

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тюмасева З.И.¹, Третьякова Н.В.²

¹ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, e-mail: zit@cspu.ru;

²ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург, e-mail: tretjakovnat@mail.ru

В работе представлен анализ специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в психическом развитии в процессе онтогенеза. Дана сравнительная характеристика сущности специальной школы прошлого и современного времени. Представлены основные положения программных основ школы для детей с проблемами в развитии. Рассмотрены психофизические основания вариативного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте представлений Б. Мэннеля и А. Л. Щеглова. Представлены факторы, обеспечивающие эффективность обучения, воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыт общий алгоритм психоповеденческого развития ребенка, основанный на взаимообусловленности процессов познания и практической деятельности, происходящий на фоне психических процессов, обусловленных возрастными и личностными особенностями структурно-функционального развития мозга ребенка. Представлена сущность и логика качественного анализа нарушений психической деятельности ребенка. Дано обоснование для проведения восстановительной и формирующей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, взамен традиционной – корректирующей.

Ключевые слова: дети с недостатками в психическом развитии, специальное обучение, алгоритм психического развития ребенка, коррекционное и формирующее образование.

ONTOGENETIC BASIS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN HEALTH

Tyumaseva Z.I.¹, Tretyakova N.V.²

¹South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, e-mail: zit@cspu.ru;

²Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, e-mail: tretjakovnat@mail.ru

The work presents an analysis of the special education children with disabilities in health, having weaknesses in mental development during ontogenesis. Comparative characteristic of essence special school of the past and modern times. Presents the main provisions of the programme frameworks for different types of schools for children with developmental problems. Reviewed by psychophysical bases variable character education children with disabilities in health in the context of representations of B. Mennel and A. L. Shcheglov. Presents factors underlying the effectiveness of education, upbringing and social adaptation of children with disabilities in health. Revealed common algorithm child psycho-behavioral development, based on the processes of learning and Codependence of practical activities. That comes against the backdrop of the mental processes and due to age and personal characteristics of structural-functional development of baby's brain. Represented the essence and logic of the qualitative analysis of violations of mental activity of the child. Given the rationale for conducting restorative and forms of work with children with disabilities in health, instead of the traditional work-correction.

Keywords: children with impaired mental development, special training, algorithm of mental development of the child, correctional and education producing.

В предисловии к книге Б. Мэннеля «Школы для умственно отсталых детей» известный российский врач, доктор медицины, активный участник движения создания вспомогательных школ России А. Л. Щеглов отмечает, что «... не спрашивайте у ребенка, что он знает, а посмотрите, что он умеет делать» [5, С. XV]. В контексте повествования эти слова говорят о том, что «... сегодня задача специальной и вспомогательной школы должна

состоять не в том, чтобы дать ребенку известный запас знаний, но в том, чтобы научить его приобретать эти знания, научить его пользоваться своим механизмом психической деятельности» [5, С. XV]. Данное высказывание как нельзя лучше выражает весь смысл поддерживаемых нами современных концептуальных положений относительно задачи и методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ, в специальных школах. В контексте нашего исследования, согласно ст. 2, п. 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», к лицам с ОВЗ относятся дети, имеющие недостатки в психологическом развитии. Выделяют несколько категорий детей с ОВЗ – глухие дети, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и с задержкой психического развития, в настоящем исследовании мы будем опираться на последнюю категорию детей с ОВЗ.

«Такой представляется нам в общих чертах специальная школа для отсталых, малоспособных и слабоумных детей: "... Когда эти несчастные дети получают ее, сказать трудно, а пока они вынуждены посещать обыкновенную школу и в ней губить и без того уже небогатые духовные силы. Они истощают в ней свой интеллект, развращают темперамент и склонности..."» [5, С. XVI]. В приведенном изречении содержатся, по существу, программные основы школы для детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии. Эти основы, представленные автором сто лет назад, не потеряли своей значимости и сегодня.

