредника, медиатора между конкретным субъектом и культурой (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др.). Медиаторы культуры, таким образом, в отношении социализации ребенка выполняют двойственную функцию: с одной стороны, они представляют для субъекта идеальные формы, образцы культуры, а с другой стороны, служат для него психологическим инструментом преодоления спонтанных форм поведения и натурального характера психических функций (Б.Д. Эльконин). Анализ психического развития ребенка с позиции интериоризации средств культуры позволяет рассматривать этот процесс в логике *формирования опосредствования поведения и психических функций знаково-символическими средствами, т. е. в логике формирования произвольности, овладения собственной деятельностью*.

Характеризуя особенности развития ребенка в дихотомии *естественного поведения и психического функционирования*, а также поведения и психического функционирования, *опосредствованного знаково-символическими средствами* (словами, знаками, символами, моде-

³⁶ Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. М., 1986.

лями, кодами, наглядными образцами и пр.), условно можно выделить три уровня: 1) отсутствие произвольной регуляции (спонтанное поведение); 2) регуляция деятельности внешне (физически) представленными средствами культуры (модели, предметы, движение, картины и др.); 3) построение деятельности с помощью средств, представленных во внутреннем плане сознания. При этом следует заметить, что овладение средствами культуры предполагает, что у ребенка сформирован определенный уровень обобщения им собственного *непосредственного практического и чувственного опыта*, позволяющий выйти за его пределы. Последнее, в свою очередь, сопряжено с формированием внутреннего плана сознания и деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что интериоризация социальных отношений через освоение идеальных форм культуры посредством продуктивных действий и формирование практических и умственных действий служат необходимой предпосылкой овладения собственным поведением и психической деятельностью.

Описанные аспекты механизма интериоризации не существуют автономно друг от друга, а являют собой различные блоки единой цепи, которую сокращенно можно представить следующим образом: освоение социальных отношений → освоение идеальных форм культуры посредством продуктивных действий → формирование внутренней деятельности из внешней (освоение практических и умственных действий) → развитие знакового опосредствования (произвольное овладение деятельностью). При этом сами аспекты интериоризации отражают логику онтогенетического развития психики ребенка (в отличие от логики актуалгенеза, согласно которой описанная последовательность проявления различных аспектов интериоризации была бы иной).

Обратим внимание на то, что описание особенностей психического развития детей с отклонениями в развитии, представленное в следующих разделах, основано именно на указанных аспектах интериоризации, поскольку последние определяют направления коррекционной работы. Между тем некоторые психологические особенности развития этих детей могут быть связаны одновременно с несколькими аспектами интериоризации. Так, например, слабость обобщений у умственно отсталых детей соотносится и с трудностями освоения идеальных форм культуры через продуктивные действия, и с формированием умственных действий (в частности, с освоением общего способа решения задачи), и с трудностями знакового опосредствования психической деятельности (умением использовать знак как средство обобщения).

Для большей ясности приведем пример проявления указанных выше аспектов интериоризации при формировании у ребенка пространственных представлений. Так, *первый аспект* решения многих задач (определение «там» и «тут», «сверху» и «снизу», «спереди» и «сзади» и др.) предполагает, что ребенку необходимо научиться ориентироваться в пространстве. Решение такого рода задач заставляет ребенка воспринимать взрослого как образец соответствующих действий (дотянуться «до» чего-то, пойти «туда» и др.). Понять пространственные отношения ребенок может, только освоив их общий смысл (замысел), что происходит, когда он совершает пробные действия, нацеленные на освоение физического пространства (локомоции, бросание предметов, дотягивание и схватывание и др.). Указанные изменения представляют *второй аспект* интериоризации. *Третий аспект* предполагает освоение ребенком конкретных вариантов пространственных отношений («за», «над», «под», «из-за» и др.) через воспроизведение и обозначение (важно, чтобы действие было названо словом) соответствующих им эталонных (по заданному образцу, принятому в этой культуре) действий (например, «кладем кубик за книгу») в различных предметных условиях (для осознания ребенком обобщенного способа решения задачи). Наконец ребенок идет от смысла к действию – *четвертый аспект*, он учится самостоятельно выстраивать пространственные отношения (выраженные в соответствующих действиях) в соответствии с замыслом стоящей перед ним задачи. Например, когда

от него требуют спрятать какой-нибудь предмет «за» какой-то другой предмет, он способен произвольно воспроизвести указанное действие.

