



4. Клецина И. С. Гендерная проблематика и ее роль в системе профессиональной подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. Социологические науки. – 2007. – URL: [cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-problematika-i-ee-rol-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-sovremennogo-spetsialista](http://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-problematika-i-ee-rol-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-sovremennogo-spetsialista).

5. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах [Электронный ресурс] // Сексология. Персональный сайт И. С. Кона. – URL: <http://sexology.narod.ru/publ037.html>.

6. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2018. – 303 с.

7. Проективная методика «Рисунок человека» [Электронный ресурс]. – URL: <http://vse-testi.ru/442/>.

8. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.

9. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. – СПб.: Дидактика плюс, 2005. – 475 с.

10. Kaltiala-Heino R., Bergman H., Tuölä-järvi M., Frisén L. Gender Dysphoria in Adolescence: Current Perspectives [Электронный ресурс]. – Dove Medical Press Limited, March 2018. – P. 31–41. – URL: <https://doi.org/10.2147/ANMT.S135432>.

11. McLeod Saul Biological Theories of Gender [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.simplypsychology.org/gender-biology.html>.

12. Oakley Ann. Sex, Gender and Society. Introduction [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.annoakley.co.uk/index.php?id=18&Itemid=2&option=com\\_content&view=article](http://www.annoakley.co.uk/index.php?id=18&Itemid=2&option=com_content&view=article).



**А. Г. Абдуллин, Д. А. Боблетер,  
З. З. Крымгужина**

УДК 376

## **ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕОРИЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Термины «специальная психология» и «коррекционная педагогика» сравнительно недавно вошли в наш обиход, но образование, решающее задачи оказания помощи особым детям, имеет длительную историю. В ходе истории становления специальной психологии и коррекционной педагогики предлагались разные подходы к пониманию проблем нормы и отклонения в развитии, методов нормализации аномального развития. Специальная психология наиболее тесно связана с коррекционной педагогикой. У данных отраслей науки общие предмет, некоторые задачи, методологическая база, методы исследования и т. д. Главное отличие коррекционной педагогики от специальной психологии состоит в том, что педагогика строится на научном обосновании функционирования систем обучения и воспитания для детей с нарушениями развития, а специальная психология изучает именно закономерности развития, то есть то, как развивается ребенок с нарушениями развития.

Каждая теория формировалась на определенном историческом этапе развития психолого-педагогических наук. Теории связаны с определенными философскими идеями различных наук и с культурно-историческими



традициями общества. Теории систематизируют факты и разрабатывают арсенал понятий, содержательных линий в анализе изучаемых явлений, разрабатывают методологии анализа проблем. Разные теории рассматриваются с различных точек зрения, даже одним и тем же фактам даются разные объяснения. Ни одна теория не может претендовать на то, чтобы быть единственно верной. Некоторые теории устаревали, другие, пережив период забвения, гонения (как это было с наследием Л. С. Выготского, П. П. Блонского), обрели новое звучание и получали мировое признание, третьи – трансформировались [1; 2]. Почти все исследователи находятся под влиянием определенных школ, достижений в области наук. Теории интегрируются, взаимодополняются. Значение теорий обогащает понимание основных проблем научных дисциплин. Теоретическое наследие обусловило развитие практики специального и инклюзивного образования.

Первые теоретические разработки этих наук начались в XIX веке в связи с развитием производства в Европе, когда требовался приток рабочих рук на фабрики и заводы. Категория лиц с отставанием в интеллектуальном развитии привлекла внимание общественности. Умственно отсталые лица начали получать первую медицинскую помощь, началось их обучение, влияние в жизнь общества [3]. Французский психиатр Ж. Эксироль опубликовал двухтомный труд об умственно отсталых, где среди медицинских и медико-социальных проблем затрагивались вопросы психологии. Э. Сеген разработал первые методики диагностики интеллектуальной недостаточности и исследовал особенности проявления волевой сферы личности [12]. Медики и педагоги также описывали своеобразие слепых и глухих людей, лиц с недоразвитием речи.

Начали появляться начальные школы во Франции и других странах для данной категории детей. Накапливались наблюдения, разрабатывались основы коррекционной педагогики, методы коррекционного воздействия на личность с отклонениями в развитии.

