



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Е.В. Исаева

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебно-методического пособия*

Магнитогорск
2018

УДК 159.922.76
ББК Ю948я73

Рецензенты:

доктор медицинских наук,
профессор кафедры образовательных технологий и дистанционного обучения,
Представительство ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
в Г. Магнитогорске
Н.А. Антипанова

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Т.Г. Неретина

Составитель: Исаева Е.В.

История и философия специальной педагогики и психологии [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Елена Викторовна Исаева ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,92 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1190-1

Разработанный учебно-методический материал составлен в соответствии с типовой программой дисциплины «История и философия специальной педагогики и психологии». Содержание учебно-методического пособия направлено на углубление и систематизацию знаний и представлений студентов об этапах исторического развития системы специального образования и особенностях философского исследования проблем специального образования, позволяет сделать обзор специальной литературы по проблеме истории эволюции отношения общества к людям с нарушением развития, овладеть категориально-терминологическим аппаратом курса.

Практическая часть пособия представляет собой перечень вопросов и заданий для студентов, выполнение которых позволит усвоить основные положения и понятия дисциплины.

Материал учебно-методического пособия может быть использован также работниками организаций образования, социальной защиты, здравоохранения, организаторами системы специальной помощи и инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов очной и заочной формы обучения направления подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (степень магистр).

УДК 159.922.76
ББК Ю948я73

ISBN 978-5-9967-1190-1

© Исаева Е.В., 2018
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2018

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
1. ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	5
1.1. Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки.....	5
1.1.1. Предметное содержание специальной педагогики и специальной психологии.....	5
1.1.2. Предмет и задачи специальной педагогики и специальной психологии	9
1.1.3. Характеристика отдельных отраслей специальной педагогики и специальной психологии.....	11
1.2. Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития в различные исторические периоды.....	17
1.2.1. Социокультурные факторы, обуславливающие эволюцию отношения общества к людям с психическими и физическими отклонениями.....	18
1.2.2. Периодизация эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии	23
1.2.3. Содержание ранних периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.....	26
1.3. Создание и развитие национальных систем специального образования	28
1.3.1. Составляющие третьего и четвертого периода.....	29
1.3.2. Основные направления помощи, сложившиеся к четвертому периоду	31
1.3.3. Законодательные инициативы в области специального образования	32
1.3.4. Особенности становления национальной системы специального образования (Россия)	33
2. ФИЛОСОФИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
2.1. Общегуманитарные основы специальной педагогики	37
2.2. Онтология и дефиниции специального образования	41
2.3. Методология и дидактические принципы современного образования	49
2.4. Основные подходы и дидактические принципы специального и инклюзивного образования	55
2.5. Актуальные вопросы философии специального образования	62
3. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»	68
3.1. Вопросы к зачету.....	68
3.2. Итоговый тест.....	69
4. ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ	79
«История и философия специальной педагогики и психологии.....	79
4.1. Периоды эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии и этапы становления систем специального образования в Западной Европе	79
4.2. Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни.....	79
4.3. Системы специального образования в Европе.....	84
ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ	88
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	116

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для обобщения и систематизации учебного материала дисциплины «История и философия специальной педагогики и психологии» нами разработано учебное пособие для студентов очной и заочной форм обучения направления подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (степень магистр).

Содержание учебно-методического пособия соответствует примерной программе подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», требованиям квалификационной характеристики выпускника согласно ФГОС ВО по данной основной образовательной программе.

Учебно-методическое пособие включает систематическое изложение содержания базовой дисциплины и обеспечивает формирование основных общекультурных, мировоззренческих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, контрольные вопросы, направленные на закрепление и проверку усвоения содержания сведений по каждой теме, глоссарий терминов, информационно-справочные материалы, список основной и дополнительной литературы, актуальной на момент обучения, что обеспечивает доступность материала и облегчает работу студентов.

При изучении курса раскрывается содержание понятий: антропологический подход; аксиология; аксиологическая концепция отношения социума к лицам с отклонениями в развитии; классическая наука; неклассическая наука; постнеклассическая наука; национальная система специального образования; лечебная педагогика; коррекционная педагогика; специальная педагогика; герменевтика; гуманизм; интерактивный подход; история философии; философия науки; полифундаментальность; этика; гуманистическая этика; деонтология и др., характеризующих современное состояние и перспективы образования детей с отклонениями в развитии.

Материал пособия предусматривает самостоятельную работу студентов по постановке проблемы и поиску возможных вариантов её решений. Отличительной особенностью данного пособия является направленность на формирование мировоззренческих компетенций, являющихся приоритетными в системе психолого-педагогической реабилитации детей с отклонениями в развитии, соответствующих современным гуманистическим тенденциям и государственной политике Российской Федерации.

Пособие также может быть полезным студентам, обучающимся по психолого-педагогическому направлению, слушателям курсов переподготовки в области специальной педагогики и психологии, клинической психологии.

Структура пособия включает в себя содержание, введение, три главы теоретической и практической направленности, глоссарий и список рекомендуемой основной и дополнительной литературы.

1. ИСТОРИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

План изучения раздела:

- 1.1. Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки
- 1.2. Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития в различные исторические периоды
- 1.3. Создание национальных систем специального образования за рубежом
- 1.4. Особенности становления национальной системы специального образования (Россия)

Краткое содержание основных вопросов:

1.1. Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки

1.1.1. Предметное содержание специальной педагогики и специальной психологии

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.

В международной педагогической теории и практике общепринятыми являются понятия «специальная педагогика» и «специальное образование»: в английском языке — *Special education*, во французском — *education*, в испанском — *pedagogia, education especial*, в немецком — *Sonderpädagogik*. Название «специальная педагогика» — общепонятный международный педагогический термин. Английский корень названия — *special* (особый, индивидуальный) подчеркивает личностную ориентированность этой области педагогики, ее способность решать сложные индивидуальные образовательные проблемы конкретного человека.

В отличие от европейских стран в США понятие *special education* охватывает проблемы образования всех детей, отличающихся от общепринятой нормы, в том числе и одаренных. 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 - на весь

жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, у которого спектр образовательных проблем неизмеримо шире, чем у одаренного человека.

Круг понятий и терминов специальной педагогики широк: включает общепедагогический и собственный понятийный аппарат.

Первоначально использовалась общепринятая медицинская терминология, обозначающая патологические анатомо-физиологические отличия лиц с отклонениями в развитии от остальных людей. Соответственно отправной точкой в построении понятийного аппарата специальной педагогики и педагогических подходов к детям с ограниченными возможностями жизнедеятельности стали этиология и симптоматика: «диагностика», «коррекция», «аномалия», «дефект», «слабоумный», «глухонемой», «тугоухий», «слепой» и др.

С развитием психологии в специальную педагогику приходят психологические понятия и термины, которые тоже часто по своей сути являются «диагностическими», например «дети с временной задержкой психического развития (ЗПР)», но при «обращении» терминов в другой предметной области утрачивался их диагностический, негативный в социокультурном контексте смысл.

Например, про одного и того же ребенка три специалиста из разных предметных областей скажет по-разному:

клиницист: «минимальная мозговая дисфункция»;

психолог: «задержка психического развития»;

педагог: «имеющий трудности в обучении»;

школьный администратор назовет его «отстающим», «неуспевающим».

Если клиницист воспользуется при постановке диагноза терминами: «ребенок с трудностями в обучении», «отстающий», то для построения возможной медицинской помощи такому ребенку подобный диагноз не будет иметь смысла: в нем исчез медицинский контекст. Так же и педагог, называя ребенка «учеником с ЗПР» («дефективным», «аномальным», «больным»), пользуется чужой (и чуждой для специальной педагогики) профессиональной терминологией. Не владея профессиональным языком, он не выражает в этом названии своей, педагогической предметной области, и, следовательно, используемые им обозначения не годятся для определения характера педагогической помощи.

Последнее десятилетие в развитии специальной педагогики прошло под знаком пересмотра титульного названия этой педагогической отрасли. На протяжении семидесяти лет в нашей стране для этого использовался термин «дефектология» в качестве титульного названия теоретической и практической области специального образования лиц с отклонениями в развитии. Параллельно термину «дефектология» и в большей мере применительно к науке использовались также два тесно связанных между собой термина «специальная педагогика» и «специальная психология». Появление и закрепление термина «дефектология» в СССР было обусловлено определенными событиями в истории педагогики. Становление и научное

оформление отечественной дефектологии пришлось на тот исторический период, когда общая педагогика переживала бурное развитие педологии.

К середине XX в. зарубежная педагогика благополучно «переболела» педологией, от которой у нее остался системный подход к обучающемуся (психология, физиология, социокультурный контекст). В СССР, напротив, с 1936 г., после известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов», педология и все, связанное с ней, были уничтожены (педологическая специальность, учебники и научные работы), репрессированы выдающиеся ученые. Труды Л. С. Выготского, например, были запрещены почти на 30 лет. Дефектология была отделена от педологии.

На рубеже 80-х и 90-х гг., с изменениями в социально-политической жизни страны, сущностный смысл термина «дефектология» был утрачен. Из «науки о дефектах» дефектология превратилась по сути в самостоятельную отрасль педагогического знания, опирающегося на ряд смежных научных отраслей, и в первую очередь на медицину и специальную психологию. Развитие контактов с мировым научным сообществом и зарубежной педагогической практикой с начала 90-х гг. со всей очевидностью показало «диагностную» в контексте гуманистической парадигмы образования сущность термина «дефектология», абсолютную неприемлемость и негативное к нему отношение за рубежом. Поэтому переход от «дефектологии» к «педагогике» был для России закономерным явлением.

Альтернатива понятию «дефектология» — термин «коррекционная педагогика» привели к тому, что вся глубина и многообразие педагогической деятельности в сфере специального образования, ее сущностный смысл (личностное развитие, удовлетворение особых образовательных потребностей людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, их абилитация или реабилитация средствами образования, коррекция и компенсация вторичных отклонений в развитии, социокультурное адаптирование, педагогическая помощь семье и многое другое) были сведены к коррекции (исправлению). «Специальная педагогика»: в общепризнанном перечне педагогических наук называются специальные педагогические науки: сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия и т.д. («Педагогика»-1996 г.. П. И. Пидкасистый).

Термин «коррекционная педагогика» не является общеизвестным и широко употребительным среди зарубежных специалистов. Так же как и «дефектология», термин «коррекционная педагогика» заставлял оставаться в «диагностном» терминологическом поле, ибо объект (дефект) лишь заменили на относящееся к нему действие (коррекция).

Лица с ограниченными возможностями здоровья в ряде случаев действительно нуждаются и в медицинской помощи: речь все же о специальной педагогике с медицинским сопровождением. Но едва ли можно говорить обо всех людях с отклонениями в развитии как о больных.

- **Дефектология -**
- **Специальная педагогика -**
- **Коррекционная педагогика - близкие понятия**

Современная зарубежная специальная педагогика отличается в большинстве развитых стран мира гуманным, корректным и тактичным профессионально-педагогическим словарем, особенно в той его части, которая используется в социальном, юридическом, педагогическом, философском контексте. Сохраняется и некоторая часть исконно медицинской, «диагностной» терминологии, но она используется в более узком профессиональном кругу и не является языком общения специалистов с воспитанниками, учащимися, взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, а также с родственниками этих людей, с общественностью, в средствах массовой информации.

Особенности современного употребления титульных названий

- **«специальная педагогика» - общепринятое современное международное обозначение теории и практики обучения «особых» детей;**
- **«специальная педагогика» - более ограниченное понятие по сравнению с дефектологией, имеет практическую направленность;**
- **термин «дефектология» применялся в отечественной теории и практики образования лиц с отклонениями в развитии до 90-х гг. XX в.;**
- **термин «коррекционная педагогика» был введен в качестве альтернативы понятию «дефектология» (снималась негативная коннотация);**
- **наблюдается тенденция к возвращению термина «дефектология» как наиболее точно отражающего предмет научного изыскания**

В правовом поле и в сфере социальной защиты России используется термин инвалид; за рубежом все шире используется термин «лица с ограниченной трудоспособностью». В последнее время — «лицо с ОВЗ», «человек с ограниченными возможностями и жизнедеятельности» достаточно корректны при их использовании в правовой, социологической и, возможно, в образовательной среде. В педагогической и социальной сфере медицинские термины неприемлемы как диагнозные, некорректные, ущемляющие достоинство взрослых, детей и их родителей, а также как не отражающие особых потребностей этих лиц в образовании, особенностей и возможностей их социального адаптирования.

Наиболее продуктивным в этом смысле представляется термин, предложенный еще в конце 70-х гг. английскими специалистами: «дети (лица) с особыми образовательными потребностями»: ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения, затруднения.

В тесной связи со специальным образованием часто употребляется термин реабилитация. Согласно определению (ВОЗ), «реабилитация — это применение целого комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или

переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей». Термин «реабилитация» является производным от термина «абилитация». Применительно к детям раннего возраста с отклонениями в развитии целесообразно применять термин абилитация (от лат. *habilis* — быть способным к чему-либо): не возвращение способности к чему-либо, утраченной в результате травмы, болезни и пр., а о первоначальном ее формировании.

Единых терминов и единой их трактовки в ряде случаев сегодня нет. Вряд ли они появятся в будущем, так как каждая профессиональная сфера предпочитает говорить на своем профессиональном языке. Наиболее ущемленной в этом смысле является педагогическая сфера. В соответствии с многолетней традицией наиболее распространенными во всех социальных сферах являются следующие обозначения девяти групп лиц с недостатками развития: неслышащие (глухие), слабослышащие, незрячие, слабовидящие, лица с нарушениями речи, умственно отсталые, лица (преимущественно дети) с задержкой психического развития (по западноевропейской терминологии — лица с образовательными затруднениями), лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата, лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы. В основе этих терминов по-прежнему продолжает оставаться преимущественно медицинская или психологическая семантика.

Таким образом, дефектология – интегративное научное знание: органично соединяет клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления, что отражается в ее предметной области и используемой терминологии.

1.1.2. Предмет и задачи специальной педагогики и специальной психологии

Объект специальной педагогики — специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями (ООП) как социокультурный, педагогический феномен.

Предмет специальной педагогики — теория и практика специального образования: изучение особенностей развития и образования человека с ОВЖД, 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. «Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка», — писал в связи с этим Л.С. Выготский [2, с. 12], «Именно для того, чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что и нормальный, следует применять совершенно особые средства» [там же, с. 31].

