

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

И.Д. Емельянова, С.В. Маркова

А. А. Сергеева

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ:**

**учебное пособие для магистрантов,
обучающихся по направлению
подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»,
направленность (профиль) «Психолого-педагогическое
сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья»**

Елец – 2018

УДК 376
ББК 74.5
Е 60

Размещено на сайте по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
от 29. 01. 2018, протокол № 1

Рецензенты:

Вишнякова Е.А., кандидат педагогических наук, заведующий кафедры специальной педагогики и социальной работы ГАУ ДПО ЛО ИРО;

Сушкова И.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

И.Д. Емельянова, С.В. Маркова, А.А. Сергеева

Е 60 «Современные проблемы науки и специального (дефектологического) образования»: учебное пособие для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование». – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 98 с.

Учебное пособие по дисциплине «Современные проблемы науки и специального (дефектологического) образования» включает введение и разделы; I. Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории наук, II. Психолого-педагогическая сущность коррекционно-педагогической деятельности; III. Общенаучная методология специальной педагогики и специальной психологии и тенденции развития современного специального образования; IV. Словарь терминов. В материалах пособия каждая из тем курса представлена планом занятия, списком рекомендуемой литературы и интернет-источников, образовательным материалом и заданиями для обучающихся. Пособие может быть рекомендовано магистрантам, обучающимся по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», преподавателям.

УДК 376
ББК 74.5

© Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина, 2018

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования» является ключевой в ряду обязательных дисциплин предметной подготовки магистров по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», обеспечивающей профессиональную компетентность кадрового потенциала. Учебно-методическое пособие содержит планы лекций и вопросы для обсуждения на практических занятиях. Для подготовки к практическим занятиям по всем темам рекомендуется литература и фрагменты лекций. Предлагаемый в пособии материал позволяет успешно подготовиться к зачету и экзамену.

Целями дисциплины «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования» являются:

- знакомство магистрантов с ведущими направлениями педагогических исследований, определившимися в последние десятилетия XX века и начале XXI века в отечественном и мировом образовании, в том числе с тенденциями развития специального дефектологического образования;
- освоение и обогащение знаний современных проблем науки и специального дефектологического образования, позволяющих решать профессиональные задачи.

Задачи изучения дисциплины «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования»:

- развитие у обучающихся умений ориентироваться в современных проблемах и тенденциях образования в целом, инновационных направлениях развития специального образования;
- обогащение знаний магистрантов в области дефектологического образования в связи с практикой работы в специальных (коррекционных) и инклюзивных организациях;
- формирование представлений о современных технологиях обучения детей с ОВЗ в организациях разных видов.

Дисциплина входит в базовую часть образовательной программы и является основной для всех последующих дисциплин профессионального цикла, а также для продуктивного проведения практик, написания магистерской диссертации.

Информация, усвоенная в результате изучения данной дисциплины, закрепляется и совершенствуется в ходе освоения дисциплин «Сравнительная специальная педагогика», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с двигательными и речевыми нарушениями», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями интеллектуального развития», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями социально-личностного развития, сложными нарушениями», «Комплексная реабилитация лиц с ОВЗ» и др., прохождения практик, а также в ходе выполнения магистерских диссертаций. Успешное овладение материалом дисциплины «Современные проблемы

науки и специального дефектологического образования» предполагает регулярную работу студентов на занятиях (лекционных, практических), при выполнении самостоятельной работы, а также в ходе промежуточной и итоговой форм аттестации.

Практические занятия по дисциплине «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования» представляют собой важнейшую форму активной работы обучающихся. Благодаря практическим занятиям студенты могут систематически проводить оценку уровня усвоенного материала, демонстрировать знания по специальной педагогике и психологии, а также умело их применять на практике. Выполнение заданий на практических занятиях позволит обучающимся сформировать представления о закономерностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, предложенный перечень заданий позволит обучающимся совершенствовать навыки анализа и синтеза усвоенной информации.

РАЗДЕЛ I. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ НАУКИ

Тема 1. Теоретико-методологические основы специальной педагогики

План

1. Объект, субъект, предмет, цель и задачи специальной педагогики.
2. Принципы и методы специальной педагогики.
3. Отрасли специальной педагогики: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия.

Рекомендуемая литература

1. Актуальные вопросы психолого-педагогической и социальной помощи детям с проблемами в развитии. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ. – 2002.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Гонеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Епифанцева, Т.Б., Киселенко Т.Е., Могилева И.А. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева, Т.Е. Киселенко, И.А. Могилева. – М.: Изд-во «Феникс», 2007.
5. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Под. ред. Симашковой Н.В., Ключник Т.П.. – М: ГЭОТАР-Медиа, 2016.
6. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. Д. э. н. А. Ю. Шевякова. – М.: ИСПЭПН РАН, 2012.
7. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: В 3 т. Т. 2. Общие основы специальной педагогики / Н.М. Назарова. – М.: АСАДЕМА, 2007.
8. Нейман, Л. В.Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учебник для студ. пед. вузов, изуч. анатомию, физиологию и патологию органов слуха и речи / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2013.
9. Николаева, Т.В. Разработка компьютерных инструментов обучения сурдопедагогов: первый опыт / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2011. - № 4. – С.58-65.
10. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.

11. Николаева, Т.В. Роль информационных технологий в формировании профессиональных умений сурдопедагога в области психолого-педагогического обследования ребенка с нарушенным слухом / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2012. - № 4. – С.3-14.

12. Подольская, О.А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2013.– 212 с. - Библиогр. в кн.; Тоже [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/>

13. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: хрестоматия [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. – М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.

14. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т.3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л.И.Аксенова, Л.В.Андреева и др. - М.: Академия, 2011.

Образовательный материал

1. Объект, субъект, предмет, цель и задачи специальной педагогики

Специальная педагогика (называемая в нашей стране также дефектологией, коррекционной педагогикой) является составной частью педагогики, одной из ее ветвей (от лат. *specialis* – род, вид). *Специальная педагогика* – это теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств, затруднительно или невозможно.

Название «специальная педагогика» используется как общепонятный международный педагогический термин, так как соотносится с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректность, отсутствие унижающего человека ярлыка.

В отличие от европейских стран в США понятие *special education* охватывает проблемы образования всех детей, отличающихся от общепринятой нормы, в том числе и одаренных. Однако большинство специалистов (в том числе специалисты Западной Европы) понимают под специальной педагогикой, специальным образованием только сферу образования лиц,отягощенных тем или иным нарушением, недостатком психофизического развития. Действительно, педагогика одаренных детей – это

достаточно узкая сфера педагогики, рассчитанная на педагогическую помощь определенной категории детей лишь в ограниченный период. В дальнейшем проблема одаренного ребенка перерастает в проблему формирования личности профессионала, мастера, ученого и т.п. Специальная педагогика охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, у которого спектр образовательных проблем неизмеримо шире, чем у одаренного человека.

Так как специальная педагогика является составной частью педагогики, то она пользуется большинством общепедагогических терминов. В то же время специальная педагогика имеет и собственный понятийный аппарат, свою терминологию, которые отражают ее специфику как научной дисциплины.

Термин «коррекционная педагогика» не является общеизвестным и широко употребительным среди зарубежных специалистов. Этой педагогической дефиницией в одних случаях заменяют существовавшее ранее понятие «дефектология» или используют как адекватный ей термин. В иных случаях коррекционная педагогика охватывает не только область специальных научных знаний, но и основы психолого-педагогических знаний о сущности и закономерностях образования и воспитания детей и подростков, имеющих нерезко выраженные недостатки в развитии психики и отклонения в поведении.

Объектом специальной педагогики является *специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями как социокультурный, педагогический феномен.*

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

Предмет специальной педагогики – *теория и практика специального образования*, что включает в себя изучение особенностей развития и образования человека, имеющего ограниченные возможности жизнедеятельности, особенностей его становления и социализации как личности, а также использование этого знания для нахождения наилучших путей, средств, условий, которые обеспечат коррекцию физических или психических недостатков, компенсацию деятельности нарушенных органов и систем организма и образование такого человека в целях его социальной адаптации и интеграции в общество и обеспечения ему возможности максимально независимой жизни.

Имея с общей педагогикой единую конечную *цель* – достижение развивающейся личностью социализации и самореализации, специальная педагогика подчеркивает в этой цели сущностный для человека с ограниченными возмож-

ностями жизнедеятельности смысл: достижение им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации. Специальная педагогика имеет и систему целей, без достижения которых невозможна ни социализация, ни самореализация человека с ограниченными возможностями. К числу целей более общего уровня относятся: коррекция недостатка, его компенсация педагогическими средствами; абилитация (применительно к младенческому и раннему возрасту) и реабилитация, в первую очередь социальная и личностная.

Достижение этих целей специальной педагогики становится возможным тогда, когда достигнуты конкретные цели обучения и воспитания, образования в целом, т.е. когда налицо положительные результаты коррекции и компенсации недостатка. Например, для лиц с нарушениями зрения – это овладение специальными средствами чтения и письма, ориентировки в пространстве; для не слышащих – овладение навыками восприятия устной речи по чтению с губ говорящего и с использованием остаточного слуха и др.

К специфическим конкретным целям можно отнести и компоненты личностной реабилитации – воспитание чувства собственного достоинства, преодоление чувства малоценности, маргинальности или завышенной самооценки, формирование адекватных форм социального поведения и некоторые другие.

Для достижения указанных целей специальная педагогика решает целую *систему задач*:

- изучает педагогические закономерности развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;
- в соответствии со структурой нарушения и социально-личностными условиями его проявления определяет коррекционные и компенсаторные возможности конкретного человека с конкретным нарушением;
- определяет и обосновывает построение педагогических классификаций лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;
- изучает закономерности специального образования, существующие педагогические системы образования лиц с ограниченными возможностями;
- прогнозирует возникновение и развитие новых педагогических систем;
- разрабатывает научные основы содержания образования, принципы, методы, технологии, организационные условия специального образования;
- разрабатывает и реализует образовательные коррекционно-педагогические, компенсационные и реабилитационные программы образования лиц с ограниченными возможностями;
- изучает и осуществляет процессы социального и средового адаптирования, абилитации и реабилитации, интеграции лиц с ограниченными возможностями на различных ступенях жизненного цикла человека;
- разрабатывает и реализует программы профориентации, профконсультирования, профессиональной подготовки, социально-трудовой адаптации лиц с ограниченной трудоспособностью;

- взаимодействует с социальной педагогикой по всем проблемам, относящимся к людям, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности и выходящим за рамки общепринятого социокультурного стандарта;
- исследует, разрабатывает и реализует педагогические средства и механизмы профилактики возникновения нарушений развития;
- совместно с общей педагогикой разрабатывает и реализует концепцию интеграции в образовании и социокультурной сфере, осуществляет психолого-педагогическую подготовку родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

2. Принципы и методы специальной педагогики

Принципы – это система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями.

Специальная педагогика опирается на соответствующие общепедагогические принципы организации образования и управления познавательной деятельностью, однако их реализация в системе специального образования имеет закономерное своеобразие. Собственные принципы специальной педагогики отражают важнейшие, концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями. Эти принципы являются специфическими для специальной педагогики.

Принцип педагогического оптимизма

Принцип педагогического оптимизма обусловлен, с одной стороны, уровнем современного научного и практического знания о потенциальных возможностях лиц с особыми образовательными потребностями и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях абилитации и реабилитации детей и взрослых с нарушениями в развитии. Этот принцип основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается не только и не столько традиционно понимаемое в педагогике освоение знаний по общеобразовательным предметам, сколько способность к освоению любых, доступных ребенку, социально и личностно значимых навыков жизненной компетенции, обеспечивающих его адаптацию в окружающей среде и способствующих самостоятельной и независимой жизнедеятельности. Лица с особыми образовательными потребностями, как правило, учатся медленнее, но они могут учиться и достигать высоких результатов.

Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека с ограниченными возможностями здоровья застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в со-

стоянии подняться. Согласно этой теории не все категории детей с отклонениями в развитии способны к обучению. Следствием этой теории является существование в нашей стране и сегодня категории так называемых «необучаемых детей».

Специальная педагогика утверждает, что необучаемых детей нет. Педагогическое искусство и современные коррекционно-образовательные технологии, любовь к ребенку, терпение и настойчивость могут творить чудеса. Об этом свидетельствует современный положительный опыт обучения так называемых «необучаемых» детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Принцип ранней педагогической помощи

Специальная педагогика считает одним из ключевых условий успешной коррекционно-педагогической помощи обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей. Специальное образование предусматривает максимальное сокращение разрыва между моментом выявления первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи, расширяя временные границы предоставления специальных образовательных услуг с первых месяцев и на протяжении всей жизни человека.

Если, например, у ребенка с рождения отсутствует или нарушен слух и не предпринимались своевременно специальные педагогические меры для создания условий для речевого развития в первые месяцы и годы жизни, то сензитивный период развития речи проходит у него впустую, а начатая в более поздние сроки коррекционно-педагогическая работа уже не будет столь эффективной. Кроме того, нарушение процесса формирования и развития речи замедлит развитие познавательных процессов, вызовет своеобразное развитие всей психической деятельности, негативно скажется на процессе общения и взаимодействии с окружающими, отразится на развитии личности ребенка в целом.

Современная наука обладает необходимыми диагностическими и коррекционно-педагогическими технологиями, позволяющими предотвратить негативные тенденции развития детей раннего возраста, имеющих различные нарушения – сенсорные, интеллектуальные, эмоциональные, двигательные, речевые.

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования

Этот принцип предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохраненных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития (т.е. природосообразно). Коррекционная работа, направленная на исправление или ослабление недостатков психо-физического развития (например, коррекция недостатков речи, произвольных движений,

пространственной ориентации и пр.), создает дополнительные возможности для процесса компенсации утраченных или неполноценных функций или систем организма. Образование и развитие ребенка с ограниченными возможностями строится, таким образом, в соответствии с его специфическими природными возможностями и на их основе.

Коррекционно-компенсирующая направленность образования обеспечивается современной системой специальных технических средств обучения и коррекции, компьютерными технологиями, особой организацией образовательного процесса. Она отражена в содержании, методах, организации и организационных формах специального образования. Так, это меньшая наполняемость классов в школе, увеличенные сроки обучения, охранительный лечебно-педагогический режим, наличие индивидуальных занятий, специальные предметы (уроки) для коррекционной и компенсирующей работы, специальные методы и приемы учебной и обучающей деятельности и многое другое.

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 максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека социокультурной среде, помочь найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый социально и материально достойный человека образ жизни.

Социально-адаптирующая направленность специального образования обеспечивается содержанием его стандартов, формами и средствами коррекционно-образовательного процесса, которые предусматривают долговременную и сложную систему коррекционно-педагогической и психологической работы по освоению воспитанником необходимых для участия в социальной жизни норм поведения и жизнедеятельности, а также выработку соответствующих навыков и привычек в максимально доступной для данного человека мере, начиная от элементарных гигиенических, коммуникативных, бытовых навыков и заканчивая сложными социальными навыками, нравственно-этическими, философскими, социокультурными и иными взглядами и убеждениями.

*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 деятельностного подхода в обучении и воспитании

Определяющая роль деятельности в становлении и развитии личности общеизвестна. Деятельностный принцип в специальной педагогике опирается на существующее в психологии понятие «ведущая деятельность».

Предметно-практическая деятельность в системе специального образования является специфическим средством обеспечения компенсаторного развития ребенка с любым отклонением в развитии (инструментом коррекции и компенсации нарушенных психических функций), пропедевтики необходимых элементов образования и трудовой деятельности. 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.

У детей с отклонениями в развитии отсутствуют или недостаточно развиты такие имеющиеся у нормально развивающегося ребенка структуры, как житейский опыт, соответствующие житейские представления, понятия и практические умения. Нет у них и необходимого и достаточного для освоения общеобразовательных предметов понятийного багажа. Специальная педагогика, реализуя психологическую теорию о деятельностной детерминации психики и следуя принципу единства образования с развитием языка, мышления и коммуникации, организует образовательный

процесс на наглядно-действенной основе. Многочисленными научными исследованиями доказано, что предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка: восприятие, речь и общение, мышление, память, эмоции, мотивация, – является мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В специальном образовании распространена коллективная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа «парами», «бригадами» и др.), которая создаст естественные условия (среду) для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении. Общение, в свою очередь, развиваясь, способствует овладению языком во всех его функциональных составляющих, мыслительными операциями, различными ситуациями общения и социального взаимодействия. Предметы, которыми оперируют дети, создают устойчивую мотивацию деятельности и являются источником недостающих детям знаний об окружающем их предметном мире, о назначении этих предметов и способах действий с ними.

Предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на здоровые силы и сохранные возможности ребенка, развивать сенсомоторную основу высших психических функций, в первую очередь языка и мышления, компенсировать недостаточность жизненного, практического (деятельностного) опыта, создавать естественные условия для развития навыков ситуативно-деятельностного и других видов общения, обеспечивать устойчивую мотивацию общения и деятельности в процессе обучения, овладевать навыками социального взаимодействия.

Принцип деятельностного подхода к образованию применим к любой категории детей с особыми образовательными потребностями и находит свою реализацию не только при проведении специальных коррекционных занятий. Он осуществляется и на уроках по общеобразовательным предметам и, конечно, в процессе воспитания.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода

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 его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Индивидуальный подход позволяет не только вести коррекционно-педагогическую работу в целом, но и специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода 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, 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, по специфике особых образовательных потребностей в целом. В связи с этим педагог организует коррекционно-образовательный процесс дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, через различные 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. Деление обучающихся на микрогруппы условно и непостоянно: по мере продвижения вперед дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня.

Реализуя принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учебные программы и учебники системы специального образования указывают вариативные возможности освоения мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Индивидуальный подход позволяет не только вести коррекционно-педагогическую работу в целом, но и специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода 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, 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, по специфике особых образовательных потребностей в целом. В связи с этим педагог организует коррекционно-образовательный процесс дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, через различные 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. Деление обучающихся на микрогруппы условно и непостоянно: по мере продвижения вперед дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня.

Реализуя принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учебные программы и учебники системы специального образования указывают вариативные возможности освоения мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Индивидуальный подход позволяет не только вести коррекционно-педагогическую работу в целом, но и специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода 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, 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, по специфике особых образовательных потребностей в целом. В связи с этим педагог организует коррекционно-образовательный процесс дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, через различные для каждой из них содержание и организацию учебно-коррекционной работы, ее темп, объем, сложность, методы и приемы работы, формы и способы контроля и мотива-

ции учения. Деление обучающихся на микрогруппы условно и непостоянно: по мере продвижения вперед дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня.

Реализуя принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учебные программы и учебники системы специального образования указывают вариативные возможности освоения программного материала, предусматривают разные уровни трудности с учетом разных групп, обучающихся внутри класса или группы.

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. Она направлена на коррекционно-компенсирующее преобразование различных психических функций и удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка в соответствии с его недостатком.

Особенности развития обучающихся заставляют вносить специфические изменения в содержание и способы их учебно-познавательной деятельности. Так, нарушения перцептивной деятельности вызывают необходимость перекодировки или особого структурирования учебной информации в соответствии с познавательными возможностями детей; нарушения мыслительной деятельности требуют такой организации обучения, в которой обеспечивается формирование конкретной (чувственной и действенной) основы умственных действий; потребность в компенсаторных путях и механизмах развития требует от специального педагога выбора возможных направлений коррекционно-педагогического воздействия и отбора адекватного содержания и средств компенсаторного развития.

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 не возможна.

Принципы специального образования в коррекционно-педагогическом процессе реализуются в соответствующих методах и приемах, а также в образовательных технологиях.

Специальная педагогика различает в процессе образования человека с особыми образовательными потребностями специальные образовательные технологии, методы обучения и учения и методы воспитания.

Методы обучения и учения различаются тем, что первые являются упорядоченными способами взаимодействия учителя и обучающихся, направленными

ми на передачу знаний и умений и развитие познавательных способностей; вторые – способами учебно-познавательной деятельности самих учащихся. Психолого-педагогические способы помощи в становлении и развитии личности человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности составляют систему методов специального воспитания.

Методы обучения

Значительное своеобразие в отборе, композиции и применении методов обучения детей с отклонениями в развитии существует в группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Как известно, в эту группу входят следующие подгруппы методов:

- перцептивные [методы словесной передачи и слухового и (или) зрительного восприятия учебного материала и информации по организации и способу его усвоения; наглядные, практические Методы];
- логические (индуктивный и дедуктивный);
- гностические (репродуктивные, проблемно-поисковые исследовательские).

Все эти методы могут реализоваться в практике образования общего назначения, как под руководством учителя, так и самостоятельно обучающимися.