Французский психолог Бине и психиатр Симо по заказу Министерства просвещения разработали методы диагностики интеллектуальной недостаточности и внесли существенный вклад в изучение психологии этих детей, что отразили в своей книге «Ненормальные дети», положив начало для разработки данной проблематики в начале двадцатого столетия. Еще в XVIII–XIX веках В. Гаюи и Ш. Далепе было положено начало развитию сурдо- и тифлопсихологии и педагогики [4].

В начале VIII века в Италии, а затем в Швейцарии (под патронажем И. Г. Песталлоцци) стали появляться учреждения для бедных, где собирались дети-сироты или оказавшиеся без присмотра.

В XIX веке в Европе расширилась сеть школ-приютов, школ-реформаториев и т. д. Развивались теоретические концепции коррекции и социальной адаптации личности. Т. Вильгельм, Г. Парсон и др. затронули вопросы дифференциации и индивидуализации образования как фактора успешной адаптации личности к социуму и указали на условия, служащие причиной дезадаптации и регресса личности. Появились работы Э. Кречмера о правонарушениях и преступлениях людей [18].

Широкая общественность обсуждала проблемы профилактики преступности, которые возникают в эпоху социальных катаклизмов и под влиянием неблагоприятия окружения, семейных неурядиц. К. Роджерс, М. Раттер и др. исследовали пограничные состояния личности, когда необходимо своевременное вмешательство и гуманная коррекционная помощь вместо применения насилия к человеку. Э. Торндайк, Б. Скиннер, Дж. Дьюи в своих работах разрабатывали методы усовершенствования развития и поведения проблемных лиц, помогая через внешнюю среду проявлять внутренние потенции развития. Ж. Пиаже, исследуя интеллектуальные способности, полагал, что взрослые должны помогать детям изучать окружающий мир и строить систему обучения в соответствии с индивидуальной природой интеллекта. Теория и практика были нацелены на развитие детей и подростков [9].



В России, как и в Европе, создавались приюты для брошенных детей и беспризорных со времен Петра I и Екатерины II. Многие земства организовывали трехгодичных заведений для правонарушителей и помогали молодым людям в трудоустройстве [6].

В. П. Кащенко создал школу-санаторий для нуждающихся в особой помощи. Определяя сущность и проблемы коррекционной педагогики, В. П. Кащенко подчеркивал особенность этой отрасли науки для изучения разных видов исключительных категорий лиц, отличающихся от обучающихся в массовой школе. Коррекционная педагогика должна строиться на научной основе, исходить из потребностей общества и особой личности, нуждающейся в коррекционной помощи, опираясь на принципы педоцентризма. Его коррективная педагогика, – отмечают В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман, – предназначалась для широкого круга педагогов, родителей, интересующихся проблемами отклоняющегося развития и поведения [13].

Практика коррекционного образования побудила к тому, что в России до конца XIX века и в начале XX века проблемами обучения детей с нарушениями, отклонениями в развитии стали заниматься физиологи и медики, педагоги-энтузиасты и дефектологи-педагоги: Л. С. Выготский, разработавший новую теорию аномального развития ребенка, на которой сейчас базируется дефектология; В.А. Гандер – тифлопедагог (педагог, осуществляющий обучение, воспитание, трудовую подготовку слепых и слабовидящих детей и подростков; А. Н. Грабов – российский дефектолог, один из основателей отечественной олигофренопедагогики; Е. К. Грачева – первый русский педагог-дефектолог, работавшая с умственно отсталыми детьми, которая организовала в Санкт-Петербурге приют для детей с умственными и физическими недостатками, доказала на опыте возможность развития детей с глубокой умственной отсталостью под влиянием воспитания и специального обучения; А. С. Грибоедов, организовавший в Петербурге педагогический институт нормального и дефективного ребенка.

Одним из наиболее активных участников публикаций по проблеме работы с дефективными детьми был В. П. Кащенко, который внес весомый вклад в становление отечественной коррекционной педагогики. Он настаивал на создании дифференцированных условий для коррекционного воспитания разных категорий детей и подростков. И. П. Мержеевский обратил внимание на социальную природу слабоумия, на обязанности общества по отношению к слабоумным. Проблему ранней помощи глухим детям изучали Н. А. Рау, Е. Ф. Рау и Ф. А. Рау, которые воплотили на практике идею стимуляции раннего развития глухих детей в условиях семьи; Д. В. Фельдберг, российский логопед и сурдопедагог, один из основателей высшего дефектологического образования в России.