Необходимо отметить тенденцию некоторого «размежевание» предметных областей и, соответственно, одновременного существования на

сегодняшний день двух самостоятельных наук: дефектологии и её более прикладной области – специальной педагогики.

Предметные области:

- **Дефектологии** - психофизиологические особенности развития аномальных детей, закономерности их обучения и воспитания;
- **Специальной педагогики** – процесс специального (особого) образования лиц с отклонениями в развитии (теория и практика специального обучения);

Имея с общей педагогикой единую конечную цель — достижение развивающейся личностью социализации и самореализации, специальная педагогика подчеркивает в этой цели сущностный для человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности смысл: достижение им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации.

Специальная педагогика имеет и систему специфических целей, без достижения которых невозможна ни социализация, ни самореализация человека с ОВЗ (инструментальные):

1) коррекция недостатка, его компенсация педагогическими средствами;

2) абилитация (применительно к младенческому и раннему возрасту)

3) реабилитация, в первую очередь социальная и личностная— воспитание чувства собственного достоинства, преодоление чувства малоценности, маргинальности или завышенной самооценки, формирование адекватных форм социального поведения и некоторые другие.

Достижение последней возможно при условии достижения предыдущих, 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 неслышащих — овладение навыками восприятия устной речи по чтению с губ говорящего и с использованием остаточного слуха и др.)

Для достижения целей существует система задач.

Специальная педагогика:

— изучает педагогические закономерности развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;

— в соответствии со структурой нарушения и социально-личностным 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.

1.1.3. Характеристика отдельных отраслей специальной педагогики и специальной психологии

Множественность вариаций нарушений у человека затрудняет создание их универсальной классификации. Нарушение, недостаток развития может возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, а может развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, вследствие длительно текущего хронического заболевания.

Недостаток, нарушение могут устраняться (полностью или частично) медицинскими и (или) педагогическими средствами или уменьшаться в своем проявлении. Как было установлено в предыдущем разделе, в качестве универсального, собирательного, применяемого в широком смысле термина, обозначающего недостаток физической или психической сферы человека, сегодня принят термин ограничение (возможностей), в англоамериканской профессиональной речевой среде — *handicap* (ограничение, препятствие).

Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с разными профессиональными подходами к данному предмету и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

Наиболее распространенные основания классификации: причины нарушений; виды нарушений с последующей конкретизацией их характера; последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

В основе последней педагогической классификации (М. Варнок, 1979) — характер особых образовательных потребностей лиц с ограниченными

возможностями здоровья и степень ограничения возможностей. Итак, в педагогике в соответствии с исторически сложившейся системой образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии, а также в соответствии с системой предметных областей специальной педагогики в основу классификации по традиции положен характер нарушения, недостатка.

Различают группы лиц с ОВЗ: глухие; слабослышащие; позднооглохшие; незрячие; слабовидящие; лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; лица с нарушением интеллекта; дети с задержкой психического развития (труднообучаемые); лица с тяжелыми нарушениями речи; лица со сложными недостатками развития.

Более обобщенная классификация разработана в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма: телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания); сенсорные нарушения (слух, зрение); нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

Данная классификация значима для педагогики лишь как обобщенная системная организация всей совокупности нарушений развития. Для медицинской сферы эта классификация более значима, она имеет в медицине более тонко дифференцированную классификацию.

В сфере социальной защиты, социально-трудового права значимой является классификация по причинам возникновения нарушения, недостатка. Это связано с особенностями предоставления материальной и иной социальной помощи, компенсационных выплат, льгот и др.: врожденное нарушение развития; несчастный случай, стихийное бедствие; производственная травма; профессиональное заболевание, приведшее к возникновению ограничения возможностей; дорожно-транспортное происшествие; участие в боевых действиях; экологические преступления; болезнь; прочие причины.

Классификация по причинам нарушений имеет значение и для педагогики, так как знание происхождения того или иного недостатка развития, в том числе его биологической или социальной обусловленности, а также времени и особенностей возникновения предоставляет педагогу необходимые исходные данные для планирования индивидуальной программы специальной педагогической помощи.

Значимой для социальной сферы и для педагогики является классификация по последствиям недостатков, которые влияют на дальнейшую жизнь человека — на его потребность в специальном образовании, реабилитации (медицинской, психологической, социальной, профессиональной), уходе, обеспечении специальными техническими средствами и др. Английские специалисты (М. Варнок, 1979) предложили перекрестную классификацию, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций человека, но и степень их поражения. Это позволяет не только более тонко дифференцировать различные группы лиц с ограниченными возможностями, но и на основе этой классификации более точно определять

характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии.

Исходя из этой классификации, можно определить социально и образовательно-значимые особые потребности того или иного человека с ОВЗ и соответственно направления коррекционно-образовательной деятельности:

- ориентировка в окружающей физической и социальной среде, физическая независимость, подвижность,
- возможность различных видов деятельности, возможность занятости,
- возможность социальной интеграции и социально-экономической независимости. Свои, частные классификации имеет каждая предметная область специальной педагогики.

Международные общественные организации (ЮНЕСКО, ВОЗ) ведут систематическую работу по сбору статистических данных о частоте и видах нарушений развития. Большинство цивилизованных стран также ведет свой статистический учет в соответствии с принятой в данной стране терминологией и классификационными признаками ограниченных возможностей здоровья и жизнедеятельности. Тем не менее, абсолютно точных и исчерпывающих мировых статистических данных нет, так как многие страны имеют свои, отличающиеся от других критерии выделения лиц с ограниченными возможностями. Особенно сложен сбор статистических данных в развивающихся странах, где специфические социокультурные условия и недостатки обеспечения медицинской и педагогической помощью не позволяют получать точные и адекватные, например европейским критериям, данные о количестве различных категорий лиц с ограниченными возможностями.

Характер статистических данных той или иной страны определяется также уровнем ее цивилизованности, качеством медицинской, социальной и педагогической помощи в ней. Замечено, что в странах с низким уровнем развития первое место по частоте занимают грубые органические нарушения, нарушения зрения и слуха. В странах, где планка образовательного уровня поднята высоко (Финляндия, Швеция, США, Германия), одно из первых мест по частоте занимают специфические образовательные затруднения — нарушения речи, затруднения при чтении, письме, в математике. В развивающихся странах наличие таких нарушений статистика не отражает, так как преобладающая неграмотность детского населения не позволяет выделить эту проблему. Тем не менее, сегодня статистика свидетельствует о достаточно устойчивом процентном соотношении между различными категориями отклонений в развитии в пределах основных возрастных групп. Так, по степени распространенности в пределах детской возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40%); второе место — с нарушением интеллекта (около 20%), третье — с нарушениями речи (также около 20%), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20%.

Сами недостатки физической или психической сферы человека также имеют относительно стабильные показатели, что позволяет опираться на

статистические данные при определении направлений в социальной политике государства, в организации системы образования, здравоохранения, социальной защиты, в финансировании и планировании развития этих социальных сфер. Так, в мире (кроме Африки) на 1 тыс. человек приходится 3 слепых, а более 5% населения испытывают проблемы со слухом. На каждые 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4—5 человек, имеющих нарушение интеллекта или испытывающих образовательные затруднения. На каждые 800 новорожденных приходится один ребенок с синдромом Дауна. В разных возрастных категориях разный (больше—меньше) процент тех или иных нарушений развития (это изменения, обусловленные возрастом, т. е. физиологическими закономерностями развития человека в различные возрастные периоды). Так, в возрастной группе людей после 50 лет заметно возрастает число страдающих нарушением слуха.

В нашей стране также ведется статистический учет лиц с ограниченными возможностями. Применительно к сфере образования учет проводится по посещаемости образовательных учреждений детьми и подростками с особыми образовательными потребностями. О детях дошкольного возраста относительно полные статистические данные имеются только по линии здравоохранения, т. е. на этапе диагностики. Сфера дошкольного образования имеет статистические данные только о тех детях, которые посещают дошкольные образовательные учреждения. Приведем некоторые статистические данные Министерства образования Российской Федерации. В настоящее время 1,7 млн детей, проживающих в Российской Федерации, т. е. 4,5% всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. В это число входит более 353 тыс. детей дошкольного возраста; 63,6% таких детей находятся в дошкольных образовательных учреждениях вместе с обычными детьми. Почти 272 тыс. детей школьного возраста обучается в 1905 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

К системе школьного специального образования России относятся: 1461 школа для детей с нарушением интеллекта, где обучаются 207836 учащихся; 84 школы-интерната для глухих детей с 11413 учащимися; 75 школ-интернатов для слабослышащих детей с 10963 учащимися; 3040 незрячих учеников обучаются в 18 школах-интернатах для слепых детей, 61 школа-интернат для слабовидящих, где обучаются 8605 учеников; 44 школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые оказывают помощь 6171 учащемуся; 69 учреждений для детей с задержкой психического развития, где обучаются 12562 учащихся; 60 учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи, где обучаются 11362 ребенка. В 15% случаев нарушений интеллекта речь идет о детях с тяжелыми формами умственной отсталости, осложненными другими недостатками развития — нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др. до недавнего времени эта категория детей квалифицировалась как необучаемая (в общепринятом смысле школьного обучения). Поэтому часто эта категория лиц с ограниченными возможностями остается вне образовательного пространства, хотя сегодня доказано, что при

систематической и профессионально выполняемой коррекционно-педагогической работе эти дети способны к освоению простейших форм социального поведения, общения, культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, что, безусловно, также является обучением. Тем не менее, эти дети находятся в большинстве случаев в закрытых интернатных учреждениях — интернатах социальной защиты, где получают лишь уход, но не необходимую для них коррекционно-педагогическую помощь. Сегодня в нашей стране около 32 тыс. таких детей и подростков.

К системе специального образования относятся специальные классы в образовательном учреждении (школе) общего назначения, предназначенные для разных категорий учащихся с нарушениями развития, преимущественно для детей с нарушениями интеллекта. В настоящее время число обучающихся в них детей составляет около 200 тыс. человек. Около 34 тыс. детей и подростков с ограниченными возможностями обучается на дому или в школах индивидуального (надомного) образования. Таким образом, более 500 тыс. детей и подростков школьного возраста обучается в системе специального образования. Часть детей и подростков не имеет возможности обучаться в связи с отсутствием специальных профильных образовательных учреждений на своей территории (в крае, области, республике). Так, почти каждый второй ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата лишен возможности получить образование в профильном специальном образовательном учреждении, а образовательные учреждения общего назначения не имеют сегодня условий и специалистов для обучения детей этой категории.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности преобладают лица мужского пола (55%), особенно в городах. Ведущей возрастной группой являются дети в возрасте 8—13 лет (это связано с поздним сроком выявления отклонения в развитии, в основном связанным с началом школьного обучения). В детской популяции существует не поддающаяся точному учету обширная группа детей, которые не имеют официального статуса инвалида, но возможности здоровья которых ограничены вследствие хронических заболеваний. Среди взрослого населения России около 8 млн человек имеет официальный статус инвалида, кроме того, насчитывается еще несколько миллионов человек, не имеющих такого статуса, хотя возможности их здоровья также ограничены. В общей сложности около 15 млн. человек населения России имеет ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности, а значит, и трудоспособности.

Современная 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 (незрячие и слабовидящие); сурдопедагогика (глухие, слабослышащие и позднооглохшие); тифлосурдопедагогика (слепоглухие);

логопедия (лица с нарушениями речевого развития); олигофренопедагогика (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.

Для самоконтроля по теме «Специальная педагогика и специальная психология в контексте истории науки» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Каковы закономерности формирования и развития понятийного аппарата специальной педагогики?
2. Что такое параллельная терминология? Приведите примеры.
3. Каков социальный и культурный контекст «жизни» термина дефектология в России и в зарубежных странах?
4. Употребление каких терминов сегодня нецелесообразно в условиях современной гуманистической парадигмы специальной педагогики?
5. Чем характеризуется процесс дифференциации и интеграции предметного содержания специальной педагогики и специальной психологии
6. В чем заключаются научно-теоретические, прикладные и практические задачи современной специальной педагогики;
7. Охарактеризуйте основные направления в решении научно-практических задач современной специальной педагогики
8. В чем заключается своеобразие представлений об отклонениях в психическом развитии на уровне обыденного сознания и религиозных воззрений?
9. Что является основным источником знаний о сущности и природе отклонений от нормального хода развития? Ответ обоснуйте.
10. Какое отражение в художественной литературе и искусстве как форме художественного сознания нашла проблема отклонений в психическом развитии?
11. Какова сущность культурно-исторической теории психического развития?
12. Охарактеризуйте современное состояние специальной педагогики и её отдельных отраслей в России.
13. В чем различие понятий объект, субъект, предмет применительно к специальной педагогике?
14. Как цели специальной педагогики подтверждают, что это – особый раздел педагогики?
15. В чем состоят задачи специальной педагогики?

1.2. Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития в различные исторические периоды

1. Социокультурные факторы, обуславливающие эволюцию отношения общества к людям с психическими и физическими отклонениями
2. Периодизация эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии
 - Периодизация эволюции отношения Западной Европы к лицам с отклонениями в развитии
 - Периодизация эволюции отношения Российского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии
3. Содержание ранних периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии
 - Обретение права инвалидов на жизнь и на признание

-Обретение права на специальное обучение.

1.2.1. Социокультурные факторы, обуславливающие эволюцию отношения общества к людям с психическими и физическими отклонениями

Концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, распространенная до середины XX в. как за рубежом, так и в нашей стране, сформировалась в конце XIX — начале XX в. под влиянием философии Ценности (В.Штерн, А. Мессер, Г. Риккерт). В ее основе лежала идея о социальной полезности человека. Согласно ей школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Ребенок с ограниченными возможностями не исключался из этого правила — ему надлежало также вырасти полезным членом общества, чтобы своим трудом обеспечивать собственное существование. В этом контексте ценность специального образования виделась только как приобщение к общественно полезному производительному труду через коррекцию и компенсацию дефекта с тем, чтобы инвалид не был для общества обузой. Общество корректировало, подстраивало под свои правила и законы человека с ограниченными возможностями, заранее объявив его неполноценным. Встречного процесса, направленного на приспособление общества к особым нуждам таких людей, не было. Открытым поэтому оставался вопрос и о тех, кто в силу тяжести своего недостатка ни при каких условиях не мог стать полезным членом общества. Будучи вполне гуманной и прогрессивной для своего времени, рассматриваемая концепция была значительно дискредитирована в странах Западной Европы и США, где в 20-е гг. XX столетия эта концепция была «усилена» идеями расовой биологии, расовой гигиены, социал-дарвинизма.