Вот основные положения этих программных основ [5]:

1. «Малоспособные», «отсталые» и «слабоумные» дети должны обучаться не в «обыкновенных», а в специальных (коррекционных) школах, ибо «обыкновенная школа» губит их «духовные силы». Данный тезис не теряет своей значимости до сих пор, и специальные школы должны строиться на основе таких образовательных систем, которые «специальны» и специфичны во всех своих сущностных проявлениях: ценностях, целях, задачах, структурности, процессуальности, результатах, технологичности, образовательной среде и т. д.

2. Образование детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии, должно исключать «губительное» воздействие на «духовные силы» этих детей и не должно «истощать интеллект, развращать темперамент и склонности» [5, С. XVI]. Слова «и без того уже небогатые духовные силы» подчеркивают особую значимость и актуальность высказанной озабоченности, и сегодня мы говорим о здоровьесберегающем образовательном процессе, здоровьеразвивающей образовательной среде и в целом о природосообразном

образовании [7-12].

3. Специальная школа должна ориентировать своих учеников на результат не в виде «запаса знаний» (подобно «обыкновенной школе»), а в виде «умений приобретать эти знания» и «умений делать». Параллельно автору мы говорим о важности формирования у обучающихся специальных рациональных, чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающим миром.

4. И наконец, самый, возможно, радикальный, тезис: «Научить проблемного ребенка пользоваться своим механизмом психической деятельности» [5, С. XV]. Сегодня мы говорим о важности самопознания, самообразования, самосовершенствования, при этом все вышеотмеченное было уже заявлено Б. Мэннелем в 1910 году.

Тем не менее представления Б. Мэннеля о детях с проблемами психического развития не могли основываться на холистическом представлении о человеке и его развитии, ибо в то время этот подход к изучению человека вообще и в процессе образования в частности только начинал развиваться. Обращаясь теперь к современным психофизическим основаниям образования детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии, будем рассматривать эту проблему через призму представлений Б. Мэннеля, которые могут сослужить при этом великую роль.

Общий подход к современному специальному обучению, образованию детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии, основывается во многом и прежде всего на формировании навыков мышления, осуществляемого в форме понятий, суждений, умозаключений [3, 4]. Между тем как рассматривая задержки психического развития в онтогенетическом аспекте и, имея в виду, что проявления этих задержек обнаруживаются уже в самом раннем младенческом возрасте, надо бы исходить из того, что живое созерцание окружающего мира начинается через чувственное восприятие его в формах ощущений, восприятий, представлений [5]. И за этой рекомендацией стоит не просто один из постулатов «сухой» теории познания, но объективные закономерности развития центральной нервной системы человека в процессе онтогенеза.

Эффективность обучения, воспитания и социальной адаптации детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии, обуславливается на каждом этапе развития общества целым рядом факторов: 1) уровнем изученности высших психических функций и эмоционально-волевой сферы ребенка; 2) разработанностью системных средств диагностики не только отдельных психических процессов, но и всей психической сферы ребенка; 3) адекватной технологичностью специального обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии; 4) готовностью общества обеспечить таким детям реальные возможности для адаптации в обществе, возможности, достойные

человека.

Имея в виду поиск адекватной системы образования ребенка с ОВЗ, имеющего недостатки в психическом развитии, упреждающее изучение ребенка нельзя сводить (как это еще нередко бывает в практике специального образования) только к фиксации и описанию трудностей обучения и воспитания такого ребенка. Упреждающее изучение должно быть нацелено на выявление причин и физиологических механизмов расстройств ребенка, которые соотносятся с его возрастом и дисфункцией соответствующих зон мозга, а также на конкретные рекомендации по типологии специального образования. Поскольку эффективность практической деятельности человека и общества обуславливается познанием, то, с одной стороны, именно познание является необходимым моментом практической деятельности, а с другой стороны, наоборот – практика выступает в роли необходимого момента познания. А начинается практика с чувственного восприятия окружающих предметов, явлений, с «живого созерцания», реализуемого через ощущения, восприятия, представления. Однако как ни важна чувственная форма познания, она сама по себе не дает возможности проникнуть в сущность вещей, открыть законы действительности, а ведь именно в этом заключается главная задача познания. Только в процессе абстрактно-логического языкового мышления, которое осуществляется в форме понятий, суждений, умозаключений, данные «живого созерцания» обрабатываются и обобщаются на основе высшей познавательной способности человека – мышления. Реализация этого общего алгоритма развития ребенка, основанного на взаимообусловленности процессов познания и практической деятельности, происходит на фоне психических процессов, специфичность которых обуславливается возрастными и личностными особенностями структурно-функционального развития мозга и вслед за этим психического развития подрастающего человека.

