

# Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями

**Е. Т. Логинова,**  
декан факультета дефектологии  
и социальной работы  
Ленинградского государственного  
университета имени А. С. Пушкина  
доктор педагогических наук, профессор,  
**Т. В. Лисовская,**  
ведущий научный сотрудник  
лаборатории специального образования  
Национального института образования  
кандидат педагогических наук, доцент

Авторами статьи предпринята попытка выделить основные феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями: новая теория коррекционно-развивающего обучения, структура и содержание жизненных компетенций, жизненноконтекстное содержание, коррекция как процесс и как результат социального развития, профессиональные компетентности и личностные качества педагога с новым дивергентным мышлением.

In this article the authors have tried to identify basic phenomena of the pedagogical system of correctional developmental education of children with severe multiple psychophysical disorders: a new theory of correctional developmental education; the structure and content of life competencies, life context content, correction as a process and a result of social development, professional competencies and personal qualities of a teacher possessing a new divergent thinking.

**Ключевые слова:** феномен, феноменологически-гуманистическая парадигма, жизненные компетенции, витагенное обучение, жизненноконтекстное содержание, дивергентное мышление.

**Keywords:** phenomenon, phenomenologically humanist paradigm, life competencies, life experience education, life context content, divergent thinking.

Образование — феномен\* комплексный, сложный и многогранный. Критически переосмысляются традиционные ценностные основания образования в связи с социально-экономическими преобразованиями и кризисными явлениями во всём мире, требованиями цивилизационной культуры. Изменяется отношение общества и государства к детям, которые считались социально неперспективными и необучаемыми.

Актуальным становится научное обоснование стратегии оказания коррекционно-педагогической помощи детям с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее — с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями) с учётом имеющегося положительного опыта в Республике Беларусь и современных тенденций в мире.

Вопросы методологии и педагогической практики рассматриваются в целостности и единстве. Педагогическая система коррекционно-развивающего обучения обогащается новыми **феноменами**:

- 1) *феноменологически-гуманистическая парадигма* как новая теория коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;
- 2) *жизненные компетенции*, содержанием которых являются потребности ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, а инструментальным — способы действий;
- 3) *жизненноконтекстное содержание* коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;

\*Под феноменом мы понимаем всё, что может быть объектом научного рассмотрения [1].

- 4) *коррекция*, которая определяется не только как процесс, но и как результат социального развития ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями;
- 5) *педагог с новым дивергентным мышлением*, способный и готовый работать с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Обратимся к *первому феномену педагогической системы*.

Ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями сложен, многомерен. Необходимыми для объективирования научного знания о нём являются междисциплинарный диалог, привлечение различных наук — философии, педагогики, психологии, медицины, социологии.

Определяющими в обучении детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями выступают экзистенциально-феноменологический, синергетический и аксиологический (на философском уровне), системный и гуманистически ориентированный (на общенаучном уровне), деятельностный и компетентностно ориентированный (на теоретическом уровне), потребностный, прагматический и интегративный (на конкретно научном уровне) подходы [7].

Исходя из перечисленных теоретических подходов была определена *феноменологически-гуманистическая парадигма* — новая теория в науке, позволяющая обосновать и построить на её основе педагогическую систему непрерывного коррекционно-развивающего образования детей (а в последующем, возможно, и взрослых) с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Суть данной теории состоит в следующем: *мы принимаем как данность* феномен — ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идёт о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжёлая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата), и *признаём* возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задаёт *гуманистический подход* в образовании, где главным является такое обучение ребёнка, которое

позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

*Основными этапами реализации феноменологически-гуманистической парадигмы* являются: *этап безоговорочного принятия* ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями; *налаживания контакта*; *наблюдения за предпочтениями* ребёнка и их фиксация; *отбора потребностей*, которые в последующем станут содержательным ядром жизненных компетенций (функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная); *поиска* таких методов и приёмов обучения, которые бы стимулировали ребёнка к деятельности; *включения во взаимодействие (интеракция)*; *формирования видов деятельности и способов действий*, являющихся инструментальным ядром жизненных компетенций; *постоянной поддержки и помощи* с целью активизации деятельности самого ребёнка.