Особый вклад в практическую реализацию этих идей сделали те страны, в которых к власти пришел фашизм. Национал-социалисты обеспечили идеологическое обоснование необходимости физического уничтожения «социально бесполезных», «неполноценных» людей. Они развернули широкую кампанию по «очищению» рейха, а заодно и воспитанию подрастающего поколения в духе разработанной ими идеологии. Преследованиям подверглись педагоги-дефектологи, многие из которых погибли в концлагерях или вынуждены были эмигрировать. Историки специальной педагогики свидетельствуют, что в послевоенной Германии систему специального образования нужно было возрождать с нулевой отметки.

В советской специальной педагогике (дефектологии) концепция социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями как воспитание полезных членов общества удачно соединилась с концептуальными основаниями советской педагогики о воспитании социально полезных и активных строителей социализма и коммунизма. Эта концепция в нашей стране, к счастью, не выродилась в то чудовищное попрание прав человека, которое имело место в странах, где к власти пришел фашизм. Однако приоритет интересов общества над интересами личности, многие десятилетия существовавший в нашей стране, фактически узаконивал статус социальной «малоценности», «граждан второго сорта» применительно к людям с

ограниченными возможностями. Именно поэтому многие десятилетия в нашей стране существует ограничительно-покровительственная (патерналистская) позиция общества и государства по отношению к этой категории населения.

Ребенок с отклонениями в развитии и его родители встречаются с патерналистской позицией общества сразу же при включении в сферу образования, где реально и сегодня существуют преимущественно закрытые, интернатного типа, образовательные учреждения. Характер образования, не способствующий достижению высокого уровня социальной адаптированности, ограниченные возможности приобретения престижных в обществе и конкурентоспособных на рынке труда профессий и получения высокого уровня профессиональной квалификации, слабая правовая защищенность, ставшее правилом в обществе, приучение к низкому качеству жизни (мизерность пенсий и невозможность получения высокооплачиваемой работы) — все это приводит людей с ограниченными возможностями к воспроизведению культуры бедности, к их стойкой маргинализации, т.е. к вынужденному сужению возможности участия в социальной жизни: в выборе, принятии и реализации доступных социальных ролей, выполнении социокультурных функций, получении необходимой социальной и культурной информации, в различного рода стандартных взаимодействиях внутри социума.

Патерналистские традиции нарушают нормальные взаимоотношения такого человека с его ближайшим социокультурным окружением: ограничивается его участие в полноценной семейной жизни; незначительная и нерегулярная помощь со стороны различных конфессий имеет традиционно призренческий характер; службы социальной помощи, система которых только начинает формироваться в нашей стране, не в состоянии содействовать удовлетворению социокультурных потребностей лиц с ограниченными возможностями.

Патернализм не только снижает социальную активность, но и вырабатывает иждивенческие установки у людей с ограниченной трудоспособностью, что, в свою очередь, усиливает их маргинализацию.

Послевоенный период зарубежной жизни и мирового общественного развития (вторая половина XX столетия) характеризуется подъемом демократического и национально-освободительного движения. Колоссальные человеческие жертвы и попрание прав и свобод человека в период Второй мировой войны показали человечеству ту пропасть, в которой оно может оказаться, если не примет для себя как высшую ценность, как цель и смысл существования общества самого человека — его жизнь и благополучие, его нужды и потребности. Именно поэтому, начиная с 1948 г. (год принятия «Всеобщей декларации прав человека») мировое сообщество начинает строить свою жизнь в соответствии с международными правовыми актами гуманистического характера.

Смысловым центром нового взгляда на социальную реабилитацию человека с ограниченными возможностями в этом контексте является идея достижения его максимальной самостоятельности и независимости (концепция независимого образа жизни) в условиях приоритета интересов личности над

интересами общества через гарантированное соблюдение прав и свобод каждого, вне зависимости от того, может ли этот человек приносить пользу обществу или нет, может ли он участвовать в общественно полезном труде или нет. Под независимой жизнью понимается не только материальная независимость, но и отсутствие зависимости от посторонних при передвижении, общении, в социальной жизни, в быту и повседневной жизни, т.е. независимость в широком смысле. Право на независимую жизнь человека с ограниченными возможностями должно быть законодательно закреплено и экономически обеспечено. Лица с любыми недостатками в физической, интеллектуальной или психической сфере имеют право на материальное обеспечение и удовлетворительный жизненный уровень; право на жизнь в таких условиях и в такой среде, которые бы мало отличались от условий обычной жизни его сверстников и в которых человек с ограниченными возможностями чувствует себя комфортно; право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унижительного обращения; право на меры (в том числе и на образование), предназначенные для того, чтобы дать возможность приобрести как можно большую самостоятельность; право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования.

Таким образом, общественно полезный труд и социальная полезность человека — далеко не главные и единственные цели современной концепции социальной реабилитации. Главное — это ликвидация социально-экономического и нравственно-этического притеснения, маргинализации человека с ограниченными возможностями со стороны здорового большинства общества, его социальных институтов, его общественного сознания.

Современная концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями справедливо предполагает, что «должен меняться не только человек с ограниченными возможностями, но и общество, которое должно изъять негативные установки, ступени и узкие двери, а также рутинные правила, помочь людям бороться с недугами, а не со специалистами, и предоставить для всех людей равные возможности полноценного участия во всех сферах жизни и видах социальной активности. При этом люди с ограниченными возможностями должны быть интегрированы в общество на их собственных условиях, а не приспособлены к правилам мира здоровых людей. Понятно, что для достижения статуса общества действительно равных возможностей обществу приходится затрачивать больше ресурсов на лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности и здоровья с тем, чтобы возможности обычных людей и имеющих отклонения в развитии действительно стали равными.

В соответствии со Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов (Генеральная Ассамблея ООН, 1993) наиболее перспективным способом решения социокультурных проблем лиц с ограниченными возможностями является их интеграция в общество. Специальный педагог, начиная работу с ребенком с первых дней его жизни, закладывает тот фундамент социокультурного включения, на котором

впоследствии будет строиться стиль и образ жизни данного человека. Педагогу необходимо учитывать специфические (пол, возраст, социальное происхождение) и типологические особенности (особенности определенной группы лиц, имеющих одно и то же нарушение развития) интеграции различных категорий лиц с ограниченными возможностями и возможности преодоления психолого-педагогическими способами проблем социокультурного включения каждого ребенка.

Специальная педагогика, определяя конечные и ближайшие цели и задачи специального образования, его содержание, организацию, методы и приемы коррекционно-педагогической помощи, также учитывает социокультурно значимую идею независимого образа жизни. Она изучает качественное своеобразие проблем социокультурного включения применительно к каждой категории детей с особыми образовательными потребностями и на этой основе формирует базовые навыки всех составляющих образа жизни с учетом специфики затруднений каждой категории обучающихся. Специальная педагогика формирует необходимые базовые навыки в сфере жизнеобеспечения и самообслуживания, социализации, коммуникации и рекреации. Их развитие будет продолжено в условиях взрослой жизни; на их основе будет формироваться независимый образ жизни.

Жизнеобеспечение предполагает деятельное участие человека с ограниченной трудоспособностью в общественном производстве, в сфере услуг или интеллектуального труда, а также в ведении домашнего хозяйства, самообслуживании, в финансовых отношениях. В условиях рыночных отношений возможность участия лиц с ограниченной трудоспособностью в производственной сфере затрудняется от них требуется высокая конкурентоспособность на рынке труда, предполагающая наличие высокой профессиональной квалификации, мобильности. При несоответствии таким условиям человеку с ограниченной трудоспособностью трудно рассчитывать на занятость и материальную обеспеченность. Знание социальной жизни и адаптированность в ней, наличие необходимого уровня образования являются важным условием для ведения финансовых отношений. Как показывают исследования социологов, значительная часть лиц с ограниченной трудоспособностью не считает собственный труд средством материального обеспечения жизни, занимая иждивенческую позицию. Это является результатом социального воспитания начинающегося еще в школе, ориентированного только на стереотипы социальной помощи: пенсионное обеспечение, благотворительность, заниженную социальную оценку человека с ограниченными возможностями.

Социализация — это процесс и результат освоения человеком знаний и навыков общественной жизни, выработка общепринятых стереотипов поведения, освоение ценностных ориентаций, принятых в данном обществе, которые позволяют полноценно участвовать в различных ситуациях общественного взаимодействия.

Важным условием полноценной социализации и социальной жизни является освоение навыков социального общения — коммуникации. Лица с

ограниченными возможностями испытывают значительные затруднения и в социализации, и в формировании навыков социальной коммуникации, так как для них доступ к различного рода источникам информации ограничен по ряду причин: наличие коммуникативных ограничений и барьеров, ограничение мобильности, недостаточность навыков межличностного взаимодействия, а также неприятие и ограничение общения с этими людьми большинством социума. Как отмечают социологи и психологи, физическое или психическое нарушение становится центральным пунктом в формировании и становлении личности, ядром личностных переживаний, что также отрицательно влияет на процесс социализации и развитие навыков социального общения.

Специальная психология и специальная педагогика, организуя процесс специального образования, предусматривают (в структуре учебных предметов, в повседневной воспитательной работе) элементы подготовки к жизни в обществе — упражняя и развивая навыки общения в стандартных социокультурных ситуациях, обеспечивая овладение стандартным и схемами социального поведения и социального взаимодействия, навыками освоения социального окружения и полноценного существования в нем, навыками само- и взаимопомощи в сложных социальных условиях.

Человек с ограниченной трудоспособностью, как и любой другой, должен быть подготовлен не только к продуктивной жизни и трудовой деятельности, но и к умелому восстановлению жизненных сил и здоровья, частично утраченных в повседневной трудовой деятельности, т.е. к умению организовать свой отдых, свое свободное время — рекреацию. Для лиц с ограниченными возможностями существует ряд объективных ограничений возможностей участия в различных общедоступных формах досуговой деятельности вследствие ограниченных возможностей передвижения, иных физических возможностей, ограниченных возможностей восприятия, социального и ситуационного адаптирования и др. Однако это не означает полной их изоляции от участия в общедоступных формах досуговой деятельности. Специальная педагогика в структуре воспитательной работы предусматривает включение, приучение и посильное участие детей и подростков с отклонениями в развитии в рекреационных мероприятиях общего назначения, а также интерес и привычку участвовать в различных формах специально организованной досуговой деятельности, учитывающей их ограничения возможностей. Специальные формы досуговой деятельности, хотя и являются вынужденно сегрегационными, тем не менее способствуют развитию социальных навыков в рамках своей субкультуры, личностному развитию, приучают к активному и целесообразному проведению досуга (спорт, танцы, экскурсии, декоративно-прикладное искусство и ремесло, клубы по интересам и др.), продолжают процесс коррекции и компенсации отклонений в развитии средствами культуры, искусства, спорта, активной досуговой деятельности, ремесел. Начало формирования специальных рекреационных навыков и установок закладывается с первых дней пребывания ребенка в системе специального образования.

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 отличие от культуры полезности, где «урежается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального пасынка, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на выучку подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» в культуре, основанной на отношениях достоинства, «ведущей ценностью является ценность личности человека независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны... и находятся под охраной общественного милосердия».

1.2.2. Периодизация эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии

Историю становления специальной педагогики целесообразно рассматривать в контексте развития взглядов общества на возможности воспитания и обучения людей с нарушениями в развитии.

Отношение общества к лицам с отклонениями в развитии обуславливается:

- Философскими и религиозными воззрениями;
- Уровнем экономического развития общества;
- Социокультурными факторами (в том числе уровнем развития научного знания);
- Уровнем и характером развития государственности (в том числе её правовой составляющей)

В течение многих веков в обществе накапливались сведения о происхождении различных нарушений, особенностях развития людей с психофизическими недостатками, способах и методах их обучения. В истории специальной педагогики отразились различные философские взгляды на соотношение материального и духовного, развитие познавательных возможностей человека, медицинские, педагогические и дидактические идеи и направления. В развитии дефектологической науки отразились взгляды общества на возможности людей с психофизическими нарушениями, их место в обществе.

О людях, имеющих отклонения умственного, физического развития, известно еще с ранних исторических времен. В древних обществах повседневная борьба за выживание обусловила прецедент инфантицида – убийства физически неполноценных младенцев. С распространением и укреплением христианства, в частности введением обряда крещения новорожденных, инфантицид прекратился. Но, тем не менее, люди с выраженными физическими и умственными нарушениями не считались

гражданами и приравнивались в статусе к рабам и животным. В период легализации христианства произошло осмысление проблемы помощи «неполноценным» в свете христианской идеи милосердия. Появились монастырские хосписы и приюты, первые светские убежища (например, для слепых в Баварии, Франции). В некоторых обществах (например, в ряде индийских штатов, на территории современной Бразилии и др.) были и остаются попытки извлечения материальной выгоды с помощью «неполноценных». В объяснении причин «неполноценности» доминировали религиозные, демонологические трактовки нарушений психики, появления физических недостатков.

В дальнейшем, с развитием медицины, педагогики, распространением в обществе идей гуманизма и антропоцентризма (Т.Мор, Э. Роттердамский, Я.А. Коменский, Д. Локк и др.), с изменением способов хозяйствования, востребованности дополнительной рабочей силы стали вставать вопросы медицинской и, позже, педагогической помощи таким людям. Большой вклад в развитие медицинского направления внесли ученые того времени: французский врач-психиатр Филипп Пинель, его ученик Жан-Этьен-Доминик Эскироль, французский психиатр Жан Итар и др. Первые попытки обучения глухих и слепых были предприняты в Испании, Англии, Франции, Германии. В это время появляются первые государственные школы для глухонемых и слепых, развивается новая, светская, модель благотворительности, распространяются законодательные инициативы, закрепляющие право инвалидов на образование. В России эволюция взглядов общества характеризовалась отсутствием периода инфантицида и длительным «изоляционным» характером помощи людям с физическими или психическими недостатками. В Киевской Руси, опираясь на «совмещенную» (сочетание государственных средств и пожертвований) благотворительность, организовывались «странноприимные» дома, некоторые законодательные инициативы распространялись на закрепление круга лиц, нуждающихся в общественном призрении. Позже были заимствованы готовые западноевропейские модели светского призрения и организации специального обучения. Так, первые школы в России (1806 г., 1807 г.) для глухих, а потом и слепых были открыты французским врачом В. Гаюи.