Таким образом, предрасположенности, способности подрастающего человека к обучению, воспитанию, образованию имеют глубокие биологические, возрастные и личностные основания.

Природосообразность структурно-функциональных проявлений высшей нервной деятельности, и в частности высших психических функций, адекватных возрасту и личностным особенностям ребенка, зависит, вообще говоря, не только непосредственно от последовательного, своевременного созревания отдельных зон мозга, но, в не меньшей степени, от сформированности системных связей между ними, межанализаторных связей. Именно поэтому несформированность или недостаточная сформированность тех или иных высших психических функций у подрастающего человека может быть обусловлена тремя факторами: либо задержкой созревания определенных зон мозга, либо недостаточной

сформированностью межаналитических связей, либо, одновременно и параллельно, тем и другим. Сказанное в полной мере относится к задержкам психического развития, несформированности навыков письма, чтения, речи, счета, когда несформированность или недостаточная сформированность связей отдельных анализаторных систем приводит к нарушению слухомоторных, слухозрительных, оптико-пространственных, соматопространственных и других функций и соответствующих им механизмов. Именно нарушение интегративной работы анализаторных систем является чаще всего причиной аномалий в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. И при этом эффективность целенаправленной восстановительно-формирующей работы с такими детьми обуславливается сформированностью, прочностью и подвижностью межанализаторных связей [1, 3].

Дефекты интегративной работы анализаторных систем мозга не могут не сказаться и не проявить себя в виде определенных симптомов. Поэтому недоразвитие речи у детей является системным дефектом и затрагивает не только речь, но и другие психические процессы, характеризующие задержку психического развития, что есть не что иное, как задержка развития всей психической сферы ребенка.

Качественный анализ нарушения психической деятельности должен ответить на ряд ключевых вопросов: почему нарушен тот или иной психический процесс, т. е. каковы причины и механизмы его возникновения, что лежит в его основе, с нарушением каких других психических функций связано наблюдаемое нарушение. Какова структура дефекта, т. е. на каком уровне психической и психофизиологической организации определенной функции произошло нарушение, в каком его звене, с патологией какой зоны мозга связан наблюдаемый дефект, как частный дефект связан со всей психической сферой ребенка и в чем проявляется его негативное влияние на эту сферу? В связи с этим необходимо не изолированно исследовать нарушение той или иной высшей психической функции, а изучать их взаимодействие с другими высшими психическими функциями, с личностью, эмоционально-волевой сферой и поведением ребенка [1, 6]. Восстановительная же работа должна протекать в виде формирующего обучения, так как у детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии имеют место симптомы возрастного недоразвития, несформированность тех или других высших психических функций физиологического или функционального генезиса. Поэтому обучение должно быть направлено на формирование этой группы высших психических функций, а не на их коррекцию.

Сегодня вступивший в действие с 01.09.2016 г. федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. N 1598) обязывает

образовательные организации в рамках адаптированных основных общеобразовательных программ обеспечить разработку содержания и технологий образования обучающихся с ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей. Наряду с широким спектром коррекционной работы для обучающихся с задержкой психического развития, в стандарте выделены коррекционно-развивающие области (Приложение 7 стандарта). Коррекционно-развивающая работа направлена на обеспечение развития эмоционально-личностной сферы и коррекцию ее недостатков; познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирования произвольной регуляции деятельности и поведения; коррекцию нарушений устной и письменной речи, психолого-педагогическую поддержку в освоении.