Методы воспитания

В специальной педагогике процесс воспитания проходит в осложненных условиях: необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, опираясь при этом на ограниченные возможности воспитанников, но и обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании применительно к каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, в том числе коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств. Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе. Воспитание в системе специального образования неразделимо связано со специальным обучением, коррекционной работой, присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка на протяжении всего периода бодрствования в течение дня. Оно включает в себя не только собственно традиционную для системы образования воспитательную работу, но и учебную деятельность, коррекционно-педагогическую работу, уход. Педагог, воспитатель в этой ситуации находятся в процессе непрерывного творческого поиска индивидуальных методов, форм, средств, их сочетаний и взаимодействия, создания и реализации индивидуализированных специальных образовательных технологий максимально эффективной помощи ребенку с ограниченными возможностями.

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья принятые в общей и специальной педагогике классификации методов

воспитания, остановимся на трех основных их группах, применяемых в разной степени и в разных сочетаниях в специальном образовании:

- *информационные методы* (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни, в том числе личный пример педагога, экскурсии, встречи и пр.);

- *практически-действенные методы* – приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность, нетрадиционные методы – арттерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами искусства), иппотерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами верховой езды) и пр.;

- *побудительно-оценочные методы* (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание).

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии, во-первых, имеют специфику в своей реализации, а во-вторых, используются в целесообразных сочетаниях, как между собой, так и с методами обучения, будучи нередко встроенными в ту или иную специальную образовательную технологию.

3. Отрасли специальной педагогики:

сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия

Специальная педагогика состоит из предметных областей, которые исторически сформировались в связи с традиционно существующей системой специальных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями. В начале XX в. эти предметные области только складывались, сегодня они представляют собой относительно самостоятельные, развитые и тонко дифференцированные сферы научного и практического педагогического знания. К их числу относятся следующие:

- *тифлопедагогика* – наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями зрения (слепых, частично и слабовидящих);

- *сурдопедагогика* – наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих, оглохших);

- *тифлосурдопедагогика* (слепоглухие);

- *логопедия* – наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями речи при сохранном слухе (лица с нарушениями речевого развития);

- *олигофренопедагогика* – наука о закономерностях развития, воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество детей с умственной отсталостью (лица с нарушениями интеллекта и с образовательными затруднениями);

- отрасль специальной педагогики применительно к лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- отрасль специальной педагогики применительно к лицам с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В стадии становления находятся области специальной педагогики, специализирующиеся на помощи хроническим больным и лицам с тяжелыми и множественными нарушениями.

Каждая из указанных выше предметных областей структурно организована так же, как и общая педагогика, т.е. педагогика данной предметной области (например, сурдопедагогика, олигофренопедагогика и т.п.), содержит ее историю, дидактику, теорию и практику воспитания, специальные методики. Каждая предметная область дифференцирована также по возрастным периодам; достаточно хорошо разработанными считаются дошкольный и школьный периоды. В то же время проблемы специального образования молодежи с ограниченными возможностями, образование взрослых с ограниченной трудоспособностью, ранняя помощь еще нуждаются в научном исследовании.

Объединяющим теоретико-методологическим началом всех этих предметных областей является собственно специальная педагогика. Она оформляется как теоретическая предметная область на протяжении XX в.

Специальная педагогика и ее предметные области тесно связаны со смежными научными областями. Их данные творчески используются специальной педагогикой в исследованиях и практической деятельности, в разработках специальных образовательных технологий, специальных технических средств обучения. К числу таких смежных сфер относятся: философия, история, педагогика, психология, клиническая, социальная и специальная психология, физиология, медицина, социология, лингвистика, психолингвистика, социальная педагогика, физика, информатика, гуманитарные и естественные науки, основы которых входят в содержание соответствующих учебных предметов.

Все более тонкая дифференциация научного и практического знания в сфере специальной педагогики ведет к тому, что постепенно возникают и развиваются новые области педагогического знания, предметом которых будут проблемы образования и развития тех категорий лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которые сегодня либо находятся вне образовательного пространства, либо научное и практическое знание о которых сегодня невелико и недостаточно для выделения в самостоятельное направление в системе специальной педагогики. Реально также развитие междисциплинарной интеграции внутри специальной педагогики благодаря усилению педагогического внимания к детям с комбинированными отклонениями в развитии.

Задания

1. Дайте определение основным понятиям, которыми оперирует специальная педагогика. Охарактеризуйте и обоснуйте закономерности формирования и развития понятийного аппарата специальной педагогики.

2. Сформулируйте цели и задачи специальной педагогики. Конкретизируйте цели и задачи специальной педагогики в соответствии с тем или иным видом ограниченных возможностей здоровья (на выбор).

3. Охарактеризуйте современные классификации ограниченных возможностей человека. Обоснуйте основания этих классификаций. Обоснуйте основание педагогической классификации ограниченных возможностей человека с отклонениями в развитии.

4. Охарактеризуйте современную структурную организацию специальной педагогики, укажите основные пути ее развития.

Тема 2. Теоретико-методологические основы специальной психологии

План

1. Предмет, объект, цель и задачи специальной психологии.
2. Отрасли специальной психологии.
3. Принципы специальной психологии.
4. Методы специальной психологии.

Рекомендуемая литература

1. Балашова, Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы / Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. – М.: Генезис, 2014.
2. Зверева, Н.В. Патопсихологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (зрительное восприятие и мышление) / Н.В. Зверева, А.А. Коваль-Зайцева, А.И. Хромова. – М.: Издательство МБА, 2014.
3. Кухтова, Н.В. Специальная психология: курс лекций / Н.В. Кухтова, С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машарова, 2016.
4. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол.фак. высш.учеб. заведений / В.В.Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – М.: Генезис, 2010.
6. Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2 томах / Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.1. М.: Изд-во МГУ, 2002.
7. Семаго, Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011.
8. Семаго, Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Книга 2: Недостаточное развитие / Н.Я. Семаго, О.Ю. Чиркова, М.М.Семаго. – М.: Генезис, 2011.
9. Сорокин, В. М. Специальная психология: учеб. пособие / В.М. Сорокин / Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003.

10. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

11. Шипицына, Л.М. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / Л.М. Шипицына. – М.: Юрайт, 2016.

Образовательный материал

1. Предмет, объект, цель и задачи специальной психологии

Специальную психологию можно определить как психологию особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы) и проявляющихся в замедленном или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение.

Как и любая наука, являющаяся самостоятельной отраслью человеческого знания, специальная психология имеет свой *предмет*. Это закономерности отклоняющегося развития, его причины и механизмы, особенности освоения социокультурного опыта людьми с атипиями (отклонениями и нарушениями психического развития), в частности, закономерности спонтанного и направленного познания окружающего мира, приобретения практического опыта, социализации и тех изменений в психике, которые происходят в процессе корректирующего воздействия специалистов.

Объект изучения специальной психологии - лица (дети и взрослые) с атипиями (врожденными или приобретенными отклонениями и нарушениями развития) и отношение к ним в обществе на разных этапах его существования.

Отклоняющееся развитие можно определить как обычное развитие, но протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превышает компенсаторные возможности индивида.

Необходимо отметить, что единое мнение в определении предмета и объекта изучения специальной психологии отсутствует, как нет и единообразия в ее категориально-понятийном аппарате.

Цель специальной психологии - изучение индивидуально-типических особенностей при атипичном развитии, причин, механизмов и структуры отклоняющегося развития, а также обоснование и разработка стратегий целенаправленной помощи по улучшению качества жизни людей с атипиями.

Основные задачи и методологические положения отечественной специальной психологии.

Систематизация задач специальной психологии впервые была представлена В.И. Лубовским (1989). Он сгруппировал эти задачи по научному содержанию и практической направленности.

1 группа задач – общенаучные теоретические задачи, касающиеся проблем развития аномального ребенка:

- раскрытие закономерностей развития и проявлений психики, общих для нормальных и аномальных детей;
- раскрытие общих закономерностей развития, присущих всем аномальным детям;
- раскрытие специфических закономерностей развития и проявлений психики разных групп аномальных детей;
- установление зависимости развития и проявлений психики от характера, механизмов и степени выраженности аномалии.

2 группа задач – изучение аномалии формирования и развития конкретных форм психической деятельности и ее психических процессов у разных групп аномальных детей, т.е. изучение закономерностей формирования личности, умственной деятельности, речи, восприятия, памяти.

3 группа задач – выявление путей компенсации дефекта и развития психики в целом.

4 группа задач – разработка научных основ, методов и средств обучения разных групп аномальных детей, теоретическое обоснование конкретных путей их обучения.

Предмет научного исследования не существует отдельно и изолировано от других явлений и объектов окружающего мира, которые оказывают на него свое влияние. Многие науки могут изучать один и тот же предмет, но с разных точек зрения, разными методами, на разных уровнях существования объекта, используя разные категории и объяснительные принципы.

Специальная психология обладает обширными межпредметными связями. Наиболее тесные из них – связи с *коррекционной педагогикой*. Невозможно создать и разработать методы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями без знаний закономерностей их развития. Вместе с тем, практика обучения таких детей может выступать для специальной психологии формой проверки адекватности тех или иных научных представлений.

Также следует упомянуть о связях с *возрастной психологией*. Знание законов «нормального развития» является для специальной психологии отправной точкой, поскольку понятие "отклоняющееся развитие" - понятие относительное. Вместе с тем, изучение тех или иных нарушений в развитии психики обогащает наши знания о законах нормального ее развития.

Целый ряд неблагоприятных условий, на фоне которых может протекать психическое развитие ребенка, связан с патологией генного и хромосомного аппарата, с заболеваниями мозга и психическими заболеваниями. Именно в силу этого у специальной психологии традиционно существуют тесные связи с *генетикой*, а также с детской *невропатологией* и *психиатрией*.

Перечисленные связи можно отнести к числу наиболее тесных и значимых, но этим их круг не ограничивается. Можно указать на связи специальной психологии с *общей психологией* и *педагогикой*, с *философией*, *социологией*, целым рядом *клинических* и *инженерных дисциплин*.

2. Отрасли специальной психологии:

- *тифлопсихология* (изучает особенности психического развития лиц с нарушениями зрения);
- *сурдопсихология* (изучает особенности психического развития лиц с нарушениями слуха);
- *олигофренопсихология* (изучает особенности психического развития лиц с нарушениями интеллекта);
- *патопсихологию* (изучает причины возникновения и развития распада психики вследствие различных форм патологии мозга человека).

На современном этапе развиваются *новые отрасли специальной психологии*:

- психология детей с задержкой психического развития;
- психология лиц с нарушениями речи (логопсихология);
- психология детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата;
- психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;
- психология детей со сложными недостатками развития и др.

3. Принципы специальной психологии

Первая группа – принципы, общие для всех психологических наук:

Принцип детерминизма – выступает в трех аспектах:

1. Все психические явления, как и вся психика в целом понимается как явление причинно-обусловленные объективной действительностью, как отражение действительности.
2. Все психические явления рассматриваются как обусловленные деятельностью мозга.
3. При изучении психических явлений должно быть обязательное установление причин, которые вызвали эти явления.

С философской точки зрения детерминизм означает следующее: внешняя причина не определяет реакции человека, а действует через внутренние условия. Детерминизм иногда рассматривается как одномоментная система такой связи, как причина – следствие, стимул – реакция и т.д. Необходимо помнить, что есть детерминанты, которые сами по себе не порождают события, а вызываются определенными катализаторами, именно из-за их действия следствие возникает не сразу. В результате причиной того или иного явления может оказаться ряд событий, каждое из которых само по себе не вызывает дефекта, но накопление их приводит к определенному следствию - это кумулятивные причинно-следственные связи.

Для психического развития характерна гетерохронность – одна и та же причина в отношении одних составляющих приводит к одним результатам, а в отношении к другим – к иным. Вследствие этого необходимо, изучая закономерности развития психики аномального ребенка, учитывать, во-первых, раз-

личные виды детерминант, а во-вторых, их системность и изменяемость в процессе развития.

Принцип развития – представляет собой положение, согласно которому психика может быть правильно понята, только если рассматривается в непрерывном развитии. В специальной психологии принцип развития предполагает анализ возникновения дефекта, то есть объяснение того, продуктом какого изменения предшествующего развития является данный дефект, а также нарушений развития с учетом возрастного этапа, на котором данное нарушение возникло, и предшествующих отклонений, на которые оно наслонилось.

При правильном психологическом обследовании детей с отклоняющимся развитием можно предсказать эффективность коррекционно-развивающего обучения и вероятность спонтанной нормализации.

Принцип единства сознания и деятельности. При изучении детей с отклонениями в развитии реализация данного принципа состоит в том, что деятельность ребенка с отклонением в развитии является одним из важных параметров оценки уровня его развития.

Вторая группа принципов – специальные (частные):

Принцип сравнительного подхода: означает, что оценка достигнутого уровня развития, выявленная у ребенка с отклонением в развитии, может быть объективно оценена только тогда, когда она скорректирована в соответствии с нормами, выработанными для нормальных детей.

Принцип комплексного подхода: означает крайне важность рассмотрения и оценки аномального ребенка лишь в совокупности всех психических свойств и оценки связи данного индивида с окружающим его социумом.

Оба принципа обязательно используются в исследовании особенностей детей с отклонениями в развитии. Поскольку, как правило, ярко выраженная гетерохронность развития их психики обуславливает большой разброс количественных и качественных показателей не только между различными категориями аномальных детей, но даже внутри отдельной категории детей.

Принцип качественного анализа позволяет выяснить, с каким уровнем организации психической деятельности связан дефект. Такой анализ дает возможность определить, является ли некий симптом признаком первичного нарушения в психическом развитии или следствием уже имеющегося дефекта.

Методы специальной психологии

Основные методы:

Наблюдение – один из основных эмпирических методов психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определённых условиях и отыскания смысла этих явлений. Положительные стороны наблюдения: не требует никаких дополнительных затрат, испытуемые находятся в естественных условиях. Отрицательные стороны: обработка результатов только в описательном варианте, пассивность ис-

следователя. Варианты наблюдения: внешнее, включённое наблюдение, интроспекция (самонаблюдение).

Эксперимент – один из основных методов, при котором создаются экспериментальные условия. Положительные стороны эксперимента: возможность выводов о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научное объяснение происхождения явления и развития, возможность повторения, количественной обработки, активная позиция исследователя. Отрицательная сторона утрата естественности поведения испытуемых. Виды эксперимента: естественный (в обычных жизненных условиях, где эксперимент практически не вмешивается в ход событий, испытуемому неизвестно об эксперименте); лабораторный (об условиях эксперимента известно испытуемому; варианты – с применением аппаратуры, без применения аппаратуры); констатирующий; формирующий.

Вспомогательные методы:

Тестирование – метод психологической диагностики, при котором используются стандартизированные вопросы и задачи, имеющие определённую шкалу значений. Виды: *по тестовым задачам* (вербальные и практические тесты); *по формам процедуры обследования* (групповые и индивидуальные); *по направленности исследования* (тесты интеллекта и тесты личности); *в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений* (тесты скорости и тесты результативности).

Опрос – ответы на вопросы исследователя.

Анкетирование – метод социально-психологического исследования с помощью анкет (набор вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования).

Анализ продуктов деятельности – анализ письменных работ (например, диктантов, контрольных работ, сочинений, рабочих тетрадей и т.д.), рисунков, различных поделок, характеризующих психические особенности детей, их представления об окружающей жизни.

Катамнестический метод – специальный метод, принятый в специальной психологии (сбор и анализ разнообразных сведений о ребёнке в течение длительного промежутка времени, особое внимание – причине возникновения аномального развития, степени выраженности дефекта, динамике развития ребёнка в разных видах деятельности; сбор данных о состоянии здоровья членов семьи, особенностей протекания беременности, родов).

Исследователи, занимающиеся данной проблемой: Л.С. Выготский, Т.А. Власова, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова, В.В. Ковалев и др.

Задания

1. Раскройте место специальной психологии в системе наук о человеке с ограниченными возможностями здоровья.

2. Охарактеризуйте и обоснуйте, в чем состоят и чем определяются основные задачи специальной психологии на современном этапе ее развития.

3. Приведите перечень аргументов, в чем состоит теоретическое и практическое значение специальной психологии.

Тема 3. Закономерности развития и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья

План

1. Особенности нормального психического развития.
2. Условия и закономерности нормального и отклоняющегося развития.
3. Понятие дизонтогении. Этиология дизонтогений.
4. Психологические параметры дизонтогенеза.
5. Характеристика основных видов дизонтогенеза.
6. Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рекомендуемая литература

1. Балашова, Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы [Текст] / Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина. – М.: Генезис, 2014.
2. Зверева, Н.В. Патопсихологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (зрительное восприятие и мышление) [Текст] / Н.В. Зверева, А.А. Коваль-Зайцева, А.И. Хромова. – М.: Издательство МБА, 2014.
3. Кухтова, Н.В. Специальная психология: курс лекций [Текст] / Н.В. Кухтова, С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машарова, 2016.
4. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст]: учеб. пособие для студ. психол.фак. высш.учеб. заведений / В.В.Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – М.: Генезис, 2010.
6. Психология аномального развития ребенка [Текст]: хрестоматия в 2 томах / Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.1. М.: Изд-во МГУ, 2002.
7. Семаго, Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011.
8. Семаго, Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Книга 2: Недостаточное развитие [Текст] / Н.Я. Семаго, О.Ю. Чиркова, М.М.Семаго. – М.: Генезис, 2011.
9. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие / В.М. Сорокин / Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003.

10. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

11. Шипицына, Л.М. Специальная психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата [Текст] / Л.М. Шипицына. – М.: Юрайт, 2016.

Образовательный материал

1. Особенности нормального психического развития

Понятие «норма». Норма как сочетание личности и социума, когда она бесконфликтно и продуктивно выполняет ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, отвечая при этом требованиям социума соответственно ее возрасту, полу, психосоциальному развитию.

Среднестатистическая норма: уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т.д.

Функциональная норма: индивидуальная норма развития; любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальной тенденцией развития каждого человека.

Идеальная норма – некое оптимальное развитие личности в оптимальных для нее социальных условиях. Это высший уровень функциональной нормы.

Социальная норма – общепризнанные правила, образцы поведения, стандарты деятельности, обеспечивающие упорядоченность, регулярность социального взаимодействия индивидов и групп.

Особенности нормы:

- уровень развития ребенка соответствует уровню большинства детей его возраста или старшего возраста, с учетом развития общества, в котором он воспитывается;

- развитие ребенка в соответствии с его собственным общим путем, определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения;

- развитие в соответствии с требованиями общества, определяющими как актуальные формы поведения, так и зону ближайшего развития.

2. Условия и закономерности нормального и отклоняющегося развития

Условия нормального развития:

- нормальная работа головного мозга;
- нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов;

- сохранность анализаторов, обеспечивающих нормальную связь с внешним миром;
- систематичность и последовательность развивающей среды ребенка.

Закономерности в развитии нормального ребенка:

- цикличность психического развития;
- неравномерность психического развития;
- развитие отдельных психических функций на базе сформированных ранее;
- пластичность нервной системы;
- соотношение биологических и социальных факторов в процессе психического развития.

Общие закономерности отклоняющегося развития:

- снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- трудность словесного опосредования;
- замедление процесса формирования представлений и понятий об окружающей действительности;
- риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптивности.

Понятие отклоняющегося развития

Недостаток – физический или психический недостаток, подтверждённый психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребёнка и медико-социальной экспертной комиссией в отношении взрослого.

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

Психический недостаток – подтверждённый в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе аутизм, умственную отсталость, задержку психического развития, создающие трудности в обучении.

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

Тяжёлый 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.

3. Понятие дизонтогении. Этиология дизонтогений

В 1927 году Е. Швальбе впервые употребил термин «дизонтогения», обозначая им отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. Впоследствии этим термином стали обозначать различные формы нарушений онтогенеза в периоды, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости.

В настоящее время различают понятия «дизонтогенез» и «дизонтогения». Дизонтогенез – это механизм отклоняющегося развития, в то время, как дизонтогения – это форма отклоняющегося развития (Л.В. Кузнецова, 2002).

Нарушения развития могут быть обусловлены биологическими и социальными факторами. По времени воздействия патогенные факторы подразделяют на *пренатальные* (внутриутробные), *натальные* (действующие в период родов) и *постнатальные* (послеродовые).

К биологическим факторам относятся врожденные пороки развития, генетическая патология (хромосомные синдромы и генные болезни), физические факторы, маловодие, вирусные, паразитарные и лекарственные интоксикации, травмы.

Врожденные пороки развития (ВПР) представляют собой стойкие морфологические изменения органа, части органа или участка тела, выходящие за пределы нормальных вариаций строения и нарушающие их функцию. На долю мутаций (генных, хромосомных и геномных) приходится более 30% всех пороков (А.Ю. Асанов, Н.С. Демиков, С.А. Морозов, 2003).

