

Наталья Борякова

**Педагогические системы
обучения и
воспитания детей...**



Наталья Борякова

**Педагогические системы
обучения и воспитания детей
с отклонениями в развитии**

«Издательство АСТ»

2008

Борякова Н. Ю.

Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова — «Издательство АСТ», 2008

Учебное пособие в едином комплексе рассматривает теоретические и прикладные аспекты специального образования детей с нарушениями речи, интеллектуального развития, с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательной системы, с эмоциональными, комплексными и поведенческими нарушениями. Особое внимание уделяется вопросам организации и содержания коррекционно-педагогической работы, раскрываются методы, формы и средства психолого-педагогического воздействия и помощи детям с различными отклонениями в развитии. Наталья Юрьевна Борякова – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, автор многочисленных работ по проблемам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Пособие предназначено для студентов дефектологических и психологических факультетов, практикующих психологов, дефектологов, педагогов, а также родителей.

© Борякова Н. Ю., 2008

© Издательство АСТ, 2008

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. Специальная педагогика в системе научных знаний	7
1.1. Предмет, задачи, методы специальной педагогики	7
1.2. Эволюция научных представлений об аномальном развитии	12
1.3. Методологические и теоретические основы специальной педагогики	20
1.4. Принципы специальной педагогики	25
Глава 2. Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями	31
2.1. Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса	31
Конец ознакомительного фрагмента.	36

Наталья Юрьевна Борякова

Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии» написано Н.Ю. Боряковой на основе анализа и обобщения многих научных исследований, учебно-методической литературы, нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность специальных образовательных учреждений, а также с использованием собственного богатого опыта.

Автором кратко, но четко и убедительно изложены методологические и теоретические основы специальной педагогики, рассмотрен исторический аспект развития теории и практики специального образования, раскрыты формы и методы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Особое внимание уделено вопросам организации и содержанию работы с различными категориями детей в дошкольных учреждениях и специальных школах. Рассмотрены основные структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса, подчеркнута значимость психолого-педагогической диагностики для построения индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ. В книге рассматриваются современные тенденции и проблемы организации педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Учебное пособие адресовано студентам дефектологических факультетов, может быть использовано преподавателями педагогических университетов, колледжей.

Книга вызовет интерес у всех лиц, работающих в системе специального образования – учителей и воспитателей, практических психологов, участников медико-психолого-педагогических комиссий, а также у педагогов общеобразовательных школ и детских садов.

Доктор психологических наук, профессор В.Г. Петрова

ВВЕДЕНИЕ

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обозначена главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Создание педагогических условий на основе личностно-ориентированного подхода, оптимальных для каждого воспитанника, предполагает формирование адаптивной социально-образовательной среды, включающей все многообразие различных типов образовательных учреждений.

Дети с отклонениями в развитии в нашей стране могут получать специальную медико-психолого-педагогическую помощь в учреждениях системы здравоохранения и социальной защиты и в системе образования. Образовательный процесс в специальных школах и дошкольных учреждениях имеет свою специфику и предполагает высокий уровень профессиональной компетенции учителей-дефектологов, воспитателей, педагогов-психологов. Участники коррекционно-педагогического процесса должны обладать широким научным кругозором и хорошо ориентироваться в теоретических и прикладных вопросах специальной педагогики.

Основной задачей учебного пособия является сообщение студентам дефектологических факультетов и педагогам-практикам специального образования научно-теоретических и практических сведений об организации и содержании обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, а также о некоторых педагогических технологиях, оптимизирующих коррекционно-педагогический процесс.

Предлагаемое учебное пособие включает три главы. В первой главе «Специальная педагогика в системе научных знаний» рассматриваются теоретические основы специальной педагогики и междисциплинарные связи. Во второй главе раскрываются научно-методические вопросы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. В третьей главе рассматриваются вопросы организации и содержания коррекционного обучения и воспитания различных категорий детей в специальных дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

Глава 1. Специальная педагогика в системе научных знаний

1.1. Предмет, задачи, методы специальной педагогики

На протяжении многих лет вопросы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии интегрировались в рамках дефектологии. Отклонения в развитии психики в дефектологических исследованиях изучались с клинических, психологических и педагогических позиций.

С 90-х годов XX века началось самостоятельное развитие двух научных направлений: специальной педагогики и специальной психологии.

Специальная педагогика стала рассматриваться как самостоятельная отрасль педагогического знания, тесно связанная со смежными науками, в первую очередь с медициной и со специальной психологией.

Специальная психология изучает причины, сущность и закономерности отклоняющегося (нарушенного) психического развития, психологические особенности детей с недостатками в развитии познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, личности.

Специальная педагогика является составной частью педагогики, одной из ее ветвей и разрабатывает теоретические и прикладные аспекты специального (особого) образования и воспитания лиц с недостатками в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно.

В настоящее время в международной педагогической теории и практике общепринятыми являются понятия «специальная педагогика» и «специальное образование». Эти названия соотносятся с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректность, отсутствие унижающего человека ярлыка. Английский корень названия *special* (особый, индивидуальный) подчеркивает личностную ориентированность этой области педагогики.

Объектом специальной педагогики является процесс специального образования лиц с особыми образовательными потребностями.

В качестве *предмета* изучения специальной педагогики выступают вопросы теории и практики специального обучения и воспитания; принципы, содержание и методы коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление недостатков в развитии детей в целях их социальной адаптации и интеграции в общество. Таким образом, *цель* специальной педагогики – это разработка теоретических и практических вопросов специального образования, направленного на социализацию и самореализацию лиц с недостатками психического и (или) физического развития.

Специальная педагогика решает широкий круг *задач*.

К *теоретическим задачам* относятся:

- Разработка теоретико-методологических основ специального обучения и воспитания.
- Разработка принципов, методов и содержания обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.
- Изучение существующих педагогических систем образования лиц со специальными образовательными потребностями.
- Исследование, разработка и реализация педагогических средств предупреждения и преодоления отклонений в развитии у детей.

К *практическим задачам* относятся:

- Разработка вопросов организации педагогического процесса в различных типах специальных образовательных учреждений.
- Разработка специальных педагогических технологий.
- Разработка образовательных и коррекционно-развивающих программ.
- Разработка программ профориентации, профессиональной подготовки, социально-трудовой адаптации лиц с отклонениями в развитии.
- Обобщение передового педагогического опыта.

Так как специальная педагогика является составной частью педагогики, то она пользуется большинством общепедагогических терминов. В то же время специальная педагогика имеет собственную терминологию, которая отражает ее специфику.

В современных российских нормативно-правовых документах в области образования, например в «Проекте закона о специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», приводятся следующие определения некоторых терминов, используемых в области специального образования.

Специальное образование – дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Недостаток – физическое или психическое нарушение, подтвержденное психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка и медико-экспертной комиссией в отношении взрослого.

Физический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа человека либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание.

Психический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы (в том числе аутизм), последствия повреждения мозга (в том числе умственная отсталость, задержка психического развития), создающие трудности в обучении.

Сложный недостаток – совокупность физических и (или) психических недостатков.

Тяжелый недостаток – физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением элементарных знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, приобретением элементарных трудовых навыков или получением элементарной профессиональной подготовки.

Специальное (коррекционное) образовательное учреждение – образовательное учреждение, созданное для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Специальные образовательные условия – условия обучения и воспитания, без которых невозможно или существенно затруднено освоение общеобразовательных и профессиональных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Компенсация психических функций – это возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций. Например, компенсация функций зрительного анализатора у слепорожденного ребенка происходит за счет развития осязания, т. е. деятельности двигательного и кожного анализаторов.

Термин *коррекция* может относиться либо к отдельным технологическим компонентам специальной педагогической помощи, направленной на преодоление какого-либо недостатка (например, коррекция нарушений письма у детей), либо к социальной и образовательной среде (например, коррекционно-развивающее обучение).

В последнее время достаточно популярной становится *лечебная педагогика*, которую правильнее было бы рассматривать как специальную педагогику с медицинским сопровождением.

В тесной связи со специальным образованием часто употребляется термин *реабилитация* – это комплекс мер медицинского, социального и образовательного характера с целью восстановления нарушенных функций. Применительно к детям раннего возраста с отклонениями в развитии применяется термин *абилитация*, т. к. по отношению к этому возрасту можно говорить не о возвращении способности к чему-либо, а о первоначальном ее формировании.

Субъектом изучения и педагогической помощи, оказываемой в системе специального образования, является человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности.

Специальная педагогическая помощь – деятельность специально подготовленных педагогов в специально созданных педагогических условиях (развивающая среда, особое содержание, методы и формы обучения и воспитания), обеспечивающая индивидуальное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями.

Долгое время в дефектологии использовались термины *аномальное развитие*, *аномальный ребенок*. Сегодняшняя терминология отличается гуманным, корректным и тактичным словарем, соотносится с терминологией, принятой в международном научном сообществе. Медицинские термины, которые имеют диагностный характер (аномальные дети, дети с патологией развития), не отражают особых потребностей этих лиц в образовании, поэтому наиболее продуктивным представляется термин *дети (лица) с особыми (специальными) образовательными потребностями*. Также применяется термин *дети (лица) с ограниченными возможностями*, при этом имеется в виду ограничение возможностей участия человека в традиционном образовательном процессе. В любом случае речь идет о таком варианте развития, который отклоняется от идеальной программы развития и характеризуется специфическими закономерностями и нарушениями в формировании познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, в связи с чем возникает необходимость в специальных педагогических условиях обучения и воспитания.