Приведенный пример иллюстрирует механизм формирования лишь одной, относительно простой, сферы психического развития. Безусловно, этот механизм будет выглядеть намного сложнее, если мы станем рассматривать его на примере развития таких сфер, как понятийное мышление, социальное прогнозирование и др.

Представленная схема завершается переходом последнего блока к первому, таким образом отражая *циклический характер* процесса психического развития ребенка. Учитывая эту схему и используя ее при возрастнo-психологической диагностике и психокоррекции развития конкретного ребенка, с одной стороны, необходимо помнить о такой закономерности психического развития, как гетерохронность, т. е. о свойстве различных психических функций развиваться в различных возрастах по-разному, не одновременно. Таким образом, нельзя оценивать особенности психического развития ребенка тотально, следует дифференцировать развитие различных сфер психики. Однако, с другой стороны, эта схема позволяет учитывать системный характер строения и развития психики ребенка. При этом системообразующим началом, связывающим между собой различные аспекты механизма интериоризации, а также различные сферы психического развития, служит категория деятельности. Именно она включает в себя такие аспекты, как социальные отношения человека с миром (представленные через категорию мотива), осмысленность и целенаправленность поведения и психических функций (предполагающие способность субъекта к целеобразованию и планированию деятельности, т. е. построению ее замысла), способы и средства взаимодействия с предметным миром (операционально-техническая сторона), а также сознательные регуляцию и контроль (произвольность деятельности).

Указывая на специфические особенности предложенной схемы, следует обратить внимание на то, что она не охватывает всех аспектов и особенностей психического развития ребенка. В ней отражен механизм развития лишь высших форм поведения и психических функций. Это важно учитывать, поскольку в этой работе анализируются особенности психического развития детей, имеющих органический дефект. Особенности развития натуральных форм поведения и психического функционирования (непроизвольного внимания, механической памяти, регуляция мышечного тонуса, синергии движений и др.), в которых по преимуществу задействован психофизиологический (а не собственно психологический) уровень функционирования, мы не рассматриваем. Игнорирование психофизиологического аспекта развития детей с органическими дефектами обусловлено в первую очередь задачами психологической практики работы с такими детьми. Здесь уместно вспомнить представления Л.С. Выготского о первичном и вторичном дефекте (Л.С. Выготский)³⁷. Как известно, первичный дефект напрямую обусловлен органическим нарушением (например, слепотой, диффузным поражением коры головного мозга и др.). Вторичный (третичный и т. д.) дефект является наслаением на первичный, вследствие специфичности социальной ситуации развития, в которой оказывается аномальный ребенок. Таким образом, чем более удален психологический дефект от первичного органического дефекта, тем в большей степени он зависим от социальных условий развития ребенка и тем в большей степени он доступен психологической коррекции.

В логике рассуждений Л.С. Выготского важно указать на связь представлений о первичном, вторичном и т. д. дефектах и понятий о низших и высших психических функциях. Между ними, на наш взгляд, имеется одно существенное в контексте этой работы сходство: первичный дефект, как и низшие психические функции, обусловлен индивидуальными (биологическими и физиологическими) особенностями личности, в то время как дефект более высокого порядка, как и высшие психические функции, в значительной степени обусловлен спецификой социаль-

³⁷ Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5.