Первые опыты индивидуального обучения и организации отдельных школ были распространены на обширную территорию Западной Европы и Нового Света. Началось активное строительство национальных систем специального образования как параллельной образовательной модели, в первую очередь для обучения детей с сенсорными нарушениями и, позже, для детей с нарушением интеллекта. Совершенствовалась законодательная база, повсеместно в Западной Европе принимались законы об обязательном начальном образовании для всех детей, независимо от характера нарушения, разрабатывались вопросы содержания образования. В общественном сознании и практике помощи лицам с психосоматическими, сенсорными нарушениями утвердилась «концепция пользы». Фундаментальные открытия в области естественных наук оказали большое влияние на педагогику и психологию: основным становится экспериментальный метод исследования. Специалистами

медико-педагогического направления (Э. Крепелин, Ж. Демор, Б. Морель и др.), предпринимаются первые научно обоснованные попытки классификации нарушений по характеру и степени тяжести, выделяются группы детей по возможностям обучения. Представителями психолого-педагогического направления, французским психологом А. Бинэ и врачом Т. Симоном разрабатываются психометрические методы оценки интеллекта ребенка. В России свой оригинальный «метод психологических профилей» предложил известный невропатолог Г.И. Россолимо. В это время ведется поиск наиболее эффективных, научно обоснованных методов помощи детям с выраженными формами нарушений и детям дошкольного возраста. Итальянским врачом и педагогом М. Монтессори разрабатывается метод «физиологического обучения», в современной модификации использующийся и по сей день.

В России вопросами, связанными со слабоумными детьми, занимались И. В. и Е. Х. Маляревские, Е. К. Грачева и др. Так, Е.К. Грачева в рамках религиозно-филантропического направления, творчески переработав опыт М. Монтессори и других педагогов, впервые в России организовала обучение глубоко умственно отсталых детей, детей (в современной терминологии) со сложными и сочетанными нарушениями в развитии. Большой вклад в развитие отечественной дефектологической науки внесли Т. А. Власова, Д. И. Азбукин, В. М. Бехтерев, Ф.А. Рау, В. П. Сербский, В. П. Кащенко и многие другие ученые.

После 1917 г. в нашей стране заботу о детях взяло на себя государство. Стали открываться специальные учреждения для данной категории детей. Одним из основоположников коррекционной педагогики является Л. С. Выготский (1896-1934). Им в рамках социокультурного подхода были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации аномального ребенка. Л.С. Выготским были выявлены и сформулированы основные законы психического развития здорового ребенка и ребенка с отклонениями в развитии. Основной его идеей стала идея общности законов развития личности аномального ребенка, которая формируется, как и у обычного ребенка, в процессе взаимодействия биологического, социального и педагогических факторов. Л.С. Выготский разработал учение о первичности и вторичности дефекта, социальной природе вторичного дефекта. В наше время созданы специальные дошкольные учреждения и коррекционные школы, где, кроме обучения, проводятся еще и лечебно-оздоровительные мероприятия.

Таким образом, исследование эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней позволило выделить переломные моменты, разграничивающие пять периодов эволюции. Периодизация охватывает временной отрезок в два с половиной тысячелетия — путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. Условными рубежами пяти выделенных периодов являются исторические прецеденты существенного изменения отношения государства к лицам с отклонениями в развитии. Все европейские страны пережили выявленные периоды, причем в сопоставимые исторические сроки.

- Первый период – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (VIII в. до н. э., древний и античный мир – XII в. н.э., раннее и более позднее средневековье);
- Второй период – от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения (XII – XVIII в.в., эпоха расцвета феодализма и религиозного засилья, эпоха Возрождения и Реформации, начало буржуазного строительства национальных обществ);
- Третий период – от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию их права на образование (конец XVIII в. – начало XX в., расцвет буржуазных национальных обществ и их последующий закат в связи с борьбой за сферы влияния, появление транснациональных финансово-олигархических сообществ);
- Четвертый период – от осознания необходимости образования некоторых групп детей к пониманию необходимости специального образования всех (XX в.);
- Пятый период (текущий) – от равных прав к равным возможностям

1.2.3. Содержание ранних периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии

В промежуток с VIII в. до н.э. по XII в. н.э. западноевропейская цивилизация прошла путь от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Анализ первого периода эволюции отношения европейцев к названной части населения целесообразно начинать от легендарных законов Ликурга, отразивших агрессивное неприятие ребенка-инвалида античным миром. Хронологической нижней границей периода соответственно является VIII в. до н.э. — время создания упомянутых законов. Верхней границей условно можно считать XII в. — появление в Европе первых светских приютов для слепых. Создание по инициативе монархов благотворительных учреждений — прецедент осознания государством и его правителя необходимости помощи инвалидам, изменения отношения к ним. От законов Ликурга, закрепивших право на уничтожение неполноценных, до первых благотворительных инициатив светской власти по отношению к инвалидам прошло более двух тысячелетий. Носителя врожденного умственного или физического недостатка ждала либо физическая, либо гражданская смерть, даже тех из них, кто принадлежал к привилегированным сословиям.

Средневековое законодательство следовало античному (закрепленному в римском праве) пониманию прав, а точнее, бесправию глухонемых, слепых, слабоумных, калек и уродов. Первыми примером милосердного отношения к людям, отторгаемым большинством, подали церковные подвижники. При монастырях появились хосписы и приюты (в Византии — IV в., в Западной Римской империи — VII в.), в них иногда могли получить кров и пищу интересующие нас люди. За последующие пять столетий западноевропейскими странами был пройден путь от открытия монастырских к созданию первых

светских приютов и больниц и, наконец, к появлению специального светского убежища для слепых, точнее — ослепших воинов (Бавария, Франция; XII в.). Принципиально важно, что создание институтов призрения со временем перестало быть исключительно прерогативой церкви, войдя в сферу интересов и ответственности городских властей и короны.

Таким образом, основными составляющими первого периода являются:

- Примитивные способы производства и отсутствие избыточных продуктов труда;
- «Оправданный» инфантицид – убийство физически неполноценных младенцев;
- Поражение в гражданских правах, не взирая на сословие;
- Религиозное объяснение причин «неполноценности», демонологические трактовки нарушений психики;
- Милосердие к «убогим», «изгоям» - основная христианская добродетель;
- Монастырские хосписы и приюты;
- Попытки извлечь материальную выгоду с помощью «неполноценных»;
- Появление первых светских убежищ – (для слепых - Бавария, Франция)

С XII по XVIII в. западноевропейские государства прошли путь от инициатив отдельных монархов и городских властей в деле создания разного рода богоугодных и лечебных заведений, где могли иногда получать помощь интересующие нас люди, до создания системы светских (частных и государственных) приютов и домов призрения. Идеи гуманизма и антропоцентризма, рожденные гениями Ренессанса, проникали в умы европейцев, меняя их представления о человеке и смысле его жизни на земле, и не могли не привести к смене взглядов на статус людей с ограниченными возможностями. Религиозно-идеологическое и социально-политическое движение — Реформация, приведшее к возникновению еще одного (наряду с католицизмом и православием) направления христианства — протестантизма, также, безусловно, внесло свой вклад в этот процесс. Реформация изменила взгляд на милосердие. В протестантских странах формируются нормы и правила общественной благотворительности, зарождается социальная политика. Во многом благодаря урбанизации наряду с монастырскими появляются светские приюты, убежища, больницы, госпитали, школы. Появление университетов, развитие школьного образования, книгопечатание способствовали развитию Науки, повышению общекультурного уровня западноевропейцев, повышению заинтересованности горожан в обучении собственных детей, осознанию роли образования в жизни человека. Накапливаемый опыт успешного индивидуального обучения также оказал влияние на изменение представлений о возможностях детей с сенсорными нарушениями. Возникновению в западноевропейских странах первых школ для глухих и слепых предшествуют успехи в сфере государственного строительства, укрепления светской власти при одновременном законодательном закреплении личных свобод и прав отдельных сословий и групп населения.

Таким образом, основными составляющими второго периода являются:

- Опыт индивидуального обучения (глухих - Испания, 1578 г., Англия, 1648 г., слепых – Франция, 1670 г.);
- Идеи гуманизма и антропоцентризма (Т.Мор, Э. Роттердамский, Я.А. Коменский, Д. Локк и др.);
- Новые модели благотворительности (светская благотворительность);
- «Революция в психиатрии», достижения других медицинских наук;
- Первые государственные школы для глухонемых и слепых (Париж, 1770 г. и 1784 г.);
- Распространение законодательных инициатив на лиц с сенсорными нарушениями в сфере образования;

Для самоконтроля по теме «Эволюция отношения общества к лицам с нарушениями развития в различные исторические периоды» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Влияет ли отношение общества к людям с умственными или физическими недостатками на политическое устройство государства и исповедуемые им ценности? Обоснуйте свой ответ на примере Спарты, Римской империи, Византии, стран Скандинавии.
2. В чем состоит отличие взгляда языческих религий и христианства на человека с умственными или физическими недостатками?
3. Объясните, почему милосердное отношение к убогим не могло возникнуть в языческом мире?
4. Объясните, почему инициаторами создания учреждений призрения стали Церковь, городские власти?
5. Как повлияла урбанизация на отношение европейцев к человеческой инакости?
6. Почему ростки терпимости к инаковыглядым, инакоговорящим людям, зародившиеся в средиземноморских городах Европы в 13 – 14 веках, гибнут в 15 веке?
7. Можно ли утверждать, что принятие Великой хартии вольностей сыграло важную роль в эволюции отношения англичан к инвалидам?
8. Что послужило причиной первых попыток индивидуального обучения слепых?
9. В какой стране и почему появились первые вспомогательные школы?
10. Каковы основные предпосылки появления первых специальных школ в Европе?

1.3. Создание и развитие национальных систем специального образования

1. Составляющие третьего и четвертого периода
2. Основные направления помощи, сложившиеся к четвертому периоду:
 - медико-педагогическое;
 - христианско-филантропическое;
 - психолого-педагогическое

3. Законодательные инициативы в области специального образования
4. Особенности становления национальной системы специального образования (Россия)

1.3.1. Составляющие третьего и четвертого периода

Третий период эволюции отношения государства и общества к лицам с умственными и физическими недостатками охватывает на Западе временной отрезок с конца XVIII до начала XX в. За это время западноевропейские государства прошли путь от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к осознанию права на образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и необходимости организации для них сети специальных школ. Ключевую роль сыграла французская Декларация прав человека и гражданина (1789). Закономерно, что именно этот период эволюции отношения соотносится с началом (первым этапом) строительства национальных европейских систем специального образования. Впервые законодательно изменен статус инвалидов: большинство европейских стран признает их право на образование. С начала XIX в. в ряде стран принимаются нормативные акты о введении специального образования: 1817 г. Дания - Акт об обязательном обучении глухих. 1842 г. Швеция - Закон о начальном образовании и др. Предусматривающий введение «минимального плана» для бедных детей и «детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования». 1873 г. Саксония - Закон об обязательном обучении слепых, глухих, умственно отсталых. 1881 г. Норвегия - Закон об обязательном обучении глухих. 1882 г. Норвегия - Закон об обучении умственно отсталых и др.

Каждая европейская страна прошла свой путь строительства системы специального образования, однако при определенных различиях общими для всех являются: принятие Закона об обязательном всеобщем начальном образовании; признание права аномальных детей на обучение и распространение действия Закона об обязательном всеобщем начальном образовании на детей с нарушением слуха, зрения, позже и на детей с умственной отсталостью; создание минимальной нормативно-правовой базы, регулирующей функционирование системы специального образования (государственный базовый учебный план, региональный учебный план, принципы комплектования специальных образовательных учреждений трех типов и т.д.); определение принципов и источников финансирования специальных школ.

Таким образом, основными составляющими третьего периода являются:

- Открытие первых школ для детей с сенсорными нарушениями;
- Возможность и необходимость образования детей с нарушением интеллекта;
- Фундаментальные открытия в области естественных наук и оформление основных подходов в деле помощи аномальным детям;
- Первые попытки классификации нарушений;

- Организация **сети** специальных школ для детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями;
- Изменение статуса инвалидов и признание их права на обучение;
- Принятие Законов об обязательном всеобщем начальном образовании детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями (1817 г. Дания, 1842 г. Швеция);
- Начало строительства национальных систем специального образования как параллельной образовательной системы;
- Параллельное функционирование негосударственных организаций, иницирующих развитие сети специальных учреждений («концепция пользы», модели открытого призрения)

С начала XX столетия до 70-х гг. Западная Европа проходит путь от понимания необходимости специального образования глухих, слепых, умственно отсталых детей до осознания необходимости предоставить образование всем детям с отклонениями в развитии.

В краткий промежуток времени между окончанием Первой и началом Второй мировых войн подавляющее большинство европейских стран не только не развили успехи, достигнутые в области специального образования, но и снизили активность в деле организации образования лиц с отклонениями в развитии. Исключение составляют страны Восточной Европы, где рост национального самосознания в контексте национально-освободительных движений и государственное строительство обеспечили резкий рост сети специальных школ. Этот процесс был оборван очередной мировой войной. Пережив ужасы Второй мировой войны, концлагерей и геноцида, цивилизованный мир по-новому стал смотреть на различия между людьми, на их индивидуальность и самобытность. Жизнь, Свобода, Достоинство, Права человека были признаны главными ценностями.

В новом социокультурном контексте 50—70-х гг. в западноевропейских странах совершенствуются механизмы выявления, учета и диагностики детей с нарушениями в развитии, комплектования специальных образовательных учреждений. Выявляются новые категории детей, нуждающихся в специальном образовании: не только с нарушением слуха, зрения, интеллекта, но и детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией. Число типов специальных школ возрастает в отдельных европейских странах до полутора десятков и более. Общие тенденции развития специального образования в Западной Европе — юридическое упразднение существовавшего на протяжении нескольких тысячелетий в умах европейцев неравенства людей. Общество отказывается от представления о том, что каждый его член обязан соответствовать принятому стандарту.