Важно понимать, что формирующее обучение должно учитывать возраст ребенка, ведущую деятельность и ведущую психическую функцию возраста. Необходимо знать генезис психических процессов, последовательность их формирования, их взаимодействие, возрастные этапы и особенности формирования высших психических функций, чтобы точно знать, в каком возрасте ребенок должен овладеть теми или другими знаниями и умениями, к какому возрасту должны быть сформированы те или другие психические функции, знать о роли речи в формировании высших психических функций и о роли восприятия и предметной деятельности в формировании и развитии речи, ведь реальный мир представляется человеку в начале его жизни в ощущениях, восприятиях и представлениях, и лишь позже он получает отражение в словах, суждениях, умозаключениях.

Характер сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении новых способов действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит, и обучаемость ребенка [2]. Именно обучаемость выступает в качестве основного дифференциально-диагностического критерия при разграничении задержки психического развития и сходных состояний (умственной отсталости, первичной речевой патологии, педагогической запущенности). К началу школьного обучения у детей с задержкой психического развития оказывается несформированной готовность к осуществлению деятельности, новой по отношению к периоду дошкольного детства.

Готовность к школьному обучению включает физическую, физиологическую и психическую готовность.

Психический аспект готовности к обучению подразумевает сформированность навыков деятельности по определенным уровням: 1) знаний и представлений об окружающем мире; 2) умственных операций, действий и навыков; 3) речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарем, основами грамматического строя речи, связным

высказыванием и элементами монологической речи; 4) познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации; 5) регуляции поведения.

Обратимся к процессу оптимального развития с точки зрения мозговой организации психических функций. Структурно-функциональная организация мозга новорожденного является несформированной и потому претерпевает значительные онтологические изменения вплоть до 18-летнего возраста. К этому возрасту окончательно формируются основные принципы функционирования мозга, которые можно охарактеризовать следующим образом: 1) ведущая роль коры в обеспечении психических функций; 2) внутрислошарная специфичность и взаимодействие отделов внутри полушарий; 3) асимметрия полушарий; 4) межполушарное взаимодействие, обеспечиваемое в основном мозолистым телом.

В свою очередь для состояния мозга на момент рождения характерны: 1) незрелость коры при значительной сформированности подкорковых структур; 2) слабовыраженная система вертикальных и горизонтальных связей внутри полушарий; 3) относительная (по сравнению с мозгом взрослого) эквипотенциальность полушарий; 4) незрелость мозолистого тела, являющегося основной комиссурой, связывающей полушария у взрослого человека.

В первые годы постнатального онтогенеза наиболее интенсивно развивается система вертикальных связей, обеспечивающая взаимодействие коры с подкорковыми структурами. К 5–6 годам усложняется система связей по горизонтали. В разные сроки достигают зрелого уровня проекционные и ассоциативные зоны коры. Наиболее длительное время формируется нейронный аппарат в лобных отделах мозга. Позже созревают ассоциативные отделы мозга (теменно-височно-затылочные и лобные структуры) по сравнению с проекционными (затылочные, височные и теменные). Функциональная асимметрия полушарий – один из основных принципов работы мозга человека. Нарушение процесса прогрессирующей латерализации психических функций и установления доминантности полушарий неизбежно приводит к отклонениям в развитии. Выявление тех структур, которые обеспечивают этот процесс, позволяет рассматривать их патологию в качестве первопричины некоторых форм дизонтогенеза.

Признавая факт участия обоих полушарий в обеспечении любой сложно организованной высшей психической функции, можно констатировать следующие основные проявления специализаций полушарий: 1) доминирование левого полушария по речи у правшей и большинства левшей; 2) ведущую роль левого полушария в отношении двигательных функций у праворуких; 3) доминантность правого полушария в анализе зрительной (прежде всего оптико-пространственной) и кинестетической информации; 4) большую связь правого полушария по сравнению с левым с аффективными процессами.