Хромосомные синдромы обусловлены хромосомными (в связи с нарушением структуры хромосомы) и геномными (связанными с нарушением численного состава хромосомного набора) мутациями, приводящими к генному дисбалансу. Для хромосомных синдромов характерен сложный или осложненный дефект (умственная отсталость в сочетании с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и т.д.).

При генной патологии число и структура хромосом остаются неизменными. Под влиянием неблагоприятных факторов внешней среды происходит мутация генов, нарушается цепь биохимических изменений в организме и возникают тяжелые заболевания, во многих случаях сопровождающиеся умственной отсталостью, сенсорными нарушениями.

Эндокринные заболевания и дефекты обмена у матери могут нарушать морфологическую дифференциацию органов плода.

Известно тератогенное влияние на плод вирусов краснухи, кори, цитомегаловирусов, бледной трепонемы, а также паразитов (листерий, токсоплазмы и др.), приводящих к сложным порокам развития.

Негативное влияние на развитие плода оказывают и многие лекарственные препараты. Некоторые антибиотики обладают ототоксическим действием, вызывая различные нарушения слуха. Использование беременными транквилизатора талидамида приводит к множественным порокам развития у детей.

Большое значение имеет время повреждения: чем раньше действует патогенный фактор, тем более выражен объем поврежденных тканей. Плод особенно чувствителен к патогенным воздействиям в критические периоды развития. Первый критический период у человека – первая неделя после зачатия, второй – соответствует 5 - 8 недельному зародышу. Г.И. Лазюк в соответствии с периодом патогенного влияния выделяет следующие типы патологии:

- гаметопатии, включающие все изменения, происшедшие в гаметах. Повреждающие факторы могут воздействовать на половые клетки во время их закладки, формирования и созревания;
- бластопатии возникают в первые 15 суток после оплодотворения. Зародыш либо погибает, либо продолжает развиваться без формирования пороков;
- эмбриопатии возникают во второй критический период;
- фетопатии – патология плодного периода, охватывающая время внутриутробного развития с 9-ой недели и до рождения.

Отрезки времени, в течение которых возникает первичное нарушение органогенеза, ведущее к порокам развития, получили название тератогенетических терминационных периодов. Согласно Е. Швальбе (1929.), эти периоды различны для отдельных систем: мозг – 1,5 – 12 недели беременности; глаза – 2,5 – 8 недели; сердце – 2,5 – 8 недель; зубы – 6 – 12 недели; ухо – 7 – 12 недели; небо – 10 – 12 недели; конечности – 4 – 10 недели. Наиболее ранимым является период максимальной клеточной дифференциации. Поэтому одни и те же пороки развития могут возникать в результате действия различных причин, но в один период развития, и, наоборот, одна и та же причина, действуя в разные периоды внутриутробного онтогенеза, может вызвать разные виды нарушений развития.

Характер нарушения зависит также от мозговой локализации процесса и степени его распространенности. Особенности детского возраста является незрелость и большая по сравнению с взрослыми тенденция к росту и способность к компенсации дефекта. Поэтому при поражениях, локализованных в определенных центрах и проводящих путях, длительное время может не наблюдаться выпадения определенных функций. При локальном поражении компенсация, как правило, значительно выше, чем при дефицитарности функции, возникшей на фоне общемозговой недостаточности, наблюдаемой при диффузных поражениях центральной нервной системы. В первом случае компенсация идет за счет сохранности других систем мозга, во втором – общая недостаточность мозга ограничивает компенсаторные возможности.

Большое значение имеет интенсивность повреждения мозга. При органических поражениях мозга в детском возрасте, наряду с повреждением одних систем, наблюдается недоразвитие других, функционально связанных с поврежденными. Сочетание явлений повреждения с недоразвитием создает более обширный характер нарушений, не укладывающихся в четкие рамки топической диагностики.

Ряд проявлений дизонтогенеза связан с влиянием неблагоприятных социальных факторов. И здесь чем раньше сложились для ребенка неблагоприятные

социальные условия, тем более грубыми и стойкими будут нарушения развития.

К социально обусловленным видам непатологических отклонений развития относится так называемая микросоциально-педагогическая запущенность, проявляющаяся в задержке интеллектуального и эмоционального развития, обусловленной культуральной депривацией – неблагоприятными условиями воспитания.

Депривация (англ. deprive – лишать) - недостаточность адекватных и соответствующих межличностных средовых переживаний, особенно в первые годы жизни, недостаток удовлетворения каких-либо потребностей» (В.Я. Гиндикин, 1997). К нарушениям в развитии могут привести различные виды депривации. Материнская (эмоциональная) депривация возникает в раннем детстве в связи с недостаточностью контакта с матерью и клинически выражается в аффективных, невротических и психотических расстройствах, нарушениях речевого развития. Сенсорная депривация может обусловить нарушения умственного и речевого развития и внутренние невротические конфликты. Социальная депривация может обусловить нарушения речевого развития, привести к возникновению тяжелых неврозов и психозов.

К социально обусловленным видам патологических нарушений онтогенеза относится так называемое патохарактерологическое развитие личности – аномалия развития эмоционально-волевой сферы с наличием стойких аффективных изменений, вегетативной дисфункции, вызванная длительными неблагоприятными условиями воспитания и возникшая в результате патологически закрепившихся реакций протеста, имитации, отказа и т.д. (Лебединский В.В., 1985).

4. Психологические параметры дизонтогенеза

Л.С. Выготский (2001) выделил две взаимосвязанные линии развития – биологическую и социально-психическую. Болезнь, вызывая, прежде всего, нарушение биологической линии развития, создает препятствия для социально-психического развития – усвоения знаний и умений, формирования личности ребенка. Л.С. Выготский считал, что психологическое изучение ребенка с отклонением в развитии выдвигает задачу структурно-динамического изучения аномального развития, вскрытия его патопсихологических механизмов. Эти идеи сохранили свою актуальность до настоящего времени и послужили основой для выделения В.В. Лебединским (1985) ряда психологических параметров, определяющих характер психического дизонтогенеза.

Первый параметр связан с функциональной локализацией поражения. Выделяется два вида дефекта: частный, обусловленный дефицитностью отдельных функций гнозиса, праксиса, речи; общий, связанный с нарушением корковых и подкорковых регуляторных систем, обеспечивающих психическую активность, эмоциональное состояние и интеллектуальную деятельность. Общие и частные нарушения выстраиваются в определенную иерархию. Дис-

функция регуляторных систем влияет на все стороны психического развития. Нарушения частных функций при прочих равных условиях более парциальны и нередко компенсируются сохранностью регуляторных и других частных систем.

Второй параметр дизонтогенеза связан с временем поражения. Чем раньше произошло поражение, тем выше вероятность явления недоразвития. Позднее возникновение нарушений нервной системы обуславливает явления повреждения с распадом структуры психической функции.

Временной фактор определяется также длительностью развития данной функции в онтогенезе. Повреждению чаще подвергаются функциональные системы с относительно коротким временным циклом развития. Так, чаще повреждаются функции, имеющие подкорковую локализацию, формирование которых в онтогенезе завершается относительно рано. Коровые функции с более длительным периодом развития при раннем воздействии вредности либо стойко недоразвиваются, либо задерживаются в своем развитии.

С параметром времени связана и другая вероятность поражения той или иной функции. В сензитивные периоды развития функции не только интенсивно развиваются, но и обладают наибольшей уязвимостью и неустойчивостью к патогенным факторам. Существуют периоды, в которых большинство психофизических систем находятся в сензитивном состоянии (от 0 до 3 лет, с 11 до 15 лет), и периоды, для которых характерна достаточная устойчивость, баланс сформированных и неустойчивых систем с преобладанием первых. Период от 4 до 11 лет более устойчив по отношению к различным вредностям.

Неустойчивость психических функций, характерная для сензитивных периодов, может обусловить явление регресса – возврата функции на более ранний возрастной уровень. Наибольшая вероятность явлений регресса имеется в тех случаях, когда более ранние формы психического реагирования не инволюционируют своевременно, а продолжают сосуществовать с возникшими более сложными формами организации психических процессов. При этом чем дольше сохраняются более ранние формы реагирования, тем меньше устойчивость психического развития в целом и больше вероятность возникновения регрессивных явлений. Однако регрессу подвержены не только функции, находящиеся в сензитивном периоде, но и уже достаточно прочно закрепленные. Это может наблюдаться при более грубом вредоносном воздействии: шоковой психической травме, остром начале шизофренического процесса и т.д.

Третий параметр дизонтогенеза характеризует взаимоотношения между первичным и вторичным дефектом. Исходя из идеи о системном строении дефекта, Л.С. Выготский предложил различать в аномальном развитии две группы симптомов: первичные – нарушения непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (нарушения слуха и зрения при поражении органов чувств, детские церебральные параличи и др.), и вторичные, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития.

Первичный дефект может иметь характер недоразвития, повреждения или их сочетания. Вторичное недоразвитие характерно для функций, непосред-

венно связанных с поврежденной (недоразвитие понимания речи у детей с нарушением слуха), а также для функций, находящихся в сензитивном периоде.

Специфичность недоразвития уменьшается по мере удаления от первичного дефекта. Чем сложнее психический процесс, чем больше опосредован он рядом межцентральных взаимодействий, тем больше факторов может обусловить вторичные нарушения. Например, нарушение сенсорной стороны речи наряду со специфическими вторичными нарушениями обуславливает и задержку психического развития, которая будет проявляться в замедленном становлении логических форм мышления, эмоциональном недоразвитии и т.д. В зависимости от места первичного дефекта направление вторичного недоразвития может быть «снизу вверх» ил «сверху вниз». Важнейшим фактором возникновения вторичных нарушений развития является социальная депривация.

Четвертый параметр дизонтогенеза связан с нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза. В нормальном онтогенезе может быть выделено несколько типов межфункциональных взаимоотношений: явления временной независимости функции, ассоциативные, иерархические связи.

Явления временной независимости функции характерны для ранних этапов онтогенеза. На ранних этапах становления речи наблюдается независимость в развитии ее смысловой и фонетической сторон.

Ассоциативные связи также являются ведущими на ранних этапах онтогенеза. При таком типе взаимодействия разрозненные, разномодальные чувственные впечатления объединяются в одно целое на основе временно-пространственной близости. Сам тип такой организации указывает на малую дифференцированность психических процессов.

Психические функции по иерархическому типу формируются в процессе усложняющейся предметной деятельности и общения. Согласно Н.А. Бернштейну иерархический, многоуровневый тип взаимодействия обладает высокой пластичностью и устойчивостью. Это достигается за счет выделения ведущих (регуляторных) и фоновых (технических) уровней, а также определенной автономности фоновых уровней. Ведущий уровень, разгружаясь от контроля за технической стороной процесса имеет возможности для дальнейшего усложнения в развитии. В условиях такой автономности нарушения в одном из звеньев при сохранности других ведут к компенсаторной пластичной перестройке психического процесса, а не к нарушению его целостности, как это имеет место при ассоциативном типе организации межфункциональных связей.

В нормальном системогенезе эти типы связей отражают уровни функциональной организации психических процессов. Их перестройки и усложнения протекают в определенной хронологической последовательности, обусловленной законом гетерохронии – разновременностью формирования различных функций с опережающим развитием одних по отношению к другим. Каждая функция имеет свой цикл развития с сензитивными периодами и периодами относительной замедленности формирования. Одним из основных проявлений гетерохронии является возникновение на каждом возрастном этапе наряду с по-

стоянными иерархическими координациями факультативных, отражающих переходный характер ряда психических образований. При этом чем сложнее функция, тем больше факультативных образований возникает на пути ее формирования.

При патологии имеет место нарушение межфункциональных связей. Временная независимость превращается в изоляцию. Изолированная функция, лишенная взаимодействия со стороны других психических функций, стереотипизируется, закикливается в своем развитии. При этом изолированной может оказаться не только поврежденная, но и сохранный функция. Ассоциативные связи в условиях органической недостаточности нервной системы характеризуются повышенной инертностью, в результате чего возникает их патологическая фиксация, трудности перехода к иерархическим связям. Инертные аффективные комплексы тормозят психическое развитие.

Нарушения гетерохронии проявляются в диспропорциях развития – асинхрониях, проявлениями которых являются:

а) *ретардация* – незавершенность отдельных периодов развития, отсутствие инволюции более ранних форм. Это наиболее характерно для непрогредиентной умственной отсталости и задержки психического развития;

б) *акселерация* отдельных функций, например, чрезвычайно раннее и изолированное развитие речи при раннем детском аутизме;

в) сочетание патологической *акселерации* и *ретардации* психических функций, например, сочетание раннего возникновения речи с выраженным недоразвитием моторной и сенсорной сфер при раннем детском аутизме.

5. Характеристика основных видов дизонтогенеза

Г.Е.Сухарева (1959) с позиций патогенеза нарушений развития личности различает три вида психического дизонтогенеза: задержанное, поврежденное, искаженное развитие.

Г. К. Ушаков (1973) и В. В. Ковалев (1979) считают, что основными клиническими типами психического дизонтогенеза являются:

1) ретардация, т.е. замедление или стойкое психическое недоразвитие как общее, так и парциальное;

2) асинхрония как неравномерное, дисгармоническое развитие, включающее признаки ретардации и акселерации.

Лебединский В.В. выделяет следующие виды дизонтогенеза:

- *общее психическое недоразвитие* (олигофрения – мозг не сформировался, недосформировались отдельные его высшие структуры, самые тонкие психические механизмы, отвечающие за координацию всех остальных). Для дизонтогенеза по типу общего стойкого недоразвития наиболее типично раннее время поражения, когда имеет место выраженная незрелость мозговых систем, в первую очередь наиболее сложных, обладающих длительным периодом развития;

- *задержанное развитие* (ЗПР – развитие на более раннем этапе, временный характер). Для психического дизонтогенеза по типу задержанного развития характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Задержанное психическое развитие может быть вызвано генетическими факторами, соматогенными (хронические соматические заболевания), психогенными (неблагоприятные условия воспитания), а также церебрально-органической недостаточностью, чаще резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга внутриутробного, natalного и раннего постнатального периода);

- *поврежденное* (деменция – распад уже сформированных функций в правильно сформированном мозге в результате травмы или кровоизлияния). Поврежденное развитие имеет ту же этиологию (наследственные заболевания; внутриутробные, natalные и постнатальные инфекции, интоксикации и травмы ЦНС), что и органическое недоразвитие психики либо задержанное. Основное отличие патогенеза связано с более поздним (после 2-3 лет) патологическим воздействием на мозг, когда большая часть мозговых систем в значительной степени уже сформирована и их недостаточность проявляется в признаках повреждения;

- *дефицитарное* (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи – нарушен не весь мозг, а его часть, сохранность интеллекта); Особый вид дизонтогенеза представляет собой дефицитарное развитие, связанное с тяжелыми нарушениями (грубым недоразвитием либо повреждением) отдельных анализаторных систем: зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, а также рядом инвалидизирующих хронических соматических заболеваний. Первичный дефект анализатора либо определенной соматической системы ведет к недоразвитию функций, связанных с ними наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Таким образом, преимущественной координатой нарушений развития является координата «снизу-вверх». Асинхрония проявляется в разной степени недоразвития одних анализаторных систем при сохранности других. Дефицитарность отдельных сенсорных и моторных систем способствует возникновению явлений изоляции. Так, нарушение зрения приводит к недоразвитию координации между речью и действием. Прогноз психического развития ребенка с дизонтогенезом по дефицитарному типу связан с глубиной поражения данной функции. Однако решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы, других сенсорных и регуляторных систем. Дефицитарное развитие при нарушениях отдельных сенсорных систем дает наиболее яркие примеры компенсации за счет сохранности других каналов связи и интеллектуальных возможностей. Эта компенсация осуществляется в условиях адекватного воспитания и обучения. В случае недостаточности коррекционной работы возникают явления депривации, приводящие к нарушению развития как познавательной деятельности, так и в личности ребенка;

- *искаженное* (аутизм – одни функции развиваются быстрее, другие отстают). При искаженном развитии наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящие к ряду качественно новых патологических образований. Искажённое развитие чаще свойственно ряду процессуальных наследственных заболеваний. Наиболее характерной моделью является дизонтогенез при синдроме раннего детского аутизма. Его этиология и патогенез неясны. В значительной части случаев речь идет о ранней детской шизофрении;

- *дисгармоническое* (психопатии – развитие мозаичное, отдельные черты негармонично развиты) напоминает искаженное развитие. Это сходство состоит в сочетании явлений ретардации одних систем с парциальной акселерацией других. Наблюдается и сходное с искаженным развитием нарушение иерархии в последовательности развития ряда психических функций. Отличие дисгармонического развития от искаженного развития состоит в том, что основой этого вида дизонтогенеза является не текущий болезненный процесс, создающий на разных этапах различные виды искаженных межфункциональных связей, а врожденная либо рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Эта диспропорциональность, обуславливая формирование ряда аномальных вариантов личности, для которых, по Г.Е.Сухаревой, характерна «неадекватная реакция на внешние средовые раздражители, вследствие чего более или менее нарушено поведение и затруднена активная приспособляемость к окружающей среде» (1959).

Моделью дисгармонического развития является ряд психопатий, в первую очередь конституциональных, большей частью наследственно обусловленных, а также так называемые патологические формирования личности (О.В. Кербиков, В.В. Ковалев) в результате неправильных условий воспитания.

Современными исследованиями выделен еще один вариант дизонтогенеза – психосоматический, при котором отклонения в развитии обусловлены соматическими заболеваниями, имеющими психогенную природу.

Знание вариантов дизонтогенеза лежит не только в основе дифференциальной диагностики нарушений в развитии детей, но и важно для выработки оптимального подхода к организации коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей в целом.

6. Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию "обходных путей" обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Задания

1. Опишите, в чем сущность и значение для практического психолога понятий «среднестатистическая норма развития», «функциональная норма развития».
2. Приведите примеры закономерностей психического развития детей с разными видами недостаточности:
 - а) общие для нормального и нарушенного развития;
 - б) свойственные только детям с нарушениями развития.
3. Охарактеризуйте условия нормального психического развития ребенка, факторы и общие закономерности отклоняющегося развития.
4. Раскройте сущность учения Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефектах развития, как проявляется двойственность и противоречивость влияния дефекта на общее развитие организма.
5. Раскройте классификацию детей с отклонениями в развитии по В. В. Лебединскому. Обоснуйте, что легло в основу данной классификации.
6. Дайте характеристику основных параметров дизонтогенеза.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 4. Научные основы коррекционно-педагогической деятельности

План

1. Принципы коррекционно-педагогической деятельности.
2. Направления и методы коррекционно-педагогической деятельности.
3. Диагностика отклонений в развитии ребенка.
4. Значение ранней коррекции в развитии ребенка.

Рекомендуемая литература

1. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра [Текст] / Под. ред. Симашковой Н.В., Ключник Т.П. – М: ГЭОТАР-Медиа, 2016.
3. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования [Текст] /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. Д. э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: В 3 т. Т.2. Общие основы специальной педагогики [Текст] / Н.М. Назарова. – М: «ACADEMA», 2007.
5. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.
6. Подольская, О.А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие [Текст] / О.А. Подольская, И.В. Яковлева; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2013.– 212 с. - Библиогр. В кн.; Тоже [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=362651>
7. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Текст] [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.
8. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой — Т. 3 : Педагогические системы специального образования [Текст] / Н. М. Назарова, Л.И.Аксенова, Л.В.Андреева и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2011.

Образовательный материал

1. Принципы коррекционно-педагогической деятельности

Цели и задачи педагогического процесса должны опираться на основные правила, ведущие идеи, основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса, то есть на педагогические принципы. В педагогической науке принципы — это основа, первоначало, в них отражаются требования к организации педагогической деятельности (в том числе и к коррекционно-педагогической), определяются направления, конечная цель и результат деятельности. Принципы способствуют интеграции различных средств, форм, методов и приемов в целостную систему, определяют стратегическое направление целостного подхода к решению задач коррекционно-педагогического процесса.

В психолого-педагогической и специальной литературе существуют различные подходы к классификации принципов коррекционной деятельности. Основанием для классификации ряд исследователей определяют диагностическую либо профилактическую направленность коррекционного процесса. Другие — особенности психического развития ребенка и своеобразие межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении.

Общепедагогические принципы:

1. Из общепедагогических принципов наиболее значимыми в коррекционно-педагогической деятельности является принцип целенаправленности педагогического процесса. Цель как закон определяет характер и способ действий человека. Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития подростка с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

2. Следующий принцип — целостности и системности педагогического процесса. Если педагогический процесс рассматривать как систему, то есть как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответственную целостность, единство, то коррекционно-педагогическая деятельность будет являться ее элементом, подсистемой, субсистемой. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса определяет необходимость гармонического сочетания целен общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности. В коррекционно-педагогической деятельности важно понимать то, что всякий нормальный ребенок, как в свое время подчеркивал А.С. Макаренко, оказавшийся «на улице» без помощи, без общества, без коллектива, без друзей, без опыта, с истрепанными нервами, без

перспективы, стал бы вести себя как те дети и подростки, поведение которых мы определяем как отклоняющееся.