ных отношений ребенка. Следовательно, формирование высших форм поведения и психического функционирования становится основным противовесом вторичному, третичному и т. д. дефектам. Именно развитие высших проявлений психики ребенка выступает в качестве *компенсаторного механизма*, противостоящего органическому дефекту и способствующего *социализации* ребенка. Безусловно, в каждом конкретном случае при различных видах отклонений в развитии ребенка и в различных возрастах, целостная картина развития высших форм психики и картина самого дефекта будут обладать своей спецификой. Для выявления и учета этой специфики в работе с ребенком проводится возрастно-психологическая диагностика. Стратегия и тактика диагностики и коррекции непосредственно вытекают из представленной выше логики анализа психического развития ребенка на основе выделения различных аспектов механизма интериоризации.

Описанная логика психического развития, выстроенная в русле отечественной психологической традиции, является актуальной в контексте проблемы социализации детей с отклонениями в развитии и в связи с пониманием развития в западной психологии. Так, в западных подходах к изучению и диагностике отклонений в умственном развитии применяются два основных показателя или критерия – *коэффициент интеллектуального развития*, определяемый с помощью стандартизированных методик (тест Стэнфорда – Бине и др.), и *адаптивное поведение* (*adaptive behavior*), складывающееся из перцептивных способностей, навыков социального взаимодействия и профессиональных навыков³⁸. В процессе социализации детей с интеллектуальной недостаточностью особое внимание уделяется обучению использования наличного потенциала ситуации в реальной жизнедеятельности. У американских психологов термин «адаптивное поведение» отражает адекватность поведения субъекта в различных жизненных обстоятельствах и используется для определения направлений поддержки ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Адаптивное поведение, по Leland, включает три аспекта: независимое функционирование, личную ответственность за свое поведение и социальную ответственность при взаимодействии с другими людьми³⁹. Некоторые авторы (P.J. Das и др.) отмечают, что шкала адаптивного поведения не имеет под собой теоретической базы, и высказывают подобные суждения (ссылаясь на работы А.Р. Лурия) о зависимости адаптивного поведения ребенка от его способности сознательно планировать и структурировать свою деятельность⁴⁰. В работах Ж. Пиаже звучит мысль, что адаптация субъекта к окружающей среде предполагает постановку и достижение новых целей⁴¹. Таким образом, характеристики адаптивного поведения можно связать с процессами построения замысла деятельности, сознательным планированием и контролем личностью психической деятельности и поведения.

В западной психологии признана необходимость изучать целенаправленную, сознательно организуемую деятельность детей с отклонениями в развитии. Способность планировать и сознательно регулировать собственное поведение связывается с процессами социализации, адаптации к окружающему миру. Таким образом, мы обнаруживаем определенную схожесть идей, касающихся развития и социализации детей, имеющих отклонения в развитии, в западной и отечественной психологии. Помощь в осуществлении указанных выше аспектов механизма интериоризации служит одним из наиболее эффективных, на наш взгляд, средств формирования адекватности действий субъекта социальным требованиям, средств обучения самостоятельной ориентации и поведения в различных ситуациях.

³⁸ Моргачева, Е.Н. Определение умственной отсталости психолого-педагогическими методами в США / Е.Н. Моргачева // Дефектология. 1999. № 6. С. 45.

³⁹ Там же.

⁴⁰ Das, J.P. The Process Approach to Mental Retardation / J.P. Das 11 Mental and Language retardation: Diagnosis, development, rehabilitation / Ed. by H.-D. Rosier, J. P. Das, I. Wald. Berlin: Deutscher Verl, der Wiss., 1983. P. 9–17.

⁴¹ Piaget, J. The Grasp of Consciousness. Action and Concept in the Young Child / J. Piaget. Transl. by S. Wedgwood. Cambridge, Harvard Univ. press, 1976. VII.