Кроме того, полушария отличаются друг от друга выраженностью внутрислошарной

специализации. Функциональная неравнозначность мозговых структур внутри полушарий в большей степени характерна для левого полушария, для правого типична значительно меньшая дифференцированность его отделов. Эти особенности обусловлены различиями в анатомо-функциональных системах, обеспечивающих взаимодействие корковых зон внутри полушарий. Взаимодействие близко расположенных корковых структур осуществляется по системе коротких связей, удельный вес которых в левом полушарии больше, чем в правом. В правом полушарии взаимодействие осуществляется преимущественно по белому веществу, преобладающему в этом полушарии. Последнее проявляется в относительной невыраженности специфичности внутрислоушарных отделов. В ходе развития наблюдается процесс уменьшения узкой специализации структур внутри левого полушария, что связывается с постепенным созреванием длинных связей. Обратная картина характеризует изменения, происходящие в правом полушарии, – с возрастом нарастает специализация его структур.

Таким образом, правое и левое полушария развиваются не одновременно. На ранних этапах имеет место некоторое опережение в созревании правого полушария.

Нормальное функционирование центральной нервной системы возможно только в условиях взаимодействия полушарий. Ведущую роль в обеспечении процесса межполушарного переноса у детей играют подкорковые (стволовые и диэнцефальные) образования.

Таким образом, нейропсихологические закономерности нормального развития можно охарактеризовать следующим образом: 1) подкорковые структуры у детей, являясь наиболее зрелыми на момент рождения, обеспечивают процесс формирования межполушарной ассимиляции и взаимодействия полушарий; 2) функции, обеспечиваемые правым полушарием, формируются в ходе онтогенеза несколько раньше; 3) корково-подкорковые (вертикальные) взаимодействия формируются раньше, чем внутрислоушарные (горизонтальные); 4) проекционные зоны внутри полушарий созревают раньше, чем ассоциативные.

Одна из принципиально важных функций нервной системы – обеспечение возможностей научения.

Из приведенного выше анализа следуют общие выводы:

1) поскольку задержки психического развития обуславливаются во многом и прежде всего недоразвитием связей между отдельными областями мозга, обучение и воспитание детей с ОВЗ, имеющих недостатки в психическом развитии в процессе онтогенеза, должно иметь в качестве важной из задач функциональное развитие таких связей;

2) природосообразность специального образования в большой степени проявляется в

формировании эндогемеостаза подрастающего человека и целенаправленном развитии методами образования интегративных возможностей анализаторных систем.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
2. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
3. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Манелис Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития [Текст] / Н.Г. Манелис // Школа здоровья № 1. – М.: Народное образование, 1999. – С. 8–25.
5. Мэннелль Б. Школы для умственно отсталых детей [Текст] / Б. Мэннелль; пер. врача М. Владимировского; преисл. докт. мед. А. Л. Щеглова. – СПб.: Посев, 1911. – XIX, 4–212, IV с.
6. Строкова Т.А. Оценка личностного развития учащихся [Текст] / Т.А. Строкова // Образование и наука. – 2012. – 1 (9). – С. 57–71. DOI:10.17853/1994-5639-2012-9-57-71.
7. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: монография [Текст] / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 1999. – 284 с.
8. Тюмасева З.И. Метатеория образования [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.
9. Шелемин Е.М.К вопросу о сохранении, укреплении и поддержании здоровья детей, подростков и молодежи [Текст] / Е.М. Шелемин, М.М. Колокольцев // Инновационные технологии сохранения здоровья учащихся и студентов: материалы круглого стола; Посвящается 80-летию ИРГТУ. – Иркутск: Иркутск. гос. техн. ун-т, 2009. – С. 66–69.
10. Tretyakova N.V. Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction Within the Team / Tretyakova, N.V., Fedorov, V.A., Abramov, D.V., Kalimulin, D.M. // IEJME-Mathematics Education. – 2016. – V. 11. – № (8). – P. 2841-2857. <http://www.iejme.com/makale/902>.
11. Tretyakova N.V. Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving / Tretyakova, N.V., Fedorov, V.A., Dorozhkin, E.M., Komarova, M.K., Sukhanova, E.I. // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – V. 11. – № (15). – P. 8281-8292. <http://www.ijese.net/makale/1080>.
12. Fedorov V.A. Quality management of educational institutions in protecting students' health:

conceptual and structural-functional innovations / V.A. Fedorov, N.V. Tretyakova // Scientific bulletin of National Mining University. – 2015. – No. 6. – P. 134–143.