4. В тесном единстве с гуманистической направленностью педагогического процесса находится принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Разумная требовательность предполагает объективную целесообразность, predetermined потребностями педагогического процесса, направленного на положительное развитие личностных качеств ребенка. Педагогические требования не самоцель, они должны предъявляться воспитателем с надеждой на успех, с искренней заинтересованностью в судьбе подростка, с пониманием его отношений к предъявляемым требованиям, с глубокой уверенностью в то, что они помогут скорректировать поведение воспитанника, не нанеся ущерба его самолюбию, чувству собственного достоинства.

5. Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности является естественным продолжением предыдущих принципов. Только гуманное, уважительное отношение к ребенку, педагогическая прозорливость, умение увидеть среди отрицательных черт характера и поведения подростка его незащищенность, стремление быть лучше позволяют более эффективно построить коррекционно-педагогический процесс. Опираясь на положительные качества, усиливая и развивая их, нейтрализуя с их помощью отрицательные черты, воспитатель как бы предвосхищает процесс положительного формирования личности подростка. При достижении успеха, овладении новыми формами поведения ребенок переживает радость, испытывает внутреннюю удовлетворенность, начинает верить в собственные силы, у него растет уверенность в победе, в достижении поставленной задачи.

6. Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе является важным звеном коррекционного процесса. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, можно говорить об успешности и результативности коррекционно-педагогического процесса, надеяться на успех. Превращение воспитанника из объекта в субъект педагогической деятельности – длительный и сложный процесс, но без него невозможно надеяться на положительный результат.

7. Можно назвать еще один принцип – сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Этот принцип оптимизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие ученического коллектива, силу общественного мнения. А для подростка мнение сверстников – важный фактор развития личности, выбора направленности своего поведения, определения алгоритма жизнедеятельности.

Несомненно, и другие общепедагогические принципы находят свое достойное место в процессе формирования модели коррекционно-педагогической деятельности. Вместе с тем, общая направленность коррекционно-педагогического процесса требует углубления, усиления одних и ослабления других аспектов деятельности, более четкой и выверенной тактики воздействия.

Принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности:

1. Ведущим в системе специальной коррекционно-педагогической деятельности должен стать принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, где системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность, то есть неравномерность развития. Закон неравномерности, развития личности подростка свидетельствует о том, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего норме развития, на уровне риска, то есть угрозы возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в разного рода отклонениях от нормативного хода развития. Необходимо не забывать при этом, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Поэтому при определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития подростка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а следовательно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на коррекцию отклонения в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности подростка.

2. Реализация принципа единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если у нас нет объективных данных о подростке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, то есть контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности – от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассмотреть в плоскости принципа нормативности развития личности как последовательности сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие психологический возраст ввел Л.С. Выготский, который видел в этом «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные

изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период». Д.Б. Эльконин, характеризуя психологический возраст, выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке коррекционных целей и организации коррекционно-педагогического процесса.

Первый параметр – это «социальная ситуация развития» (по Л.С. Выготскому), единица анализа динамики развития ребенка, то есть совокупность законов, которыми определяются возникновение и изменение структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе.

Второй параметр – уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития. Подростковый возраст, как никакой другой, богат на психологические новообразования (в сфере сознания, деятельности, системы взаимоотношений с окружающими).

Третий параметр – уровень развития ведущей деятельности подростка как деятельности, играющей решающую роль в его развитии. Здесь возрастает роль общения подростков, оно становится наиболее значимым явлением, без которого довольно трудно построить коррекционный процесс.

4. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности подростка, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликтных ситуациях, выработки алгоритма социально приемлемого поведения.

Ведущая деятельность подростка определяет его отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок — сверстник», «ребенок – взрослый».

При планировании и организации коррекционно-педагогической работы следует выбрать наиболее адекватную целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посылы сложные ситуации, которые подросток в состоянии был бы разрешить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития.

Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

5. Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности. Ни в психологии, ни в педагогике не существует универсальных приемов воздействия, способствующих переориентации, изменению направления личности, резкому изменению поведения подростка. Поэтому в коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей. Должны

присутствовать при этом и определенная логика и последовательность применения педагогических методов и коррекционных приемов, определенная ступенчатость воздействия на сознание подростка, его эмоционально-чувственную сферу, вовлечения его в активную индивидуальную или групповую деятельность со сверстниками или взрослыми.

6. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения. Ребенок не может развиваться вне социального окружения, он активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Отклонение в развитии и поведении ребенка – результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов школы: то есть сложности в поведении ребенка — следствие его отношений с ближайшим окружением, особенностей их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с подростком без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонении в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным (Г.В. Бурменская. О.А, Карабанова).

Таким образом, основополагающие положения системы коррекционно-педагогической деятельности формируют ее базу, определяют логику коррекционного процесса, намечают общую стратегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррекции развития и поведения подростков.

2. Направления и методы коррекционно-педагогической деятельности

Коррекционно-педагогическая деятельность – составная часть единого педагогического процесса, она должна обладать определенным «рабочим полем», быть очерчена «кругом влияния», сферой своего воздействия, иметь определенную структуру и направления (векторы) воздействия.

Во-первых, в рамках концепции специального образования и воспитания аномальных детей коррекционно-педагогическая работа занимает центральное положение в едином педагогическом процессе.

Во-вторых, коррекционная деятельность, являясь составной частью общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

В-третьих, по объему и значимости коррекционно-педагогического процесса в системе специального образования ему отводится довольно заметное место на пересечении составляющих образовательного процесса (обучение, воспитание, развитие).

В-четвертых, и это особенно важно, коррекция как социальная система должна иметь самостоятельный выход, взаимодействовать с социальной средой, поскольку социальная среда для коррекционно-педагогического процесса является не компонентным элементом, а окружающей средой, той самой грани-

цей поля взаимодействия и взаимовлияния компонентов единого педагогического процесса.

Основные направления коррекционной работы могут быть обозначены как стратегические направления:

- корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными, социальными) – т.е. «терапия средой»;
- специфическая организация учебного процесса (его коррекционная направленность);
- целенаправленный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий;
- психогигиена общения и семейного воспитания.

В коррекционно-педагогической работе с детьми и подростками с отклонениями в развитии и поведении выделяются следующие направления коррекционной деятельности:

- нормализация и обогащение отношений ребенка с окружающим миром, прежде всего с педагогами и детским коллективом;
- компенсация пробелов и недостатков в его общем развитии, усиление деятельности в той области, которую он любит, в которой он может добиться хороших результатов (компенсация в области интересного дела, увлечение спортом, техникой, музыкой и т.д.);
- восстановление у ребенка положительных качеств личности, которые получили незначительную деформацию (девиацию);
- постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости;
- интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- усвоение и накопление социально-ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;
- накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации деятельности учащихся по удовлетворению их интересов;
- исправление как преодоление отрицательного, т.е. ликвидация пробелов в формировании положительных качеств, искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

В коррекционно-педагогической деятельности существует определенный инструментарий: методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач; осуществление соответствующих мероприятий по различным направлениям деятельности. В коррекционно-педагогической деятельности выделяются группа методов: переубеждения, принуждения, приучения, «реконструкции» характера, «взрыва», переключения, поощрения и наказания (А.И. Кочетов).

Вместе с тем педагоги и психологи выделяют и специфические методы коррекции отклонений в поведении и развитии детей и подростков:

- суггестивные (суггестия – внушение, намек) и гетеросуггестивные методики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом внушении;
- дидактические методики коррекции, включающие разъяснение, убеждение и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия;
- метод «сократического диалога»;
- методики обучения саногенному мышлению, направленные на управление собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья, саморефлексию;
- методики групповой коррекции, разыгрывание ролевых ситуаций;
- методы конгруэнтной коммуникации; метод разрушения конфликтов; метод арттерапии; метод социальной терапии; метод поведенческого тренинга и т.д.

Все эти методы и методики коррекция развития и поведения ребенка у ребенка, по реабилитации его личности и осуществлению успешной адаптации и интеграции ребенка в социум.

Содержательная часть коррекционно-педагогической деятельности должна быть направлена не только на ликвидацию пробелов в познавательной деятельности, но и на формировании мировоззрения, социально значимых знаний, умений и навыков; вся коррекционно-педагогическая деятельность должна быть практико-ориентирована нацелена на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаимодействия между объектом и субъектами коррекционно-педагогического процесса, между ученическим и педагогическим коллективом; коррекционно-педагогическая деятельность должна опираться на прочную базу координаций усилий школы, семьи и социума в решении задач предупреждения, преодоления недостатков в развитии и поведении детей и подростков, в формировании у них социально значимых качеств личности.

3. Диагностика отклонений в развитии ребенка

Основные закономерности развития нормального и аномального ребенка одинаковы. Диагностика отклонений в развитии всегда должна носить комплексный, многоплановый, системный характер. Делать заключение о психическом развитии ребенка на основании какого-то единичного проявления (показателя, симптома) было бы ошибочным. Структура имеющегося у ребенка дефекта может быть выявлена и правильно диагностирована только при участии в обследовании ребенка специалистов разного профиля: врача, психолога, дефектолога, логопеда. Такой подход к изучению ребенка позволяет правильно оценить весь симптомокомплекс имеющихся у него отклонений в развитии, дать адекватную оценку клинических, психологических, педагогических и других особенностей его развития.

Большую помощь в диагностике, лечении и воспитании детей с отклонениями в развитии оказывают психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), созданные вместо медико-педагогических комиссий (МПК). В составе

ПМПК работают: заведующий, социальный работник образования, психолог, врач-невропатолог, врач-психиатр; дефектологи: олигофрено-педагог, сурдопедагог, логопед, тифлопедагог; медицинская сестра. Эти учреждения призваны решать многоплановые задачи: разрабатывать и осуществлять медико-психолого-педагогическую помощь населению с целью предупреждения отклонений в физическом и психическом развитии детей, своевременно выявлять и комплексно обследовать детей раннего, дошкольного и школьного возраста, выявляя нарушения физического, интеллектуального и эмоционального развития с целью оказания им лечебно-педагогической коррекционной помощи; помогать населению в предупреждении возможных отклонений в психическом и физическом развитии детей; обследовать детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их готовности к школьному обучению и определять формы их обучения, разрабатывать индивидуальные рекомендации по лечению, обучению и воспитанию детей; оказывать консультативную помощь родителям, методическую помощь педагогам.

При необходимости ПМПК пересматривают ранее установленные детям диагнозы (заключения), для чего ребенок направляется на дополнительное обследование в медицинское (лечебное) или научно-исследовательское учреждение.

На ПМПК возложена ответственность за выявление и учет всех детей с отклонениями в развитии. От ПМПК могут поступать предложения по дальнейшему развитию (или реорганизации) системы специализированной помощи в регионе. Такие широкие полномочия ПМПК дают основание полагать, что коррекционная педагогика и специальная психология выходят на качественно новый уровень развития теории и практики.

Отбор детей в специальное учреждение и комплектование групп (классов) также проводятся специалистами ПМПК районного уровня и в самом учреждении. При этом специалисты руководствуются следующими принципами: *отграничение детей с определенным видом патологии от других групп детей.*

Для каждого типа специального учреждения предусмотрены свои особые правила приема. Например, в детский сад для детей с речевыми нарушениями принимаются дети с первично сохранным интеллектом и с нормальным слухом, имеющие только нарушение речи в виде фонетико-фонематического или общего недоразвития речи и в виде заикания.

Следующий принцип отбора – *дифференцированное обучение по степени тяжести имеющегося отклонения в развитии* (например, глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие).

Третий принцип – *возрастной*, например, в детский сад для детей с тяжелыми нарушениями речи принимаются дети в возрасте от 2 до 7 лет. В каждую группу зачисляются дети определенного возраста. В старшую группу – от 5 до 6 лет, в подготовительную к школе группу – от 6 до 7 лет.

В каждом специальном образовательном учреждении работает врач, который помогает точнее определить диагноз ребенка, назначает и проводит соответ-

вующее лечение, обеспечивает реализацию специального режима детского учреждения. Ребенок получает необходимую медицинскую терапию в течение всего срока его обучения в специальном образовательном учреждении.

Обследование – важный этап системы специальной помощи ребенку с отклонениями в развитии. Проводиться оно должно *комплексно*, различными специалистами. К сожалению, существующая практика обследования и консультирования свидетельствует иногда об автономности в диагностической деятельности специалистов. О комплексной диагностике говорится во всех нормативных и методических материалах, но на практике это требование не всегда в полной мере реализуется, а отсутствие комплексного структурного анализа состояния ребенка не может не сказываться негативно на эффективности дальнейшего коррекционного воздействия.

Медицинская диагностика отклонений в развитии у детей включает осмотр ребенка, сбор и анализ анамнестических сведений (желательно, чтобы их давала мать ребенка), оценку соматического, неврологического и психического состояния ребенка. Основное внимание обращается на состояние эмоционального, интеллектуального, психического и речевого развития ребенка. В ряде случаев данные врача дополняются лабораторными исследованиями (рентгенография черепа, энцефалограмма, компьютерная томография и другие исследования).

Общий осмотр ребенка позволяет сделать заключение о строении черепно-лицевого скелета, о пропорциональности и особенностях лица, конечностей, тела и др. Уточняется состояние сенсорного развития – слуха, зрения.

Различают субъективные и объективные данные о ребенке. Последними считаются сведения, полученные при обследовании ребенка соответствующим специалистом: оториноларингологом и офтальмологом с использованием аппаратуры. Иногда врач по определенным симптомам устанавливает наличие у ребенка врожденной наследственной неполноценности: узкий сдавленный с боков лоб, микро- или макроцефалия (гидроцефалия), типичная внешность ребенка с синдромом Дауна, отставание в росте в сочетании с аномальным строением лица и др. Среди дефектов зрительной системы наиболее показательными являются нистагм (толчкообразные движения глазных яблок при боковых (крайних) отведениях глаз, при слежении за движущимся предметом), косоглазие, амблиопия, нарушение-рефракции глаза и др.

Оценка нервной системы выявляет параличи и парезы (частичные параличи), судорожные симптомы (гиперкинез, тремор, тик и т.д.). Выявляется также наличие пороков в строении артикуляционного аппарата: укороченная подъязычная связка, узкое готическое нёбо, расщелины губы, твердого и мягкого нёба, субмукозная щель (подслизистая расщелина в твердом нёбе), выявляется при пальпации, при произнесении резкого громкого (на твердой атаке) звука А – это субъективная оценка, объективная картина может быть получена только на рентгеновском снимке. Описывается состояние зубного ряда и прикуса.

В ходе медико-психолого-педагогического обследования определяются и основные аспекты коррекционного воздействия на ребенка.

Для анализа и интерпретации характера деятельности ребенка большое значение имеет каждый этап: как ребенок ставит цель, программирует (планирует) предстоящую деятельность, как принимает и осмысливает стоящую перед ним задачу, как ориентируется в задании, как организует операционный уровень деятельности (выбор путей, исполнительский поиск операций по выполнению задания, решение мыслительной задачи, нахождение результата и его сличение, сопоставление с намеченной целью, разные виды контроля: текущий, завершающий – по следам выполненной работы, планирующий).

Обследование начинается с изучения *неречевых функций, с психологической базы*. Именно состояние психических процессов и функций в первую очередь важно для квалификации имеющегося отклонения в развитии ребенка, равно как и при коррекционной работе обеспечивается упреждающее их развитие до коррекции языковых и речевых систем. При обследовании важно определить, какое звено или какие звенья в структуре деятельности ребенка не сформированы или нарушены, затруднены, чтобы далее строить изучение ребенка и коррекционное воздействие на него на выявленном актуальном уровне развития и в зоне ближайшего развития. Учитывается не только то, что ребенок знает и умеет, но и чему его можно научить, чем он может овладеть, что в состоянии узнать и сделать.

При обследовании психических функций ребенка обращается внимание на *условия его жизни и воспитания, на характер общения*. Исследование психических функций всегда предусматривает возрастные особенности развития психики ребенка, ибо каждый возрастной этап развития характеризуется своими особенностями. Оценивается состояние внимания, восприятия, памяти, интеллекта, эмоциональных реакций, регуляции произвольной деятельности ребенка.

Проводится диагностическое наблюдение за *игрой ребенка*, за его поведением в различных ситуациях. Используется беседа с ребенком и со взрослым о ребенке, проводится обучающий эксперимент.

Обращается внимание на то, как ребенок понимает *обращенную к нему речь*, как общается сам (речью или с использованием паралингвистических средств общения – мимики, жестов, интонации). В соответствии с возрастными показателями учитывается, как ребенок произносит простые и многосложные слова, правильно ли строит простую и усложненную фразу, понимает ли усложненный текст (текст со скрытым смыслом), может ли сам дать развернутое сообщение, соблюдает ли в речи грамматические связи.

Оценивая *общение ребенка*, обращается внимание на его *активность*: может ли ребенок поддерживать речевой контакт, является ли инициатором общения, как отвечает на вопросы, задает ли их сам, знает ли стихи, песни и т.д. Оценивается *конструктивная деятельность ребенка*: может ли сложить узор или сделать постройку из элементов, действует сам или по подражанию, использует ли помощь в работе, справляется ли с разрезными картинками,

проявляет ли ребенок познавательный интерес, может ли удерживать внимание, концентрировать его, распределять, переключать, продуктивна ли деятельность ребенка. Эти и ряд других показателей являются информативными для оценки психического и речевого развития ребенка. По каждому разделу обследования в специальной психолого-педагогической литературе приведено большое количество экспериментальных заданий с возрастными эталонами их выполнения и с оценочным анализом возникающих у ребенка затруднений.

При обследовании ребенка используется наглядность разного вида: предметные, фразовые, сюжетные, серийные, парные и другие картинки, материал окружающей обстановки. Используются разные виды игр, так как игра и картинки (наглядность) обеспечивают положительный эмоциональный фон, а значит, и результативность обследования, делая более показательными все реакции ребенка. Методы и приемы выявления отклонения в развитии ребенка подбираются в соответствии с возрастом и с учетом предполагаемого у ребенка дефекта. Например, ребенку с нарушением речи разрешают давать жестовый ответ на вопрос, слабослышащему ребенку вопросы задают более громким голосом, ребенку с предполагаемым нарушением восприятия, понимания предлагаются задания не в словесной (вербальной), а в иной (например, жестово-мимической) форме. Характер ответных реакций ребенка на предлагаемые ему ситуации и задания не должен влиять на общую оценку умственного развития ребенка.

Особо затруднено обследование непонимающих и неговорящих детей, детей с нарушенным поведением, со сниженным уровнем мотивации, с повышенной психической истощаемостью (утомляемостью). Наиболее трудны для диагностики близкие по внешнему проявлению состояния, которые являются принципиально различными нарушениями. При внешне сходных проявлениях нарушения могут оказаться разными по структуре, механизмам, по причинам, их вызвавшим, и по прогнозу лечебно-оздоровительного и психолого-педагогического воздействия. На основе комплексной диагностики удастся отграничить разные формы отклонений в развитии ребенка и определить характер необходимого воздействия.

Важно учитывать, что диагноз – не ярлык, который приклеивается ребенку с момента обследования на всю дальнейшую жизнь: ребенок растет, развивается, его нарушение сглаживается, а иногда усиливается, вызывая вторичные проявления. При комбинированной (комплексной) неполноценности в разные возрастные периоды на первый план выходят то одни, то другие показатели. В ряде случаев диагноз ставится предположительно, а окончательное заключение делается только в ходе динамического наблюдения при диагностическом обучении.

Изучение ребенка в процессе его обучения и воспитания существенно отличается от обследования в условиях психолого-медико-педагогических комиссий, консультаций, однако вне зависимости от условий обследования должна быть обеспечена *согласованность, совместность действий разных специалистов*. Педагог в ходе динамического наблюдения прослеживает

поступательный ход развития ребенка, формирования его познавательной деятельности и психических процессов в целом, он может сравнить динамику личностного развития ребенка с возрастной нормой, соотнести с методами обучения и с требованиями программы коррекционной работы.

Учет возрастных и личностных особенностей ребенка совместными усилиями педагогов и психологов позволяет не только выявить имеющиеся у ребенка проблемы, затруднения, дефекты, но и оценить сохранные стороны личности, потенциальные возможности ребенка и опираться именно на них при отборе содержания и форм воспитания и обучения. Подходить к каждому ребенку с оптимистической гипотезой – важное условие сотрудничества специалистов при изучении, обучении и воспитании ребенка. Психолого-педагогическая поддержка, психотерапевтический подход дают ребенку возможность реализовать себя и активизироваться для решения поставленных перед ним задач.