Список источников для самоподготовки

1. *Асмолов, А.Г.* Непроходимый путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. 1990. № 1.
2. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1–6 / Л.С. Выготский. М., 1982–1984.
3. *Коробейников, И.А.* Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.10, 19.00.04 / И.А. Коробейников. М., 1997.
4. *Лебединский, В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. М., 2003.
5. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. М., 1972.
6. *Лубовский, В.И.* Л.С. Выготский и специальная психология / В.И. Лубовский // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 118–124.
7. *Лубовский, В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. М., 1989.
8. *Мэш, Э.* Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. СПб., 2003.
9. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
10. *Слепович, Е.С.* Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Специальная адукацыя. 2011. № 3.
11. *Слепович, Е.С.* Представления о норме и патологии как фактор практической деятельности психолога, работающего с детьми с отклонениями в психическом развитии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Вестник МЭЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2011. № 1 (19).
12. *Сорокин, В.М.* Специальная психология / В.М. Сорокин; под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.
13. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М., 2005.
14. *Фролова, Ю.Г.* Медицинская психология / Ю.Г. Фролова. Минск, 2009.

2. Психологические особенности детей с отклонениями в развитии

2.1. Умственно отсталый ребенок

2.1.1. Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости

Под *умственной отсталостью* понимается отклонение в общем психическом развитии, которое обусловлено недостаточностью центральной нервной системы, имеет стойкий, необратимый характер и проявляется в недоразвитии познавательной, эмоциональной, волевой сфер, моторных способностей и нарушениях адаптивного поведения.

Умственная отсталость имеет различную этиологию (причины). Наиболее часто встречающаяся форма умственной отсталости – олигофрения. *Олигофрения* – поражение мозговых систем (главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур), лежащее в основе недоразвития психики, возникающих у данной категории детей на ранних этапах развития – во внутриутробном периоде, при рождении или в течение первых полутора лет жизни, т. е. до становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный) непрогредиентный (неусугубляющийся) характер. Ребенок способен к психическому развитию, которое, однако, осуществляется аномально, поскольку его биологическая основа патологична. Распространенность олигофрении среди населения составляет 1–3 %.

Для психологической структуры олигофрении характерны: 1) тотальность нервно-психического недоразвития (недоразвитие всех психических и в определенной мере соматических функций); 2) иерархичность нарушений (недостаточность пространственного гнозиса и праксиса, произвольного внимания и механической памяти меньше, чем вербального мышления, речи, смысловой памяти и др.) (Г.Е. Сухарева, В.В. Лебединский). Таким образом, в большей степени страдают высшие психические функции, отражающие процесс культурного развития ребенка.

Однако умственная отсталость может встречаться не только при олигофрении, но и при других психических и неврологических нарушениях (черепно-мозговых травмах, шизофрении, раннем детском аутизме и др.). В этих случаях психологическая структура дефекта будет иной по сравнению с олигофренией.

Согласно международной классификации болезней (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость (F 70–79) подразделяют на четыре формы: легкую (IQ в пределах 50–69), умеренную (IQ в пределах 35–49), тяжелую (IQ в пределах 20–34), глубокую (IQ ниже 20). Помимо снижения уровня интеллекта другим важным критерием является несоответствие возрастным нормам социальной зрелости по шкалам адаптивного поведения. Согласно МКБ-10 умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которая в первую очередь характеризуется нарушением способностей, появляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. познавательных, речевых, моторных и социальных способностей. Таким образом, одной из основных особенностей умственной отсталости является тотальность недоразвития психики, т. е. отклонения в развитии затрагивают все сферы психики.

Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены с относительно легкой степенью нарушений интеллектуального развития. С одной стороны, именно поэтому особое внимание должно уделяться разработке коррекционных программ для работы с детьми с легкой степенью умственной отсталости. С другой стороны, в помощи данной категории детей наибольший удельный вес принадлежит работе психолога и педагога.

В отношении особенностей психического развития умственно отсталых детей обнаруживаются отклонения в развитии не только познавательных функций, но и эмоциональной сферы (недостаточная дифференцированность эмоций, их неадекватность ситуации по силе и содержанию, зависимость от эмоций оценочных суждений и мышления), личности (эгоцентризм и общая незрелость, неадекватность самооценки, непонимание социальных контекстов и содержания межличностных отношений, «зеркальный» характер представлений о себе и др.) и деятельности (несформированность ориентировочного этапа деятельности, трудности удержания цели деятельности, нарушения блоков контроля и оценки, неумение использовать приобретенные навыки для решения задач, отсутствие дальнейшей мотивации и др.).