*Второй феномен — жизненная компетенция*: многоуровневая категория, формирующаяся на протяжении всей жизнедеятельности человека, который, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки благодаря воспитанию и образованию [3].

Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в обыденной жизни, за счёт формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, подготавливая его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Существует множество классификаций потребностей. Но в каждой из них, без исключения, к жизненно важным потребностям

относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. Последующие места по важности занимают потребности в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

Структуру жизненной компетенции детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, вытекающих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах [8]. Витагенное обучение\*\*, теоретические основы которого разработаны А. В. Белкиным, может решить проблему накопления социального опыта путём актуализации жизненного опыта детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, специально моделируя для этого значимые и важные для ребёнка жизненные ситуации.

Л. С. Выготский доказал, что существует сложная связь между социальными и биологическими факторами, естественные и культурные изменения образуют единый социально-биологический фактор формирования личности. Дивергенция (несовпадение, расхождение) между этими планами развития характерна для особого ребёнка, что обязывает учитывать в коррекционно-педагогической работе не только патобиологические, но и социально-психологические детерминанты [4].

Коррекция — как процесс и как результат социального развития ребёнка с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями — *третий феномен педагогической системы*.

В классическом представлении коррекционная работа осуществляется от высших психических функций к низшим (концепция Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций). Однако так происходит не всегда. Например, коррекционная работа с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями начинается с низших психических функций — с сенсорной стимуляции [6].

Новым акцентом в коррекционной работе является включение в её содержание не только исправления недостатков психофизического развития, но и *улучшения процессов развития и социализации*, то есть исправления (частичного или полного) процесса и результата социального развития и воспитания ребёнка [5].

Так, белорусские исследователи Е. С. Слепович и А. М. Поляков (2005) рассматривают социализацию ребёнка как основную цель коррекционной работы [9]. И. А. Коробейников (Россия, 2002) обращает внимание на необходимость более тщательного учёта механизмов взаимодействия социального и биологического при нарушениях развития. С. П. Миронова (Украина, 2010) связывает коррекционную работу с социализацией, развитием личности и подготовкой к самостоятельной жизни. Н. Усанова (Россия, 2008) отмечает недопустимость игнорирования взаимодействия социального и биологического в формировании личности.

Следующий новый акцент — рассмотрение коррекционной работы как деятельности, нацеленной на социализацию, развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни. В коррекционно-педагогической работе деятельность определяется как система действий и операций, объединённых общей внутренней мотивацией и направленных на достижение коррекционных целей. Выполнение любой деятельности требует учёта индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся; одним из её главных структурных элементов является мотивационный. При выборе средств коррекции необходимо делать опору на социально значимое содержание материала.

Таким образом, с позиции современной психолого-педагогической науки коррекционная работа рассматривается не в узком, а в широком значении, что обязывает уделять внимание социальной среде ребёнка, включению его в социальное взаимодействие, развитию его личности.

Коррекционная педагогика, как никакая другая из педагогических наук, посредством отбора содержания, методов, средств обучения принимает во внимание многообразие развития ребёнка с особенностями психофизического развития. Этим определяется *четвёртый феномен*

\*\* *Витагенное обучение* — обучение, основанное на актуализации, преобразовании и использовании жизненного и познавательного опыта обучаемых.