Обследование ребенка не может и не должно быть стандартизировано. Его индивидуальная направленность проявляется в отборе заданий, упражнений, видов предлагаемой ребенку работы, языкового и дидактического материала. Индивидуальная направленность проявляется в виде и степени оказываемой ребенку помощи при организации его деятельности и контроле за ней.

Усиление гуманистической направленности при изучении, обучении и воспитании детей, переориентация педагогического процесса на максимальный учет индивидуально-творческих способностей, на создание каждому ребенку условий для его самореализации и развития делают необходимым и дальнейшее совершенствование обследования, в первую очередь – это развитие экспресс-диагностики и усиление роли технических средств при обследовании ребенка с отклонениями в развитии (разработка и внедрение ТСО).

Вторичные нарушения затрагивают в первую очередь те психические функции, которые наиболее интенсивно развиваются в раннем и дошкольном возрасте: речь, тонкая дифференцированная моторика (артикуляционная и пальцев рук), пространственные и временные представления, произвольная регуляция деятельности и др.

4. Значение ранней коррекции в развитии ребенка

Значительным вкладом в осознание необходимости ранней коррекции стали зарубежные научные исследования [по проблемам: социально-эмоционального развития младенцев; влияния раннего эмоционального опыта ребенка на его дальнейшее развитие; влияния личности матери на взаимоотношения с ребенком; развития младенцев у матерей с психическими расстройствами и т. д. Большую роль в поиске эффективных решений проблемы ранней коррекции сыграло переосмысление положений выдающегося психолога *Л.С. Выготского* о социальности развития младенцев и об их отношениях со взрослыми, об использовании сензитивных периодов (периодов повышенной чувствительности) для предупреждения социально обусловленного отставания и связанных с ним вторичных отклонений в развитии. Это позволило спроектировать и провести научные эксперименты в области коррекционной

педагогики и убедительно доказать эффективность комплексной коррекционной помощи на самых ранних этапах развития проблемных детей.

Эксперимент показал, что грамотно организованная ранняя коррекция помогает предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития, исключив необходимость дорогостоящего специального оборудования. Важным условием успешной коррекционной работы с маленькими детьми, имеющими нарушения в развитии, становится разработка периодических и организационных условий включения родителей в индивидуальную коррекционно-педагогическую работу с отдельным ребенком. Существует несколько подходов к коррекции семейной ситуации развития аномальных детей, выявлены наиболее важные аспекты профилактической работы с родителями проблемного ребенка, позволяющие предотвратить ряд вторичных отклонений в его развитии. Разработаны направления и организационные формы работы специалистов с семьей, способствующие формированию у родителей положительного отношения к малышу и обеспечивающие освоение эффективных и доступных форм взаимодействия с ребенком в бытовых, эмоциональных и игровых ситуациях.

Ранняя коррекция включает следующие моменты:

- 1) максимально раннее выявление и диагностика нарушений в развитии;
- 2) максимальное соотношение разрыва между моментом обнаружения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной помощи;
- 3) снижение временных границ начала специального образования (до первых месяцев жизни ребенка);
- 4) обязательное включение родителей в коррекционный процесс на основе выявления положительных сторон семьи и активизации ее реабилитационного потенциала;
- 5) интенсивность ранней коррекции: чем активнее ведется коррекция, тем значительнее результаты развития ребенка;
- 6) охват коррекцией различных сфер развития ребенка;
- 7) создание всех необходимых условий для развития ребенка.

Во всем мире введены специальные системы и организации ранней помощи детям с нарушением в развитии. В России создана единая государственная система ранней помощи детям с нарушением слуха.

Задания

1. Поясните значение принципов коррекционно-педагогической деятельности.
2. Объясните, в чем суть системного, комплексного подхода к изучению, обучению и воспитанию ребенка с отклонениями в развитии.
3. Обоснуйте взаимосвязь направлений и методов коррекционно-педагогической деятельности.

5. Охарактеризуйте роль медико-психолого-педагогической комиссии в диагностике отклонений в развитии ребенка.

4. Обоснуйте значение ранней коррекции в развитии ребенка.

Тема 5. Профессиональная подготовка кадров для специального и инклюзивного образования.

План

1. История развития специального образования.
2. Сущность возникновения заочной подготовки дефектологов.
3. Сферы деятельности педагога-дефектолога.
4. Особенности современного дефектологического образования.

Рекомендуемая литература

1. Кобрина, Л.М. Болонское соглашение и специальное образование: за и против [Текст] / Л.М. Кобрина. – Материалы междунар. науч. конф. «Современное общество и специальное образование». – СПб, 2007. – С.189–193.

2. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования [Текст] /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. д. э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.

3. Назарова Н.М. Специальная педагогика: В 3 т. Т.2. Общие основы специальной педагогики [Текст] / Н.М. Назарова. – М: «ACADEMA», 2007.

4. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.

5.Перова, М.Н. Основные тенденции развития современной системы дефектологического образования [Текст] / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Дефектология, 2007. – №4. – С.54–59.

6. Подольская, О.А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие [Текст] / О.А. Подольская, И.В. Яковлева; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2013.– 212 с. - Библиогр. В кн.; Тоже [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=362651>

7. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Текст] [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.

8. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. Т. 3: Педагогические системы специального образования [Текст] / Н. М. Назарова, Л.И.Аксенова, Л.В.Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.

9.Черкасова, Е.Л. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах Российской Федерации [Текст] / Е.Л. Черкасова. – Дефектология. – 2008. №1. – С.85–90.

Образовательный материал

1. История развития специального образования

История специальной педагогики многих стран бережно хранит имена учителей, первыми начавших обучать детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых, умственно отсталых и др.). В их числе - монахи и священники, учителя-профессионалы, врачи, ученые - физиологи, психиатры, лингвисты.

Спорадические попытки индивидуального обучения детей с отклонениями в развитии, наблюдаемые в течение нескольких столетий, в основе своей имели различную мотивацию. Одним из сильнейших мотивов было миссионерство (приобщение глухих, слепых, умственно отсталых к Богу). Кроме этого, значимым являлся познавательный мотив – стремление исследователей к изучению возможностей человека в развитии и образовании, в преодолении аномалий развития.

Выдающийся русский сурдопедагог Н.М. Лаговский писал в начале XX в. о глухонемых, что они способны возбудить к себе особенную жалость и интерес. Именно жалость и интерес и были причиной, которая побудила людей заняться образованием глухонемых. Действительно, жалость, сострадание, милосердие как неотъемлемые составляющие спектра моральных и нравственных качеств человека стали нравственной основой личностной, а затем и профессиональной направленности тех, кто посвящал себя делу воспитания детей с отклонениями в развитии. Познавательная мотивация обеспечивала привлечение к обучению детей с отклонениями в развитии учителей массовой школы, ученых.

На рубеже XIX и XX вв. все более значимой становится социальная мотивация – доказана социальная и экономическая выгода для государства вложения средств в обучение лиц с отклонениями в развитии, обеспечения им трудовой занятости и возможности самообеспечения.

С принятием в европейских странах законов об обязательном начальном обучении (в том числе и детей с отклонениями в развитии) возникла значительная потребность в специально подготовленных для этого учителях.

Приоритет в открытии специальной подготовки педагогов для воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии принадлежит Германии (как и открытия первой учительской семинарии), где в 1812 г. при Королевском училище (школе) для глухих в Берлине была начата подготовка учителей для обучения глухих детей.

Многолетний опыт энтузиастов-одиночек, обучавших глухих и слепых детей, доказал возможность и необходимость широкого охвата школьным обучением разных категорий детей с отклонениями в развитии. Этот же опыт убе-

дил в том, что для обучения таких детей совершенно недостаточно обычной учительской подготовленности.

Осознание специфичности профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми, имеющими те или иные нарушения в развитии, уникальности их педагогического опыта и трудности его приобретения самостоятельно способствовали началу специальной организации профессиональной подготовки педагогов-дефектологов – курсов. С начала XIX в. широко распространяется курсовая подготовка сурдопедагогов (Германия, Италия, Франция, Польша, Венгрия, США, Россия).

Курсовая форма подготовки, являясь преимущественно практической по содержанию, была весьма популярной и распространенной для XIX — начала XX в. как в Западной Европе, так и в России. Небольшой тогда еще объем специальных научных знаний, преобладающая ориентация обучающихся на освоение слушателями курсов практических приемов работы – все это не требовало долгосрочного образования, тем более в структуре высшей школы.

Несмотря на специфичность подобной курсовой подготовки применительно к каждой стране, уже к концу XIX в. вырисовываются общие для всех стран организационные и содержательные характеристики таких курсов, заимствованные из практики работы учительских семинарий Европы. Это интернатная или пансионная форма проживания обучающихся; наличие специальной коррекционной школы при курсах в качестве базы практики; тщательный отбор кандидатов на обучение; бесплатность обучения; достаточно длительный для того времени срок обучения – до 2 лет; многоступенчатость системы профессиональной аттестации для желающих получить должность учителя, с обязательной ступенью длительной практической подготовки; возможность перехода на руководящую работу только при наличии специального дефектологического образования, опыта работы и прохождения специальной аттестации.

Следующей ступенькой в развитии системы профессиональной подготовки специалистов для системы специального образования становится ее включение в структуру высшего профессионального (преимущественно университетского) образования. Это происходит на рубеже XIX и XX веков. В первые десятилетия XX в. такое включение происходит в двух основных формах: путем создания самостоятельных специализированных высших учебных заведений, готовящих дефектологов (Институт лечебной педагогики Густава Барци в Венгрии, Институт специальной педагогики Марии Гжегожевской в Польше (Варшава), Московский педагогический институт детской дефективности Наркомпроса, Государственный институт дефективного ребенка (В.П.Кашенко), Московский институт педологии и дефектологии) и путем подготовки в структуре высшего учебного заведения (университета) из числа лиц, уже имеющих высшее педагогическое или медицинское образование – университеты Германии (Мюнхен, Берлин, Галле, Майнц и др.), США, Англии.

В СССР – в структуре 2-го МГУ (впоследствии МГПИ им. В.И.Ленина), Ленинградского государственного педагогического института и др. со второй

половины 20-х гг. была организована принципиально иная, новая форма подготовки дефектологов – на базе среднего образования (4 года).

Постепенный переход подготовки дефектологов из курсовой системы в структуру высшего образования был обусловлен развитием профессионально значимого в образовании дефектолога научного знания (психология, генетика, нейрофизиология, психиатрия, языкознание, предметные сферы специальной педагогики - сурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика, тифлопедагогика и др.) и невозможностью серьезной научной подготовки дефектологов в условиях курсовой системы.

Примечательно, что в России энтузиазм и надежды первых послереволюционных лет позволили объединить знания, усилия и опыт видных специалистов-дефектологов (Ф.А.Рау, Н.А.Рау, В.П.Кащенко, Н.М.Лаговский, Д.В.Фельдберг и др.), продуктивно использовать зарубежный опыт для создания лучших отечественных проектов высших учебных заведений, для подготовки дефектологов, воплотить эти проекты в жизнь, обеспечив поддержку их на короткое время со стороны партии и государства.

Принципиальные положения, сформулированные В.М. Бонч-Бруевич (Величкиной) о структуре и содержании деятельности Института дефективного ребенка, были развиты в проекте В. П. Кащенко и Д. В. Фельдберга (1920). В конце этого же года декрет Совета народных комиссаров, подписанный В.И.Лениным, «О Государственном институте физической культуры и государственном институте дефективного ребенка» (1 декабря 1920 г.) официально кладет начало советскому высшему дефектологическому образованию и утверждает создание самостоятельного высшего учебно-научного учреждения по проблемам дефектологии и подготовке кадров дефектологов. Сущность этого образовательного проекта состояла в обеспечении разностороннего, энциклопедического профессионального образования дефектологов с возможностью их последующего выхода как в практику, так и в сферу исследовательской деятельности. Уровень профессиональной подготовки, как и отводимые для этого сроки обучения (4 года), значительно превосходили зарубежные аналоги. Деятельность этого учреждения обеспечивала единство научно-исследовательской работы, практической деятельности по изучению, воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии и профессиональной подготовки дефектологов. Особенно ценной была опора обучающихся дефектологов на учебно-практическую базу в виде экспериментальной специальной школы при центре. Структура и содержание деятельности этого учреждения обеспечивали разносторонний подход к проблеме образования детей с отклонениями в развитии — не только педагогический, но и медицинский, психологический, социально-педагогический, правовой.

Таким образом, отечественная модель подготовки дефектологов к середине 20-х гг. XX в. имела шанс стать оригинальной, современной, глубокой и разносторонней, превосходя такие известные западноевропейские учреждения, как Институт специальной педагогики в Варшаве, Институт лечебной педагогики в Будапеште, Ортофреническую школу в Риме и др. Однако в результате

последовавшего вскоре реформирования системы высшего образования этот шанс был упущен: специализированные дефектологические институты в Москве и Петрограде (Ленинграде) были упразднены и включены на правах факультетов в структуру высшей педагогической школы (1924—1925). Д.И. Азбукин, руководитель московского факультета педологии и дефектологии, включенного в структуру 2-го МГУ, писал об этом периоде: «Нелегко было находить правильный путь, нелегко было добиться у работников других факультетов понимания и уважения к задачам столь необычного факультета, к задачам специальной педагогики... с большими затруднениями вырабатывался профиль и учебный план этого нового вида высшего педагогического образования». Самобытное содержание дефектологического образования, предложенное в начале 20-х гг. Н.М.Лаговским, В.П.Кащенко, Д.В.Фельдбергом, было в результате этого по ряду позиций утрачено, будучи подчиненным общим шаблонам педагогического образования того времени.

Не удовлетворенная до настоящего времени потребность в учителях для массовой общеобразовательной школы постоянно отодвигала на задний план потребности системы специального образования в учителях-дефектологах. На протяжении всего XX в. в России, в СССР никогда не был удовлетворен спрос на педагогов-дефектологов. Несмотря на доказанность необходимости расширения структуры подготовки дефектологов, ее дифференциации (в соответствии с категориями детей с отклонениями в развитии и видами специальных образовательных учреждений), а также достижения хотя бы небольшого прироста численности специалистов-дефектологов в системе специального образования, позитивные сдвиги в этом направлении появились лишь в конце 90-х гг. XX в. Традиционной основой при прогнозировании и планировании развития системы высшего дефектологического образования с начала 30-х гг. и на протяжении советского периода были идеологические установки, а не объективные данные статистики, социологии, дефектологии. Аномалии развития человека официальные и идеологические круги в СССР требовали рассматривать как одно из проявлений пережитков царизма и капитализма, которые по мере социалистических преобразований должны исчезнуть, сделав общество здоровым и счастливым. Это нередко заставляло руководителей дефектологических факультетов делать не имеющие ничего общего с наукой такие, например, заключения: «...Замечательные достижения СССР...привели к значительному снижению в нашей стране глухонемых, слепых и умственно дефективных детей...снижение это будет продолжаться и дальше и через 3-4 года приемы студентов-дефектологов начнут снижаться»²⁶. Мнение известных ученых на этот счет во внимание не принималось, хотя Л. С. Выготский к этому времени уже доказал, что человечество, конечно же, рано или поздно победит и глухоту, и слепоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, нежели в плане медицинском и биологическом. В. П. Кащенко еще в 1918 г. писал: «Не нужно думать, что с реформой школьного дела исчезнет дефективность. Она несомненно уменьшится в процентном отношении, но как таковая существовать будет, потому что факторы, ее создающие, как наследст-

венность, болезни и среда, останутся те же; нужна еще долгая эволюция человечества для его полного физического и психического оздоровления»²⁷.

Поэтому вплоть до начала 90-х гг. цели и задачи профессиональной подготовки дефектологов определялись не столько профессиографическими требованиями и потребностями системы специального образования, сколько идеологическими установками и характером социально-экономической политики государства по отношению к лицам с ограниченными возможностями. Вплоть до середины 90-х гг. отсутствовало требование обязательности высшего дефектологического образования для работающих в системе специального образования и руководителей специальных образовательных учреждений, что также не способствовало насыщению системы специального образования профессионально подготовленными дефектологами.

С 1920 по 1995 г. подготовка специалистов для системы специального образования велась по одной специальности «Дефектология». Если для 20-х и 30-х гг. такая профессиональная квалификация была удовлетворительна, так как вполне отвечала имеющемуся объему учебного и научного знания, слабой дифференцированности системы специальных учреждений, то уже с начала 50-х гг. к квалификации «Дефектология» стали вынуждены добавлять название той предметной области специальной педагогики, для которой подготавливался специалист, например: «Дефектология. Сурдопедагогика», «Дефектология. Олигофренопедагогика».

Рост научного и практического знания в каждой специальной педагогической науке (сурдопедагогике, тифлопедагогике, олигофренопедагогике и т.д.) во второй половине XX века, расширение круга задач специальной педагогики объективно выражался во все более заметной внутрипрофессиональной специализации дефектолога: каждый тип специального образовательного учреждения, каждая категория детей, имеющих отклонения в развитии, нуждались в «своем» профильно подготовленном специалисте — тифлопедагоге, олигофренопедагоге, сурдопедагоге, логопеде и т.п. Обобщенная квалификация «дефектолог» потеряла свой квалификационный смысл, становясь просто собирательным названием специалиста (как, например, врач, учитель). Квалификационный смысл, в силу глубокой специфики каждого направления деятельности в специальной педагогике (сурдопедагогике, тифлопедагогике, олигофренопедагогике и т.п.), сместился в сторону соответствующего вида специального образовательного учреждения, соответствующей категории детей с отклонениями в развитии.

В 1995 г. в связи с очередным обновлением Классификатора специальностей высшего профессионального образования в группе специальностей «Образование» были, наконец, учтены изменения, происшедшие в этой сфере за 70 лет, и выделены как самостоятельные специальности следующие:

- 031500 — Тифлопедагогика;
- 031600 — Сурдопедагогика;
- 031700 — Олигофренопедагогика;
- 031800 — Логопедия;

031900 — Специальная психология;

032000 — Специальная педагогика и психология (дошкольная).

К каждой специальности была разработана соответствующая квалификационная характеристика. Однако в Единой тарифно-квалификационной сетке оплаты труда до конца 90-х гг. XX в. сохранились лишь два наименования «учитель-дефектолог» и «учитель-логопед»; в отдельную категорию по непонятным причинам оказался выделенным только учитель-логопед, в то время как специалисты с такими квалификациями (см. стандарты педагогического образования), как «сурдопедагог», «олигофрено-педагог», «тифлопедагог», «педагог-психолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии», «психолог для работы с лицами, имеющими отклонения в развитии», были объединены под недифференцированным названием «учитель-дефектолог».

Каждая из указанных шести специальностей имеет сегодня несколько специализаций. Каждая специализация предполагает углубленную подготовку по тому или иному виду профессиональной деятельности в рамках данной специальности. Так, например, в рамках специальности «Сурдопедагогика» будущий сурдопедагог может углубленно специализироваться в области дошкольной сурдопедагогике; в качестве учителя начальных классов школы I или II вида; в качестве учителя-предметника специальной (коррекционной) школы I или II вида; в качестве педагога по развитию слухового восприятия и формированию произношения; в качестве учителя жестового языка и сурдопереводчика, в качестве социального педагога-реабилитолога. Возможны и другие специализации, отражающие структуру современных потребностей сферы образования и социально-педагогической помощи лицам с нарушенным слухом.

Число специализаций внутри каждой из указанных специальностей будет расти по мере совершенствования системы специальной педагогической и психологической помощи лицам с ограниченными возможностями. С накоплением необходимого объема научно-практического и учебного знания та или иная специализация вполне обоснованно со временем может перерасти в специальность так, как это произошло со специальностью «Дефектология», первоначальные специализации которой стали через несколько десятков лет самостоятельными специальностями со своими собственными специализациями.

Профессиональная подготовка дефектологов традиционно осуществлялась в условиях стационара как система очного обучения.

2. Сущность возникновения заочной подготовки дефектологов

Возникновение системы заочной подготовки дефектологов совпало по времени с началом проведения всеобщего. Потребности в ускоренной подготовке значительного числа специалистов в условиях крайней ограниченности финансовых средств, отпущенных на эти цели, привели к открытию этой более дешевой, но и более низкой по качеству формы профессионального образования дефектологов. В соответствии с постановлением Совнаркома РСФСР «О системе

заочного обучения» (1931) открываются заочные отделения в Ленинградском государственном педагогическом институте (1931), в Москве (1931-1932).

Развитие системы заочного дефектологического образования было сопряжено с рядом трудностей – нехваткой материальных средств, недостатком преподавателей, необеспеченностью учебного процесса учебно-методическими средствами, рассчитанными именно на условия заочного обучения.