В настоящее время различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями (со специальными образовательными потребностями):

лица с нарушениями слуха: глухие, слабослышащие, позднооглохшие,

лица с нарушениями зрения: незрячие, слабовидящие,

лица с нарушениями речи,

лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата,

дети с задержкой психического развития, *лица с нарушениями интеллекта* (умственно отсталые), *лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы*, *лица с нарушениями поведения* (с девиантным поведением),

лица со сложными недостатками в развитии (с комплексными нарушениями).

Рассмотрим некоторые статистические данные. По степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40 %), второе место – с нарушениями интеллекта (более 20 %), третье – с нарушениями речи (около 20 %), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20 %.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности преобладают лица мужского пола (55 %), особенно в городах. Ведущей возрастной группой являются

дети 8-13 лет, что связано с поздними сроками выявления отклонений в развитии, преимущественно с началом школьного обучения.

К 2000 г. около 15 млн населения России имело ограниченные возможности здоровья и трудоспособности.

По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и здоровья Научного центра здоровья детей РАМН за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в пять раз и составляет лишь около 10 % среди контингента детей, поступающих в школу. Распространенность функциональных отклонений достигает более 70 %, хронических заболеваний – 50 %, физиологической незрелости – 60 %, более 20 % детей имеет дефицит массы тела¹.

В 2002 г. в России насчитывалось 620342 ребенка-инвалида в возрасте до 17 лет. Удельный вес психических расстройств 21,2 %, врожденных аномалий -

18 %, число детей с отклонениями в развитии составляло 36 % от всего детского населения страны.

В 2002–2003 учебном году в России работали 1935 специальных (коррекционных) учреждений.²

Современная специальная педагогика включает несколько предметных областей, к которым относятся:

– *сурдопедагогика* – отрасль специальной педагогики, представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха,

– *тифлопедагогика* – наука о воспитании и обучении лиц с нарушениями зрения,

– *логопедия* – наука о нарушениях речи, методах их выявления, устранения и предупреждения средствами специального воспитания и обучения,

– *олигофренопедагогика* – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей,

– отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата,

– отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы,

– *коррекционная педагогика* – отрасль специальной педагогики, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания детей с трудностями в обучении и социальной адаптации.

Каждая предметная область дифференцируется по возрастным периодам. Исторически так сложилось, что в первую очередь рассматривались вопросы специального обучения и воспитания детей школьного возраста, поэтому именно школьный период является наиболее разработанным. Менее исследованы вопросы дошкольного воспитания детей с отклонениями в развитии. Новой для отечественной специальной педагогики является проблема ранней диагностики и ранней помощи (от 0 до 3 лет) детям с последствиями раннего органического поражения центральной нервной системы.

Почти не уделялось внимания проблемам специального образования и социально-психологической поддержки молодежи с ограниченными возможностями и взрослых с ограниченной трудоспособностью.

Специальная педагогика и ее предметные области тесно связаны со *смежными научными областями*: философией, историей, общей педагогикой, социальной педагогикой, психологическими науками, особенно со специальной психологией, медициной, социологией, лингвистикой, психолингвистикой, естественными науками.

¹ Инструктивно-методическое письмо «о гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» от 14.03.2000 № 65/23-16.

² Из интервью первого заместителя здравоохранения и социального развития РФ Галины Кареловой журналу «Мир особой семьи», 2004, № 1 (2).

Методами научного исследования в специальной педагогике являются – наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тестирование, также используются методы изучения психолого-педагогической документации, продуктов деятельности ребенка и др.

Экспериментальные исследования имеют особое значение для обогащения теории и практики специального образования. Педагогический эксперимент включает несколько этапов:

- постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его гипотез и задач;
- разработка методики исследования, методов обработки результатов;
- проведение констатирующего эксперимента с помощью выбранных экспериментальных заданий;
- количественная обработка и качественный анализ данных констатирующего эксперимента;
- формирующий (обучающий) эксперимент по специальной методике, сконструированной с учетом результатов констатирующего эксперимента;
- проверка эффективности экспериментального обучения в контрольном эксперименте;
- трансляция результатов исследования и внедрение разработанных инновационных технологий в практику.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте цели и задачи специальной педагогики.
2. Назовите предметные области специальной педагогики.
3. Перечислите категории лиц с отклонениями в развитии.
4. Раскройте содержание терминов и понятий, используемых в специальной педагогике.

1.2. Эволюция научных представлений об аномальном развитии

Становление западноевропейской системы помощи лицам с отклонениями в развитии

Отношение общества к лицам с отклонениями в развитии имеет исторический характер и определяется уровнем развития общества: состоянием науки и культуры, социально-экономическими отношениями, господствующими религиозными взглядами, национальными традициями, правовыми нормами.

На протяжении многих веков проблема аномального развития не рассматривалась с научных позиций. На ранних этапах истории человеческого общества отношение к людям с психофизическими недостатками было нетерпимым. В эпоху античности отдельные человеческие сообщества, исповедующие культ силы, отнимали жизнь у детей с отклонениями в физическом развитии. Например, в Спарте каждого новорожденного осматривали старейшины, слабых и уродливых детей бросали в пропасть. В Древнем Риме убивали уродливых и топили в воде хилых и обезображенных детей.

В период Средневековья в Западной Европе инквизиция чинила расправу над душевнобольными людьми, считая слабоумных «детьми дьявола»; их бросали в тюрьмы, подвергали пыткам, сжигали на кострах.

В эпоху Возрождения зарождаются гуманистические идеи сострадания и милосердия к человеческим порокам и недостаткам (Т. Мор. Э. Роттердамский, Я.А. Ко-менский, Д. Локк). Врачи начинают посещать монастыри и тюрьмы, пытаются вести наблюдения за душевнобольными, искать пути помощи и возвращения их в общество.

Впервые мысль о том, что слабоумные дети нуждаются в особых формах обучения и воспитания, высказал швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци.

Выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский выделил шесть типов детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что все они имеют право на обучение.

Первые попытки индивидуального обучения глухих были предприняты в 1578 г. в Испании и в 1648 г. в Англии, слепых – в 1670 г. во Франции.

Гуманизация и демократизация взглядов на гражданские права лиц с отклонениями в развитии нашли отражение в трудах Руссо, Вольтера, Монтескье, Дидро, в «Декларации прав человека» 1793 г. в период Великой французской революции. Однако широкой поддержки среди государственных деятелей и педагогов в то время эти идеи не получили.

Начало научных исследований слабоумия положено в XIX веке, наиболее весомый вклад внесли французские врачи-психиатры Филипп Пинель, Жан-Этьен-Доминик-Эскироль, Жан Итар, который впервые предпринял попытку обучения и воспитания глубоко умственно отсталого ребенка («Айверонского дикаря»). Внимание врачей на заре развития психиатрии привлекали наиболее глубокие формы интеллектуальных нарушений. Таким образом было положено начало медико-педагогическому направлению помощи детям с интеллектуальными аномалиями.

Большой вклад в практику внес Эдуард Сеген, идеи которого не получили поддержки на родине во Франции, и он эмигрировал в Америку. Там под его руководством стали открываться частные школы для слабоумных детей; в этих учреждениях создавалась система педагогической помощи, предусматривающая обучение, трудовое и физическое воспитание. До сих пор педагогические дефектологи широко используют пособия, разработанные Э. Сегеном. В Европе идеи Э. Сегена получили развитие благодаря Марии Монтессори, которая разрабатывала свою

дидактическую систему для обучения умственно отсталых детей; ее дидактические пособия для сенсорного воспитания дошкольников до сих пор востребованы практикой.

На рубеже XI–XX вв. в Европе зародились и получили развитие основные направления помощи детям с отклонениями в развитии (в специальных учреждениях):

– христианско-филантропическое: организация общественного призрения инвалидов в приютах, богадельнях и т. д.;

– медико-педагогическое: лечение, воспитание и обучение;

– педагогическое: образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта;

– психодиагностическое: выявление лиц с нарушениями интеллекта, дифференциация.

Становление системы помощи лицам с отклонениями в развитии в России

В православии сложились гуманные традиции в отношении людей с отклонениями в развитии. Издавна убогие, юродивые находили приют в церквях, монастырях. Забота и опека страждущих и обездоленных на Руси традиционно была свойственна и простому народу, и присутствовала в официальных действиях церкви и государственной власти. В *Уставе о Православной церкви*, утвержденном киевским князем *Владимиром Святославичем* (996), вменялось в обязанность церкви заботиться об убогих, нищих и юродивых.

В XI в. Киево-Печерская лавра становится прибежищем для калек и слабоумных; то же самое можно сказать о деятельности монастырей и церквей по всей Киевской Руси.

В начале XII века в *«Поучении князя Владимира Мономаха своим детям»* указывается, что следует не забывать убогих, подавать милостыню сиротам и защищать их.

Однако на Руси, так же как и в Европе, отношение к убогим, нищим, калекам было неоднозначным. Когда их становилось особенно много (после войн, экологических катастроф), передвижение их пытались ограничить. Для них при монастырях открывали богадельни. В *«Стоглавый судебник»* (1551) при Иване Грозном была внесена статья о необходимости попечения больных и нищих, «кои одержимы бесом и лишены разума». Их рекомендовалось помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых».