Для становления теории наук значимым стало изучение слепоглухих И. А. Соколянским и А. В. Ярмоленко, положившее начало работы не только со слепыми и глухими детьми, но со слабослышащими, слабовидящими, затем и с детьми, имевшими другие виды дефектов развития.

В начале XX века в Санкт-Петербурге созданы лаборатория экспериментальной педагогической психологии, Педагогический и Психоневрологический институты по инициативе В. М. Бехтерева, а в Москве – Педагогическая академия; начинают издаваться журналы по проблеме образования.

Благодаря научным исследованиям ширилась сеть заведений для разных детей с отклонениями в развитии (для глухих, слепых и умственно отсталых детей, для педагогически запущенных и беспризорных лиц, малолетних преступников). Организована сеть специальных образовательных учреждений, но не сформировалась система специального образования. Большой вклад в развитие теории образования лиц с особыми потребностями внес в начале XX столетия съезд по вопросам специальной психологии, где прозвучали доклады о психологических наработках с категорией лиц с нарушениями развития [8].

В конце 1920-х годов система специального образования стала частью государствен-



ной образовательной системы. В контексте коммунистической идеологии переосмысливаются гражданские права, цели и задачи образования, закладываются основы новой советской школы. Воспитание детей с отклонениями в развитии (умственно отсталых, глухонемых, слепых и детей с другими дефектами) взял на себя Народный комиссариат просвещения, создавая сеть интернатов круглогодичного содержания. Их, как и прочих, нормально развивающихся школьников, воспитывали в духе коммунистической идеологии. В отличие от Западной Европы, где все образование, в том числе и специальное, развивалось в контексте борьбы за права человека и стремления вариативно охватить разные категории детей, где государство сотрудничало с церковью, широкой общественностью, в России формировалась замкнутая система специального образования, что тормозило социальную адаптацию воспитанников этих заведений. Помощь оказывалась умственно отсталым, слепым и глухим, а другие дети с нарушениями речи, поведения и т. п. оказывались вне специальной психолого-педагогической поддержки, подвергаясь негативным последствиям дисциплинарного воздействия.

Развитие системы специального образования проходило в сложных условиях. С одной стороны, государство обеспечило заботу о дефективных детях, как в то время называли этих лиц, и требование сделать из них «полезных членов общества» стимулировало развитие науки – дефектологии. С другой стороны, как отмечает Б. В. Зейгарник, установка по мере развития социализма жестко снижать показатели неблагополучия и уменьшать сеть специальных организаций, контроль над соблюдением марксистских принципов в научных разработках сдерживали научные исследования в области детской психологии [5].

Так, позитивным было то, что русский ученый Л. С. Выготский разработал методологическую базу для специальной психологии и коррекционной педагогики, впервые объемно описав феномен аномального развития личности. Л. С. Выготский обогатил мировую пси-

холого-педагогическую науку, вооружив ее диалектической методологией, которая помогла понять, как в процессе культурно-исторического развития человек приобрел новые силы развития, как сформировались потребности общества и личности. Согласно данной концепции следует учитывать не только социально-исторический и культурный аспекты развития личности, но необходимо изучать личность в динамике развития. С. Крайг точно подметила, что теория Выготского получила мировое признание потому, что ученому удалось органически сочетать достижения антропологических наук, углубив понимание развития личности.

В противовес биологизаторским теориям развития личности Л. С. Выготский доказал влияние культурной среды на развитие и коррекцию развития личности ребенка. Культурная среда выступает источником развития высших психических функций личности [2]. По мнению Л. С. Выготского, «дефект, создавая отклонения от устойчивого биологического типа человека, вызывает выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вхождения ребенка в культуру» [2, с. 134]. Современные технологии коррекционно-развивающего образования разрабатываются с учетом осложнения культурного развития личности и поиска современных средств, способствующих усвоению форм культурного опыта, формирования культурного мышления детей с различными видами дизонтогенеза (отклонений в развитии). Развитие высших психических функций, овладение культурными формами мышления и поведения протекает у детей с аномалиями несколько иначе, чем у их сверстников, развивающихся без отклонений, но этот процесс культурного развития тоже осуществляется. Поэтому создание коррекционно-развивающих образовательных технологий должно осуществляться с учетом пожелания ученого по поиску «обходных путей культурного развития ненормального ребен-



ка». Здесь Выготский приводит в качестве примера книги Брайля для развития слепых детей, достижения диктологии для обучения глухонемых детей, побуждая к поиску наилучших окультуренных форм развития личности с другими аномалиями развития.