Таким образом, основными составляющими четвертого периода являются:

- Дифференциация национальных систем специального образования по «вертикали» и «горизонтали»
- Снижение активности в образовании лиц с отклонениями в развитии;

- Идеи расовой гигиены, временный «откат» к эпохе инфантицида;
- Общественные институты и социальные службы;
- Начало пути от изоляции к интеграции;
- Совершенствование механизмов выявления, учета и диагностики, а также методов обучения;
- Прецеденты совместного обучения и обучения детей с тяжелыми нарушениями

1.3.2. Основные направления помощи, сложившиеся к четвертому периоду

К концу третьего периода окончательно оформляются три основных направления помощи лицам с отклонениями в развитии:

- христианско-филантропическое (цель - призрение инвалидов; организационная форма - приюты, богадельни, дома призрения);

- медико-педагогическое (цель - лечение, воспитание и элементарное обучение детей с выраженными нарушениями в развитии, организационная форма - специальные отделения при больницах, медико-педагогические учреждения);

- педагогическое (цель - образование детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта, организационная форма - специальные классы, специальные школы, интернаты).

Каждая западноевропейская страна прошла свой путь развития указанных направлений, и в том числе создания национальной системы специального образования. Несмотря на ряд существенных отличий (законодательных, финансовых, кадровых, концептуальных, в т.ч. принципов комплектования, целей, содержания, методов, продолжительности обучения) все национальные системы специального образования складывались в Западной Европе в сопоставимые исторические сроки и были первоначально ориентированы на обучение трех категорий детей: в начале периода - глухих и слепых, позднее - умственно отсталых.

Медико-педагогическое направление помощи детям

- Основоположник Жан Итар (1775-1838), французский психиатр, главный врач Национального института глухонемых в Париже;
- Сущность – лечение, воспитание и обучение;
- Приоритет медицинского подхода над педагогическим (особенно в Германии);
- Основной метод – «физиологическое обучение»;
- Идеи «физиологического обучения» развивались в дальнейшем в методике Марии Монтессори (итальянский врач, педагог)

Психолого-педагогическое направление помощи детям

- Первые идеи обучения высказаны Я.А. Коменским, Песталоцци
- Основоположники Ж. Филипп (французский педагог), П.Гонкур (врач) – выделили способность к обучению как один из критериев отклонения в развитии
- Дифференцированное обучение («по способностям»)
- Организация трудовой подготовки в процессе обучения;

- Разработка метода тестов и введение показателя интеллектуального развития (А.Бинэ, Т.Симон)

1.3.3. Законодательные инициативы в области специального образования

В период XIX в. и начала XX столетия впервые законодательно изменен статус инвалидов, большинство европейских стран признает их право на образование. Мечты великих ученых, подвижников и альтруистов начинают сбываться: обучение аномальных детей перестает быть эпизодом подвижников, зарождается система специального образования.

Впервые в истории европейской цивилизации инвалиды становятся объектом внимания правительств и общественных движений, чья инициатива направляется теперь уже не только на призрение, как это было раньше, но и на обучение и образование глухих, слепых и умственно отсталых.

Зарождение национальных систем специального образования становится возможным на определенном этапе эволюции отношения общества и государства к “аномальному меньшинству”, когда законодательно признается право инвалидов на гарантированную социальную помощь и образование, а также ответственность общества и государства за реализацию этого права.

О кардинальном изменении отношения западноевропейских государств к правам лиц с отклонениями в развитии свидетельствуют нормативные акты о введении специального образования:

1817 Дания Акт об обязательном обучении глухих.

1842 Швеция Закон о начальном образовании, предусматривающий введение "минимального плана" для бедных детей и "детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования".

1873 Саксония Закон об обязательном обучении слепых, глухих, умственно отсталых.

1881 Норвегия Закон об обязательном обучении глухих.

1882 Норвегия Закон об обучении умственно отсталых.

1887 Швеция Новая редакция Закона о начальном образовании различает бедных и слабоумных детей.

1889 Швеция Закон об обязательном восьмилетнем обучении глухих.

1896 Швеция Закон об обязательном обучении слепых.

1893 Англия Закон о начальном образования глухих и слепых.

1899 Англия Закон об обучении умственно отсталых детей.

1900 Пруссия Закон об обязательном обучении глухих, слепых, умственно отсталых.

1913 Англия Закон о дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах.

1914 Бельгия Закон об обязательном обучении инициирует открытие государственных школ для умственно отсталых.

1923 Италия Закон об обязательном начальном обучении глухонемых.

Интенсивное развитие вспомогательных классов и школ для умственно отсталых детей прямо связано с введением в западноевропейских странах

закона о всеобщем начальном образовании. Начав учить всех без исключения детей, государство вынуждено было создавать параллельную образовательную систему для детей, которые не в состоянии усвоить образовательный стандарт в установленные сроки. Именно так умственно отсталые выделяются в особую категорию детей, нуждающихся в специальном обучении.

Начало XX века - время окончательного оформления национальных систем специального образования, предусматривающих обучение трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта.

При определенных различиях между западноевропейскими странами общим для всех является:

- принятие Закона об обязательном всеобщем начальном образовании;
- распространение действия этого Закона на детей с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью;
- разработка и внедрение необходимой нормативно-правовой документации, регулирующей функционирование системы специального образования (государственный базовый учебный план, региональный учебный план, принципы комплектования специальных образовательных учреждений трех типов и т.д.);
- определение принципов и источников финансирования данных учреждений (на государственном, региональном, местном уровнях) и их законодательное закрепление;
- параллельная деятельность негосударственных организаций: ассоциаций, благотворительных фондов, стимулирующих и контролирующих государственные решения и иницирующих развитие сети специальных учреждений;
- охват специальным образованием всех или большинства регионов страны.

1.3.4. Особенности становления национальной системы специального образования (Россия)

Исторически прослеживаемый характер помощи людям с отклонениями и заболеваниями, ограничивающими их возможности, начинается с христианизации Руси — возникновения первых монастырских приютов. Верхней границей можно считать указы Петра 1, запрещающие умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704); повелевающие повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715). В отличие от Европы, где монастырские приюты появились в IV—VII вв., эта форма призрения возникает на Руси значительно позже (X - XI вв.) и должна быть оценена как привнесенная. Русь же вместе с православием заимствовала характерные для него модели призрения, восприятие которых было подготовлено национальными культурными традициями. Окончание периода также обусловлено знакомством монарха с западноевропейским государственным устройством и его стремлением реформировать страну по зарубежному образцу, в контексте которого и возникает первый прецедент государственной заботы об инвалидах. В России, как и на Западе, период завершается осознанием государством (в лице монарха) необходимости

признания лиц с выраженными отклонениями в развитии, но происходит это под влиянием западного опыта.

Россия в готовом виде заимствует западную модель организации специального обучения — специальную школу. Прецедент открытия специальных школ в столице возникает в принципиально иных социокультурных условиях и объясняется исключительно желанием императора перенять либеральные новинки Запада. В отличие от Западной Европы в России не сложились предпосылки для осознания возможности и целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями, но при этом была заимствована модель организации их обучения и создан прецедент открытия в столице специальных школ. Принципиальные различия в условиях и побудительных мотивах организации специальных учреждений в Западной Европе и России приведут на следующем историческом этапе к существенно различным результатам.

Для России третий период эволюции уникален тем, что был прерван двумя революциями, приведшими к коренному переустройству государства и общества. Предпосылки формирования национальной системы специального образования начали складываться в одном типе государства — монархической России, а оформляется она в государстве другого типа — социалистическом.

Введение законодательных актов о всеобщем обязательном начальном образовании и всеобщей воинской повинности приводит к неизбежной рефлексии государства и общества на присутствие в нем умственно отсталых детей и взрослых. До конца XIX в. проблемы их обучения волновали главным образом медиков (А. Н. Бернштейн, В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко и др. Была создана сеть специальных образовательных учреждений, но не была оформлена система специального образования. После революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы.

На этом этапе становления советской специальной школы работают педагоги-энтузиасты и дефектологи-педологи. Оформление отечественной системы специального образования произошло в конце 20-х гг. В официальных постановлениях государство впервые формулирует цели специального образования: «подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности». Уникальность социокультурных основ становления отечественной государственной системы специального образования окажет влияние на характер ее развития, обуславливая в дальнейшем как несопоставимо более высокий уровень образования и непревзойденные достижения советских дефектологов в деле обучения аномальных детей, так и объяснимую закрытость этой системы от общества и всех его институтов.

Советское государство с первых лет своего существования объявило заботу о дефективных детях приоритетной и взяла курс на всеобщее начальное образование, в то же время долго не заботилось о расширении сети специальных учреждений. Столкнувшись на практике с большим числом неуспевающих детей, государство обязало наркомпросы организовать в крупных городах специальные школы с особым режимом для дефективных

дѣтей и тех учащихся, которые систематически нарушают школьную дисциплину и отрицательно влияют на остальных учащихся. В СССР число видов специальных школ возрастает в нашей стране до 8, число типов специального обучения достигает 15. Создаются дошкольные и постшкольные специальные образовательные учреждения, специальные группы для лиц с нарушением слуха в техникумах и вузах.

Изоляция специальных школ от других гуманитарных институтов во всех странах мира, была многократно усилена в РСФСР экономическими и идеологическими факторами. В результате в нашей стране ведущим типом специального образовательного учреждения становится школа-интернат круглогодичного содержания. Дети оказались как бы замкнутыми в особый социум («дефектологический квадрат»), внутри которого и осуществлялось специальное образование.

Незавершенность второго этапа развития системы специального образования в России 90-х гг. — это кардинальное отличие от ситуации 70-х гг. в Западной Европе ее, когда там начался переход на третий этап, где перестраивались взаимоотношения массового и специального образования.

Специфика отношения российского общества к лицам с отклонениями в развитии (исторический контекст) характеризуется следующими моментами:

- Отсутствие периода инфантицида;
- «Совмещенная» благотворительность в эпоху становления ранней русской государственности (по Византийскому образцу, Киевская Русь);
- Законодательное закрепление круга лиц, нуждающихся в общественном призрении (князь Владимир);
- Организация светского призрения (по западноевропейскому – протестантскому – образцу, Петр I);
- «Изоляционный» характер помощи;
- Заимствование готовых моделей организации специального обучения (первые школы для глухих и слепых, 1806 и 1807 г.г., В. Гаюи);
- Попытки сочетания светской и христианской филантропии;
- Отсутствие в дореволюционной России системы специального образования при наличии сети учреждений;
- Тоталитарный государственный характер помощи в социалистической России;

Для самоконтроля по теме «Создание национальных систем специального образования за рубежом» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Почему развитие гражданского права и всеобщ можно рассматривать в качестве движущих сил становления системы специального образования?
2. Кто организовал первую частную «школу для идиотов» (1841 г.) во Франции?
3. Каково содержание третьего периода эволюции отношения государства и общества к детям с недостатками физического и умственного развития?
4. Почему третий период эволюции отношения соотносится с первым этапом развития национальных систем специального образования?
5. Каковы предпосылки становления национальных систем специального образования в Европе?
6. Какова цель специального обучения слепых и глухих детей в Германии?
7. Какие условия для организации системы специального образования сложились в Англии?
8. Каковы особенности специального образования в странах Северной Европы?
9. Можно ли считать, что Всеобщая декларация прав человека свидетельствует об изменении отношения общества исключительно к людям с отклонениями в развитии?
10. Какие изменения в системах специального образования стран Западной Европы происходят в период 50 – 70 годов 20 века?
11. Какова судьба специальных школ в странах Восточной Европы в начале 20 века?
12. Почему в странах фашистского толка система специального образования рушится?
13. Что объединяет и отличает системы специального образования стран Восточной и Западной Европы?
14. Почему после принятия декларации о правах инвалидов и о правах умственно отсталых лиц возникают первые прецеденты закрытия специальных школ?
15. Идеология фашизма. Осмысление последствий фашизма. Всеобщая декларация прав человека. Развитие и дифференциация систем специального образования?
16. В чем состоит принципиальное изменение отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья, произошедшее в Западной Европе в последнюю треть 20 века?
17. Почему 70-е г.г. 20 века можно признать нижней границей пятого периода эволюции отношения общества и государства к инвалидам?
18. На основе Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» опишите правовой статус инвалидов?
19. Почему в конце 20 века изменилась терминология в системе специального образования?

2. ФИЛОСОФИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План изучения раздела:

- 2.1. Общегуманитарные основы специальной педагогики
- 2.2. Онтология и дефиниции специального образования
- 2.3. Методология и дидактические принципы современного образования
- 2.4. Основные подходы и дидактические принципы специального и инклюзивного образования.
- 2.5. Актуальные вопросы философии специального образования

Краткое содержание основных вопросов

2.1. Общегуманитарные основы специальной педагогики

Философия является фундаментом педагогики, так как в основе любой педагогической теории лежат те или иные *философские концепции*. При исследовании проблем специальной педагогики выделяется ряд мировоззренческих аспектов в соответствии с разделами философии: онтологический – место специального образования в структуре бытия; гносеологический – определение связи обучения и познания; аксиологический – приоритеты и ценностные предпосылки специального образования; философско-антропологический – обобщение научных данных о человеке с ограниченными возможностями; социально-философский – изучение явлений специальной педагогики в социокультурном контексте и др.

Философия специального образования рассматривается в качестве части философии образования, которая в свою очередь входит в структуру общего философского знания. Взаимоотношения философии и специальной педагогики показывают, что в философии берут начало многие дефектологические приемы и подходы, но сами философские представления о человеке с особыми нуждами невозможно выработать без учета особенностей коррекционного образования.

Свои воззрения на здоровье и воспитание, причины заболеваний высказывали великие мыслители античного прошлого – Гераклит, Платон, Аристотель, Плутарх, Сенека, Марк Аврелий и многие другие. Большинство склонялись к идее связи образа жизни и «телесного недуга», умеренности в телесных и душевных радостях для сохранения здоровья и благополучия, часто высказывались сегрегационные суждения и идеи инфантицида.

В более поздний период сложились философские концепции отклонений. На развитие специальной педагогики повлияли идеи современных философских течений – экзистенциализма (К. Ясперс, Ж.П. Сартр др.), постмодернизма (М. Фуко, Ж. Делез и др.), психоаналитического направления в философии (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг и др.). В этих концепциях усматривается бытийный смысл патологических явлений, формулируются теории невротизма и компенсации, разграничения нормы и патологии и пр.