В период царствования Екатерины II разрабатывается ряд законодательных актов, направленных на дальнейшее развитие общественного призрения; создаются государственные структуры для организации специальных учреждений и управления ими.

Система специального образования детей с отклонениями в развитии зародилась в 1797 г., когда было учреждено ведомство императрицы Марии Федоровны, объектом особого внимания которого стали детские приюты.

Французский тифлопедагог В. Гаюи, приглашенный в Россию Александром I, открыл первые специальные учебно-воспитательные учреждения: опытное училище для 12 глухонемых детей (1806, Павловск); школу для слепых (1807).

В России, как и в Европе, развиваются несколько ***направлений помощи детям с отклонениями в развитии:***

христианско-благотворительное – приюты, богадельни, дома призрения;

лечебно-педагогическое – специальные отделения при больницах, школы-санатории;

педагогическое – детские ясли и сады, школы, колонии.

Основой финансирования учреждений специального образования являлись *благотворительные средства*.

Первые лечебно-просветительные учреждения в России появляются в XIX в. В 1854 г. в Риге доктор Фридрих Пляц открыл первое в России лечебно-педагогическое частное учреждение для умственно отсталых и эпилептиков, где помимо лечебных мероприятий проводились занятия по системе Э. Сегена. В Петербурге подобные учреждения для слабоумных были открыты силами энтузиастов – Екатерины Константиновны Грачевой, супругов – врачей Ивана Васильевича и Екатерины Хрисанфовны Маляревых. В Москве первые вспомогательные классы были открыты по инициативе Марии Павловны Постовской. У истоков оте-

чественной коррекционной педагогики стояли видные ученые: А.И. Граборов, Л.К. Шлегер, К.Н. Корнилов. Самоотверженным организатором специального образования в России был В.П. Кащенко (1870–1943), который в 1908 г. открыл в Москве «Школу-санаторий для дефективных детей». Его книга «Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков» была переиздана в 1994 г. и до сих пор является востребованной среди педагогов, дефектологов и родителей.

В начале XX в. в России функционировало около 4,5 тыс. благотворительных организаций и 6,5 тыс. учреждений для социальной поддержки детей, в том числе с отклонениями в развитии.

По утверждению Н.Н. Малофеева, в дореволюционной России не была оформлена система специального образования, но была создана сеть специальных образовательных учреждений.

К 1907 г. действовало 61 заведение для глухих; к 1914 г. создано около 30 приютов и учебных заведений для незрячих; к 1917 г. во многих регионах России были организованы вспомогательные школы, приюты, врачебно-воспитательные заведения, в которых воспитывалось около 2 тыс. детей с различными умственными недостатками.

Развитие советской системы специального образования

Становление государственной системы специального образования в России началось после 1917 г.

Дети с отклонениями в развитии были объявлены объектом исключительно государственной заботы и оказались в определенной изоляции от среды нормально развивающихся сверстников, семьи, церкви, общественных благотворительных инициатив. Сформировалась система «закрытых» специальных образовательных учреждений интернатного типа.

В 1917–1918 гг. было обнародовано около 30 правительственных документов, на основании которых:

- церковь отделялась от школы;
- запрещалась благотворительная деятельность;

• упразднялись все благотворительные организации. В конце 1917 г. была организована *Государственная комиссия по просвещению*, занимавшаяся созданием новой школьной системы. Специальные образовательные учреждения перешли под юрисдикцию *Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса)*, который возглавлял А.В. Луначарский. Оформление новой системы произошло в конце 1920-х гг.

Источником финансирования системы специального образования впервые становится госбюджет. Постановление СНК РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» (1926) регламентировало учебно-воспитательный процесс в учреждениях специального образования. Провозглашена цель специального образования: подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности.

Н.Н. Малофеев отмечает, что принципиальным отличием специального образования в СССР является его цензовый характер.

В 1950-60 гг. XX столетия в Советской России происходит дифференциация учреждений специального образования, появляются их новые виды и типы, расширяется их сеть, чему способствовали школьные реформы – введение обязательного 8-летнего образования (1959), а затем и 10-летнего (1966).

В 1970-1980-е гг. формируется система обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР). В 1981 г. для этих детей стали создавать специальные школы, а с 1988 г. в массовых школах начали открывать специальные классы выравнивания.

В конце 1980-х гг. были организованы первые экспериментальные классы для глубоко умственно отсталых детей при вспомогательных школах.

К 1990 г. общее число специальных школ составило 2789 (около 575 тыс. учащихся). Имелось 8 видов специальных школ и 15 типов специального обучения. В дошкольных учреждениях (которые начали открываться в 1970-е гг.) воспитывалось более 300 тыс. детей с отклонениями в развитии.

В качестве позитивных сторон специального образования в СССР можно рассматривать:

- структурное совершенствование, дифференциацию, расширение охвата специальным обучением нуждающихся в нем детей;

- высокий уровень развития методологических, теоретических и методических основ специальной педагогики.

- высокий уровень развития специальных педагогических технологий, построение «обходных путей» обучения для детей с отклонениями в развитии разных категорий (Л.С. Выготский, В.П. Кашенко, А.Р. Лурия, А.Я. Граборов, А.С. Грибоедов, Г.М. Дульнев, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф, Р.М. Боскис, И.А. Со-колянский, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, БД. Корсунская, М.С. Певзнер, А.И. Дьячков, С.А. Зыков и другие).

Дефектологическая наука обеспечила дифференцированное обучение (организация обучения и воспитания детей с дефектами развития в различных типах специальных образовательных учреждений в зависимости от характера и степени выраженности дефекта) аномальных детей разных категорий в рамках национальной государственной системы. Сегодня система включает 15 типов специального обучения, реализуемых в 8 основных типах специальных школ. К настоящему моменту разработаны разноуровневые программы для каждого типа школ и вариативные формы организации специального образования.

Методология и теоретические основы решения поставленной сверхзадачи признаются зарубежными специалистами крупными достижениями не только российской, но и мировой специальной психологии и педагогики.

В то же время можно отметить и недостатки советской системы специального образования:

- ценовой характер образования аномальных детей, что способствовало разделению данной категории на «обучаемых» и «необучаемых»;
- структурное и содержательное единообразие;
- отсутствие законодательного права на специальное образование всем категориям нуждающихся детей;
- наличие барьера между детьми, содержащимися в условиях закрытого типа;
- несовершенство государственной системы выявления, диагностики и учета детей с отклонениями в развитии;
- отсутствие социальных программ поддержки семьи, воспитывающей особого ребенка;
- неукомплектованность учреждений кадрами специалистов-дефектологов.

Рассматривая историю становления и развития национальных систем специального образования Н.Н. Малофеев выделяет несколько периодов.

1 период эволюции (с VIII по XII вв.) – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания инвалидов.

2 период (с XII по XVIII вв.) – от осознания необходимости признания инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей, от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям.

3 период эволюции (конец XVIII – начало XX) – от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование

4 период (с начала XX в. до 1970-х гг.) – от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех нуждающихся в нем. Развитие и дифференциация системы специального образования.

5 период (с 1970-х гг. XX в.) от равных прав к равным возможностям, от сегрегации к интеграции.

По мнению Н.Н. Малофеева, Россия отстает от европейских стран и находится на переходе от четвертого к пятому этапу. Учитывая специфические особенности социально-экономического и культурного развития российского общества, возникает необходимость разработки собственной национальной модели специального образования. Пока можно говорить о кризисном состоянии системы специального образования.

Актуальные проблемы специального образования. Инновационные тенденции

Состояние системы специального образования в период 1990-х гг. принято определять как кризис государственной системы специального образования и кризис коррекционной педагогики как науки, для которого характерны следующие явления:

- социальная маркировка ребенка с особыми нуждами как ребенка с дефектом;
- охват системой специального образования лишь части нуждающихся детей, «выпадение» из системы детей с глубокими нарушениями в развитии;
- отсутствие специализированной помощи детям со слабо выраженными нарушениями;
- жесткость и безвариативность форм получения образования;
- преобладание образовательного стандарта над развитием личности ребенка;

В результате обучения специалистам становится видимым дисбаланс между обучением и развитием.

В последнее десятилетие, благодаря новым установкам государства, в экстремально короткий исторический срок были разомкнуты рамки изолированной системы обучения аномальных детей, устранены социально-политические и идеологические барьеры, сдерживающие развитие системы специального образования как системы помощи и развивающего образования: были разрешены частные благотворительные инициативы и патронаж церкви над аномальными детьми, причем к этому были одновременно допущены различные конфессии, резко расширены по сравнению с советским периодом права родителей. В Законе об образовании (1991 г.) провозглашена свобода выбора форм обучения и свобода в их создании; стало возможным построение новых форм образовательных структур.

Таким образом, принципиально изменился социальный заказ, возникла необходимость научно-методически обеспечить новые социальные установки на всех уровнях, во всех аспектах.

Объективная невозможность немедленного решения новой исторической сверхзадачи со стороны дефектологов привела к тому, что дефектологическая наука стала объектом массовой глобальной критики.