При этом Л. С. Выготский обогатил теорию развития личности учением о зонах «актуального» и «ближайшего». Уровень актуального развития (обученность, развитие, воспитанность) определяется тем, что ребенок умеет делать самостоятельно. Зона ближайшего развития – уровень потенциальных возможностей (уровень обучаемости, развиваемости, воспитания) определяется тем, что ребенок может сделать при небольшом участии взрослого или более способных сверстников. Для коррекционной педагогики это положение является весьма значимым, потому что коррекционно-развивающее обучение и воспитание строится на диагностической основе. Современной специальной психологией и педагогией разработаны диагностический инструментарий, позволяющий определить вид дизонтогении, уровень «актуального» развития ребенка, но недостаточно разработаны прогностические методики, позволяющие ориентироваться на «зону ближайшего развития», чтобы разрабатывать индивидуальные программы и коррекционно-развивающие технологии для достижения наилучших результатов коррекционной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, творческих ресурсов личности ребенка.

Высоко оценивая теорию операционального интеллекта Ж. Пиаже, Выготский жестко подверг критике утверждение Ж. Пиаже о том, что образование должно опираться на развитие, т. е. следовать за развитием, учитывая закономерности созревания организма. Выготский писал о том, что обучение должно идти впереди развития. На основе теории Л. С. Выготского и формировались современные технологии развивающего и коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей. «Совершенно очевидно, – писал А. Н. Леонтьев, – концепция Л. С. Выготского есть глуп-

бинная теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения».

В русле теоретического наследия Л. С. Выготского развиваются специальная психология и коррекционная педагогика. Принципиально важной является идея о наличии у ребенка с отклонениями в развитии сильных сохранных свойств личности, о целостности личности, о единстве интеллектуальных и аффективных аспектов ее развития, о сложной структуре дефекта и компенсаторных возможностях организма, об ориентации на зону «ближайшего» развития ребенка, о необходимости учитывать не только тип развития, но и индивидуальные особенности ребенка, его творческие потенции.

Большой вклад в дефектологию внес П. П. Блонский, который считал «моральную дефективность» следствием отклонений в развитии. Такой человек нуждается в медико-психологической и педагогической коррекции, в создании системы воспитательной работы по усвоению социально-моральных норм, подготовки к жизни в социуме и труду. Именно отверженность в школьном коллективе служит причиной трудной воспитуемости, причиной поиска групп таких же сверстников. Поэтому детей необходимо поместить в развивающую среду и оказывать педагогическую коррекционную помощь [1].

Но, как уже отмечалось выше, длительное время под давлением идеологии на науку усилия ученых и педагогов были сосредоточены на формировании «коммунистического идеала» – абстрактного идеального объекта педагогического воздействия. В абстрактные догмы не вписывались достижения детской психологии – педологии, признающей наряду с влиянием социума и педагогического воздействия влияние генетического наследия по способностям на развитие личности, доказавшей факт интеллектуальной дифференциации, неравенства лиц с разным уровнем способностей. Появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов в 1936 году». Конеч-



но, в ходе слишком многочисленных диагностических исследований педологами того времени допускались ошибки в интерпретации данных. Но наибольшие нападки вызвало тестирование интеллекта обучающихся и ранжирование их по способностям, которое не соответствовало заявлениям идеологов коммунизма типа: «сколько надо чайковских, столько сделаем». ЦК ВКП (б) выявило, что в результате «вредной деятельности педологов», чья методология не соответствовала мировоззренческим установкам марксизма, возросло комплектование «специальных» школ вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников, что действительно нередко тормозило развитие некоторой категории детей. Но запрет детской психологии как «буржуазной науки» повлек за собой забвение трудов крупнейших ученых в области экспериментальной психологии: В. М. Бехтерева, П. Ф. Лесгафта, И. П. Павлова, А. П. Нечаева; работы педагогической психологии 20–30-х годов Л. С. Выготского, П. П. Блонского. Во время борьбы с космополитизмом был явно заметен отрыв отечественной науки от достижений западных ученых, что порождало модель личностно-отчужденного образования как массового, так и специализированного, для детей с отклонениями в развитии, по сути, дегуманизированного. Образовательный процесс в специализированных учреждениях приспособлялся к дефективности ребенка: упрощалось и сокращалось содержание, обучение осуществлялось в замедленном темпе, в процессе воспитания игнорировались индивидуальные особенности, склонности и способности личности.