Отечественные философы отмечают роль личностной активности в присвоении ребенком «вещей культуры», общения и деятельности, подчеркивая общность в развитии детей с ограниченными возможностями и здоровых. Но, к сожалению, из её поля зрения практически выпали проблемы жизни и образования человека с недостатками развития. Исключение составляет успешный эксперимент И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова по обучению слепоглухих посредством «совместно-разделённой деятельности». Опыт советских тифлосурдопедагогов получил широкий общественный резонанс в 70-е годы XX века и был признан «философским экспериментом». Данный эксперимент философски осмыслил Э. В. Ильенков, который считал развитие слепоглухих более прозрачным по сравнению с «нормой» процессом для выяснения закономерностей рождения психики и указывал на ведущую роль воспитания и социально-материальных факторов в раскрытии таланта. Материалы обучения слепоглухих дали философу веские аргументы в споре с И. С. Нарским и Д. И. Дубровским по проблеме идеального. Выступая против редукции категории «идеальное» к «явлениям сознания» и «мозговым нейродинамическим процессам определенного типа», Э. В. Ильенков убедительно показал, что формирование человеческой психики как формы идеального происходит не благодаря чудесному самопорождению сознания или запрограммированному природой действию мозговых нейродинамических процессов», а через «специфически человеческую жизнедеятельность», активное присвоение ребёнком вещей культуры.

Отдельные философские идеи по вопросу развития специальной педагогики можно обнаружить в трудах известных отечественных учёных - П. П. Блонского, А. И. Дьячкова, Л. В. Занкова, В. П. Кащенко, Ф. Ф. Рау и других. Эти идеи, бесспорно, имели большое значение для становления дефектологии, но следует отметить, что они в основном были укоренены в конкретных частнонаучных представлениях, касались изучения и обучения некоторых категорий детей с особыми нуждами. При таком подходе отсутствовали целостные антропологические представления и не удавалось раскрыть социокультурную детерминацию специально-педагогических явлений.

Значительный вклад в исследование общих проблем дефектологии внес Л. С. Выготский, который выделил принципы «социального воспитания», определил сущность детской дефективности и основные направления специально-педагогической деятельности. Разработка базовых положений специальной педагогики как единой отрасли знания проводилась в работах В. М. Астапова, Т. А. Власовой, В. А. Лапшина, В. И. Лубовского, Е. М. Мастюковой, Н. Г. Морозовой, Б. П. Пузанова и др. В историческом аспекте специальное образование как целостную систему изучал Н. Н. Малофеев. Вместе с тем в рамках общей теории дефектологии не подвергались последовательному анализу проблемы социального бытия человека с особыми нуждами, а проблемы социальной обусловленности развития специального образования затрагивались лишь косвенно при исследовании эволюции отношения общества к лицам с отклонениями.

В последние годы произошел поворот к исследованию внутреннего мира человека с ограниченными возможностями, его способности к саморазвитию (В. И. Бельтюков и др.). Тем не менее, в отечественной специальной педагогике пока не сложилось целостное учение о человеке с нарушениями развития. По этой причине во многом сохраняется исторически сложившаяся раздробленность дефектологии на автономные направления, соответствующие группам аномальных учащихся. Однако, в современных условиях неуклонного роста дефектологической информации и увеличения таксономических групп в классификации детей с отклонениями особенно остро ощущается потребность в поиске единых оснований дефектологии, в развитии и уточнении ее фундаментальной теории, в построении философской концепции аномального человека и переосмыслении традиций коррекционной практики.

Современная парадигма специальной педагогики включает идеи гуманизации, определяющие цели специального образования, дальнейшую фундаментализацию специальной педагогики и социокультурные концепции интеграции. Гуманистический подход позволяет сформулировать иные целевые установки, идеи «включенности» людей с ограниченными возможностями в социальные отношения, поддержку их индивидуальности, целостности и достоинства существования, права и возможности непрерывного образования в течение всей жизни, самоопределения. Фундаментализация специальной педагогики направлена на упорядочение категориального аппарата, разработку философско-категориального анализа принципиального вопроса для всего специального образования – различие нормы и патологии. Интеграционные тенденции направлены на совместное обучение и воспитание детей с недостатками развития и их здоровыми сверстниками и являются производной новых философских и социокультурных взглядов на общество и место личности и, в то же время, сами определяют поиск новых форм, методов, содержания образования.

При разработке вопросов о развитии и смысле жизни аномального человека, разграничении нормы и патологии, специфике кризиса специальной педагогики и путях выхода из него широко привлекаются идеи современных российских и зарубежных философов, психологов, социологов и дефектологов. При определении перспектив развития специальной педагогики ученые исходят из философских представлений о единстве образования человека с ограниченными возможностями и его бытия, о социокультурной детерминированности моделей обучения, о связи гуманизации коррекционного образования с его результативностью.

На современном этапе развития общества, гуманитарного, естественнонаучного и технического знания идеи «социальной полезности», расовой биологии и расовой гигиены, ограничительно-покровительственная (патерналистская) позиция потеряли свою значимость. На их «руинах» формируется современная концепция социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, сущность которой заключается в достижении человеком максимальной самостоятельности и независимого

образа жизни, приоритете интересов личности над интересами общества, а у детей с особыми образовательными потребностями должны быть сформированы необходимые базовые навыки в сфере жизнеобеспечения, самообслуживания, коммуникации, развитие которых будет продолжено на следующих возрастных этапах. Формирование указанной концепции началось с 1948 г. с принятием «Всеобщей декларации прав человека». Генеральной Ассамблеей ООН в 1993 г. приняты стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, в которых подчеркивается, что интеграция в общество – самый перспективный способ решения социокультурных проблем лиц с ограниченными возможностями, а коммуникация – важное условие полноценной социализации.

Для самоконтроля по теме «Общегуманитарные основы специальной педагогики» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие мировоззренческие аспекты в соответствии с разделами философии выделяются при исследовании проблем специальной педагогики?
2. Каково соотношение философии специального образования и общего философского знания? Что из этого следует?
3. Как проявляется взаимовлияние философии и практики специального образования?
4. Какие идеи и взгляды на здоровье и воспитание высказывались в трудах великих мыслителей античного прошлого? Чем было обусловлено их философские представления о человеке с особыми нуждами?
5. Как на развитие специальной педагогики повлияли идеи современных философских течений – экзистенциализма (К. Ясперс, Ж.П. Сартр др.), постмодернизма (М. Фуко, Ж. Делез и др.), психоаналитического направления в философии (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг и др.)?
6. Какова роль отечественной философии в формировании представлений о человеке с особыми нуждами и сущности коррекционного процесса?
7. Чей опыт получил широкий общественный резонанс в 70-е годы XX века и был признан «философским экспериментом» в советском специальном образовании? Почему?
8. Исследования каких ученых способствовали выработке единых оснований специальной педагогики?
9. Какие онтологические проблемы специальной педагогики в меньшей степени подвергались последовательному осмыслению и оказались за рамками общей теории дефектологии? Чьи исследования восполняют этот «пробел»?
10. Почему на современном этапе развития специальной педагогики ощущается потребность в переосмыслении традиций коррекционной практики и поиске единых оснований дефектологии?

11. Какие идеи включает современная парадигма специальной педагогики?
12. В чем заключается гуманистический подход и фундаментализация специальной педагогики?
13. Производной каких процессов являются интеграционные тенденции в специальном образовании?
14. Какие вопросы являются «базовыми» для разработки философских оснований современной теории специальной педагогики?
15. Из каких философских представлений исходят ученые при определении перспектив развития специальной педагогики?
16. В чем заключается сущность концепции социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья?

2.2. Онтология и дефиниции специального образования

Онтология – означает учение о существующем («онтос», по-древнегречески, – сущее, существующее; «логос» – слово, закон, порядок, понятие, рассуждение, разум). Всякая философская школа решает проблему истинно существующего в мире, а отнюдь не кажущегося бытия.

Философское исследование при этом не предполагает проведения эксперимента, который мог бы подтвердить или опровергнуть выдвигаемые предположения, но они подвергаются внимательному анализу. Проводятся сопоставления и логические рассуждения.

Онтологические основания философии образования находятся в развитии. Само существование и роль образования в человеческой жизни не оспариваются, но мнения относительно объектов и процессов, которые составляют сущность образования, расходятся довольно значительно.

В науке и законотворческой практике утвердилась формулировка понятия «образование», включающая в себя два ключевых определения – процесс и результат. Однако, категорию «образование» можно рассматривать и как своеобразную систему с такими элементами (асpekтами), как ценность, система, процесс, результат.

Такое понимание отражает многоаспектность понятия «образование», его различные смысловые значения. Имеет место и обычное словоупотребление этого понятия.

Когда про одного человека говорят, что он получил (или имеет) хорошее образование, а про другого – у него вовсе нет никакого образования, то под образованием подразумевают некий объект, достояние человека, которое он может каким-то образом приобрести и в дальнейшем иметь в своем распоряжении.

В то же время про образование можно сказать, что оно происходит, оно разворачивается. Поэтому это понятие обозначает одновременно и процесс создания объекта.

В современном русском языке целостный процесс становления и развития личности, принятие ею нравственных норм, усвоение разного рода информации

уже не удастся описать одним словом. Для этого обычно уже используют два понятия: «образование» и «воспитание».

Говоря о понятии «воспитание», подразумевают либо процесс (совокупность влияний на формирование личности, приводящая к усвоению навыков поведения в данном обществе и принятых в нем социальных норм), либо результат этого процесса (воспитанность человека). Понятие же «образование» обозначает процесс и результат освоения личностью конкретных содержательных аспектов культуры, приобретения грамотности в существующих в ней языках и ориентированности в текстах.

В английском языке слово «education» (от латинского языка, «educatio» – воспитание, разведение, выращивание) тоже охватывает весь процесс приобщения человека к культуре общества. На русский язык его обычно переводят в зависимости от контекста: либо как «образование», либо как «воспитание».

Словосочетание «philosophy of education» принято переводить: «философия образования». Но в названии социального института, который берет на себя заботу о приобщении юных к культуре, также нет отдельного упоминания о воспитании; он именуется как система образования. Исходя из этого, мы будем использовать слово «образование» для обозначения целостного процесса придания облика растущему человеку, в том числе «нравственного».

Понятие «образование», таким образом, имеет три основных значения:

- образование – это достояние личности;
- образование – это процесс обретения личностью своего достояния;
- система образования – это социальный институт, существующий для помощи всем гражданам обрести такое достояние.

В педагогике под термином «образование» обычно понимают выражение совокупности системы знаний, умений и навыков, или, как все чаще говорят в последнее время – компетенций.

Важные соображения высказывает Р. Питерс относительно образования как достояния личности. Он полагает, что образованный человек должен:

- 1) владеть неким целостным объемом знаний или, иначе, понятийной схемой, а не просто изолированными умениями и навыками;
- 2) быть преобразованным этими представлениями таким образом, чтобы знание, например истории, влияло на то, как он воспринимает, скажем, архитектуру или социальные институты;
- 3) предпочитать определенные стандарты или нормы, не явно заложенные в освоенных им способах понимания мира;
- 4) иметь собственную познавательную позицию как способность «разместить», например, некое научное понимание в более широкий контекст мировосприятия.

Опираясь на словарные значения, практику рассмотрения термина в интересующей нас области, понятие «образование» в зависимости от контекста употребления трактуется следующим образом.

Образование – это:

- общественное явление, атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути;
- значимая ценность (социальная и индивидуальная);
- функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно функция граждан по отношению к своему собственному развитию, обществу и государству (поскольку образование некоторого уровня является обязательным);
- сложная иерархическая система, включающая различные уровни образования – дошкольное, среднее общее, внешкольное (дополнительное); начальное профессиональное, среднее специальное, высшее и послевузовское профессиональное образование и т.д.;
- сфера социальной жизнедеятельности, включающая в себя не только образование, но и родственные отрасли – здравоохранение, культуру, социальную защиту и др.;
- деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование;
- процесс;
- результаты образовательного процесса.

При всей многоликости приведенные аспекты значения термина «образование» имеют и нечто общее – все они так или иначе связаны со становлением личности человека, с передачей и освоением социального и культурного опыта, с передачей культурных ценностей. По мере развития науки и практики понятие «образование» тоже претерпевает изменения. Оно развивается, дополняется, конкретизируется (оптимизируется) с учетом новых требований и условий. В нем неизбежно появляются новые важные аспекты и акценты.

Какое место занимает специальное образование?

Специальная педагогика (дефектология) – это обширная и многоаспектная отрасль педагогического знания, занимающаяся разработкой теоретических и практических вопросов специального образования.

Совокупность знаний специальной педагогики формировалась и накапливалась в длительном процессе развития практики обучения и воспитания детей, имеющих различные физические и психические недостатки.

Специальная педагогика (называемая в нашей стране также дефектологией, коррекционной педагогикой), является составной частью педагогики, одной из ее ветвей. **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 и общепринятый международный педагогический термин, так как соотносится с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректность, отсутствие унижающего человека ярлыка.

Специальная педагогика охватывает несколько направлений, ориентированных на пожизненное обогащение духовного мира и деятельных способностей лиц с ограниченными возможностями здоровья: специальная дошкольная педагогика, специальное школьное обучение, система допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья. Особая роль отводится дошкольному образованию детей с нарушениями и отклонениями в развитии.

Специальная дошкольная педагогика – это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы, формы организации процесса специального дошкольного образования детей с нарушениями или отклонениями в психическом и/или физическом развитии.

Выделение специальной дошкольной педагогики как самостоятельного направления в цикле специальной педагогики обусловлено психофизиологическими особенностями детей раннего и дошкольного возраста, необходимостью их учета при организации жизни и создании условий воспитания и обучения, отличающихся от школьных.

Как научная дисциплина специальная педагогика наряду с общепедагогическими терминами использует собственный понятийный аппарат.

Дефектология – интегративная отрасль научного знания, появившаяся на стыке нескольких дисциплин и включающая два основных направления – клинико-физиологическое и психолого-педагогическое. Дефектология как наука о психофизиологических особенностях развития аномальных детей, закономерностях их обучения и воспитания оформилась в самом начале XX века. Термин «дефектология» происходит от лат. defectus (недостаток) и греч. logos (слово, учение). Использовался в нашей стране на протяжении 70 лет в качестве титульного названия теоретической и практической области специального образования лиц с отклонениями в развитии.

Дефектология включает несколько областей: сурдопедагогику (образование лиц с нарушением слуха), тифлопедагогику (образование лиц с нарушением зрения), олигофренопедагогику (образование лиц с нарушением интеллекта), логопедию (теория и практика преодоления речевых нарушений у детей и взрослых и отклонений в речевом развитии детей).

Становление и научное оформление дефектологии связано с развитием педологии, обогатившей педагогику концепцией всестороннего изучения развивающейся личности ребенка.

За рубежом вместо понятия «дефектология» применяются более ограниченные понятия «специальное обучение» и «лечебная педагогика», имеющие главным образом практическую направленность.