Одновременно на федеральном и региональном уровнях начали возникать разнообразные инициативы по внедрению в практику нетрадиционных методов психолого-педагогической коррекции, новых форм организации специального обучения, осуществлялось калькирование западных моделей. Сегодня наиболее компетентные энтузиасты в области инновации начинают осознавать непродуктивность и опасность «быстрых решений». Однако годы, прошедшие под знаком критического отношения к специальной педагогике, сыграли в целом негативную роль. Право на переосмысление и перестройку системы не признавалось за дефектологами. В сознании общественности они оказались в позиции противостояния инновациям в области форм обучения детей с отклонениями в развитии. Однозначно негативно стала оцениваться вся система специального образования. Вместо ее эволюционного целенаправленного планомерного преобразования на базе развития бесспорных достижений дефектологической науки и практики, в очередной раз предпринимается характерная для нашей страны попытка революционного изменения ситуации, а значит, тотального разрушения сложившейся системы.

Институт коррекционной педагогики РАО считает принципиальным эволюционное развитие системы специального образования. Необходима последовательная и планомерная трансформация системы на разных уровнях.

Институт считает, что роль науки в ближайшее десятилетие состоит в решении следующих задач:

- поддерживать и развивать функционирующую государственную систему специального образования за счет введения инноваций на уровне вариативности форм организации, методов и средств обучения в рамках существующего содержания специального образования;

- целенаправленно проводить переподготовку кадров, поддерживая такой уровень профессиональной компетенции кадров в ведущих специальных образовательных учреждениях страны, который может обеспечить максимально возможное в рамках существующей системы качество обучения ребенка с отклонениями в развитии;

- обобщить результаты многолетних экспериментов по ранней (от 0 до 3 лет) психолого-педагогической коррекции детей с нарушениями слуха, интеллекта, речевыми нарушениями с целью создания государственной системы комплексной диагностики и коррекции нарушений различных категорий аномальных детей, начиная с первых месяцев жизни;

- определить систему показаний для интеграции ребенка с выраженными отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения; разработать содержание и формы специализированной поддержки интегрированных детей; разработать содержание и формы переподготовки специалистов массовых учреждений;

- переосмыслить цели, содержание, методы, средства и организационные формы специального образования в соответствии с новым социальным заказом;

- разработать концепцию нового содержания специального образования детей школьного возраста с различными отклонениями в развитии и соответствующую ей концепцию подготовки кадров нового поколения специалистов;

- обеспечить клиническое, нейрофизиологическое и психолого-педагогическое изучение контингента детей со сложной структурой дефекта, не охватывавшихся ранее государственной системой воспитания и обучения. На основе интеграции результатов предшествующих исследований Института и данных экспериментального изучения определить содержание, методы, организационные формы их обучения;

- на основе изучения общего и специфического в развитии аномальных детей построить максимально полные модели, шкалы основных содержательных линий развития ребенка, указав на них все возможные обходные пути в достижении этапных задач.

Социально-экономические изменения в обществе привели к серьезным изменениям в системе образования, поэтому изменились и требования к научным знаниям. Специальная педагогика переживает кризисный период, многие актуальные проблемы обусловлены *расширением реабилитационного пространства*: «по горизонтали» – возникла необходимость широкого охвата различных категорий детей с отклонениями в развитии; «по вертикали» – осознается необходимость медико-психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей различных возрастных групп. Одной из самых актуальных и мало разработанных проблем является проблема *ранней диагностики и коррекции* отклонений в развитии.

Система ранней помощи в нашей стране создана для глухих. Остро актуальна проблема *интеграции*, дискутируется вопрос о возможности и целесообразности совместного обучения детей с отклонениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников. Одной из наиболее острых, дискуссионных проблем является проблема интегрированного (совместного) обучения детей с нормальным темпом психического развития и детей с отклонениями в развитии.

Н.Н. Малофеев произвел социокультурный анализ современных тенденций образования лиц с особыми образовательными потребностями и пришел к следующим выводам.

Если считать 1990-е гг. в России началом перехода с четвертого на пятый этап, который Европа пережила в 1970-е гг., то следует признать интеграцию ведущей тенденцией развития системы на данном историческом отрезке времени. Однако, сопоставительный анализ показывает существенные различия социокультурных условий возникновения и реализации интегративных подходов к образованию детей с различными нарушениями в развитии.

Россия должна рассматривать интеграцию в образовании как один из нескольких перспективных путей развития системы в целом. Кажутся возможными два пути реализации тенденции – *революционный* и *эволюционный*.

Революционный путь предполагает разрушение старых традиционных форм организации дифференцированного специального образования и попытку внедрения западных моделей, что можно квалифицировать как грубую методологическую ошибку. Значительно более оправданным было бы внедрение западных моделей ранних этапов интеграции, приходящихся в Европе на период 1970-х гг., однако и в этом случае иные социокультурные условия делают неэффективным и этот перенос. Следовательно, наиболее оправданным является *эволюционный* подход.

Л.С. Выготский открыл путь к пониманию природы вторичных нарушений у аномальных детей, «социальных вывихов», коррекцией которых и должна заниматься специальная психология и педагогика. Развивая идеи Л.С. Выготского, российские исследователи выдвигают положение о необходимости использования сензитивных периодов становления высших психических функций, разрабатывают и апробируют комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) медико-психолого-педагогической коррекции нарушенных функций и на этой основе как можно более ранней, полноправной интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду.

Интеграция через раннюю коррекцию нарушенных функций в контексте целенаправленного общего развития аномального ребенка может рассматриваться как один из наиболее перспективных и оправданных путей реализации ведущей тенденции современного периода в России.

Другой важнейшей проблемой специального образования является *недостаточная разработанность* его *нормативно-правовой базы*.

В последние годы разработан проект Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в котором предпринята попытка осмысления специальных образовательных потребностей различных детей с отклонениями в развитии, регламентирована деятельность специальных образовательных учреждений. Однако этот документ до сих пор не утвержден и существует в качестве проекта.

В нашей стране в настоящее время специальными государственными актами сняты политические и гражданские ограничения с детей, имеющих нарушения в физическом и умственном развитии, в связи с чем обозначилась следующая проблема.

На сегодняшний день *недостаточно сведений об особенностях психического развития некоторых категорий* детей, в связи с чем, слабо разработаны вопросы их обучения и воспитания. Это дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с задержкой психического развития, с ранним детским аутизмом, с комплексными нарушениями, с поведенческими расстройствами.

Существует проблема *дошкольного воспитания* детей с отклонениями в развитии. Исторически так сложилось, что в первую очередь в систему специального образования были включены дети школьного возраста. Система специальных дошкольных учреждений сложилась только в начале 1970-х годов прошлого столетия. Психологические особенности детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии недостаточно изучены, и система коррекционной помощи им несовершенна.

Острой является проблема организации *ранней диагностики и ранней коррекции отклонений в развитии* в период от 0–3 лет. Именно ранний и дошкольный периоды являются сензи-

тивными периодами наиболее интенсивного психического развития. В эти периоды происходит морфофункциональное созревание мозга, закладывается основной объем условных связей, что служит фундаментом для дальнейшего развития высших психических функций и личности в целом. Пока возможности сензитивного периода не используются в полной мере, отсутствует целостная система ранней помощи детям с последствиями органического поражения центральной нервной системы.

Наиболее успешным можно считать опыт Санкт-Петербурга, где с 1990-х годов действует программа «Абилитация младенцев» и создан Институт раннего вмешательства (под руководством Е.В. Кожевниковой).

При ИКП РАО в Москве создан центр ранней диагностики и коррекции, разрабатываются вопросы теории и практики комплексного сопровождения развития детей с первых месяцев жизни (Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Е.Ф. Архипова и др.).

Проблема социальной адаптации и профессиональной подготовки подростков и взрослых с отклонениями в развитии также требует дальнейшей разработки.

Вопросы и задания

1. Раскройте периодизацию эволюции отношения государства и общества к детям с нарушениями в развитии. Озаглавьте каждый из пяти периодов и укажите хронологические сроки, применительно к Западной Европе и к России. Совпадают ли сроки?

2. Каковы позитивные и негативные последствия ориентации отечественной системы обучения аномальных детей на цензовое образование?

3. Назовите наиболее актуальные проблемы специального образования на современном этапе.

1.3 Методологические и теоретические основы специальной педагогики

Методологические принципы специальной педагогики

Любая наука опирается на основополагающие принципы, которые образуют ее методологическую базу³.

Отечественная наука в целом, в том числе и специальная педагогика, базируется на принципах диалектического материализма, с позиций которого психика рассматривается как продукт деятельности высокоорганизованной материи – мозга, тем самым признается первичность материи и вторичность сознания, материальная детерминированность психики.

Основными методологическими принципами специальной педагогики являются:

– *принцип детерминизма* (принцип всеобщей причинной обусловленности явлений). Психическое развитие ребенка обусловлено взаимодействием биологических и социальных факторов. Биологическими причинами, обуславливающими отклонения в развитии, являются либо органическое поражение центральной нервной системы, либо ее функциональная незрелость. В качестве причины также могут выступать неблагоприятные микросоциальные условия, особенно если в таких условиях ребенок оказывается в период младенчества и раннего детства, когда потенциал психического развития особо значителен, но не реализуется в должной степени из-за воздействия неблагоприятных факторов;

– *принцип единства сознания, личности и деятельности*. Личностью человек не рождается, а становится на определенном этапе развития, когда достигает определенного уровня сознания и становится способным к осознанной целенаправленной деятельности. Сознание также не существует изолированно, а входит в структуру личности и формируется в процессе деятельности. Специальная педагогика рассматривает педагогический процесс как процесс формирования личности проблемного ребенка, его всестороннего развития в условиях специально организованной деятельности;

– *принцип развития*. Психика человека пластична и постоянно находится в динамике. Знание истории развития ребенка, анализ уровней его актуального и потенциального развития помогают выстроить психолого-педагогический прогноз и определить образовательный маршрут ребенка.