Период 60–80 гг. ознаменовался новым этапом исследований. В связи с развитием НТР и усложнением школьных программ выявлены дети, которые не усваивают программы, хотя не имеют стойкого нарушения интеллекта. Медицинское направление сформировалось усилиями Б. С. Братуся, М. И. Буянова, А. И. Захарова, Д. В. Колесова, А. Е. Лич-

ко, И. Ф. Мягкова, И. Н. Пятницкой и др. Они выявили взаимодействие генетической предрасположенности и социальной среды как факторов детских неврозов, психических заболеваний, изучили психофизиологические механизмы девиантного развития, выявили акцентуации характера и различные виды психопатий у подростков и определили их влияние на развитие личности, методы коррекции нарушений развития.

Исследования Т. А. Власовой, Т. В. Егоровой, В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер помогли изучению психологических особенностей детей с нарушенным интеллектом и с задержкой психического развития, созданию классификаций данных категорий лиц. Важно было то, что они не ограничились проблемой коррекции когнитивной (познавательной) сферы, но обосновали необходимость воздействия на мотивационную, эмоционально-волевую и др. сферы, т. е. разработали подходы к обучению и воспитанию, коррекции личности в целом.

Работы И. П. Башкатова, С. А. Беличева, В. Н. Кудрявцева, Д. И. Фельдштейн и др. помогли понять психолого-педагогические особенности педагогически запущенных детей и подростков, осознать связь с причинами и условиями девиантного (отклоняющегося) поведения, чтобы определить наиболее эффективные методы, технологии профилактики и коррекции отклоняющегося поведения и успешной адаптации личности к социуму.

Становлению специальной психологии и коррекционной педагогики как науки помогли научные работы Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой и др., благодаря которым эти науки сложились как самостоятельные, обобщив и развив прогрессивный опыт оказания коррекционной помощи детям и подросткам, обогатив практику специального образования [6].

С конца 70-х – начала 80-х гг. открываются специальные школы и классы в общеобразовательных школах для детей с задержкой психического развития, начинается работа с ранее необучаемыми глубоко умственно отсталыми детьми в коррекционных школах.



Но охват нуждающихся в специальном образовании лиц отстает от европейского. В связи с отсутствием четкой нормативно-правовой базы советского образования и нехваткой кадров к 1990-м годам только 1,5 % детей получили доступ в СССР к специальному образованию. Система специальной помощи детям с особыми образовательными потребностями носила незавершенный характер. Научные разработки психологов часто связывались с проблематикой рефлексологии. Детская психология как наука после разгрома педологии идеологами-коммунистами в середине тридцатых годов не развивалась, наблюдалось отставание от науки Запада.

Так, западная наука расширила представление о норме развития. В русле этологического подхода (К. Лоренс, Тирбенген, Хайнд и др.) некоторые нарушения в поведении и негативные реакции, состояния личности стали изучаться в контексте поведенческой активности, характерной для любых биологических существ. Так, склонность к бродяжничеству у детей и подростков, – считает Н. М. Пручкина, – может быть связана не только с психическими отклонениями, но с тягой освоения новых территорий в связи с поиском более благоприятного для их жизни пространства [10]. Этолого-физиологический анализ позволил понять природу агрессивности, связанную не только с повреждением мозговых структур, но с неосознанным в детстве усвоением моторных актов (мимики, поз), форм коммуникации, унаследованных в виде инстинктов от животного мира и заимствованного опыта поведения. Культ насилия в СМИ, алкоголя и наркотиков – в молодежной субкультуре, снимает табу у молодых людей по отношению к актам агрессии. Этологический подход к решению проблем воспитания и коррекции развития детей и молодежи весьма продуктивен.

В русле социогенетических теорий, в частности учения бихевиоризма, сформировался поведенческий подход (Скиннер, Торндайк, Салтер, Рейн и др.). Поведение человека считается обусловленным воздействием внешней среды в прошлом или настоящем благодаря фор-

мированию условных рефлексов (реакции организма на стимулы по И. П. Павлову). Постепенно сложилась теория научения (И. П. Павлов, Б. Ф. Скиннер, А. Бандуры). Ценным для воспитания детей и коррекции их развития является метод «пошагового действия», последовательного приближения к поставленной цели формирования позитивных свойств личности и исправления недостатков характера, поведения. Этот метод чрезвычайно эффективен в работе с дошкольниками с отставанием в развитии или педагогически запущенными детьми [15].