Дальнейшее развитие заочная подготовка получает в 50-е гг., когда на базе Московского городского педагогического института им. Потемкина и заочного отделения МГПИ создается Московский государственный заочный педагогический институт (МГЗПИ, ныне – МГОПУ), в структуре которого открывается дефектологический факультет.

До конца 80-х годов сеть дефектологических факультетов в СССР растет медленно, без учета реальных потребностей страны в кадрах дефектологов. Практически только Москва, Ленинград, Киев, Минск, имея сильные дефектологические факультеты, предоставляют образовательные услуги по всем дефектологическим специальностям.

С 1964 г. создается дефектологический факультет в Свердловском государственном педагогическом институте. В Сибири и на Дальнем Востоке вплоть до второй половины XX в. в педвузах не было ни одного дефектологического факультета.

До 1967 г. продолжительность подготовки педагогов-дефектологов в СССР по очной форме обучения составляла 4 года. Впервые на дефектологическом факультете МГПИ им. В. И. Ленина началась подготовка дефектологов с пятилетним сроком обучения.

Постепенно, и особенно с введением стандартов педагогического образования, подготовка дефектологов стала пятилетней.

С распадом СССР количество дефектологических факультетов в России уменьшается вдвое. Процент обеспеченности дефектологами специальных образовательных учреждений по стране, бывший и в советское время крайне низким – не более 10-12% в периферийных городах России, снижается к середине 90-х годов до 8%.

3. Особенности современного дефектологического образования

Современное специальное (дефектологическое) образование имеет широкий спектр соответствующих педагогических специальностей:

– *тифлопедагогика* – получение квалификации педагога для обучения слепых и слабовидящих (тифлопедагог);

– *сурдопедагогика* – получение квалификации педагога для обучения глухих и слабослышащих (сурдопедагог) *олигофренопедагогика* – получение квалификации педагога для работы с детьми и подростками, имеющими различные виды и формы нарушений умственного развития – от незначительных до самых тяжелых (олигофренопедагог);

- *логопедия* – получение квалификации педагога, работающего с людьми, имеющими речевые расстройства различного генеза (логопеда, фо-ниатра);

- *специальная дошкольная педагогика* – с квалификацией педагога для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими отклонения в развитии;

- *специальная психология* – с квалификацией психолога для психологического обеспечения и сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

В педагогических колледжах можно получить специальность *воспитателя* дошкольного или школьного (школы-интерната) специального учреждения для детей с особыми образовательными потребностями.

Приобретение этих педагогических специальностей позволяет работать с разными категориями людей, имеющих отклонения в развитии в пределах данной типологической группы, начиная с раннего и дошкольного возраста и заканчивая социально-педагогической работой со взрослыми. Многочисленные специализации в рамках той или иной специальности позволяют оказывать квалифицированную коррекционно-педагогическую помощь детям и взрослым с комбинированными нарушениями.

Педагог-дефектолог получает глубокое и разностороннее образование. Системообразующим критерием комплекса необходимых научных и практических знаний выступает *антропологический принцип*. Этот принцип определяет отбор и интеграцию знаний о человеке и его социализации в норме, а затем и при отклонениях в развитии в контексте специальной педагогики с последующей внутридисциплинарной конкретизацией применительно к той или иной специальной предметной области.

Важнейшими характеристиками современного образования педагога-дефектолога являются фундаментализация, гуманизация и стандартизация, а также дедуктивный путь освоения профессии.

Фундаментализация предполагает такое построение профессионального образования, при котором на основе широкой общенаучной профессиональной подготовки происходит постепенный переход к специализации в области конкретной отрасли знаний (например, логопедии), а затем и к овладению методологией и методами научных исследований в этой сфере.

Гуманизация рассматривается как социально-педагогический принцип современной системы образования, который особым образом ориентирует задачи, стоящие перед педагогом. Если раньше главным было передать ученику необходимые знания, то гуманизация требует от учителя всемерного содействия разностороннему развитию и саморазвитию ребенка, его социализации и социальной адаптации. Профессиональное образование педагога-дефектолога призвано подготовить его к специфике будущей профессиональной деятельности в этом направлении.

Широкий спектр особых образовательных потребностей, соответствие которым и их удовлетворение предусматривает профессиональная деятель-

ность дефектолога, в конечном счете сводится к социальному адаптированию человека и интеграции его в социум, к обеспечению ему (с учетом характера ограничений) максимально полной социализации и достижения возможно более высокого уровня достойной и независимой жизни.

Реформирование высшего профессионального образования в 90-х гг. XX в. положило начало *стандартизации* системы отечественного высшего педагогического, в том числе и дефектологического, образования и приближения его к мировым образовательным стандартам.

Назначение образовательных стандартов состоит в том, чтобы четко определить контуры федерального образовательного пространства, которое должно быть единым для всей страны, чтобы российская высшая школа могла вписаться в мировое культурно-образовательное пространство, получить необходимые правовые средства для вхождения в международные механизмы признания собственных документов об образовании и таким образом решить проблему конвертирования дипломов о высшем образовании.

Сферы деятельности и личность педагога системы специального образования

Сферы профессиональной деятельности педагога системы специального образования:

- профилактика;
- диагностика и консультирование;
- педагогическое просвещение;
- участие в психологической и психотерапевтической помощи;
- образовательная и социально-педагогическая деятельность;
- организация и руководство образованием;
- преподавательская деятельность;
- научно-исследовательская деятельность.

Педагоги-дефектологи выполняют свои профессиональные обязанности в различных образовательных учреждениях как специальных, так и общего назначения, в детских домах и школах-интернатах, осуществляют индивидуальное обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии на дому.

Педагог системы специального образования должен обладать следующими качествами:

- педагогическая направленность – собирательное свойство личности педагога, представляющее собой комплекс психологических установок на работу с детьми, имеющими отклонения в развитии, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание;
- эмпатия – способность эмоционально отзываться на переживания другого, сопереживать с ним в процессе взаимодействия, общения;
- педагогический такт – чувство меры, проявляющееся в умении держать себя подобающим образом. Тактичность педагога в том, что он сохраняет личное достоинство, не ущемляет самолюбие детей, их родителей, коллег по работе;

- педагогическая зоркость – способность педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику в становлении личности каждого ребенка; педагогический оптимизм основывается на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, в результативность специального образовательного процесса; культура профессионального обучения – умение организовать правильные взаимоотношения с детьми, их родителями, коллегами; педагогическая рефлексия – самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью.

Мастерство педагога – это высокий уровень творческого овладения современным арсеналом средств психолого-педагогического воздействия; эффективное применение их в процессе всей деятельности. Педагогическая техника – необходимая составная часть педагогического мастерства.

Важнейшие черты профессионального характера (по Н.М. Назаровой):

- доброта;
- ответственность;
- терпение;
- способность к эмпатии; энергичность; увлеченность своей работой;
- уважение и любовь к своим воспитанникам;
- профессиональная честность и порядочность.

Задания

1. Разработайте структуру программы коррекционной работы с детьми с ОВЗ дошкольного возраста.

2. Разработайте комплексную индивидуальную образовательную программу для конкретного ребенка, интегрированного в систему общего непрерывного образования.

3. Разработайте консультацию для родителей воспитанников по теме: «Инклюзивное образование как институт социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями развития».

4. Подготовьте статью по теме: «Индивидуализация обучения и воспитания детей в процессе инклюзивного образования».

5. Подготовьте мультимедийную презентацию по теме: «Инклюзивное образование в адаптивной начальной школе».

6. Разработайте конспект родительского собрания по теме: «Создание коррекционно-развивающей среды для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного воспитания».

7. Подготовьте мультимедийную презентацию по теме: «Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе».

Тема 6. Медико-социально-педагогический патронаж и система образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья

План

1. Медико-социально-педагогический патронаж как феномен.
2. Медико-социальная профилактика и ранняя комплексная помощь.
3. Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Школьная система специального образования.
5. Профессиональная ориентация, система профессионального образования, профессиональная адаптация лиц с ограниченной трудоспособностью.
6. Социально-педагогическая помощь по адаптации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Рекомендуемая литература

1. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра [Текст] / Под. ред. Симашковой Н.В., Ключник Т.П. – М: ГЭОТАР-Медиа, 2016.
3. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования [Текст] /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. д-р э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: В 3 т. Т.2. Общие основы специальной педагогики [Текст] / Н.М. Назарова. – М: «ACADEMA», 2007.
5. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.
6. Подольская, О.А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие [Текст] / О.А. Подольская, И.В. Яковлева; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2013.– 212 с. - Библиогр. В кн.; Тоже [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=362651>
7. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Текст] [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.
8. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой — Т. 3 : Педагогические системы специального образования [Текст] / Н. М. Назарова, Л.И.Аксенова, Л.В.Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.

Образовательный материал

1. Медико-социально-педагогический патронаж как феномен

Под патронажем понимается особый вид помощи ребенку, его родителям, педагогам в решении сложных проблем, связанных с выживанием, восстановительным лечением, специальным обучением и воспитанием, социализацией, становлением подрастающего человека как личности.

Медико-социально-педагогический патронаж предполагает широкий спектр долгосрочных мер комплексной реабилитационной помощи, ориентированных на семью ребенка с отклонениями в развитии и осуществляемых в процессе согласованной («командной») работы специалистов разного профиля.

Он представляет собой единство диагностики, информационного поиска и помощи в выборе образовательного маршрута, проектирования индивидуальных реабилитационных программ, первичной помощи в реализации планов.

Комплексный медико-социально-педагогический (МСП) патронаж осуществляется психолого-педагогическими медико-социальными учреждениями и службами, создаваемыми как в структуре государственной системы образования и социальной защиты, так и вне их с привлечением возможностей учреждений негосударственного сектора: общественных объединений, ассоциаций, благотворительных фондов. Дополняя работу государственных структур, они иницируют новые подходы к организации социального пространства помощи детям с отклонениями в развитии, которое ориентировано на создание долгосрочных мер социального обслуживания их семей на междисциплинарной основе.

Базовой основой МСП-патронажа являются психолого-медико-педагогические комиссии (консультации), психолого-медико-социальные центры, диагностические и реабилитационные центры, логопедические пункты, службы раннего и надомного обучения.

Система МСП-патронажа формируется как часть системы специального образования, призванная влиять на улучшение условий для развития детей с ограниченным потенциалом возможностей также детей, чье развитие обусловлено действием множественных факторов риска.

Комплексный медико-социально-педагогический патрон предполагает координацию своей деятельности с научно-методическими учреждениями и другими образовательными структурами, а также с учреждениями систем здравоохранения и социальной защиты населения.

МСП-патронаж как особый вид помощи включает:

- диагностику;
- информационный поиск;
- помощь в выборе образовательного маршрута;
- проектирование индивидуальных реабилитационных программ;
- первичную помощь в реализации планов.

2. Медико-социальная профилактика и ранняя комплексная помощь

Важнейшей составляющей процесса медико-социально-педагогического патронажа являются ранняя диагностика и ранняя комплексная помощь, от эффективной организации которых в определяющей степени зависят предупреждение инвалидности и (или) снижение степени ограничения жизнедеятельности и трудоспособности.

В Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятых Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г., определен комплексный по своему сущностному содержанию процесс предупреждения (профилактики) инвалидности.

Под предупреждением инвалидности понимается осуществление комплекса мер, направленных на профилактику возникновения физических, умственных, психических и сенсорных дефектов (профилактика первого уровня) или на предупреждение перехода дефекта в постоянное функциональное ограничение или инвалидность (профилактика второго уровня).

Предупреждение инвалидности может предусматривать не только осуществление мер медицинского характера, в частности, оказание первичной медико-санитарной помощи, предродовой и послеродовой уход, но и раннюю стимуляцию развития ребенка с целью профилактики возникновения вторичных отклонений в процессе становления психофизических функций.

Ранняя диагностика и ранняя педагогическая помощь являются актуальными проблемами современной коррекционной педагогики как в России, так и во всем мире. В настоящее время практически во всех странах мира имеются научно обоснованные и практически апробированные программы ранней диагностики и ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Теоретическую базу для этих программ составляют основополагающие работы Л.С. Выготского о значимости практической деятельности для активации мыслительных процессов. Положения его теории о зонах ближайшего и актуального развития и о профилактике вторичных дефектов – «социального вывиха» — оказывают сегодня значительное влияние на современные исследования в области специального образования детей с отклонениями в развитии и создание методического обеспечения для работы с ними.

Программы ранней помощи

Известные в мировой практике программы ранней помощи: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3 лет», Каролинский учебный план для детей от рождения до 5 лет, Гавайский профиль раннего обучения, Мюнхенская функциональная диагностика, Программа ранней диагностики развития («Тандем» (Голландия), Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маккуэри» (Австралия) – характеризуют одно из успешно развивающихся направлений деятельности ученых и педагогов последней четверти нашего столетия.

В России также имеется ряд методических разработок отечественных ученых (Е.М.Матюковой, Е.А. Стребелевой, К.Л.Печора, Г.В. Пантюхиной, Э.Л. Фрухт и др.), представляющих программы ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии и являющихся основой для практического применения в психолого-медико-социальных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК).

В основе работы действующих в современной России служб ранней помощи лежат мультидисциплинарный подход к организации практической деятельности и поэтапность формирования коррекционно-педагогической среды в условиях семьи.

Как отечественный, так и зарубежный опыт с убедительностью свидетельствуют о том, что оптимальной ситуацией для полноценного развития ребенка является его пребывание в семье при условии, что родители активно включаются в реабилитационный процесс, организуемый специалистами службы ранней помощи. Ими ведутся не только стимуляция развития ребенка в ходе специальных занятий в условиях семьи и отслеживание динамики развития, но и целенаправленное обучение родителей способам специфического взаимодействия с ребенком в повседневной жизни семьи.

В процессе регулярных визитов в семью специалисты службы проводят специальные занятия с ребенком и обучают родителей, фиксируют различные параметры развития ребенка, помогают создать в условиях семьи специальную развивающую среду, а в случае необходимости связывают родителей с соответствующими медицинскими, образовательными учреждениями, а также корректируют систему семейных взаимоотношений. Подобный вид деятельности является инновационным для отечественной практики образования и предполагает иной тип организации коррекционно-педагогического процесса, основанный на привлечении параспециалистов (помощников педагогов и психологов) в лице родителей.

Становление в нашей стране системы ранней диагностики нарушений развития и ранней комплексной помощи происходит через развитие системы медико-психолого-педагогического патронажа и осуществляется на базе действующих ПМС-центров и ПМП-консультаций и служб. Действующие сегодня в России учреждения, осуществляющие программы по ранней диагностике и ранней помощи детям с отклонениями в развитии, крайне немногочисленны, часто работают как экспериментальные площадки, но реальные позитивные результаты их работы позволяют прогнозировать переход от локальных очагов эксперимента к широкой социально-педагогической практике.

Делом недалекого будущего представляется и разработка всероссийской программы развития системы ранней диагностики и ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии в условиях семьи, а также проектирование и осуществление новых программ подготовки и переподготовки кадров, создание единой информационной системы обеспечения деятельности образовательных учреждений, социальных служб, педагогов и родителей, воспитывающих детей с ограниченным потенциалом развития.

3. Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья

Специализированное дошкольное образование закладывалось в начале XX в. и получило свое основное развитие в 1970-е гг. Именно в это время были заложены основные принципы специального дошкольного образования: организация специализированных учреждений в зависимости от вида отклонения, введение специальных занятий и специализированного персонала в штат педагогов, небольшая наполняемость групп детей, бесплатность специального дошкольного образования в отличие от общеобразовательных учреждений.

На сегодняшний день это широкая система образовательных учреждений, готовая предложить свою квалифицированную педагогическую, медицинскую, социальную помощь детям с нарушениями развития и их родителям. В основном это детские сады компенсирующего вида или группы компенсирующей направленности детских садов комбинированного вида, а также центры развития ребенка. В настоящее время внедряется инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Также в нашей стране существуют различные образовательные учреждения для детей, которым требуется психолого-педагогическая и социально-медицинская помощи, оздоровительные учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, дошкольные группы при специальных школах и школах-интернатах. Все эти учреждения имеют необходимый штат квалифицированного персонала, обладают современными методиками и приемами коррекционно-развивающего обучения, оснащены необходимым оборудованием.

Если сравнивать состояние специального образования советских времен и настоящего времени, можно отметить закрытость и изолированность системы специального образования в связи с существовавшей в советское время установкой на снижение показателей неблагополучия.

Дети с выявленными нарушениями распределялись в зависимости от вида нарушения в закрытые специализированные учреждения. Обучению и воспитанию подвергались только дети с определенными категориями нарушений, такими как нарушения слуха, зрения, и дети с некоторыми видами нарушения интеллекта. Все остальные – дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с тяжелыми нарушениями интеллекта, с комбинированными нарушениями – обучению не подлежали, воспитывались в семьях и оказание им государственной помощи носило медицинский характер.

С внедрением инклюзивного образования предусматривается специальное кадровое и материально-техническое обеспечение для проведения психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Задания

1. Расскажите о сущности, содержании и опыте организации ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям.

2. Охарактеризуйте современные возможности получения дошкольного образования детьми со специальными потребностями.

3. Сравните современную сеть дошкольных образовательных организаций (групп) для детей с отклонениями в развитии с сетью, сложившейся к началу 70-х гг.

4. Опишите, каким образом может решаться проблема подготовки к обучению в школе и преемственности дошкольного и начального общего образования детей с отклонениями в развитии в современной системе образовательных организаций.

6. Охарактеризуйте современную школьную систему специального образования в России

РАЗДЕЛ III. ОБЩЕНАУЧНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Научные основания специальной педагогики и специальной психологии

План

1. Современная философия и смежные науки как теоретико-методологические основы специальной педагогики и специальной психологии.
2. Методы научного познания в современной специальной педагогике и специальной психологии.
3. Характеристика фундаментальных научных концепций в специальной педагогике (теория информации, теория самоорганизации, теория управления и др.).

Рекомендуемая литература

1. Елканова, Т.М., Чеджемова, Н.М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе / Т. М. Елканова, Н. М. Чеджемова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 66–68.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для пед. вузов по специальности "Педагогика и психология": рек. УМО вузов РФ/ В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012.
3. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие/ В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 2011.
4. Левин, М. Как технологии изменят образование: пять главных трендов [Электронный ресурс] / М. Левин // Forbes. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyatobrazovaniepyat-glavnyh-trendov>
5. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. Д. э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.
6. Кун Т. Структура научных революций. М., 2009.
7. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.

8. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. – М.: Директ-Медиа, 2013. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.

9. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 47 – 56.

10. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования – Мир психологии. – 2010. - № 4.- С. 17-29.

11. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. – 2012. - № 1. – С. 3 -16.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. №1. С. 46-65.

Образовательный материал

1. Современная философия и смежные науки как теоретико-методологические основы специальной педагогики и специальной психологии

В условиях развития специального образования возникает потребность в интеграции знаний, отражающих общие закономерности развития специальной педагогики и специальной психологии. Возникает потребность в развитии фундаментальной теории специальной педагогики и специальной психологии, в синтезе научных исследований по проблемам обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в переходе от описания частных эмпирических фактов в развитии лиц с ОВЗ на общетеоретический уровень осмысления явлений в специальном образовании.

Построение единой теоретической основы специальной педагогики и специальной психологии, систематизация научных исследований обеспечивается посредством философии, которая позволяет интегрировать знания из разных областей науки. На философском уровне обобщения могут быть рассмотрены важные концептуальные проблемы специального образования, а именно, рассмотрение, обоснование и отбор коррекционных моделей, перспектив и приоритетов их дальнейшего развития. Философия является для специальной педагогики и специальной психологии мировоззренческим базисом, охватывающим систему общих представлений о бытии человека, детерминирующих эволюцию психолого-педагогических явлений. Вместе с тем философия выступает как методологическая основа для применения многофункциональных принципов в процессе изучения специальной педагогики и специальной психологии.

В процессе изучения проблем специального образования реализуется ряд мировоззренческих аспектов: историко-философский аспект, социально-

философский, аксиологический, гносеологический, философско-антропологический, онтологический. Социально-философский аспект создает возможность для рассмотрения специальной педагогики и специальной психологии в социокультурном подходе. Прояснению ценностных предпосылок специального образования, определению его приоритетов способствует аксиологический аспект. В свою очередь философско-антропологический аспект обобщает научные данные о лицах с ограниченными возможностями здоровья, инициирует изучение специфики их развития, познание их внутреннего мира, возможностей для их социализации. Определение места специального образования в структуре бытия возможно посредством онтологического аспекта. Выявлению связи обучения и познания у лиц с ОВЗ служит гносеологический аспект. Вместе с тем реализация историко-философского аспекта обеспечивает воссоздание представлений философов прошлых столетий на проблемы специального образования. Понимание современного состояния специального образования обеспечивается в ходе реализации социально-философского аспекта, позволяющего рассматривать процессы обучения и воспитания лиц с ОВЗ в социокультурном контексте. Так социальное положение лиц с ОВЗ, их взаимодействия с социумом зависит от уровня развития специального образования.