Помимо принятого в Международной классификации болезней выделения различных степеней выраженности умственной отсталости в нашей стране широко используется классификация олигофрений М.С. Певзнер, основанная на клинико-патогенетических принципах. В соответствии с ней выделяют пять форм олигофрении:

1) *неосложненная*, при которой наблюдается уравновешенность нервных процессов, отсутствуют грубые нарушения анализаторов, эмоционально-волевой сферы. В привычных и понятных ребенку условиях его деятельность не имеет резких отклонений;

2) характеризующаяся *неуравновешенностью нервных процессов* с преобладанием возбуждения или торможения. Нарушения психической деятельности проявляются в трудностях произвольного контроля поведения и снижении работоспособности;

3) *с нарушением функций анализаторов*, при которой диффузное поражение коры сочетается с более выраженными локальными нарушениями той или иной мозговой системы. Основной дефект дополняется дефектами речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата;

4) *с психопатоподобным поведением*, характеризующаяся резким нарушением эмоционально-волевой и личностной сфер: снижение критичности относительно себя и других людей, расторможенность влечений, неадекватность аффективных реакций;

5) *с выраженной лобной недостаточностью*, когда недоразвитие познавательной деятельности сочетается у ребенка с глубокими нарушениями целенаправленной деятельности и активности, что проявляется в вялости, безынициативности, неспособности к психическому напряжению, неумении учитывать внешние условия, бессодержательности и подражательном характере речи.

2.1.2. Психологическая характеристика развития умственно отсталого ребенка

2.1.2.1. Особенности социальных отношений

Характеризуя систему социальных отношений умственно отсталого ребенка, мы раскрываем специфику его *социальной ситуации развития*, обусловленной, с одной стороны, отношением к нему социума, а с другой – его собственными отношениями к миру.

Формирование отношений умственно отсталого ребенка и мира подчинено тем же закономерностям, что и формирование отношений нормально развивающегося ребенка. Однако следует учитывать, что отношения умственно отсталых детей формируются в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных отклонений в развитии.

В соответствии с этим возникает проблема создания адекватной для детей данной категории системы отношений к ним со стороны социума, которая поможет им самостоятельно жить и работать, строить отношения с другими людьми, адекватно оценивать самих себя. Спектр указанных способностей в наибольшей степени удален от первичного дефекта умственно отсталого ребенка, что делает отклонения в их развитии наиболее заметными, явными, однако предоставляет большие возможности для психологической коррекции таких отклонений. В виду сказанного *нельзя рассматривать* приведенные ниже особенности социальных отношений, социального взаимодействия умственно отсталых детей как *неотъемлемый атрибут их личности*. Адекватней говорить о *типичных* для таких детей особенностях.

Охарактеризуем типичные для умственно отсталого ребенка особенности его социальных отношений и сопряженных с ними психологических функций и качеств личности.

Развитие системы социальных отношений нормального ребенка идет в направлении от глобальности, синкретизма к дифференцированным структурам, в которых субъективное отделяется от объективного, индивидуальное от социального, естественное и спонтанное от культурного и осмысленного, формальное от наполненного личным смыслом. В процессе взаимодействия ребенка и социума формируется внутренний план психической жизни ребенка, внутренняя модель мира, образ «Я», самоконтроль и самооценка⁴², на основе которых становится возможным становление и реализация сложных программ поведения.

Недостаточная дифференцированность субъективного и объективного (состояние парципации) у детей с умственной отсталостью и связанные с ней антропоцентризм, наивный *эгоцентризм* являются источником особой поведенческой и познавательной мотивации: все окружающее рассматривается с точки зрения полезности или вредности, все создано для удовлетворения желания, личного благополучия или неблагополучия. Подобный утилитаризм познания мешает выйти за пределы позиции личного благополучия или неблагополучия в отношении к окружающему миру. Умственно отсталый ребенок ограничен в способности учитывать позицию, мнения, потребности другого человека. Иными словами, у него не сформированы способы включения другого человека в собственную жизнедеятельность. При этом возникает проблема соотнесения ребенком собственной позиции (пространственно-временной или (и) смысловой) с позицией другого человека. Эгоцентризм, таким образом, противостоит развитию *субъектности умственно отсталого ребенка в его отношениях с другими людьми*.