Коррекционная педагогика – отрасль педагогической науки, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы и средства образования, воспитания и коррекции нарушений у детей и взрослых, имеющих различные нарушения и отклонения в развитии.

Термин «коррекционная педагогика» введен в начале 90-х гг. XX в. в качестве альтернативы понятию «дефектология».

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

Объектом специальной дошкольной педагогики является специальное дошкольное образование детей, имеющих особые образовательные потребности.

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

Специальные условия для получения образования (специальные образовательные условия) – условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Специальное дошкольное образование базируется на системе общих и специфических требований и психолого-педагогических условий, направленных на развитие детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Общим требованием является формирование свойственных возрасту личностных психологических новообразований и предпосылок для перехода к следующему возрастному периоду. Создание адекватных условий, учитывающих особенности психического развития ребенка при разных вариантах и видах нарушений относится к специфическим требованиям и возможны на основе коррекции, компенсации и социализации.

Субъектом изучения и педагогической помощи является *человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и жизнедеятельности, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности.*

Ограничение возможностей здоровья и жизнедеятельности возникают вследствие врожденных или приобретенных психофизических недостатков, препятствующих освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. Дети, имеющие психофизические недостатки, нуждаются в специальной педагогической поддержке и специфических методах образования, позволяющих преодолевать ограничения и затруднения, вызванные отклонениями в развитии.

Особые образовательные потребности имеют социогенный характер.

Предмет специальной педагогики – *теория и практика специального образования с детализацией в соответствии с отраслью и направлением специальной педагогики (дефектологии).* Например, предметом специальной дошкольной педагогики являются теоретические и практические вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста с отклонениями или нарушениями в развитии.

Цели общего уровня – *коррекция недостатка, его компенсация педагогическими средствами; абилитация* (применительно к младенческому и раннему возрасту) *и реабилитация*, в первую очередь социальная и личностная.

Специфические конкретные цели - *воспитание чувства собственного достоинства, преодоление чувства малоценности, маргинальности или завышенной самооценки, формирование адекватных форм социального поведения* и др.

Конечная цель специальной педагогики – *достижение развивающейся личностью максимально возможной самостоятельности и независимой жизни* как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации.

Задачи специальной педагогики:

- изучение педагогических закономерностей развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;
- определение коррекционных и компенсаторных возможностей конкретного человека с конкретным нарушением;
- определение и обоснование построения педагогических классификаций лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;
- изучение закономерностей специального образования, существующих педагогических систем образования лиц с ограниченными возможностями, прогнозирование возникновения и развития новых педагогических систем;
- разработка научных основ содержания образования, принципы, методы, технологии, организационные условия специального образования;
- разработка и реализация образовательных коррекционно-педагогических, компенсационных и реабилитационных программ образования;
- изучение и осуществление процессов социального и средового адаптирования, абилитации и реабилитации, интеграции лиц с ограниченными возможностями на различных ступенях жизненного цикла человека;
- разработка и реализация программ профориентации, профконсультирования, профессиональной подготовки, социально-трудовой адаптации лиц с ограниченной трудоспособностью;
- взаимодействие с социальной педагогикой;
- исследование, разработка и реализация педагогических средств и механизмов профилактики возникновения нарушений развития;
- осуществление психолого-педагогической подготовки родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

Основные задачи специальной дошкольной педагогики (дошкольной дефектологии) обусловлены взглядами общества на возможности развития детей с различными нарушениями, пониманием необходимости организации педагогической помощи им в раннем и дошкольном возрасте, ролью дошкольного периода в системе непрерывного образования людей с ограниченными возможностями здоровья. К основным задачам дошкольной дефектологии могут быть отнесены следующие:

§ содействие раннему выявлению детей с нарушениями и отклонениями в развитии, оказание им своевременной педагогической помощи;

§ выявление закономерностей развития детей раннего и дошкольного возраста с разными психофизическими недостатками; изучение влияния снижения слуха, зрения, нарушений опорно-двигательного аппарата и т.п. на физическое, познавательное, социальное, речевое развитие и на формирование личности;

§ организация помощи родителям по воспитанию детей с нарушениями и отклонениями в развитии в семье;

§ разработка теоретических основ развивающей и коррекционной работы: определение задач, принципов, методов воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями и отклонениями в развитии;

§ определение содержания воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях варьирования форм организации и сроков обучения (детские сады, группы при специальных школах, группы при массовых детских садах и др.);

§ совершенствование методов развивающих и коррекционных направлений в работе, в том числе методов формирования и коррекции речи, развития слухового, зрительного, полисенсорного восприятия и т.д.;

§ поиски новых форм организации педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями и отклонениями в развитии;

§ содействие полноценной интеграции детей в среду здоровых;

§ укрепление преемственных связей дошкольных учреждений со школой, различными общественными организациями.

Специальная педагогика основывается на анализе и обобщении теоретического и практического материалов, связанных с изучением, воспитанием и обучением детей, имеющих отклонения в развитии. Изучение психолого-педагогических условий, в которых протекает воспитание и обучение детей, выявление закономерностей педагогического процесса, определение эффективности коррекционной работы возможно в том случае, если используется значительный спектр методов: наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ и интерпретация полученных данных, изучение педагогического опыта, анализ медицинской и психолого-педагогической документации, изучение детских работ, анализ литературных источников и др. Каждый из указанных методов обретает действенность лишь в сочетании с другими, так как их использование носит комплексный характер. Выбор этих методов определяется постановкой целей и задач комплексного психолого-педагогического изучения ребенка, его социальной ситуации развития и выбором стратегии коррекционно-развивающего воздействия.

В настоящее время педагогическая терминология в области специального образования переживает непростой период: имеет место беспорядочное использование терминов из смежных областей знания (психологии, медицины и других наук), а также терминов, которые уже не отражают во всей полноте сущности обозначаемых предметов и явлений.

Специалисты проводят сегодня *научный анализ* того понятийно-терминологического наследия, которым обладает специальная педагогика. Они *определяют* соответствие понятийно-терминологического аппарата

специальной педагогики тем современным концептуальным основаниям, на которых эта отрасль педагогического знания будет развиваться в 21 в.; *ищут* пути преодоления существующего барьера между отечественным понятийным языком и понятийным языком мирового педагогического сообщества, учитывая факт включения России в международные интеграционные процессы в области образования; *проводят* работу по упорядочению понятийно-терминологического словаря специальной педагогики.

Каким образом происходит *упорядочение понятийно-терминологического аппарата* специальной педагогики? Следует осмыслить, что:

- требуется смена понятий, которые не вмещают новый опыт;
- новые факты и явления могут приходить в специальную педагогику с теми обозначениями, которые они уже получили в других смежных со специальной педагогией отраслях знаний;
- задачей специальной педагогики является нахождение собственных педагогических терминов, отражающих *образовательную* сущность данного объекта или явления;
- возможно объективное существование параллельной терминологии в специальной педагогике;
- употребление того или иного термина должно соответствовать проблемно-предметному контексту.

Последние десятилетия в развитии специальной педагогики проходят под знаком пересмотра титульного названия этой педагогической отрасли. В качестве титульного названия на протяжении семидесяти лет в нашей стране использовался термин «*дефектология*». Становление и научное оформление отечественной дефектологии пришлось на тот исторический период, когда общая педагогика переживала бурное развитие *педологии*. Входя в структуру педагогического знания и педагогической практики, советская дефектология не могла не оказаться под влиянием этого процесса. Педология и дефектология были связаны не только концептуальной общностью, но и складывающейся образовательной практикой, общим к ним вниманием выдающихся ученых той поры (Л.С.Выготский).

К середине 20 века зарубежная педагогика благополучно «переболела» педологией, от которой у нее остался системный подход к обучающемуся (психология, физиология, социокультурный контекст). В СССР с 1936 года после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» педология была уничтожена.

Дефектология была отделена от педологии, но в ее структуре развивались самостоятельные сферы психологического знания (специальная психология, психодиагностика), социальная педагогика, профориентация и др.

На рубеже 80-х и 90-х гг., с изменениями в социально-политической жизни страны, сущностный смысл термина «дефектология» был утрачен. Из «науки о дефектах» дефектология превратилась, по сути, в самостоятельную отрасль *педагогического знания*. Возникла необходимость четкого определения места дефектологии в системе наук, а именно в структуре *педагогики*.

В начале 90-х гг. произошел поспешный перенос термина «коррекция» на всю сферу специальной педагогики в качестве альтернативы понятию «дефектология». Появился термин *«коррекционная педагогика»*. Данный термин не является широкоупотребительным среди зарубежных специалистов, так как он, так же как и дефектология заставляет оставаться в «диагностном» терминологическом поле.

Гуманизация общественного сознания не позволяет сегодня считать этичной такую педагогическую терминологию, смыслом которой является исправление (коррекция) человека или каких-либо его качеств и свойств.

Применительно к человеку, личности в целом речь может идти только о *педагогической помощи*.

В настоящее время становится понятным, что в педагогической и социальной сфере медицинские термины неприемлемы как диагностные, некорректные, ущемляющие достоинство взрослых, детей и их родителей, а также не отражающие особых потребностей этих людей в образовании.

Наиболее продуктивным в этом смысле является термин: *«дети (лица) с особыми образовательными потребностями»*.

Современная специальная педагогика исходит из того, что *о недостатке, отклонении в развитии можно говорить там и тогда, где и когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т.е. когда налицо ограничение социальных возможностей*.

Для самоконтроля по теме «Онтология и дефиниции специального образования» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Что означает термин «онтология»?
2. В каких аспектах можно рассматривать категорию «образование»?
3. Чем отличается понятие «воспитание» от понятия «образование»?
4. Как трактуется понятие «образование»? От чего зависит трактовка?
5. Что является объектом и как понимается субъект специальной педагогики?
6. Что рассматривается как отдельный предмет анализа в специальном образовании?
7. Каким образом происходит упорядочение понятийно-терминологического аппарата специальной педагогики?

2.3. Методология и дидактические принципы современного образования

Педагоги с неизбежностью выходят на философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов исследования проблем в сфере образования. И это не случайно. Философское осмысление многих современных проблем образования важно не только для разработки методологических основ педагогики. Оно не менее значимо и для педагога-

практика, для его профессионального становления, философского осмысления своей миссии.

Обоснование философских методологических принципов («метапринципов») позволяет выйти на принципиально новый уровень осмысления современных проблем педагогики. Эти метапринципы позволяют не только философски осмыслить многие педагогические проблемы, но и по-новому выстроить, существенно скорректировать профессионально-личностную, нравственную ориентацию преподавателя.

Принцип в гуманитарных науках – это руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению т.д.

Определением принципов образования занимались многие специалисты (например, А.М.Новиков и В.И.Андреев). Так, принципы (не раскрывая их содержания), выделенные А.М.Новиковым, заключаются в следующем:

- гуманитаризация образования;
- фундаментализация образования;
- деятельностьная направленность образования;
- равенство возможностей;
- многообразие образовательных систем;
- сотрудничество;
- открытость;
- регионализация образования;
- общественно-государственное управление;
- самоорганизация учебной деятельности обучающихся;
- опережающий характер образования;
- опережающая подготовка кадров относительно развития промышленности;
- саморазвитие личности;
- базовое образование;
- многоуровневые образовательные программы;
- дополнительность базового и последипломного образования;
- маневренность образовательных программ;
- преемственность образовательных программ;
- интеграция образовательных структур;
- гибкость образовательных форм обучения, программ.

Автор здесь, по сути, не разделяет дидактические и методологические принципы.

В.И.Андреев приводит свою совокупность принципов, включающую в себя аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический и др. Эти принципы уже можно назвать «метапринципами».

Аксиологический метапринцип. Аксиология – это наука о ценностях. Говоря об этом метапринципе, главное здесь – методологический подход к анализу приоритетных педагогических ценностей в образовании. Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и

идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры. Принято считать, что для вывода России из кризисных ситуаций необходимо, например, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

Культурологический метапринцип. В последнее время термин «культура» стал применяться для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации. Сегодня мы говорим также о культуре общения, профессиональной культуре, нравственной культуре и т.д. А.И.Арнольдовым в работе «Введение в культурологию» отмечается, что в настоящее время в научный оборот введено более 250 различных определений понятий «культура». Сам автор считает, что культура – специфический способ человеческой деятельности, единство многообразия исторически выработанных форм деятельности, отражающий степень «очеловечивания» природы и меру саморазвития человека.

Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Кроме того, уровень культуры человека определяется не только тем, что он есть сегодня, но и тем, к чему он стремится.

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой – это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию.

Антропологический метапринцип. Данный принцип характеризует осуществление исследований с учетом достижений комплекса наук о человеке, получения целостного системного знания о человеке с целью развития, в частности, образовательных систем. Принцип требует синтеза и использования достижения многих наук и искусств. Исследования в области медицины, физиологии и образования приводят, например, к появлению новой биосоциальной педагогики.

Гуманистический метапринцип. Этот принцип становится наиболее значимым и объемным применительно, в частности, к открытому образованию. Данный принцип требует учета приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизации их интересов. Это следует даже из перечисления потенциальных потребителей системы открытого образования. В их числе присутствуют: инвалиды, офицеры, увольняемые в запас и стремящиеся получить гражданское образование, безработные и др. Сам процесс обучения гуманистичен по отношению личности: например, учеба не ограничивается жесткими рамками времени; слушатель разрабатывает свою траекторию обучения, опираясь на потенциал различных вузов, выбирая различные дисциплины для изучения. Он может совмещать учебу с производственной деятельностью. Кроме того, сама процедура начала обучения в системе

открытого образования должна быть действительно «открытой», т.е. иметь свободный доступ (вход).

Принцип гуманизации заключается в обращенности обучения и образовательного процесса в целом к человеку, в создании максимально благоприятных условий для овладения обучающимися социально-накопленным опытом (содержание обучения), для освоения избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств, которые обеспечивали бы ему социальную защищенность, безопасное и комфортное существование.

Синергетический метапринцип. В классических науках, начиная с Аристотеля (и особенно, после открытий Ньютона), эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей без скачков и возвратов. Однако с развитием релятивистской механики, генетической биологии стал разрабатываться синергетический подход, где главный акцент делался на изучение открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. Этот принцип явился базовым и в теории открытого образования.

Герменевтический метапринцип. Применительно к обучению данный принцип должен отражать и быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала («герменевтика» – это «разъясняю», «истолковываю»). Требования данного принципа актуализируются, в частности, при Интернет-обучении, когда основной обмен проходит при невербальном общении при помощи электронной почты.