Особенности философско-методологического обоснования явлений в специальном образовании связаны с применением установок, показывающих всеобщие отношения. В целом проблемы специального образования многогранны, сложны, и для их решения необходима реализация междисциплинарного подхода, обеспечивающего трактовку и объединение знаний из разных наук. Осуществление этого подхода способствует расширению теоретико-методологических потенциалов специальной педагогики и специальной психологии, активизирует исследования в этой области.

Вместе с тем специальная педагогика и специальная психология дает интересный материал для развития, обобщения философских представлений. Однако остро стоит вопрос комплексного философского осмысления проблем развития специального образования. Кризис в системе специального образования, переосмысление его ценностных основ, изменения социальных потребностей лиц с ОВЗ инициируют задержку в развитии специальной помощи этой группы. Опираясь на исследования Т.С. Куна, можно предположить, что преодоление кризиса в специальном образовании совершится в процессе смены парадигмы. Так реализация гуманистической парадигмы в специальном образовании обеспечит полное удовлетворение социокультурных потребностей лицами с нарушениями в развитии.

Базовыми направлениями новой парадигмы в специальном образовании выступают гуманизация, фундаментализация, интеграция. Философские исследования в этих направлениях способствуют систематизации подходов для получения знаний о стратегиях развития специального образования.

Цель специального образования в гуманистической интерпретации заключается в полноценном существовании людей с ограниченными возможно-

стями здоровья. Это достигается в процессе включения человека с нарушениями в развитии в социальные отношения, поддержки его индивидуальности.

Вместе с тем фундаментализация выражается в переосмыслении ключевых положений, обогащении общей базовой теории. Определенный интерес для философии играет вопрос дифференциации нормы и патологии в человеческом развитии, предпосылкой которой выступает философско-категориальный анализ общих параметров их различия. Несомненно, различие патологического развития и нормального носит как количественный, так и качественный характер. В специальной психологии пристальное внимание обращено на качественные свойства дизонтогенеза, обусловленного потребностью социума в изучении лиц с ОВЗ. Также за последние годы возросло количество детей с недостатками развития, что инициировало изучение количественных изменений в развитии. Следовательно, при диагностике нарушений в развитии необходимо отличать степень проявления биологического, психического и социального развития ребенка с ОВЗ. Однако при реализации коррекции необходимо учитывать и реализовывать индивидуально уровни. Также специальное образование способствует приобщению детей с ОВЗ к нормам, выработанным в ходе исторического развития, которые в процессе развития общества индивидуализируются, выступая как нормы индивидуального поведения.

В развитии специального образования играют роль интеграционные процессы, выражающиеся в формах совместного обучения и воспитания нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ. Интеграция не ограничивается только включением детей с нарушениями в развитии в коллектив нормально развивающихся детей, но и преобразовании содержания специального образования, его методов и системы учебных заведений для детей с нарушениями в развитии.

В целом разработка философских проблем специальной педагогики и специальной психологии способствует поиску гуманистических решений задач этих наук, обеспечивает переход к новому этапу их развития.

Теоретико-методологические основы специальной педагогики и специальной психологии проявляются в их тесной взаимосвязи с социальной педагогикой, предметом исследования которой выступает изучение возможностей интеграции общественных, государственных, частных организаций для полноценного развития лиц с нарушениями в развитии.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, В.В. Лебединский и др.), каждое нарушение в развитии имеет свои особенности в развитии, обусловленные как экзогенными, так и эндогенными факторами. Выявление специфических особенностей нарушений в развитии требует знания структуры дефекта, дифференциально-диагностических методик, знания этиологии, патогенеза и патофизиологических механизмов, то есть опоры на медицинские науки.

Таким образом отечественная система специального образования постепенно осваивает новую для нее концепцию социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, центром которой являются сам человек, его

особые образовательные и иные специальные потребности, его права и интересы. Как отмечает А.Г. Асмолов, наше общество находится в начале длинного пути — перехода от культуры полезности к культуре достоинства. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны... и находятся под охраной общественного милосердия.

2. Методы научного познания в современной специальной педагогике и специальной психологии

Методы научного исследования в специальной педагогике и специальной психологии — это пути и способы познания педагогической действительности в сфере специального образования. Специальная педагогика, безусловно, широко применяет методы исследования, используемые педагогикой, а также общенаучные методы, при необходимости привлекает и методы исследования некоторых частных наук (например, психологии, социологии). Процесс добывания, объяснения и практического применения научного знания требует обоснованного выбора и использования разных методологических оснований и различных методов с учетом их взаимодополняемости. В каждом конкретном случае и выбор методов, и их соотношение определяются предметом и методологией исследования. Специфичными для специальной педагогики являются отбор, совокупность и композиция методов научного исследования, которые должны быть адекватны задачам, на решение которых они направлены. Чтобы правильно выбрать тот или иной метод исследования, нужно хорошо знать и его возможности в изучении определенного объекта, и границы этих возможностей, а также место данного метода в системе процедур исследования. Необходимо четко представлять, с какой целью избран именно этот метод, а не другой.

Современная философия науки выделяет три основные группы методов исследования: это методы эмпирического познания, методы теоретического познания и метатеоретические методы познания. Ниже будет рассмотрена каждая из этих групп методов и возможности их применения в исследованиях в специальной педагогике.

Междисциплинарный характер специальной педагогики, привлечение ею частнонаучных теорий и концепций для решения собственных задач предполагают использование методов исследования, относящихся к области как естественных, так и гуманитарных наук. Как указывалось ранее возможны два способа познания — объяснительный (объективный) подход к действительности и понимающий (или интерпретативный).

Первый относится к естественнонаучным способам, второй — к гуманитарным. Гуманитарный способ познания опирается на феноменологический подход и педагогическую герменевтику; естественнонаучный привлекает эмпирические и экспериментальные методы исследования, т.е. способы познания, используемые в точных науках.

Традиционно с момента зарождения экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики в специальной педагогике широко представлено естественно-научное направление, в котором используются *методы эмпирического психолого-педагогического исследования*. К ним относятся:

операциональные методы – изучение литературы и других источников, обобщение педагогического опыта, наблюдение, сравнение, анкетирование, опрос (интервью), измерение (тестирование), изучение продуктов деятельности исследуемого объекта, оценивание, рейтинг (экспертные оценки), педагогический консилиум;

экспериментальные методы – констатирующий эксперимент и формирующий, переходящий затем в опытную работу – отладку опытной педагогической модели в реальных условиях образовательной практики.

Исследователю следует учитывать специфичность применения некоторых эмпирических методов, направленных на изучение психических процессов у испытуемых – детей и взрослых с ограниченными возможностями жизнедеятельности, особенностей их поведения, коммуникации и др. Например, при использовании таких методов, как беседа, опрос (интервью), анкетирование, можно получить неверные данные, когда в эксперименте участвуют дети с нарушениями слуха или с умственной отсталостью, если не принимать во внимание своеобразие способов коммуникации, необходимость правильного выбора речевых средств, их лексико-грамматические характеристики. На результатах может сказаться неспособность ребенка понять предлагаемую для анализа или обсуждения ситуацию, так как она находится за пределами его житейского опыта, или его неумение адекватно выразить имеющееся у него мнение по интересующему экспериментатора вопросу. Малопонятная глухому испытуемому устная инструкция (вместо инструкции, данной в письменном виде или на жестовом языке) может существенно повлиять на результаты проводимого тестирования или анкетирования.

Для эмпирических исследований, для осмысления экспериментальных данных важны такие методы познания, как *абстрагирование*, предполагающее выработку концептуальных элементов знания: абстрактных объектов, понятий, категорий (таких, как, например, «дети с особыми образовательными потребностями», «интеграционная образовательная модель» и т.п.) – и построение теоретических систем высокого уровня абстракции; *индукция*, которая выступает как метод движения мысли от знания менее общего к более общему, благодаря чему на основе многочисленных эмпирических данных (наблюдаемых или полученных в результате эксперимента) становится возможным подтвердить (или опровергнуть) гипотезу исследования. По сути индуктивный метод предусматривает подтверждение или опровержение гипотезы.

Для специальной педагогики и специальной психологии большое значение приобретает *метод экстраполяции*, т.е. экстенсивного приращения знания путем распространения следствий какой-либо гипотезы или теории из одной сферы описываемых явлений на другую (примеры: распространение идеи деятельностиного, предметно-практического подхода при обучении в сурдопедаго-

гике на другие сферы специальной педагогики; перенос идей М.Монтессори, разработанных для обучения умственно отсталых детей, в систему образования детей с нормальным интеллектом и т.д.). Как отмечает С.А.Лебедев, «экстраполяция – мощное эвристическое средство исследования природы; оно позволяет расширять познавательный потенциал научных понятий и теорий, увеличивать их информационной емкость, а также усиливает предсказательные возможности теории в обнаружении новых фактов. Сама способность к экстраполяции той или иной гипотезы есть мощное косвенное подтверждение ее истинности»².

К группе эмпирических методов познания современная педагогика (Закирова А.Ф., 2000, 2001 и др.; Загвязинский В. И., Атаханов Р., 2001) относит *герменевтические методы*. В педагогике, как в общей, так и в специальной, значительное место занимают категории, которые не поддаются полному логическому анализу, -ценности, идеалы, вера, духовность, добро, истина, красота, творчество, сострадание, человечность, защищенность, автономия, доверие и многое другое, т.е. категории, прямо связанные со становлением и развитием личности, с индивидуальностью человека.

В педагогической деятельности велика роль интуиции, веры в возможности воспитанника, роль педагогического артистизма и импровизации. Для исследования указанных выше категорий естественнонаучные методы исследования, и особенно те, что предусматривают определенную формализацию изучаемых явлений, непригодны; возможностей рациональных методов также оказывается недостаточно, ибо они не позволяют проникнуть в суть названных качеств и процессов (Загвязинский В. И., Атаханов Р., 2001).

Постижение смысла педагогической деятельности, наделенной указанными качествами, обеспечивается *методом герменевтической интерпретации*, сущность которой состоит в анализе и глубоко личностном творческом ее освоении «с учетом условий широкого социально-культурного фона (наука, здравый смысл, религиозно-мистические представления, искусство) при активном участии языка, выполняющего в интерпретации фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции»¹. По сути это – процесс понимания, процесс психической мыслительной деятельности, когда, с одной стороны, происходит анализ предметов, явлений, событий в соответствующих контекстах, а с другой – синтез всех образующих данный контекст.

При использовании герменевтических методов познания важно, чтобы выявленные данные были документированы, методы их получения названы и описаны, а их интерпретация сопоставлена с интерпретациями сходных фактов, изученных другими исследователями.

Методы теоретического познания философия науки определяет как способы и правила деятельности мышления, направленной на построение научных теорий, на обоснование и использование их содержания (Лебедев С. А., 2005).

Существуют две группы методов теоретического познания.

1. Способы мыслительной деятельности, направленные на теоретическую реконструкцию (моделирование, репрезентация) эмпирического уровня научно-

го знания; к ним относятся: идеализация, моделирование, объяснение, понимание, подтверждение, опровержение, интерпретация, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

2. Средства и способы совершенствования самого теоретического знания: формализация, рефлексия, конструктивно-генетический метод и др.

Остановимся на методах теоретического познания, применение которых может оказаться успешным в специальной педагогике.

На этапе обработки полученных в исследовании данных в специальной педагогике и специальной психологии используются *математические методы*, чаще всего методы математической статистики. С их помощью становится возможным точно оценить результаты эксперимента и выразить их в количественном эквиваленте.

3. Характеристика фундаментальных научных концепций в специальной педагогике (теория информации, теория самоорганизации, теория управления и др.).

В последнее время наблюдается увеличение количества детей с различными нарушениями развития – это и речевые патологии, и нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта. На страницах специализированных педагогических изданий и сайтов все чаще поднимается вопрос о проблемах внедрения компьютерных средств обучения в процесс коррекции нарушений и общего развития детей с ОВЗ.

Понятие «**Информационные технологии (ИТ)**» в широком смысле подразумевает способы создания, фиксации, переработки и распространения информации. К ним относятся создание письменности, изобретение книгопечатания, телефона, телеграфа, радио, телевидения, компьютерные технологии и т.д. Все ИТ можно разделить на две большие группы – традиционные и современные ИТ. Такое деление связано с тем, что все предшествовавшие изменения в производстве информации касались лишь способов ее фиксации, тиражирования и распространения, *не затрагивая самого процесса создания и смысловой переработки информации*. Специфика же **современных ИТ** заключается в том, что они **проникают в сферу интеллектуальной деятельности человека, являются новым интеллектуальным инструментарием**. Средствами осуществления современных ИТ являются компьютерные, мультимедиа, телекоммуникационные и другие технологии. Реализуя свою *культурогенную функцию*, современные ИТ проникают во все механизмы массовой коммуникации, образование, воспитание и оказывают влияние на формирование личности, образ жизни, систему межличностного общения и т.д. *Гносеогенная функция* современных ИТ заключается в совокупности осуществляемых с их помощью процедур и операций, влияющих на познание и содействующих простоте новых знаний.

В связи с данным определением следует выделить **когнитивные информационные технологии** – технологии, специально ориентированные на развитие интеллектуальных способностей человека, таких как воображение и ассоциативное мышление.

В узком смысле **информационная технология (теория обработки информации)** – это система методов производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, накопление, хранение, поиск, обработку отображение и выдачу информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, а также повышения их надежности и оперативности. Информационные технологии характеризуются следующими основными свойствами:

- предметом (объектом) обработки (процесса) являются данные (информация);
- целью процесса является получение информации;
- средствами осуществления процесса являются программные, аппаратные и программно-аппаратные вычислительные комплексы;
- процессы обработки данных разделяются на операции в соответствии с данной предметной областью;
- выбор управляющих воздействий на процессы должен осуществляться лицами, принимающими решение;
- критериями оптимизации процесса являются своевременность доставки информации пользователю, ее надежность, достоверность, полнота.

Более узким понятием, входящим в состав понятия информационные технологии, являются **компьютерные технологии**. Это область высоких технологий, отвечающая за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации. Основными принципами компьютерных технологий являются:

- наличие дружественного интерфейса в работе пользователя и компьютера;
- интерактивный режим работы с компьютером (интерактивность – это обеспечение возможности взаимодействия компьютерной программы и человека, возможности диалога “партнеров” в решении определенной задачи;
- качественная индивидуализация;
- интегрированность программных продуктов;
- гибкость процесса изменения постановок задач и данных.

Информационные технологии открывают новые еще малоисследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Практика показывает, что компьютерные программы имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Они обеспечивают:

- большую информационную емкость (что позволяет представить информационную модель в разных контекстах и коммуникативных ситуациях);

- интенсификацию самостоятельной работы каждого ученика – повышается работоспособность, активизируется познавательная деятельность детей;
- создание коммуникативной ситуации, лично значимой для каждого школьника – мотивирование трудных для ребенка видов деятельности;
- создание благоприятного психологического климата – создание правильной реакции на ошибку;
- учет возрастных особенностей учащихся при овладении ими различными языковыми моделями и структурами;
- качественную индивидуализацию (в том числе и в рамках группового обучения), которая заключается в индивидуальном темпе и количестве повторений;
- возможность визуализации скрытых от непосредственного наблюдения явлений процессов и закономерностей;
- изменение ситуации взаимодействия «учитель – ученик»: ситуация меняется на «учитель–ученик–компьютер», происходит смена акцента взаимодействия;
- насыщение обучения продуктивными видами деятельности: сравнение, классификация, конструирование, прогнозирование.

Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с ОВЗ, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, преодолеть нарушения высших психических функций, предупредить возникновение вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Теория самоорганизации (синергетика) – это новое междисциплинарное научное направление о закономерностях сложной самоорганизующейся системы стало во втором десятилетии своего развития качественно новой методологией не только естественных наук, но также общественных наук, в частности педагогики. «Синергетика (гр. *synergetikos* – совместный, согласованно действующий) – область научных исследований, целью которых является выявление общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и простейших структур в сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической и др.)». Бельгийский ученый И. Пригожин, специалист в области теоретической химии и физики, на основе анализа кинетических явлений сформулировал принцип минимума производства энтропии в стационарных неравновесных явлениях, указав тем самым возможность появления порядка из хаоса при наличии внешних воздействий, всегда имеющих место в реальном мире. Образующий порядок в виде структур пространственно-временных и функциональных характеристик описывается не только внешними факторами, но и в большей степени свойствами самого сложного объекта. Процесс образования такого рода порядка стал

называться самоорганизацией. Позже многочисленные исследования различных ученых показали универсальность этого явления.

Основными необходимыми условиями процесса самоорганизации являются нелинейность, незамкнутость и неравновесность. По мнению Е. Н. Князева и С. П. Курдюмова синергетику в педагогике следует рассматривать двояко – в контексте метода и в контексте содержания образования. В первом случае речь идет о синергетическом подходе к образованию, то есть о синергетическом анализе учебно-педагогического процесса, синергетическом способе организации и управлении процессом обучения и воспитания. Второй аспект проблемы причастности теории самоорганизации к образованию предполагает обучение лиц с ОВЗ синергетическим знаниям и формирование у обучаемых синергетического взгляда на окружающий мир.

Синергетика в настоящее время стала качественно новым методологическим подходом в познании и механизмом оптимального управления педагогическими процессами. Теория самоорганизации (синергетика), возникшая в области исследований неравновесных природных систем, дает возможность по-новому взглянуть на сложные системы, например, на образование. Синергетика не опровергает основные принципы и закономерности образования в целом.

Из вышеизложенного вытекает, что предметом специальной педагогики специальной психологии выступают закономерности коррекционного процесса как сложноорганизованной системы. Естественно ожидать, что знание закономерностей наиболее сложной системы позволяет более глубоко осмыслить известные педагогические принципы и установить новые закономерности при анализе различных ситуаций педагогического процесса.

Задания

1. Приведите примеры заимствования специальной педагогикой и специальной психологией идей и концепций из философии и других смежных наук. Составьте тезаурус основных в специальной педагогике и специальной психологии 1960-х, 1970-х, 1980-х, 1990-х, 2000-х годов. Как он изменился сегодня?

2. Проанализируйте основные тенденции развития представлений об аномальном человеке в истории философской мысли, отразите схематично.

3. Перечислите и кратко охарактеризуйте важнейшие теоретико-методологические, частнонаучные концепции в специальной педагогике и специальной психологии.

4. Что такое синергетический подход? Каковы его возможности в исследованиях специальной педагогики и специальной психологии?

5. Проанализировав статьи, выберите аргументы, подтверждающие философские теоретико-методологические основы специальной педагогики и специальной психологии. Изучите содержание одного из номеров на выбор за 2012-2017 гг. журналов по проблемам специальной педагогики и специальной психологии, предложите одну статью для детального анализа.

1. Альманах Института коррекционной педагогики

<http://alldef.ru>

Научно-методический журнал Института коррекционной педагогики Российской Академии Образования, электронное издание. Здесь можно найти интересные статьи и книги по коррекционной педагогике и психологии.

2. Дефектолог. ru

<http://www.defectolog.ru>

Представлены материалы о возрастных нормах развития ребёнка от рождения до семи лет, рекомендации дефектолога, логопеда, психолога; описываются развивающие игры, есть возможность участия в форуме.

3. Дефектология для вас

<http://defectus.ru>

Представлено огромное количество материалов по всем отраслям дефектологии: теоретический материал, практический и наглядный материал, презентации, конспекты, развивающие игры, нормативные выкладки и много другого.

4. Фестиваль педагогических идей "Открытый урок", раздел "Коррекционная педагогика"

<http://festival.1september.ru/special-education>

Представлено огромное количество уроков, конспектов, занятий, программ, игр, сценариев по всем направлениям дефектологии.

Тема 2. Этические основания специальной педагогики и специальной психологии.

План

1. Аксиологический подход как одно из мировоззренческих оснований в специальной педагогике и специальной психологии.
2. Гуманистическая этика, как основа современного отношения социума к людям с ОВЗ.

Рекомендуемая литература

1. Губанова, М. И. Педагогическое взаимодействие: учеб. пособие / М. И. Губанова, Кемерово, 2010.
2. Елканова, Т.М., Чеджемова, Н.М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе / Т. М. Елканова, Н. М. Чеджемова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 66–68.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для пед. вузов по специальности "Педагогика и психология": рек. УМО вузов РФ/ В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012.
4. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие/ В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 2011.

5. Лаврентьева Н.Б., Нечаева А.В. Педагогическая этика [Текст] Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2010.
6. Левин, М. Как технологии изменяют образование: пять главных трендов [Электронный ресурс] / М. Левин // Forbes. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyayot-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov>
7. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты / Под ред. Д. э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.
8. Т. Кун. Структура научных революций. М., 2009.
9. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.
10. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. – М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.