Теоретические основы специальной педагогики

Теоретические основы специальной педагогики составляют знания из различных областей науки:

– философские и социокультурные концепции, которые, с одной стороны, образуют мировоззренческую базу специальной педагогики, и с другой стороны, помогают осмыслить перспективы развития специальной педагогики как особой отрасли научного знания;

– различные сведения о высшей нервной деятельности человека, обобщенные в трудах И.П. Павлова и И.М. Сеченова;

– знания из области нейрофизиологии и нейропсихологии, в частности теория А.Р. Лурия о 3 блоках мозга, о локализации нарушений в коре головного мозга;

– научные данные из области детской психиатрии (В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.);

– научные концепции Л.С. Выготского, его учеников и последователей;

– теория психического дизонтогенеза (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский);

³ *Методология* – это основа, база любой науки (философская категория); *методика* – это содержание и методы, используемые наукой для решения поставленных задач (педагогическая категория).

– концепция об общих и специфических закономерностях аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский);

– педагогические концепции, представленные в трудах основоположников отечественной дефектологии – Р.М. Боскис, Т.А. Власовой, Г.М. Дульнева, Р.Е. Левиной, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Шиф и др.;

Большой вклад в теорию и практику специального образования внесли труды современных ученых – Л.С. Волковой, М.В. Ипполитовой, Р.И. Лалаевой, Л.П. Носковой, В.Г. Петровой, Л.И. Солнцевой, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Г. Шевченко и др.

Значение теоретических концепций Л.С. Выготского для специальной педагогики

Л.С. Выготский заложил теоретико-методологическую базу дефектологии, что обеспечило ее переход с эмпирических, описательных позиций на подлинно научные основы. Его научные концепции, созданные в 1920-1930-е гг., не потеряли актуальности и до настоящего времени. Наиболее важными для специальной педагогики являются следующие концепции Л.С. Выготского:

- Концепция о культурно-историческом происхождении психики и формировании высших психических функций (ВПФ)
- Концепция о закономерностях психического развития в норме и патологии.
- Концепция о ведущей роли обучения в развитии.

Огромное значение для теории и практики специального образования имеют его идеи о системном строении любого дефекта и о наличии компенсаторных возможностей при различных отклонениях в развитии, о значении коллективных форм деятельности (учебной, игровой, трудовой) для становления личности аномального ребенка, о соотношении интеллекта и аффекта, о развитии мышления и речи и многие другие.

Согласно *концепции о культурно-историческом происхождении психики* путь формирования личности пролегает через усвоение и присвоение общественно-исторического опыта, основанного на употреблении знаков и закрепленного в языке. По мнению Л.С. Выготского, знак из внешней практической деятельности постепенно «вращивается» в психическую функцию, за счет чего она приобретает осознанный и произвольный характер.

В связи с этим Выготский выделяет два уровня развития психики: уровень натурального развития (обусловленный биологически) и уровень культурного развития (обусловленный социально). Этот уровень связан с развитием речи и знаково-символической деятельностью ребенка, в результате чего происходит качественная перестройка психики и формируются высшие психические функции (ВПФ).

ВПФ качественно отличаются тем, что:

- формируются при жизни в условиях общения с другими людьми и овладения различными видами деятельности;
- опосредованы речью и употреблением знаков;
- носят осознанный и произвольный характер.

В число знаков, обеспечивающих ВПФ человека, можно включить средства, которые ребенок использует в игре и продуктивной деятельности (предметы-заместители, образные знаки), а также буквы, цифры, символы из области различных наук. Язык также представляет систему знаков. Знаки и символы в человеческой деятельности объединяются в модели (схемы, формулы, чертежи и т. д.), отражающие реальные отношения предметов и явлений.

К ВПФ можно отнести произвольное внимание, произвольную память, логическую память, словесно-логическое мышление, анализирующее восприятие, осмысленную речь, творческое воображение, письменную речь. Таким образом, ВПФ не даны человеку от рождения, а являются, с одной стороны, продуктом его социализации, а с другой – обеспечивают его вхождение в социум и полноценную жизнь в обществе.

Исходя из теории культурно-исторического происхождения психики, можно сделать вывод о том, что ее развитие определяется взаимодействием двух факторов: биологического и социального, причем социальный фактор является определяющим. Для того чтобы ребенок развивался нормально, его организм должен быть биологически полноценным, должны быть сохранены все органы и системы, в первую очередь – центральная нервная система (ЦНС). Однако здоровый ребенок, оказавшийся в условиях социальной депривации (лишения полноценных контактов с матерью, дефицита информации и деятельности), начинает резко отставать в развитии. Пример тому так называемые «дети-Маугли». Для полноценного психического развития необходимо общение с другими людьми и включение в различные виды деятельности, при этом важнейшее значение имеют социально-педагогические условия. Понимание важности социального фактора является чрезвычайно важным для специальной педагогики.

Опираясь на *концепцию о закономерностях психического развития*, можно выделить как общие, так и специфические закономерности развития психики в норме и патологии.

В качестве *общих закономерностей развития психики* можно рассматривать следующие.

Интеграция (объединение) разрозненных вначале психических процессов в устойчивые и гибкие функциональные системы. ВПФ человека имеют интегративный характер.

Например, Л.С. Выготский считал, что до определенного момента мышление и речь развиваются параллельно и имеют разные генетические корни. Мышление уходит корнями в предметно-практическую деятельность, а речь «вырастает» из общения. Примерно к двум годам линии развития мышления и речи переплетаются и начинает развиваться речемыслительная деятельность: речь становится осмысленной, а мышление осуществляется посредством речи, т. е. происходит интеграция мышления и речи.

Все ВПФ опосредованы речью и формируются на основе интеграции (например, логическая память развивается на основе интеграции мышления, речи и памяти).

Неравномерность психического развития – выступает также в качестве общей закономерности развития психики. Существует определенная последовательность в формировании ВПФ, и для каждой психической функции есть свой сензитивный период, когда она развивается наиболее интенсивно. Психическая функция, находящаяся в сензитивном периоде «подтягивает» за собой остальные.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, возраст от 0 до 3 лет – период бурного развития восприятия, которое выступает как один из базовых психических процессов. От 1 года до 3 лет интенсивно развивается произвольная память. Период от 2 до 5 лет является сензитивным для развития речи. В возрасте от 3 до 7 лет развивается наглядно-образное мышление и воображение. После 10 лет происходит интенсивное развитие словесно-логического мышления.

Таким образом, нормальное психическое развитие подчинено закону гетерохронии, означающему, что для каждой психической функции есть свои оптимальные сроки.

Неравномерность психического развития проявляется также в его скачкообразном характере, наличии кризисных периодов (кризисы 1 года, 3 лет, 7 лет, подростковый).

Пластичность (податливость) психики – еще одна закономерность ее развития, что предполагает возможность взаимозаменяемости психических функций. Даже при утрате какой-либо психической функции за счет пластичности психики в целом, возможно психическое развитие, достаточное для социальной адаптации человека.

Общие и специфические закономерности присущи и аномальному развитию психики.

Л.С. Выготский указывает на следующие закономерности, которые можно считать общими для различных аномалий развития.

Расхождение (дивергенция) *двух планов развития психики: биологического и социального* (психического).

Нормально развивающийся ребенок растет, созревает биологически и на каждом возрастном этапе достигает нового уровня психического развития. Аномальный ребенок, созревая биологически, в плане психического развития отстает все больше и больше. Если он не получает специальную педагогическую помощь, это отставание выражается в максимальной степени. Под воздействием специального обучения и воспитания линии биологического и психического развития сближаются, расхождение преодолевается в большей или меньшей степени.

Учение Выготского *о системном строении* любого дефекта является важнейшим в дефектологической науке. В структуре любого дефекта можно выделить первичные и вторичные нарушения. Первичные – обусловлены органическим поражением мозга или функциональной незрелостью его структур, а вторичные детерминированы первичными, так как психическое развитие ребенка происходит на неполноценной основе. Помимо этого могут возникать третичные и даже четвертичные нарушения, которые главным образом затрагивают личностную сферу.

Чем меньше возраст ребенка, тем более выражен первичный дефект, а вторичные нарушения формируются по мере того, как ребенок развивается на дефектной основе. Таким образом, при раннем начале коррекционной работы можно ослабить проявление первичного дефекта и предупредить появление вторичных нарушений. Для практической работы с детьми также важно понимать, что чем дальше от первопричины отдалено нарушение, тем легче оно поддается коррекции.

Возможность компенсации нарушений за счет опоры на сохранные функции. Эта закономерность вытекает из учения Л.С. Выготского о сложном, системном строении дефекта. Любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы; вторичных нарушений, обусловленных тем, что ребенок развивается на дефектной основе; третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций.

Например, вследствие поражения слухового анализатора возникает первичный дефект – снижение или отсутствие слуха, что в свою очередь приводит к отсутствию или грубому недоразвитию речи (вторичный дефект), в результате возникают проблемы личностного характера (третичный дефект). Однако имеются и сохранные функции (зрительное восприятие и т. д.), на которые в своей работе опираются специалисты.

Вся коррекционная работа с детьми, имеющими недостатки в развитии, строится с опорой на сохранные функции, в «обход» пострадавших функций, т. е. при коррекции нарушений используется принцип «обходного пути».