В процессе тренингов поведенческой терапии используется прием систематической диссенбеллизации – постепенного уменьшения тревоги по поводу объекта или ситуации. Обучение расслаблению с опорой на воображение позволяет ярко пережить пугающую или психотравмирующую ситуацию, потом расслабиться и постепенно таким образом избавиться от страхов, напряжения, тревоги. Метод модификации поведения с помощью жетонной системы (вкусной еды, значков, жвачек, игрушек) за выполнение в течение дня правил поведения, которые вырабатываются с помощью взрослых, уместен в работе с детьми с отставанием в развитии, с гиперстениками, с нервными детьми. Когда полезные навыки нормативного поведения выработаны, они заменяются похвалой. Потом стимулирование полезных действий и привычек прекращается, чтобы эффективность программы коррекционной работы не зависела от жетонной системы.

Теория социального научения А. Бандуры ориентирована на обращение к сознанию ребенка. Ведущая роль принадлежит примеру взрослых, опыт которых объясняется ребенку. С детьми ведут целенаправленные беседы: «Что такое хорошо и что такое плохо». Многие ситуации поведения человека в социуме проигрываются, т. е. закрепляются с помощью игры. Сделан перенос с жетонной системы для закрепления навыков нормативного поведения на развитие социального интеллекта, на сознательный анализ своего и чужого поведенче-



ского опыта. Этот метод эффективен в работе с аутичными, невропатичными, склонными к конфликтному поведению старшими дошкольниками и младшими школьниками.

Знакомство с эпигенетической теорией Эриксона позволяет понять, как формируется идентичность личности. В работе «Дети и общество» он рассматривает, как на разных этапах развития формируются позитивные свойства личности, способствующие ее социальной адаптации, достижению зрелости, самореализации творческих потенций или негативные свойства, свидетельствующие об аномальном развитии, дезадаптации, затрудняющей переход от одной стадии к другой, обуславливая незрелость личности, ее центрального ядра «самости». В коррекционной работе важно уяснить, что, только решив проблемы предыдущей стадии, можно продуктивно создавать условия для полноценного проживания последующих этапов становления.

Согласно когнитивной теории человек предстает рациональным, активным, стремящимся к познанию (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Вернер и др.). Отклонения в развитии, прежде всего, сказываются на нарушении познавательной сферы личности, без коррекции которой невозможно осуществить полноценное формирование социально адаптивного индивида. Генетическая теория операционального интеллекта Ж. Пиаже позволяет понять, что различия между детьми и взрослыми заключаются не только в объеме знаний, но в качественных способностях мышления. Интеллект как интеграция познавательных процессов стремится к установлению равновесия между ассимиляцией (интерпретацией нового опыта, исходя из ментальных структур) и аккомодацией (изменением ментальных структур для объединения старого и нового опыта). Развитие интеллекта является одним из главных факторов не только социальной адаптивности личности, но и биологической адаптации организма.

Итальянский педагог М. Монтессори разработала концепцию воспитания ребенка с проблемами в развитии в обогащенной среде

для детей в возрасте 3–7 лет на основе изучения и учета в процессе образовательной деятельности индивидуальных особенностей, способностей и возможностей ребенка. Она полагала, что принуждение тормозит развитие ребенка, поэтому в школах Монтессори развивалась безотметочная система обучения. Акцент делался на оценке действий педагогами преимущественно морального характера. Отклоняющееся поведение М. Монтессори связывала с недостаточным интеллектуальным развитием. Поэтому ею разработаны методы сенсорного, интеллектуального развития детей.

В современной коррекционной работе широко используются «монтессори-игры» – упражнения по развитию крупной и мелкой моторики, без которых невозможно осуществлять интеллектуальное и в целом психофизическое развитие личности.