Субъективизм и недостаточность критики изменяют ход познавательного процесса, личности упрощают его. В основе недостаточной критичности и субъективизма также лежит неспособность учитывать оценку, отношение и позицию другого в ситуациях взаимодействия. Субъективизм порождает излишнюю самоуверенность, самодостаточность, завышенную оценку результатов деятельности.

Отмеченные особенности личности ограничивают, *сужают самостоятельную деятельность* как основу познания. Умственно отсталый ребенок – это инертное, ведомое взрослым существо, которое пассивно занимает социальную нишу. Отсюда следует прямо противоположное отношение к новому у нормальных и умственно отсталых детей. Нормальный ребенок новое всегда предпочитает старому, и если возвращается к старому, то чтобы найти в нем новые возможности. В условиях монотонной деятельности нормальные дети пытаются разнообразить, внести хоть какой-то элемент нового. Умственно отсталые дети все новое стремятся свести к старому, новому предпочитают старое, в новом ищут старое, известное. Повторение старого, известного – любимое занятие умственно отсталого ребенка.

⁴² Структурные компоненты самосознания, такие, как образ «Я», самооценка, самоконтроль, мы рассматриваем в связи с характеристикой интериоризации социальных отношений, исходя из принятого в отечественной психологии понимания самосознания как социального сознания (социальных отношений) перенесенного внутрь (М.И. Лисина, 1986, Д.Б. Эльконин, 1971, 1989).

Умственно отсталый ребенок испытывает *трудности в объективной оценке своих желаний*, не может сопоставить свою точку зрения на них с другими точками зрения. Отсутствует способность рассматривать себя как субъекта действия и относиться к себе как к объекту восприятия других людей. Все это наряду с *отсутствием рефлексии* является основой исключительной бедности социальной перцепции⁴³. В связи с этим умственно отсталые дети не понимают шуток, юмора, иронии, не могут распознать скрытых намеков, контекста социальных событий. Они не могут противостоять влиянию здоровых лиц, легко становятся жертвами обмана, поскольку не способны противопоставить собственную позицию чужой, свои интересы интересам другого человека.

Для умственно отсталых детей характерны низкий уровень осознанности мотивов, их быстрая сменяемость, неустойчивость ведущих мотивов из-за сильной зависимости мотива от ситуации. Осознанный мотив умственно отсталого ребенка остается лишь известным и не побуждает к действию, поскольку не наполнен определенным социальным смыслом. Отсюда мотивы умственно отсталых детей бедны по содержанию. Особенно затруднено формирование широких социальных мотивов, так как для этого требуется высокий уровень обобщения.

Из-за недоразвития интеллекта и мотивационной сферы потребности таких детей слабо регулируются сознанием. Формирование *смыслообразующих мотивов* затруднено или они не занимают в иерархии мотивов доминирующее положение по отношению к витальным мотивам как это происходит в норме. Конкретно это выражается в преобладании элементарных органических потребностей.

Все виды потребностей, у нормального ребенка при правильном воспитании развиваются взаимосвязанно, в том числе и потребности познавательного характера. Умственно отсталые дети характеризуются недоразвитой любознательностью, отсутствием потребности приобретения знаний, имеют слабо выраженные побуждения к различным видам деятельности. Вместе с тем у них сохраняются органические потребности, побудительная сила которых с годами увеличивается. В результате сниженной контролирующей функции сознания может наблюдаться гипертрофированность влечений: увеличение аппетита, неумеренная жажда, преждевременное развитие сексуальных потребностей. Духовные же потребности развиваются замедленно. Такая дисгармоничность предопределяет неполноценное развитие определенных личностных качеств.