Учение Л.С. Выготского о закономерностях аномального развития получило продолжение в трудах его учеников и последователей.

В.И. Лубовский в своей монографии «Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)» (1978) обобщил результаты собственных исследований и трудов отечественных ученых-дефектологов и пришел к выводу, что у всех детей с отклонениями в развитии изменена способность к приему, переработке, хранению и использованию информации. При этом выявляется недостаточность участия речи в протекании психических процессов, недостатки словесной регуляции действий, страдает процесс коммуникации.

Из-за выше перечисленных особенностей нарушается процесс социальной адаптации детей с отклонениями в развитии.

В концепции о ведущей роли обучения в развитии

Л.С. Выготский выдвинул идею развивающего обучения.

Обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуального развития» ребенка, т. е. его возможности, которые могут быть реализованы в самосто-

ятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т. е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве со взрослым.

«Зона ближайшего развития» характеризует обучаемость ребенка, т. е. способность к усвоению и присвоению передаваемого ему опыта, знаний. Характер обучаемости раскрывает потенциальные возможности ребенка, и с их учетом педагог прогнозирует дальнейшее развитие, выстраивает программу работы.

«Зона ближайшего развития» имеет большое значение для диагностики и коррекции отклонений в развитии. Вся коррекционная работа строится с учетом «зоны ближайшего развития».

Вопросы и задания

1. Раскройте методологические принципы специальной педагогики.
2. Раскройте наиболее значимые для становления специальной педагогики научные концепции Л.С. Выготского.
3. Как вы понимаете научное положение о системном строении дефекта?

1.4. Принципы специальной педагогики

Принципы специальной педагогики – это общепедагогические и специальные принципы.

Реализация общепедагогических принципов в системе специального образования имеет качественное своеобразие. Собственные принципы специальной педагогики отражают важнейшие, концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти принципы являются специфическими для специальной педагогики.

Рассмотрим, как реализуются общедидактические принципы в специальной педагогике.

Общие дидактические принципы:

- *Принцип научности* предполагает научный характер знаний, которые преподносятся детям, даже если эти знания адаптируются с учетом познавательных возможностей учащихся и носят элементарный характер.

- *Принцип связи теории с практикой.* Первые сведения об окружающем мире ребенок получает в процессе предметно-практической деятельности, в дальнейшем педагог обобщает и систематизирует этот опыт, сообщает новые сведения о предметах и явлениях. Приобретенные знания ребенок может использовать как в процессе усвоения новых знаний, так и на практике, за счет чего его деятельность поднимается на новый уровень.

- *Принцип активности и сознательности в обучении.* Обучение и воспитание представляют собой двусторонние процессы. С одной стороны – объект обучающего и воспитывающего воздействия – ребенок, которого обучают и воспитывают, а с другой стороны – ребенок сам активно участвует в процессе обучения, и чем выше его субъективная активность, тем лучше результат. Снижение уровня субъективной активности, слабость познавательных интересов, несформированность учебной мотивации существенно влияют на успешность освоения учебной программы детьми с отклонениями в развитии. Педагоги специального образования должны знать об этих особенностях и строить воспитательную и образовательную работу, применяя соответствующие методы и приемы, активизирующие и стимулирующие субъективную активность учащихся.

- *Принцип доступности* предполагает учет возрастных и психофизиологических особенностей детей, а также учет уровня актуального развития и потенциальных возможностей каждого из них. Все обучение проблемного ребенка должно строиться с опорой на «зону ближайшего развития» и предполагает выбор образовательного содержания посильной трудности, при этом в равной мере нежелательно облегчать или чрезмерно повышать трудность учебной информации.

- *Принцип последовательности и систематичности.* Учет этого принципа позволяет сформировать у детей целостную систему знаний, умений, навыков.

Обучение любого ребенка строится от простого к сложному; кроме того, при разработке программного содержания предусматриваются и реализуются внутри-предметные и межпредметные связи, что позволяет сформировать в сознании учащихся целостную картину мира.

- *Принцип прочности усвоения знаний.* В процессе обучения необходимо добиться прочного усвоения полученных ребенком знаний, прежде чем переходить к новому материалу. У детей с отклонениями в развитии отмечаются трудности при запоминании учебной информации, особенно если она не подкрепляется наглядностью и не связана с практической деятельностью. В связи с этим возрастает роль повторения и закрепления пройденного при специальной организации различных видов деятельности детей, что побуждает к припоминанию и воспроизведению учебной информации или практических действий. В некоторых случаях возможно обучение детей мнемотехническим приемам.

- *Принцип наглядности* предполагает организацию обучения с опорой на непосредственное восприятие предметов и явлений, при этом важно, чтобы в процессе восприятия участво-

вали различные органы чувств. В некоторых случаях недостаточность какой-либо сенсорной системы компенсируется за счет активизации другой. Например, при обучении детей с нарушениями зрения возрастает роль тактильно-двигательного и других видов восприятия.

В процессе обучения используются различные *наглядные средства*: предметные (реальные предметы и их копии – муляжи, макеты, игрушки), образные (иллюстрации, слайды, картины, фильмы), условно-символические (знаки, схемы, символы, формулы). Выбор средств наглядности зависит от характера недостатков в развитии, возраста детей, содержания учебной программы и от этапа обучения.

Принцип индивидуального подхода к обучению и воспитанию. В условиях специального образовательного учреждения обучение носит индивидуализированный характер. Малая наполняемость дошкольных групп и классов позволяет использовать как фронтальные, так и индивидуальные формы обучения: в специальных детских садах и школах обязательно проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми.

Индивидуальный подход является конкретизацией *дифференцированного подхода*. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и типологические особенности, свойственные данной категории детей.

Индивидуальный подход позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, через использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

Дифференцированный подход к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений. Так, в одном и том же классе или группе могут обучаться умственно отсталые дети с различными особенностями проявления этого нарушения, с возможными дополнительными отклонениями в развитии. Они будут отличаться между собой по учебно-познавательным возможностям, степени познавательной активности, особенностям поведения. Исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, педагог должен дифференцировать для каждой из них содержание и организацию учебно-коррекционной работы, ее темп, объем, сложность, методы и приемы работы, формы и способы контроля и мотивации учения.

Несмотря на необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями, не следует забывать *о принципе коллективного характера обучения*, так как только в едином учебном коллективе удастся максимально реализовать задачи личностного развития детей и их успешной социальной адаптации.

Специальные принципы

- *Этиопатогенетический принцип* очень важен, так как для правильного построения коррекционной работы с ребенком специалистам необходимо знать этиологию (причины) и патогенез (механизмы) нарушения. У детей, особенно в дошкольном возрасте, при различной локализации нарушений возможна сходная симптоматика. Так, в 3–4 года речь может быть не сформирована у ребенка с нарушенным слухом, ребенка-алалика, умственно отсталого, аутичного, ребенка с задержкой психического развития. Причины и механизмы, обуславливающие грубое речевое недоразвитие, различны, соответственно методы и содержание коррекционной работы должны отличаться.

• *Принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений.* Для построения коррекционной работы необходимо правильно разобраться в структуре дефекта, определить иерархию нарушений.

Любой дефект имеет системный характер. Следует различать внутрисистемные нарушения, связанные с первичным дефектом, и межсистемные, обусловленные взаимным влиянием нарушенных и сохраненных функций. Например, при алалии нарушен процесс формирования всех компонентов языковой системы (фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, связной речи). Эти нарушения выступают как внутрисистемные. В то же время у ребенка-алалика слабо сформирована психологическая база речи, недостаточно развиты когнитивные процессы, замедлен процесс формирования ВПФ, что можно рассматривать как межсистемные нарушения. Эффективность коррекционной работы во многом будет определяться реализацией принципа системного подхода, направленного на речевое и когнитивное развитие ребенка.

Принцип комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений. Психолого-педагогическая диагностика является важнейшим структурным компонентом педагогического процесса в специальном образовательном учреждении. В ходе комплексного обследования, в котором участвуют различные специалисты (врачи, психологи, учителя-дефектологи, логопеды), собираются достоверные сведения о ребенке и формулируется заключение, квалифицирующее состояние ребенка и характер имеющихся недостатков в его развитии.

Коррекционная работа в условиях специального детского сада или школы будет эффективной только в том случае, если она осуществляется в комплексе, включающем лечение, педагогическую и психологическую коррекцию. Это предполагает участие в педагогическом процессе разных специалистов: врачей, учителей-дефектологов различного профиля, психологов, специально подготовленных воспитателей, музыкальных и физкультурных руководителей, учителей труда. Следует отметить, что создание такой целостной педагогической системы – сложная задача, которая наиболее успешно решается именно в специальных дошкольных учреждениях и специальных (коррекционных) школах. В общеобразовательной школе пока не удастся создать все условия, удовлетворяющие специальные образовательные потребности определенного контингента учащихся.

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования. Любой момент в обучении проблемного ребенка должен быть направлен на предупреждение и коррекцию нарушений. Коррекционная направленность – это специфическая особенность педагогического процесса в специальном образовательном учреждении, которое решает более широкий круг задач (образовательные, воспитательные и коррекционные) по сравнению с общеобразовательным учреждением (которое решает образовательные и воспитательные задачи). На современном этапе в связи с интеграционными процессами предполагается коррекционная составляющая в деятельности общеобразовательной школы или детского сада, но на практике эти учреждения оказываются неподготовленными к деятельности такого рода.