Образовательный материал

1. Аксиологический подход как одно из мировоззренческих оснований в специальной педагогике и специальной психологии

Аксиологический подход, одно из мировоззренческих оснований специальной педагогики и специальной психологии, невозможен без определения системы ценностей, в рамках которой он реализуется. Поэтому необходимо обратиться к рассмотрению этических оснований, отражающих гуманистические позиции современной общей и специальной педагогики.

Отика (от греч. *ethos* – обычай, привычка) – философская дисциплина, изучающая нормы и правила человеческого поведения, обязанности людей по отношению друг к другу, к обществу, родине, государству, т.е. учение о моральных поступках человека. Мораль, по сути, является практической реализацией этических норм и принципов отдельными людьми, их группами и социальными институтами.

В ходе исторического развития человеческой цивилизации в разных культурах формировались и действовали различные системы ценностей, которые складывались на протяжении длительного времени, становясь устойчивыми обычаями и традициями в данной культуре или человеческой группе. Такие способы поведения или обычаи, традиционно сохраняемые и одобряемые, воплощающие в себе важные для сообщества жизненные образцы. Каждый человек рождается и начинает свою жизнь в системе сложившегося в данной культуре этоса.

В то же время и сама жизнь, и человеческие отношения не столь уж стабильны и склонны к постепенным изменениям, в результате которых в образе жизни людей могут возникать несоответствия между устоявшимися нормативными ценностями, традициями и новыми жизненными реалиями. Задача этики в таком случае состоит в осмыслении с точки зрения философии пригодности существующих и возникающих норм и ценностей и объяснении того, какие моральные и нравственные устои могут создать для совместной жизни людей лучшую нормативную основу.

Специальная педагогика чрезвычайно зависима от этики, так как последняя определяет место человека с ограниченными возможностями в существующей системе ценностей. Именно ею обусловлены его личностные и социальные права (на жизнь, на свободу, независимость, образование, на уважительное отношение к его человеческому достоинству, участие в социальной жизни и др.), в согласии с которыми выстраиваются соответствующие этим ценностям и правам образовательные структуры.

Важную роль в формировании современного этического мировоззрения играют этические позиции, которые сложились под влиянием христианской этики. Возврат к их признанию охватывает все большую часть общества. Эти позиции можно сформулировать, следуя за высказываниями современного педагога и гуманиста И.Енсена:

«1. Слабые принадлежат нам, а мы им; они являются живыми членами человеческой общности, в которой они родились: семьи, народа, государства, общества, церкви и общины.

2. Мы считаем иллюзией картину и цель создания на Земле совершенной формы жизни человечества, в которой будут только здоровые, сильные и способные.

3. Слабые имеют важные и необходимые частные функции в структуре и взаимосвязях целого.

4. Мы включаем в нашу жизненную общность и не способных ни к какой работе; они тоже принадлежат нам, а мы им...»

В целом соблюдение норм и правил гуманистической этики, профессиональная деятельность, выполняемая в соответствии с требованиями нравственного долга педагога-дефектолога, соблюдение этических норм поведения в общении с людьми, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности, – все это в конечном счете способствует гармоничному, социально сбалансированному развитию человека и самого общества в целом, повышает шансы на выживание и сосуществование всех людей в современном мире.

2. Гуманистическая этика, как основа современного отношения социума к людям с ОВЗ

Проблема обучения, воспитания и реабилитации детей с ОВЗ на сегодняшний день остается сложной. Гуманистическая этика жизни утверждает, что все люди принадлежат единому человеческому сообществу. Такая концепция

рассматривает жизнь любого человеческого существа как единственную и неповторимую в этом мире ценность, признает его право на жизнь вне зависимости от того, насколько пострадала человеческая сущность вследствие дефекта или нарушения в развитии, а также безусловное право на образование и специальную помощь в соответствии с особыми потребностями человека.

На основе этой этической концепции лежат принцип безграничного уважения к дару жизни и ее суверенности, принятие всякой человеческой жизни, недопущение снижения ценности ни одного живого существа. Такое уважение должно быть безусловным и исходить из изначально заданных личностной ценности и суверенности каждого.

Подтверждение и развитие этой концепции присутствуют в подходе, базирующемся на феноменологии, предложенном французским философом Э.Левинасом (1998). Этот подход получил название *этики от другого* («Я–Ты»), приобретающей огромную значимость для социальных отношений, включающих и людей, имеющих ограниченные возможности жизнедеятельности.

Этот подход, пишет О. Шпек, начинается с позитивного принятия образа *другого (Ты)* таким, каков он есть на самом деле, – реального, а не приукрашенного. Установка (позиция), состоявшая в том, чтобы видеть и принимать *другого*, обязывает человека (*меня*) взять на себя без колебаний, без ожидания взаимности отвечать за *него*, помогать *ему*. Это – спонтанный, непреднамеренный импульс заботы, предшествующий всякой рефлексии и рациональности. В его основании лежит не абстрактное осознание ценности жизни вообще, а принятие любого человека. Тот, кто действительно способен обращать взор на *другого*, не может не воспринимать это его «послание», «запрос». *Моральный императив, побуждающий к нравственному поступку, исходит не от Я, а от Ты*. Исследователь О. Шпек называет такую позицию *этикой долга*, или *деонтологической этикой*.

Примером взаимосвязи «Я–Ты» служит отношение матери к своему новорожденному ребенку, которого она принимает и любит без всяких условий. Родившийся малыш первичен со всеми своими потребностями во внимании, уходе, от него исходят импульсы, побуждающие мать заботиться о нем.

Важным моментом становится сущностная основа такой помощи. Если для помогающего его поступок (или поведение) является самоцелью, то это безнравственно, ибо человек, получающий помощь, оказывается зависимым от нее, а значит, несвободным. Поэтому помощь должна быть, прежде всего, направлена на то, чтобы человек в дальнейшем мог помогать себе сам, *помощь должна осуществляться ради достижения человеком самопомощи*.

Еще более определенно высказывается А.В.Суворов: «Работая с детьми-инвалидами и относительно здоровыми, я переосмыслил соотношение милосердия и гуманности (человечности). Они, с одной стороны, противопоставляются друг другу: в случае милосердия человек — пассивный объект обслуживания, а в случае гуманности — активный и даже главный решатель собственных проблем при поддерживающем соучастии окружающих людей и сам такой

же дружественный соучастник решения проблем других людей, т.е. принцип милосердия – обслуживание, а принцип гуманности – взаимопомощь. С другой стороны, они соотносятся как ступени (этапы или периоды) конкретизации человечности, восхождения от обслуживания к взаимопомощи...».

Принимая указанные выше этические воззрения в качестве базовых, специальная педагогика осознает, что не все члены современного общества, не все отдельные человеческие группы и социальные институты их также разделяют. Возможны и иные этические подходы, а среди них и такие, которые снижают личностную и социальную ценность человека с ограниченными возможностями, а значит, редуцируют его права и сферу деятельности специальной педагогики.

К числу таких этических воззрений относятся, например, идеи *консеквенциональной (утилитаристской) этики*, которая обуславливает моральное значение поступка зависимостью от последствий, к которым он приводит. При следовании этим взглядам в специальной педагогике неизбежен приход к антигуманному отношению к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В качестве часто наблюдаемого примера из жизненной практики можно привести ситуацию, когда уже в родильном доме врачи убеждают мать (или она сама принимает такое решение) отказаться от ребенка с выраженным физическим или психическим дефектом, так как это, согласно подобным представлениям, осложнит и отяготит жизнь и самой матери, и всей ее семьи. Такой утилитаристский подход не облегчает будущую жизнь женщины и, что самое главное, резко снижает шансы на развитие, воспитание, жизнедеятельность и этого ребенка.

Профессионально-педагогическая деятельность в системе специального образования невозможна без ценностного отношения и к самому процессу, и ко всем его участникам, в первую очередь к людям с ограниченными возможностями и их семьям. Гуманистическая этика поддерживает профессионально-педагогические основы специального образования, находя свое выражение в профессиональной деонтологии специального педагога.

Для специальной педагогики категория деонтологии выступает к двух ипостасях: и как сфера профессиональной этики педагога, психолога, и как сфера социального этикета в широком и повседневном общении и во взаимодействии с людьми, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности.

Из представлений о должном в профессиональной деятельности и поведении дефектолога складывается его профессиональная деонтология. Каждая область специальной педагогики выдвигает свои деонтологические ожидания к специалисту-дефектологу. В то же время существуют и некоторые наиболее общие требования к качеству и формам взаимоотношений с окружающими и к нравственной основе самой деятельности. К их числу относят высокий уровень профессионализма, без которого невозможно соблюдение прав человека с ограниченными возможностями на адекватную и квалифицированную помощь. Необходимо также обладать гуманистическим мировоззрением, готовностью и

личностной потребностью работать с людьми, имеющими ограничения жизнедеятельности. Немаловажными свойствами дефектолога должны быть профессиональная честность и порядочность: нередко условия его деятельности таковы, что бывает трудно контролировать и объективно оценивать истинное качество работы, полноту профессиональной самоотдачи — результаты работы часто отсрочены во времени, иногда недоступны непосредственному наблюдению и измерению (например, в работе с детьми, имеющими тяжелую умственную отсталость); ребенок и его родители не всегда сразу ощущают и понимают результат деятельности специалиста. Главной проверяющей и контролирующей инстанцией здесь служат чутье и собственные нравственные качества дефектолога, его профессиональная добросовестность и порядочность, чувство профессионального долга и ответственности за судьбу вверенного ему ребенка.

Чрезвычайно важно следование установлениям социального этикета и неукоснительное их соблюдение. Неотъемлемой их частью является этически корректное пользование терминами и категориями медицины и специальной педагогики. Профессиональная этика не позволяет дефектологу употреблять в общении с родителями детей, в различных социальных сферах и инстанциях маркирующую лексику, принижающую человеческое достоинство людей с ограниченными возможностями и их близких, будь то даже медицинская терминология.

Задания

1. Укажите, какие философские концепции помогают решать проблемы специального образования с гуманистических позиций
2. Что такое гносеология и каково ее применение в научном познании в специальной педагогике.
3. Опишите и объясните особенности социального этикета, определяющие нормы и правила взаимодействия и общения с людьми, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности.
4. Расскажите, что такое профессиональная деонтология и в чем состоит профессиональный долг педагога-дефектолога.

Тема 3. Инновационные тенденции в специальном образовании на современном этапе

План

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного процесса.
2. Инновационные подходы к научным исследованиям в специальном образовании.

Рекомендуемая литература

1. Елканова, Т.М., Чеджемова, Н.М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе/ Т. М. Елканова, Н. М. Чеджемова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 66–68.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для пед. вузов по специальности "Педагогика и психология": рек. УМО вузов РФ/ В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 7-е изд., стер.- Москва: Академия, 2012.
3. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие/ В. Н. Иванченко. - Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2011.
4. Левин, М. Как технологии изменяют образование: пять главных трендов [Электронный ресурс] / М. Левин // Forbes. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyayut-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov>
5. Кулагина, Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования /Е. В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты/ Под ред. Д. э. н. А. Ю. Шевякова. - ИСПЭПН РАН, 2012.
6. Кун Т. Структура научных революций. М., 2009. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Утверждена Президентом РФ Д. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271) [Электронный ресурс]. URL: old.mon.gov.ru.
7. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Издательство «Познание», 2014. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842&sr=1>.
8. Ридецкая, О.Г. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия [Электронный ресурс] / О.Г. Ридецкая. – М.: Директ-Медиа, 2013. - URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=134534.
9. Семаго, М. М. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Лекция / М. М. Семаго. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu-pmpk>.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования. – 2013. - №5-6. – С. 3-192.

Образовательный материал

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного процесса

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В результате воздействия многих неблагоприятных факторов за последние десятилетия резко возросло число детей с различными формами нарушений психического и соматического развития, с выраженными расстройствами аутистического спектра. Кроме того, в рамках общемирового процесса наблюдается новая тенденция – родители не хотят отдавать своих детей в закрытые учреждения интернатного типа и воспитывают их в семье, устраивая их в общеобразовательные школы и детские сады. В настоящее время в Конституции РФ и законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) закреплены права на получение равного со всеми образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (категория лиц с недостатками в физическом и/или психологическом развитии).

Активизация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации самого ребенка и его семьи. Новый – инклюзивный - подход к получению образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) заключается в обеспечении «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что «особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья».

Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М. Р. Битяновой (1998, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде.

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, является ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк), нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы.

Субъектами инклюзивного практики также являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, родители и педагоги учреждения. Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в отношении обучающихся с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности:

1. диагностическое;
2. профилактическое;
3. коррекционно-развивающее;
4. консультативное;
5. образовательное;
6. поддерживающее;
7. просветительское.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства **являются**:

- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- целенаправленность сопровождения;
- систематичность сопровождения;
- гибкость сопровождения;
- комплексный подход к сопровождению;
- преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
- принцип сетевого взаимодействия;
- рекомендательный характер советов специалистов сопровождения.

Деятельность специалистов сопровождения состоит в предупреждении трудностей в обучении и адаптации детей к школе и в конкретной помощи, в том числе коррекционной, в преодолении трудностей в обучении.

Эффективной формой совместной деятельности междисциплинарной команды по вопросам определения индивидуального образовательного маршрута в рамках ОО является Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Консилиум образовательного учреждения – постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реали-

зующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка и разрабатывающий тактики сопровождения включенного ребенка. Стратегию включения ребенка определяют специалисты ПМПК, а разработка тактических задач сопровождения, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста или условия в конкретном ОУ, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребенка является задачей ПМПК.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (*по Л. Н. Харавиной*). Так, первый этап – диагностический – предполагает выявление и углубленную оценку детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий.

На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами консилиума. Каждый специалист предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны обеспечить ребенку компенсацию имеющихся особенностей, и «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения. Подобные разработки каждого специалиста вначале могут иметь лишь вариативный характер и нуждаются в гибкой корректировке уже на этапе междисциплинарного обсуждения.

На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика. Также важным является поддержание необходимых ребенку специальных образовательных условий, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы.

На следующем этапе психолого-педагогического сопровождения происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом. Подобная оценка может определяться опосредованно через показатели овладения ребенком адаптированным учебным материалом, традиционные показатели социализации ребенка. В то же время, каждый специалист должен предоставить данные по результативности собственной профессиональной деятельности. На основании анализа результатов сопровождения проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения, в том числе деятельности специалистов. Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специа-

листов, педагогов и семьи ребенка. Воспитание и обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

2. Инновационные подходы к научным исследованиям в специальном образовании

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 массивной 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. Специальная педагогика и специальная психология в ближайшее десятилетие должны решить следующие задачи:

- 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» – осознана 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 не-

эффективным 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 принята 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 сензитивными 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.

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 развития.
4. Подберите примеры, которые характеризуют особенность региональной политики в специальном образовании.
5. Проанализируйте один из стратегических документов, определяющих развитие специального образования в России на современном этапе, сделайте выводы о ресурсах и рисках их реализации в современных региональных условиях. Привести аргументы, подтверждающие Вашу позицию.
6. Охарактеризуйте 3 современные проблемы специального образования по следующему плану: а) социальная проблема (вызов); б) существующие меры по решению этой проблемы; в) недостаточность педагогической реальности.

РАЗДЕЛ IV. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Абулия – нарушение волевой регуляции поведения.

Агнозия – нарушение восприятия, вызванное поражением коры головного мозга (утрачивается способность к анализу и синтезу поступающей информации).

Аграмматизм – нарушение речевой деятельности, проявляющееся в неправильном использовании грамматических средств языка.

Аграфия – нарушение письма (неспособность соединять буквы в слоги, слоги в слова).

Акалькулия – нарушение способности к счету.

Алалия – отсутствие или ограничение речи при сохранном слухе и интеллекте.

Алексия – нарушение способности к формированию навыка чтения.

Амнезия – расстройство памяти, неспособность к воспоминанию.

Анамнез – подробные сведения об условиях возникновения и протекания болезни, полученные от ребенка и его родителей.

Аномальный ребенок – ребенок, имеющий значительные отклонения от нормального физического и психического развития.

Астения – повышенная утомляемость, неспособность к длительному умственному и физическому напряжению.

Атаксия – расстройство координации движений.

Аутизм – состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении.

Афазия – полная или частичная утрата способности к речевой деятельности.

Афония – неспособность к звучной и громкой речи при сохранности шепотной.

Афразия – неспособность построить осмысленную фразу.

Аффект – сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, при котором нарушается осознание и контроль за деятельностью.

Брадилалия (брадифразия) – патологическая замедленность речи.

Гидроцефалия – водянка головного мозга, выражающаяся в накоплении спинно-мозговой жидкости в полости черепа.

Гипердинамический синдром (синдром дефицита внимания) – синдром двигательной расторможенности, выражающийся в чрезмерной активности, суетливости, раздражительности, неспособности к целенаправленному и организованному поведению.

Дебильность – легкая степень умственной отсталости.

Девиантное поведение – отклоняющееся поведение.

Декомпенсация – процесс, обратный компенсации.

Деменция – распад, необратимое ослабление интеллектуальной деятельности; слабоумие, возникшее вследствие поражения коры головного мозга.

Депривация – психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – поражение двигательных центров мозга вследствие чего наблюдаются различные психомоторные нарушения.

Дефект – физический или психический недостаток, вызывающий нарушения в развитии.

Дизартрия – расстройство речи, характеризующееся нарушением артикуляции, вызванного недостаточной иннервацией речевого аппарата.

Дисграфия – частичное нарушение письма (замена букв, пропуски и перестановка слогов, слияние слов).

Дислалия – нарушение произношения звуков.

Дислексия – нарушение чтения.

Дисморфобия – болезненное переживание своего физического несовершенства, недостатков внешности.

Заикание (логоневроз) – сложное нарушение речи, проявляющееся в расстройстве ее ритма и плавности.

Задержка психического развития (ЗПР) – особый тип аномального развития, появляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

Инфантилизм – сохранение в организме и психике человека особенностей, присущих раннему возрасту.

Компенсация – возмещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет перестройки или усиленного использования сохранных функций.

Коррекция – совокупность педагогических и лечебных мероприятий, направленных на исправление недостатков в развитии и поведении ребенка.

Лечебная педагогика – отрасль педагогики, разрабатывающая средства и методы исправления физических и психических дефектов.

Медико-психолого-педагогическая комиссия – орган, осуществляющий отбор аномальных детей в зависимости от специфики и степени выраженности дефекта для обучения в специальных образовательных учреждениях.

Микроцефалия – значительное уменьшение размеров черепа и головного мозга.

Мутизм – отказ от речевого общения.

Негативизм – любое необоснованное, немотивированное сопротивление воздействию других людей.

Олигофрения – отставание в умственном развитии органического генеза, наступившее в результате воздействия вредных факторов в период внутриутробного развития плода, родов или в первые два года жизни.

Олигофренопедагогика – отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, обучения и путей коррекции развития умственно отсталых детей.

Педагогическая запущенность – устойчивое отклонение в сознании и поведении детей, обусловленное отрицательным влиянием среды и недостатками воспитания.

Пограничная умственная отсталость – состояние между нормальным психическим развитием и легкой дебильностью.

Психокоррекция – направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии личности.

Психопатия – психическое расстройство проявляющееся в практически необратимой выраженности свойств характера, препятствующих адекватной адаптации человека в социальной среде.

Реабилитация – восстановление пригодности, система медико-педагогических мер, направленных на включение аномального ребенка в социальную среду.

Ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные дефектами речевого аппарата.

Сензитивный возраст – этап возрастного развития ребенка, наиболее благоприятный для освоения каких-либо видов деятельности, формирования определенных психических функций.

Умственная отсталость – стойкое нарушение познавательной деятельности, наступающее в результате органического поражения головного мозга.

Этиология – учение о причинах болезни.

Эхопраксия – подражательное автоматическое повторение движений и действий других людей.

Содержание

Введение.....	3
Раздел I. Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки.....	5
Раздел II. Психолого-педагогическая сущность коррекционно-педагогической деятельности.....	38
Раздел III. Общенаучная методология специальной педагогики и специальной психологии и тенденции развития современного специального образования	69
Раздел IV. Словарь терминов.....	95

Учебное пособие

**Ирина Дмитриевна Емельянова,
Светлана Витальевна Маркова,
Алла Александровна Сергеева**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ:**

**учебное пособие для магистрантов,
обучающихся по направлению
подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»,
направленность (профиль) «Психолого-педагогическое
сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья»**

Технический редактор – О. А. Ядыкина
Книга издается в авторской редакции

Лицензия на издательскую деятельность
ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.
Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.
Печ.л. 6,2 Уч.-изд.л. 5,7
Электронная версия

Размещено на сайте: <http://elsu.ru/kaf/kdkp/edu>.
Заказ 9

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1