Формирование *мотивации общения*, в особенности речевого, у умственно отсталых детей также сопровождается большими трудностями. Уже в младенческом возрасте они позже, чем дети в норме, вступают в контакт с матерью. При этом контакт отличается сниженной эмоциональной насыщенностью. У детей слабо выражено стремление подражать речи взрослого: интонационной, ритмической, звукопроизносительной ее стороне. Позже формируется способность понимать смысл обращенных к ним высказываний и реагировать на него. Умственно отсталые дети в раннем возрасте пассивны в общении, не стремятся сами его инициировать. Последняя особенность сохраняется и у учащихся вспомогательной школы. Они редко начинают диалоги, не могут поддерживать беседу и адекватно реагировать на высказывания собеседника. Сниженная мотивация общения умственно отсталых детей отражается и на такой важной для обучения способности, как *способность принимать помощь другого человека*. Такие дети слабо ориентированы на использование помощи, не выделяют ее, в силу чего последняя оказывается малоэффективной.

Указанные признаки мотивации общения умственно отсталых детей позволяют судить о трудностях *освоения смыслов человеческой деятельности*, поскольку это требует включения другого человека (взрослого) в личное смысловое пространство, в образ мира ребенка. Именно

⁴³ Гаурилюс, А.И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / А.И. Гаурилюс. Минск, 1998.

взрослый выступает источником формирования смысловой сферы для ребенка⁴⁴. Это положение подтверждается исследованиями, непосредственно посвященными этой проблеме. Так, в исследовании Л.С. Выготского, посвященном изучению влияния смысла на результаты деятельности умственно отсталых детей, было выявлено, что привнесение взрослым добавочного смысла в деятельность умственно отсталого ребенка (например, ребенка просили продолжить надоевшую ему деятельность (рисование черточек) для того, чтобы показать другому ребенку, как нужно работать)) не создает для него дополнительной мотивации к ее продолжению, в отличие от нормально развивающихся детей⁴⁵. Рассматривая данный факт, на наш взгляд, точнее говорить не об отсутствии влияния добавочного смысла на деятельность умственно отсталого ребенка, а о том, что он этот смысл не принимает как свой собственный, т. е. оказывается нечувствителен к отношению взрослого. Вероятно, это свойство иной своей гранью проявляется в том, что у умственно отсталого ребенка *не формируются сложные чувства*, предполагающие формирование отношений к действительности, учитывая отношения, смыслы, переживания многих других людей.

Специфика развития потребностной сферы проявляется и в развитии интересов. По уровню действенности их различают на активные и пассивные. Ученикам вспомогательной школы более свойственны пассивные интересы. Школьники с умственной отсталостью ограничиваются восприятием занимающего их внимание объекта, не стремясь проникнуть в его суть, познать глубже. Их интересы бедны по содержанию, одно сторонни, поверхностны.

Содержательная специфика мотивационной сферы умственно отсталого ребенка проявляется в формировании у них *мотивов и предметного содержания ведущих видов деятельности*. Так, на первом году его жизни наблюдаются признаки существенных отклонений в развитии ведущей деятельности этого периода – непосредственно-эмоционального общения. К таким признакам следует отнести неустойчивость или отсутствие интереса к взрослому, несформированность либо отсутствие коммуникативных средств (улыбка, голосовые реакции, выразительные движения и пр.). Освоение предметно-манипулятивной деятельности на этапе раннего детства умственно отсталыми детьми также сопровождается значительными трудностями, обусловленными неспособностью ориентироваться на поведение взрослого как на образец деятельности и вычленять в соответствии с заданным образцом существенные параметры практических действий. Следует отметить, что низкий уровень инициативности (активности) детей с умственной отсталостью проявляется практически во всех ведущих видах деятельности. Вследствие этого преобладающей на всех этапах детства остается *внешняя мотивация*.

⁴⁴ См.: Эльконин, Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. М., 2001; Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. М., 1986.

⁴⁵ Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии; под ред. Б.В. Зейгарник, А.П. Корнилова, В.В. Николаевой. М., 1981.

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.