Этот принцип также предполагает построение образовательного процесса с использованием сохраненных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития.

Компенсаторные возможности человеческого организма настолько велики, многообразны, что в специальной педагогике существует мощный арсенал компенсаторных подходов, позволяющий оказывать педагогическую помощь ребенку с ограниченными возможностями. Например, незрячие люди могут научиться читать с помощью кончиков пальцев, а неслышащие – понимать по губам говорящего обращенную к ним речь и полноценно общаться на языке жестов.

Реализация данного принципа обеспечивается современной системой специальных технических средств обучения и коррекции, компьютерными технологиями, особой организацией образовательного процесса.

Принцип опоры на закономерности онтогенетического развития. Для того чтобы правильно выстроить систему коррекционно-развивающего воздействия, необходимо знать, как те или иные функции развиваются в онтогенезе. Можно сказать, что коррекционная психолого-педагогическая работа строится по принципу «замещающего онтогенеза». Например, логопедическая работа по формированию звукопроизношения начинается со звуков раннего онтогенеза, работа по развитию моторики предполагает учет закономерностей развития движений в онтогенезе.

Дети, обучающиеся в одном классе или группе, находятся на разных ступенях развития речи, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности, у них в разной степени сформированы пространственно-временные представления, они неодинаково подготовлены к счету, чтению, письму, обладают различным запасом знаний об окружающем мире. В процессе диагностической работы с каждым ребенком следует выявить уровень развития по наиболее важным показателям, что позволит определить индивидуальный профиль развития, а также характер и степень выраженности проблем у детей данного класса или дошкольной группы. На этой основе отбирается содержание индивидуальных и групповых программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Профессиональная компетентность педагогов специального образования предполагает способность к творческому подходу при реализации типовых, индивидуальных и дифференцированных программ коррекционного обучения. Таким образом реализуется еще один важный принцип – *принцип единства диагностики и коррекции.*

Принцип реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании. Определяющая роль деятельности в становлении и развитии личности общеизвестна. Понятие «ведущая деятельность» в психологии применяется по отношению к тем видам деятельности, которые на различных возрастных этапах обеспечивают наиболее интенсивное психическое развитие ребенка. В рамках ведущей деятельности происходят качественные изменения в психике, которые называют центральными психическими новообразованиями возраста. Качественная перестройка обеспечивает предпосылки для перехода к новой, более сложной деятельности, знаменующей достижение нового возрастного этапа.

На первом году жизни в качестве ведущей деятельности рассматривается непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым, прежде всего с матерью. В период от 1 года до 3 лет ведущей становится предметная деятельность, а от 3 до 7 лет – игровая. После 7 лет ведущей является учебная деятельность, а в подростковом возрасте функции ведущей деятельности возраста выполняет эмоционально-личностное общение со сверстниками. Реализация принципа деятельностного подхода предполагает организацию обучения с опорой на ведущую деятельность возраста. Однако нарушенное развитие характеризуется тем, что ни один из названных видов деятельности не формируется своевременно и полноценно, каждая деятельность в свою очередь нуждается в коррекционном воздействии.

Реализуя психологическую теорию о деятельностной детерминации психики, коррекционный образовательный процесс базируется на наглядно-действенной основе. Предметно-практическая деятельность в системе специального образования является специфическим средством. То, чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребностями становится доступным только в процессе собственной деятельности, специально организованной и направляемой педагогом.

Реализация рассматриваемого принципа предполагает целенаправленное формирование всех структурных компонентов деятельности (предметной, игровой или учебной): мотивационного, целевого, ориентировочно-операционального, регуляционного. Детей обучают использованию различных алгоритмов (картинно-графических планов, технологических карт и т. д.),

а для того, чтобы их деятельность приобретала осознанный характер, побуждают к словесной регуляции действий: проговариванию, словесному отчету, обучают предварительному планированию.

Принцип педагогического оптимизма. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается способность к освоению любых доступных ребенку социально и личностно значимых навыков жизненной компетенции, обеспечивающих его адаптацию. В этом отличие от традиционного для общей педагогики понимания способности к обучению в педагогике, которая характеризуется возможностью и успешностью освоения знаний по общеобразовательной программе.

Остроактуальной становится проблема расширения реабилитационного пространства и все более широкого охвата детей, которые ранее считались необучаемыми, прежде всего детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, аутистическими расстройствами, девиантным поведением.

С вышеуказанным принципом органично связан *принцип социально-адаптирующей направленности образования.* Коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», помогает найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

Принцип ранней педагогической помощи. Современный этап развития системы специального образования характеризуется особым вниманием к периоду раннего и дошкольного детства. Известно, что в развитии ребенка существуют сензитивные периоды, т. е. периоды наиболее благоприятного, легкого и быстрого развития определенных психических функций. Многие сензитивные периоды, играющие решающую роль для последующего развития ребенка, приходятся на ранний и дошкольный возраст. В период до 3 лет происходит морфофункциональное созревание мозга и закладывается основной объем условных связей. Если в этот период ребенок оказался в условиях эмоциональной и информационной депривации, не получал должных развивающих и стимулирующих воздействий, отставание в психомоторном и речевом развитии может быть весьма значительным. Особенно это касается детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС.

В качестве важнейших условий успешной коррекционно-педагогической помощи рассматривается раннее выявление и ранняя диагностика отклонений в развитии ребенка, а также организация комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения проблемного ребенка с первых месяцев жизни. При этом предусматривается просветительская психолого-педагогическая работа с семьями таких детей.

Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования. Нормально развивающийся ребенок с первых месяцев жизни, находясь в языковой среде и активно взаимодействуя с предметным и социальным окружением, обладает всеми необходимыми условиями для развития речи и мышления, формирования речевого поведения, освоения коммуникативных умений. Традиционное обучение в массовых образовательных учреждениях адресовано детям с развитой словесной речью. Обычный ребенок приходит в школу, уже обладая системой житейских понятий, во взаимодействии с которой постепенно формируются научные понятия, развивается словесно-логическое мышление. На основе словесной речи продолжает развиваться общение, в значительной степени на основе словесной речи регулируется поведение.

Любое нарушение умственного или физического развития отрицательно сказывается на развитии у ребенка и мышления, и речи, и умения общаться. Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации человека с ограниченными возможностями.

Принцип необходимости специального педагогического руководства. Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Естественно, что только специальный педагог, зная закономерности и особенности развития и познавательных возможностей данного ребенка, с одной стороны, и возможные пути и способы коррекционной и компенсирующей помощи ему – с другой, может организовать процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом. В большинстве случаев вследствие глубокого своеобразия развития детей с особыми образовательными потребностями самостоятельная учебно-познавательная деятельность их затруднена или невозможна.

Вопросы и задания

1. Перечислите дидактические принципы специальной педагогики и раскройте их сущность.
2. Какую специфическую реализацию получают общепедагогические дидактические принципы в системе специального образования?
3. В связи с чем выдвигается принцип ранней диагностики и коррекции нарушений в развитии?
4. Раскройте принцип реализации деятельностного подхода к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

Глава 2. Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями

2.1. Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса

Структурные составляющие коррекционно-педагогического процесса

Сложность современного этапа развития системы российского образования обусловлена серьезными социально-экономическими изменениями в обществе. С одной стороны, декларируется смена парадигмы в системе образования, приоритет личностно ориентированного подхода к воспитанию и обучению, с другой стороны – не создан механизм и реальные условия для реализации целей и задач индивидуализации и дифференциации содержания, методов, форм воспитательно-образовательной работы с детьми.

Трансформируются сложившиеся педагогические системы, находятся в стадии становления новые. Теоретики и практики российской педагогики признают необходимость построения педагогического процесса на основе максимального учета как общих, так и индивидуально-психологических особенностей ребенка в каждый конкретный период его пребывания в образовательном учреждении.

В 1997 г. коллектив авторов под научным руководством академика В.И. Лубовского разработал проект «Государственного стандарта специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Необходимость этого документа была обусловлена изменениями в системе образования и в обществе в целом. В качестве государственной нормы образованности в стандарте представлена система основных параметров. Она отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне образования данной категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня. К сожалению, рассматриваемый документ до сих пор существует в качестве проекта.

Документ состоит из двух разделов. В первом рассматривается общая концепция специального образования. Во втором разделе представлены образовательные стандарты для различных категорий детей с отклонениями в развитии.

В первом разделе рассматриваются общие и специфические недостатки в развитии детей. *К общим недостаткам* относят: узкий кругозор и недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, недостатки общей и мелкой моторики, недостатки речевого развития, слабость произвольной регуляции поведения, коммуникативные трудности, низкий уровень пространственно-временных представлений, недостатки познавательной деятельности, недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением). Эти недостатки в структуре нарушений часто выступают как вторичные и характерны для всех проблемных детей.

Для преодоления этих недостатков вносятся изменения в содержание общеобразовательных предметов. Например, вводятся пропедевтические разделы, позволяющие восполнить недостающие у детей с особыми образовательными потребностями знания и представления об окружающем мире.