Концепция развития творческой самоактуализирующейся личности гуманистической психологии сформировалась на западе в середине XX века как альтернатива бихевиоризму и психоанализу, как оптимистическая теория, опровергающая жесткий детерминизм развития, утверждая высшие ценности бытия и способствуя утверждению взглядов на индивида как на целостную личность (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

В противовес биологизаторским взглядам на природу невроза психоаналитиков западный экзистенциалист Э. Фромм рассматривает невроз как болезнь роста самоактуализирующейся личности. Удовлетворение главной потребности личности – потребности в любви и реализации себя в любви, по мнению Фромма, имеет огромное психотерапевтическое значение. Современный человек чрезмерно интеллектуален, технократичен и неэмоционален, что порождает отчуждение, утрату индивидуальности, спонтанности. «Возвращаясь к себе», уясняя суть экзистенциального бытия, человек обретает духовное и душевное здоровье.

Мы полагаем, что созвучная идеям западных гуманистов концепция онтогенетического развития личности в детстве русского уче-



ного Л. И. Божович дает представления о личностных новообразованиях, формирующихся в онтогенезе, и о причинах отклонений в поведении ребенка. Опираясь на исследования Выготского и его сподвижников о логике развития личности как преобразовании элементарных психических функций путем интеграции в высшие психические функции (ВПФ), О. Л. Трошин связал эти преобразования с личностными новообразованиями.

Личность формируется как устойчивая целостная психологическая система высокого интегративного уровня. Распад или несформированность высших психических функций в процессе отклонения в развитии она связывает с деформацией воли, воображения, нравственных чувств и т. д. Дезорганизация развития приводит к разнонаправленности развития подсистем личности, к разнонаправленности установок, порождая «конфликты детской души вместо гармонии». Это служит пусковым механизмом формирования реактивной неуспешной безвольной личности с неустойчивым поведением [14].

Л. Хьелл, Д. Зиглер рассматривали детство как период «движения от произвольности, импульсивности к произвольности и к постепенной интеллектуализации «познавательных процессов, к формированию основ сознания – осмыслению личностного отношения к действительности и самосознания – осмыслению личностного отношения к самому себе. Формируется потребность на основе сознания социального «Я» выйти за рамки детского образа жизни. Сформировалась теория изучения и развития ребенка как субъекта образования, теория налаживания партнерских бесконфликтных взаимоотношений, стимулирующих развитие нормальных и аномальных детей [16].

К сожалению, отечественной специальной психологией и коррекционной педагогикой недостаточно разработаны технологии, стимулирующие развитие рефлексивных и эмпатических способностей педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность, и их питомцев.

Существенный вклад внесли западные и русские ученые Э. Эриксон, Л. С. Выготский, В. И. Слободчиков и др. в изучение периодизации развития личности, что позволяет выявить сензитивные периоды для коррекции тех или иных свойств индивида, предупреждая деструктивные личностные новообразования. Как известно, развитие психики подчиняется закону стадильности.

На каждой стадии развития формируются личностные новообразования, зависящие от содержания и характера деятельности, от системы отношений. Д. Эльконин считал, что именно в детстве формируются основы мировоззрения, влияющие на продуктивность развития личности, на конструктивную деятельность и поведение. Формируется сознание и самосознание, т. е. «Я-концепция» личности, ее самооценка. Формируются нравственные ценности, установки, нравственные понятия и чувства [16]. Гармонизация развития, по мнению К. Роджерс, является движущей силой развития. И это необходимо учитывать в образовательной работе с детьми, в том числе и с ОВЗ [11].

Изучение кризисов развития помогает выявить симптомы нормального развития ребенка в период кризиса и подготовки к качественно новому этапу развития, отклонения в развитии. Описание кризисного периода и причин возрастных кризисов помогает понять, что протекание и преодоление кризисов детьми с отклонениями в развитии будет протекать значительно сложнее, но именно в кризисный период, когда становление высших психических функций находится в стадии становления, перестройки, легче влиять на коррекцию развития личности, чем в период равновесия и стабильности [7].

Мы полагаем, что эти идеи особенно актуальны для современной специальной психологии и коррекционной педагогики. В отечественной практике коррекционного образования акцент делается на форсированном развитии когнитивной сферы личности без должного учета ее аффективной составляющей. Как сделать процесс коррекции развития лич-



ности эффективным, чтобы гармонизировать развитие личности, используя гармонизацию как движущую силу развития? Как воздействовать на разбалансированный организм ребенка с отклонениями в развитии, чтобы этот организм функционировал как саморазвивающаяся, самоорганизующаяся, самокорректирующаяся система? Пока на эти вопросы не получены исчерпывающие ответы, что сдерживает темпы совершенствования практики коррекционного образования, создания в России системы инклюзивного образования.