педагогической системы — жизненноконтекстное содержание коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Прежде всего, следует отметить, что основополагающим для отбора содержания обучения детей данной категории является учёт основной цели обучения — подготовки детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями к жизни. Поэтому первым принципом отбора жизненноконтекстного содержания, логично вытекающим из указанной цели, выступает принцип приоритетности социального развития перед когнитивным. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных вопросов. Подвести детей к пониманию окружающей их действительности можно в процессе работы над вариантами решения различных житейских проблем. Соответственно, при отборе содержания необходимо представлять, с какими из них может столкнуться ребёнок с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Конечно, невозможно учесть все житейские проблемы, но любая из предложенных учителем так или иначе будет способствовать расширению социального опыта детей. Задания, содержательной основой которых является та или иная житейская проблема, отвечают следующим требованиям: постоянная поддержка мотивации учебных достижений ребёнка; подбор упражнений, направленных на удовлетворение витальных потребностей; доступность предлагаемых заданий; повторяемость в различных жизненных ситуациях; постепенное усложнение жизненных задач.

Содержательной основой для отбора упражнений, направленных на удовлетворение витальных потребностей, выступает принцип витагенного обучения. Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный. Поэтому организовывать обучение следует с позиций самого ребёнка, его личного опыта. Дети, сталкиваясь с жизненной задачей, прибегают обычно к житейским, а не научным представлениям. Надо помочь

ребёнку с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями использовать свой опыт, а для этого необходимо, чтобы в содержании обучения были заложены широкие возможности для познания самого себя.

Собственный опыт ребёнка появляется не сам по себе, а только в результате активной деятельности. Поэтому далее рассмотрим принцип включения в деятельность и формирования различных видов деятельности и способов действий. Содержательно он представлен в результативной части учебной программы. Основополагающим при реализации данного принципа является результат обучения, под которым мы понимаем сформированные жизненные компетенции.

У детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями формируются не только и не столько определённые виды деятельности в конкретной области, но и готовность использовать их в различных ситуациях. Чем выше уровень активности учащихся, тем выше уровень сформированности жизненных компетенций. Становление личностных качеств у детей осуществляется через деятельность и соответствующее этому поведение. Следовательно, необходимо создать условия для появления у учащихся опыта деятельности. Поэтому очередным принципом отбора жизненноконтекстного содержания является принцип формирования социально востребованного поведения. Он может реализовываться посредством моделирования на уроках, коррекционных занятиях различных жизненных ситуаций, в которых происходит «примерка» определённых социальных ролей для имитации действий, характерных для конкретной социальной роли. В учебных программах предлагается содержание возможных жизненных ситуаций в виде игровых, бытовых, практических заданий-ситуаций, которые используются на различных этапах урока (занятия). Необходимо обеспечить интерес учащихся к их выполнению, показать их конкретное применение в практической деятельности. Всё это направлено на достижение важной цели — формирование умения переноса усвоенных действий в повседневную жизнь для решения возникающих в ней задач.

В процессе решения жизненно значимых практических задач развивается зрительное, слуховое, тактильное восприятие.

Организуется адекватная образовательная среда, разнообразная и вариативная, способствующая расширению имеющегося опыта, наиболее полному выражению индивидуальных возможностей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Потому очень важно отразить в содержании их образования *принцип актуализации ведущих сенсорных систем*. С этой целью при отборе содержания учебной программы необходимо предложить учителю набор разнообразных дидактических средств, при использовании которых совершенствуются различные анализаторы (слуховой, зрительно-двигательный, тактильный, кинестетический), что способствует развитию у детей данной категории «сенсомоторного интеллекта».

Коррекционно-развивающее обучение является таковым не только для учащихся, но и для учителя, который его осуществляет. Оно формирует у него вначале способность к педагогическому творчеству, затем — склонность к нему и, наконец, потребность в нём [2].

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность состоит в том, чтобы научиться эти потребности выделять. Особенность обучения заключается в использовании разных способов обучения при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной деятельности. Главное здесь — овладение ребёнком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и функционирование в нём ребёнка как личности. Первоочередная задача педагога — научить действиям по подражанию, при возможности — с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий). Всё это требует от учителя-дефектолога и профессиональной компетентности, и определённых личностных качеств.

*Пятый феномен* — педагог с новым дивергентным мышлением, способный и готовый работать с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями.