Специфические недостатки обусловлены органическим поражением центральной нервной системы и выступают в структуре первичного дефекта. Характер этих недостатков зависит от первичных нарушений (недостатков зрения, слуха и др.). Эти недостатки учитываются при разработке учебных планов и программ для специальных образовательных учреждений. Для

преодоления последствий первичных нарушений развития (при отсутствии и неполноценности зрительного или слухового восприятия, системном недоразвитии речи, поражении речевых зон коры головного мозга и др.) в содержание специального образования включены специфические учебные предметы, которых нет в содержании обычного школьного образования. Так, в содержании образования слепых детей предусмотрены занятия по обучению ориентировке в пространстве и развитию мобильности; для детей с нарушенным слухом предусмотрены занятия по развитию остаточного слуха и формированию устной речи, включены уроки предметно-практической деятельности, направленные на развитие словесной речи в ее коммуникативной функции в процессе деятельности и др.

В первом разделе специально подчеркивается значение диагностики на различных этапах работы с детьми. Во втором разделе содержатся образовательные стандарты для различных видов специальных (коррекционных) школ. В каждом из них рассматриваются психолого-педагогическая характеристика соответствующей категории детей; дается перечень учебных дисциплин, изучаемых в школах данного вида; определяются сроки обучения и специальные образовательные условия (материально-техническое обеспечение, методическое обеспечение, обеспечение техническими средствами обучения, кадровое обеспечение).

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми образовательными потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей работе, профилактической и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

При этом учитывается степень выраженности нарушения и, соответственно, ограничения возможностей.

Проект стандарта имеет две части: федеральную, т. е. общую для всей страны, и национально-региональную, разрабатываемую применительно к конкретным условиям и особенностям образования лиц с ограниченными возможностями на той или иной территории России.

Стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т. е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста. Проблема стандартизации специального образования в нашей стране является новой и в соответствии со сложившимися в советской дефектологии традициями наиболее разработанной к настоящему времени является та его часть, которая относится к школьному периоду специального образования.

Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи.

Структурные компоненты и содержание коррекционно-педагогического процесса каждого конкретного образовательного учреждения определяются нормативными документами и отражаются во внутренних документах – в «Программе развития» и в «Образовательной программе».

«Программа развития учреждения» отражает концепцию его развития и спланированную систему управленческих действий по достижению желаемой модели. «Образовательная программа» разрабатывается каждым образовательным учреждением и строится на основе комплекса программных и внутренних документов, регламентирующих работу педагогов. В этих документах должна быть определена развивающая среда, сформулированы задачи воспитательно-образовательной работы, повышения квалификации специалистов и воспитателей.

В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения (С.Г. Шевченко, 1999) в структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие составляющие:

- диагностико-консультативный,
- физкультурно-оздоровительный,
- воспитательно-образовательный,
- коррекционно-развивающий,
- социально-педагогический.

Каждый из перечисленных модулей имеет свои цели, задачи и содержание.

Диагностико-мониторинговая и консультативная составляющие коррекционно-педагогического процесса

Диагностическая работа занимает особое место в коррекционно-педагогическом процессе, играет роль индикатора результативности оздоровительных, коррекционно-развивающих и воспитательно-образовательных мероприятий.

Технология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в специальном детском саду или школе предполагает решение следующих задач.

– Глубокое, всестороннее изучение каждого ребенка: выявление индивидуальных особенностей и уровня развития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, запаса знаний и представлений об окружающем мире, умений и навыков в различных видах деятельности, присущих детям данного возраста, степени усвоения учебной программы.

– Конструирование и реализацию коррекционных программ как индивидуальных, так и групповых.

– Изучение динамики развития ребенка в условиях коррекционного обучения, определение его образовательного маршрута.

– Дифференциация сходных состояний на основе длительного психолого-педагогического наблюдения и изучения динамики развития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

– В период подготовки ребенка к школьному обучению перед специалистами встает еще одна важная задача диагностики – определение параметров школьной зрелости и выбор наиболее эффективной формы школьного обучения.

Таким образом, в коррекционно-педагогическом процессе органично переплетаются задачи изучения ребенка и оказания ему психолого-педагогической помощи.

Решение этой проблемы тесно связано с отслеживанием результатов образовательной деятельности и оценки степени ее эффективности. Таким образом, формируются два направления диагностико-мониторинговой деятельности: *диагностическое и контрольно-мониторинговое*.

Многообразие проявлений и различная выраженность нарушений развития обуславливает сложность комплектования специальных детских садов (групп) или классов. Специалистам ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) приходится решать задачи дифференциации сходных состояний, при этом не исключаются диагностические ошибки. Таким образом, контингент воспитанников каждой группы (учащихся коррекционного класса) может оказаться разнородным: в него могут войти дети с различными вариантами и степенью выраженности нарушения, соответствующего профилю учреждения, дети с дополнительными недостатками развития. Педагогическая запущенность усугубляет имеющиеся нарушения и усложняет адаптацию детей к условиям образовательной среды.

Несмотря на пристальное внимание специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии, медицины, проблема дифференциальной диагностики и индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии требует углубленной разработки. Эта проблема приобретает особую актуальность в связи с интеграционными тенденциями в системе образования. В условиях интеграции от каждого педагога может потребоваться умение конструировать индивидуальные дифференцированные

программы для воспитанников (или учащихся) с проблемами в развитии. В этом случае *диагностическое исследование* становится необходимым инструментом для определения образовательных потребностей и возможностей ребенка, для анализа, оценки и прогнозирования индивидуальных достижений в сфере личностного и познавательного развития, усвоения учебной программы.

Диагностическое обследование в условиях специального детского сада или школы отличается по задачам и методам от обследования на ПМПК. Ведущей задачей ПМПК является выявление отклонений в развитии, определение их характера и выбор оптимального образовательного маршрута. Приоритетной является задача дифференциальной диагностики.

В условиях специальной школы или дошкольного учреждения диагностика выступает как необходимый структурный компонент коррекционно-педагогического процесса и как средство оптимизации этого процесса. Углубленное всестороннее обследование позволяет построить адекватные индивидуальные и групповые коррекционно-образовательные программы и определить эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Диагностическая работа строится с опорой на основные психолого-диагностические принципы, признанные отечественной специальной психологией и коррекционной педагогикой и раскрытые в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, Д. Б. Эльконина и др.

- *Принцип комплексного подхода* предполагает взаимодействие разных специалистов (врачей, психологов, педагогов) при определении причине механизмов психологической сущности и структуры нарушения развития ребенка. Каждое направление диагностики имеет дифференцированные цели и задачи, некоторые из которых будут раскрыты ниже.

- *Принцип системного подхода к изучению ребенка* лежит в основе определения структуры дефекта развития и иерархии отклонений. При психоло-педагогическом изучении ребенка оценивается не только то, какие психические процессы нарушены, но и какие звенья структуры психической деятельности ребенка несовершенны (отстают в развитии), а какие сохранены.

- *Принцип единства качественного и количественного анализа результатов обследования.* Качественный анализ результатов исследования позволяет учитывать не столько факт выполнения или невыполнения задания, или количество выполненных заданий. Главным в оценке является качественный анализ процесса деятельности ребенка, что предполагает:

- выявление отношения ребенка к собственным ошибкам и результату деятельности;
- оценку регуляторных функций, обеспечивающих произвольные формы психической деятельности;
- анализ содержательной стороны деятельности и ее результатов;
- выявление особенностей реакции на замечания педагога или реплики товарищей;
- определение условий, позволяющих качественно улучшить деятельность ребенка;
- определение качественных особенностей психических процессов и уровня их развития.

Принцип структурно-динамического подхода ориентирован на изучение особенностей развития ребенка с точки зрения соответствия возрастным нормативам. Важно выявить, каков характер последовательности созревания и развития психических функций, как он соотносится с закономерностями онтогенеза.

В условиях коррекционного обучения обязательно учитывается характер динамики развития каждого ребенка, так как она может отражать сущность отставания.

Важно выявить условия, при которых затруднено выполнение задания и, главное, при каких условиях происходит значительное улучшение результатов деятельности, то есть выявить, какова истинная обучаемость ребенка, каковы его потенциальные возможности. Согласно концепции Л.С. Выготского о двух уровнях психического развития в процессе обследования ребенка изучается как уровень его актуального развития, так и «зона ближайшего

развития». Анализ характера помощи взрослого, способности к переносу новых способов действий в измененные условия позволяет выявить особенности обучаемости воспитанника. С одной стороны, обучаемость выступает в качестве основного дифференциально-диагностического критерия при разграничении сходных состояний. С другой стороны, имеет значение для построения индивидуальных и групповых программ коррекционно-образовательной работы, выбора стиля и характера взаимодействия педагога и ребенка.

Принцип деятельностного подхода. На различных возрастных этапах диагностическая работа должна строиться с учетом ведущей деятельности, ее основных структурных компонентов, уровня сформированности и перспектив развития основных возрастных новообразований. При обследовании ребенка дошкольного возраста должен быть определен уровень сформированности предметной и особенно игровой деятельности – ее основных структурных компонентов (перенос значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения открытому правилу игры), исследованы некоторые стороны психического развития (наглядно-образное мышление, общие познавательные мотивы, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, развитие общих представлений). Не менее важным является анализ субъективной активности в самостоятельной исследовательской и продуктивной деятельности. При обследовании ребенка школьного возраста особое внимание уделяется изучению его учебной деятельности, школьных навыков.

- Такую экспертизу осуществляют специалисты соответствующих структур органов управления образования.

- *Принцип ранней диагностики отклонений в развитии.* Раннее выявление отклонений и начало коррекционно-развивающей работы в раннем и дошкольном возрасте позволяют учитывать сензитивность различных функций и максимально использовать потенциальные возможности развивающегося мозга.

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.