Следует отметить особо важный для формирования теории и практики коррекционного образования период – это вторая половина двадцатого века, когда в контексте борьбы за права человека и создание безбарьерной среды для инвалидов, в связи с высоким уровнем развития науки раннего вмешательства в человеческую природу и детской психологии на Западе начались интеграционные процессы включения проблемных детей в общую систему образования. В то же время развитие отечественного инклюзивного образования резко отстает от западной модели. Сохраняется замкнутая система специального образования. Недостаточно научных разработок в области оказания помощи детям с образовательными потребностями раннего и дошкольного возраста, взрослым лицам в процессе профессионального образования.

Специалисты службы ранней помощи проводят занятия с ребенком и родителями, анализируя при этом динамику развития детей, привлекая к оказанию данной помощи медиков. Планируется разработка всероссийской программы развития системы ранней диагностики и ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии в условиях семьи и соответствующее кадровое и материально-техническое обеспечение программ.

Постепенно и в России выстраивается эффективная система специального бесплатного дошкольного и школьного образования детей и подростков с ограниченными возмож-

ностями здоровья с учетом видов отклонений в развитии, совершенствуются технологии коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Развивается система создания Центров психокоррекционной и психопрофилактической работы с детьми с проведением комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий, а также создаются оздоровительные образовательные учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении (санаторные школы-интернаты, санаторно-лесные школы, санаторные детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей).

В нашей стране разработана федеральная базовая программа реабилитации и индивидуальная программа реабилитации лиц с ограниченной трудоспособностью (инвалидов). Дети и подростки с ОВЗ, инвалиды получают равные права и возможности, доступ к получению профессионального образования. Следует отметить вклад Г. В. Васенкова, Ю. И. Попова, Е. И. Капланской, У. М. Муртузалиевой, Т. П. Трубачевой, Л. П. Уфимцевой, Н. А. Плаховой в развитие этого направления.

Тем не менее значительное развитие теории обогатило практики непрерывного коррекционного образования, обогащаясь идеями гуманистической психологии и педагогики. Знание теоретических основ позволяет грамотно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную деятельность. Наследие ученых, педагогов-энтузиастов позволяет выстраивать систему коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии на строго научной концептуальной основе в традициях западной и отечественной научных школ.

#### АННОТАЦИЯ

Авторы рассматривают историю становления специальной психологии и коррекционной педагогики, разные подходы к пониманию проблем нормы и отклонения в развитии, подходы к пониманию методов нормализации отклоняющегося развития детей. В статье раскрывается процесс развития практики специального и инклюзивного образо-



вания за рубежом и в России. Авторы приходят к выводу, что знание теоретических основ позволяет грамотно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** специальная психология, коррекционная педагогика, дети с отклонениями в развитии, система специального образования, помощь, развитие системы специального образования, ограниченные возможности здоровья.

#### SUMMARY

The authors of this article consider the developing process of special psychology and correctional pedagogy; they also deal with different approaches to understanding the problem of norm and deviation in child development. The authors describe the methods of normalization of deviant child development. This article reveals the process of practice developing of special and inclusive education in Russia and abroad. The authors come to the conclusion that using the theoretical knowledge allows the competent implementation of psychological and pedagogical correctional assistance to children with disabilities.

**Key words:** special psychology, correctional pedagogy, children with developmental disabilities, special education system, assistance, development of special education system, limited health opportunities.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2016. – 164 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 500 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
4. Гаюи В., Далепе Ш. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. – М.: Логос, 1993. – 78 с.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология: учебное пособие. – М., 2014. – 208 с.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1996. – 182 с.
7. Малофеев Н. Н. Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Дефектология. – М., 1997. – 256 с.
8. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М., 1997. – 304 с.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М., 1998. – 265 с.
10. Пручкина Н. М. Коррекция эмоционального нарушения детей с психическими отклонениями: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 305 с.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М., 1994. – 480 с.
12. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. – СПб., 1903.
13. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 38–50.
14. Трошин О. Л. Логопсихология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2007. – 635 с.
15. Теории научения: Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/teorii\\_naucheniya](http://www.psychologos.ru/articles/view/teorii_naucheniya).
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер, 1997. – 606 с.
17. Эльконин Б. Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. – № 6.
18. Ernst Kretschmer Die wichtigsten Indikatoren für psychische Prozesse. – Dresden, 1986. – S. 307.