Профессиональная компетентность учителя-дефектолога может быть представлена двумя блоками — общепедагогическим и специально-педагогическим.

Рассмотрим их подробнее.

*Общепедагогический* блок состоит из методологического и методического компонентов. От педагога требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, способствующая личностно-гуманной позиции по отношению к воспитанникам с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. Методический компонент предполагает умения услышать и увидеть неслышное и незаметное, так как главным источником знаний о ребёнке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его жизненных проявлений, восприятие болевых точек ребёнка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение обширным арсеналом методов и приёмов — как устоявшихся традиционных, так и совершенно новых инновационных; диалоговыми и интерактивными методами обучения, умениями перевоплощаться (актёрское мастерство), искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, создавать новые технологии обучения.

*Специально-педагогический* блок включает коммуникативный компонент, имеющий первостепенное значение для учителя-дефектолога, работающего с детьми, которые в большинстве своём являются неговорящими. От него требуются способность «считывать» информацию с лица неговорящего ребёнка, владение техникой невербального и вербального общения, умение создавать жизненно востребованные ситуации, в которых дети практикуются в установлении контактов с окружающими, учатся обращаться за помощью, советом, выстраивая правильную коммуникацию. Педагогу необходимо владеть техникой «экологической коммуникации» (О. Шпек): организуется общение со школьниками с интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне сообразно их речевым возможностям, интересам и жизненным потребностям.

К специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности учителя-дефектолога также относится экологический компонент, предполагающий наличие у педагога эмпатии — способности чувствовать состояние и актуальные интересы ученика; стремления создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия; готовности быть

гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей, защищать их от манипулятивного отношения и непозволительного вмешательства.

Что касается личностных качеств, то мы полагаем, что в их число могут входить оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование; способность отказаться от строго регламентированных, иногда назидательных, педагогических подходов; умения проявлять достаточное личностное внимание к особым потребностям и проблемам детей, тонко чувствовать их, ощущать ответственность за них. Такой педагог быстро перестроит заранее подготовленный план-конспект урока в зависимости от состояния ребёнка (детей) на данный момент; владеет рефлексивными умениями, что помогает получать дополнительную информацию о потребностях ребёнка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требует от учителя наличия таких эмоциональных качеств, как оптимизм, вера в возможности ребёнка, умения увидеть и показать другим самые, на первый взгляд,

незначительные его успехи. Позитивное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное поведение учеников, снять у них страх, напряжённость, импульсивность, позволяет обеспечить им положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других.

Не может быть однозначно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной системы обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, однако безусловным приоритетом в их обучении является развитие привлекательных человеческих качеств, формирование деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе. Подводя итог всему сказанному, можно утверждать, что *смысл* образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями усматривается в подготовке их к жизни; *содержание* образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности; *результативность* обучения выражается в сформированных жизненных компетенциях, содержательным ядром которых являются потребности детей, а инструментальным – способы действий.

### Список цитированных источников

1. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] — <https://ru.wikipedia.org/wiki>. — Дата доступа : 09.09.2014.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. — М. : Форум, 2012. — 272 с.
3. Варенова, Т. В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т. В. Варенова // Междунар. науч.-практ. интернет-конференция «Формирование личности ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://itdsel.bspu.unibel.by> : 14.01.2013.
4. Выготский, Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребёнка : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — С. 117—136.
5. Лещинская, Т. Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Веснік адукацыі. — 2012. — № 5. — С. 38—45.
6. Лисовская, Т. В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — № 4 (52). — Т. 2. — С. 68—74.
7. Логинова, Е. Т. Формирование жизненных компетенций — новая задача образования детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями / Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская // Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». — 2014. — № 2 (37). — С. 67—72.
8. Слепович, Е. С. Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Спеціальна адукацыя. — 2011. — № 3. — С. 3—10.
9. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.

Материал поступил в редакцию 14.10.2014.