Валеологический принцип. Хотелось бы обратить внимание на принцип, редко упоминаемый в литературе. Речь идет о здоровье. Получаемые знания и умения должны быть получены в «здоровой» среде.

Валеологическая проблема стоит и при традиционном обучении. Но особо она возрастает при дистанционном обучении, основной технологической основе в системе открытого образования. Например, ряд признаков, сложившихся в традиционной системе, – таких, как расписание занятий (за соблюдением которого следят и администрация, и преподавательский состав учебных заведений), единый ритм учебы, традиционный режим деятельности учебного заведения, – при дистанционном обучении, как правило, отсутствует. Поэтому особое внимание уделяется вопросам валеологии: организация рабочего места преподавателей и студентов; взаимодействие с компьютером, включая отрицательное влияние различных факторов этого взаимодействия на здоровье участников учебного процесса; режим учебной деятельности в целом.

Главным фактором здоровья человека является, конечно, здоровый образ жизни как форма и способ повседневной жизнедеятельности человека, направленные на сохранение и укрепление его здоровья, и, одновременно, как условие для осуществления этой деятельности. Важной проблемой становится соотношение трех основных сфер деятельности: труд и подготовка к трудовой деятельности (рабочее или учебное время); быт – время, которое тратится на

работу по дому, уход за собой и т.д.; досуг – время, свободное от забот и обязанностей.

Все эти метапринципы позволяют видеть образ будущей системы образования. Отличительными чертами перспективной системы образования, благодаря которым она оказалась бы способной адекватно ответить на вызовы XXI века, являются:

- фундаментализация образования, существенно повышающая его качество;
- опережающий характер всей системы образования, ее нацеленность на проблемы наступающей постиндустриальной цивилизации и развитие творческих способностей человека;
- существенно большая доступность и гибкость системы образования за счет широкого применения методов и средств дистанционного обучения и самообразования на основе новых и перспективных инфо-телекоммуникационных технологий.

Раскроем содержание этих направлений. Фундаментализация образования предполагает его все большую ориентацию на изучение фундаментальных законов природы и общества, а также природы и назначения самого человека. Именно это должно позволить людям самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределенности, в критических и стрессовых ситуациях, в тех случаях, когда они сталкиваются с новыми весьма сложными природными и социальными явлениями. Научные знания и высокие нравственные принципы являются в этих случаях единственно надежной опорой.

Под термином «фундаментализация» в дальнейшем нами понимается как существенное повышение качества образования и уровня образованности людей, его получающих за счет соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин и методологии реализации учебного процесса.

Для достижения целей фундаментализации образования представляется необходимым:

- переместить фокус внимания преподавателей и учащихся с проблемы изучения прагматических знаний на проблемы развития общей культуры человека на основе познания лучших достижений цивилизации, а также на формирование научных форм системного мышления;
- изменить содержание и методологию учебного процесса таким образом, чтобы – помимо изучения истории развития культуры, общества и процесса формирования современной науки, которые безусловно необходимы для общего развития каждого человека, – значительная часть времени уделялась бы выработке современных представлений о целостном содержании системы наук, перспективах ее дальнейшего развития.

При этом речь идет не о простом увеличении количества изучаемых дисциплин, а о формировании принципиально новых фундаментальных учебных курсов для системы образования, ориентированных на формирование

целостных современных представлений о научной картине мира и способности выходить на системный уровень его познания.

Сегодня представляется исключительно важным, чтобы специалисты любой квалификации имели хорошие экологические знания. Высококачественное всеобщее экологическое образование позволит не только сформировать новые мировоззренческие установки, необходимые для людей XXI века, но также и более эффективно использовать профессиональные знания и практический опыт специалистов из самых различных сфер социальной практики для совместного решения многих экологических проблем современности.

Нет никакого сомнения в том, что в перспективной системе образования должны доминировать информационные компоненты. Ведь жить и работать выпускникам этой системы придется уже в информационном обществе, где приоритетную роль будут играть фундаментальные знания об информационных процессах.

Таким образом, с философской позиции всю совокупность принципов, используемых в педагогике, можно разбить на два класса – методологические принципы («метапринципы») и дидактические принципы:

1) метапринципы позволяют определить общие черты будущей системы образования; их необходимо учитывать при становлении и развитии системы открытого образования. Это – аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический, валеологический метапринципы;

2) дидактической (педагогической) системе открытого образования присущи как общие принципы, так и специфические принципы, учитывающие особенности, в частности, инклюзивного и дистанционного обучения.

Для самоконтроля по теме «Методология и дидактические принципы современного образования» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. На какие группы с философской позиции можно разбить всю совокупность принципов, используемых в педагогике?
2. Что понимается под метапринципами в гуманитарных науках и образовании в частности?
3. Какие принципы составляют совокупность метапринципов в педагогике?
4. В чем заключается аксиологический подход в образовании?
5. Какая характеристика человека с высокой культурой является уникальной?
6. Как осуществляется исследование с учетом антропологического метапринципа?
7. В чем заключается гуманистический метапринцип образования?
8. Как рассматривается педагогическая система с учетом синергетического подхода?
9. Что должен отражать герменевтический метапринцип применительно к обучению?

10. Какие черты отличают перспективную систему образования, способную адекватно отвечать на вызовы XXI века?
11. Что понимается под термином «фундаментализация» образования?
12. Что представляется необходимым для достижения целей фундаментализации образования?

2.4. Основные подходы и дидактические принципы специального и инклюзивного образования

Большинство современных исследований в области специальной педагогики строятся на емких принципах, представленных выше, и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном. Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи (М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Т.П.Дмитриева) подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира.

Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции. Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. (Семаго, др., 2011).

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений subsystem, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.).

Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003). Образование

является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур.

Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес социально-педагогическая парадигма, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода (Липский И.А., 2004). Согласно данной парадигме признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. К этим процессам относятся: процессы включения человека в социум, процессы социального развития личности, процессы педагогического преобразования социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И.А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании социального воспитания, использования воспитательного потенциала социальных институтов, то есть организации воздействия на личность в целях адаптации, включения в социум. При этом в стороне остаются вопросы о качестве самого социума, о наличии его воспитательного потенциала, о степени эффективности социально-воспитательного потенциала и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удастся преодолеть и ограниченность средового подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной использовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека.

Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода возможно охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной

из его главных задач – социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обуславливающей достижение им автономии и самостоятельного образа жизни.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно- воспитательных систем (Андреев В.И., 2003). Философско- антропологический подход в современной методологии воспитания, подчеркивает Л.М. Лузина, позволяет педагогической теории обрести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии. Антропологическая интерпретация компонентов структуры воспитательного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание человека – направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках человека. (Борытко Н.М.). Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др. Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими.

Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключая «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его.

Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой

самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия.

Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта (Богомолова Л.И.). Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системоделятельного и знаниецентрического подходов (Субетто А.И., Байденко В.И.). Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его

социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным (Хуторской А.В., Старова Н.М.). Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности (Субетто А.И.).

Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентностного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач. Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом.

Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников. Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности. Модель выпускника инклюзивной школы (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению образования являются, пожалуй, одной из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентностного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов, с указанием на их функциональность с точки зрения исследования теоретических основ инклюзии в образовании. Так

антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего и опосредующего смыслы инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики.

Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций.

Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного образования обращает нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов современного образования.

Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития.

Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

В определении сущности, целей, характера, принципов, механизмов и основ построения и движения инновационной теории и практики указанные подходы, на наш взгляд, выступают наиболее ценными. Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, постнеклассическое образование и др. Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш

взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

В основу коррекционно-педагогической деятельности положены специальные педагогические принципы. Под принципами специального образования понимается система наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности коррекционно-образовательного процесса.

К таким *общим принципам* можно отнести:

- 1) принцип целенаправленности педагогического процесса;
- 2) принцип целостности и системности педагогического процесса;
- 3) принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
- 4) принцип уважения к личности ребенка, в основе которого — разумная требовательность к нему;
- 5) принцип опоры на положительное в человеке;
- 6) принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе;
- 7) принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий;
- 8) принцип педагогического оптимизма.

Кроме вышеуказанных педагогических принципов, в основу коррекционно-педагогической деятельности положены *специальные принципы*:

- 1) принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- 2) принцип единства диагностики и коррекции;
- 3) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
- 4) деятельностный принцип коррекции;
- 5) принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности;
- 6) принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения;
- 7) принцип ранней педагогической помощи;
- 8) принцип социально-адаптирующей направленности образования.

Для самоконтроля по теме «Основные подходы и дидактические принципы специального и инклюзивного образования» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. На каких принципах и научных подходах строится большинство современных исследований в области специальной педагогики?
2. Что понимается под принципами специального образования?
3. В связи с чем возникла необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов научного анализа современной системы специального образования?
4. Чем обусловлено применение синергетической концепции при моделировании системы инклюзивного образования?
5. Какие свойства педагогического процесса необходимо учитывать при его моделировании с позиции системного подхода?
6. Почему системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов?
7. Какие процессы составляют парадигму, предполагающую реализацию личностно-социально-деятельностного подхода?
8. Как меняются акценты исследования при реализации личностно-социально-деятельностного подхода?
9. Какой подход может выступать в качестве базисного методологического конструкта инклюзии? Почему?
10. Что понимается под переходом от «педагогики мероприятий» к «педагогике бытия»? За счет чего происходит обогащение понятийного аппарата педагогики?
11. Какая идея определяет направленность философско-педагогического антропологического знания? Почему?
12. Какие подходы позволяют выявить процессуальные характеристики педагогических объектов?
13. В каком контексте представляется образование человека с позиции компетентностного подхода?
14. В чем заключается общий смысл поиска и переосмысления категорий специального и инклюзивного образования?
15. Какие принципы положены в основу коррекционно-педагогической деятельности? Что можно отнести к общим и специальным принципам?

2.5. Актуальные вопросы философии специального образования

Философский аспект исследования предполагает рассмотрение ряда важнейших проблем дефектологии. Это позволяет, с одной стороны, осмыслить малоизученные вопросы, в частности, о природе и жизненной реальности

человека с особыми нуждами, а с другой стороны, рассмотреть на основе трансдисциплинарного подхода широко обсуждаемые вопросы о современном состоянии и социокультурных факторах становления новой модели коррекционного образования. К мировоззренческим вопросам специальной педагогики, можно отнести проблемы смысла жизни аномального человека, критерии различения нормы и аномалии в его развитии, гуманизма в отношении к детям-инвалидам, реализации идеалов свободы, равенства и справедливости в коррекционном образовании и др.

Определяющее общеметодологическое значение для специальной педагогики имеет социально-философская антропология, поскольку организация учебно-воспитательного процесса базируется на всесторонних знаниях о человеке и закономерностях его развития. Специальное образование направлено на максимальное приближение к норме образа жизни учащихся с отклонениями в развитии. Эта цель может быть осуществлена, если учитывать не только специфические черты человека с отклонениями в развитии, но и присущие ему в большей или меньшей степени общечеловеческие качества: биопсихосоциальную природу, целостность, уникальность и универсальность формирующейся личности, а также социальную сущность, какой обладает индивид в норме.

Дефектология традиционно ограничивалась познанием особенностей разных групп детей с нарушениями развития, организацией их обучения и воспитания. Но современный поворот от знаниецентризма к человекоцентризму и другие факторы, характерные для нового типа культуры, способствуют обращению к бытийному контексту коррекционной педагогики. Специальное образование представляет собой не только социальный институт и систему реабилитационно-диагностических мероприятий, но и часть бытия ребенка с особыми нуждами. Философский анализ жизненной реальности человека с недостатками развития и основных проблем его существования рассматривает в качестве внутреннего регулятора бытия аномального человека смысл жизни, который может становиться стимулом для самонормализации. Жизненный смысл выступает как средство социализации и приближения к норме через самокоррекцию. В содержательном плане смысл жизни человека с ограниченными возможностями включает общее, свойственное всем людям, особенное, отличающее часть людей с отклонениями, и единичное, характерное для бытия конкретного индивида. Школьникам с недостатками развития по причине свойственной многим из них слабости критического мышления требуется помощь в определении смыслоценностных ориентации, внешний толчок для запуска рефлексивной программы мировоззрения. Но жизненный смысл не может быть получен в готовом виде, а значит, требуются особые образовательные условия для его становления и проявления.

Внешняя сторона бытия человека с отклонениями понимается как жизненный мир, который представляет собой созданное и создаваемое аномальным человеком, продукт его развития. Объективированной формой взаимодействия жизненных миров аномальных людей выступает субкультура

их сообщества, особенностями которой являются атипичность средств общения, вынужденная внутригрупповая замкнутость, ригидность системы ценностей. На основе изучения феноменов жизненной реальности даются рекомендации для проведения исследовательской и коррекционной работы с ценностно-смысловыми ориентациями человека с ограниченными возможностями в процессе его образования. Эту работу целесообразно начинать в раннем детстве, проводить регулярно, строить с помощью обсуждения повседневных дел, направлять на анализ ценностей разных людей и экспликацию личных ценностей аномального ребенка.

Основной вектор философского осмысления заключается в онтологизации фундаментальных социально-философских проблем специальной педагогики. При осмыслении коренного вопроса специальной педагогики о различении нормы и патологии, отмечается, что эти явления присутствуют в индивидуальном бытии и влияют на него. Однако распознать патологическое явление достаточно трудно из-за того, что оно может существовать в латентной форме. Особую сложность представляет различение слабых нарушений развития и примыкающих к ним крайних вариантов нормы. Для разграничения нормы и аномалии недостаточно опираться на внешние признаки, симптомы, поэтому должны быть введены существенные параметры - критерии. Анализ адаптационного, статистического, функционального, телеологического, антропологического и других критериев показывает, что каждый из них имеет свою область применимости и не подходит ко всем случаям определения аномальности. В этой связи критерии могут быть разделены по соответствию биологической, психической и социальной сторонам природы человека. В частности, на уровне биологического развития для установления аномальности могут применяться критерии целостности морфологических структур, оптимальности реакции; на уровне психического развития - критерии адаптированности, самоактуализированности, гармоничности, на уровне социального развития - включенности в социальные отношения, целенаправленности, социальной полезности деятельности и т. д. Уточнение критериев различения нормы и аномалии становится условием совершенствования классификаций детей с отклонениями в развитии. Смешение и отождествление явлений нормы и аномалии в любых формах крайне непродуктивно, ибо это ведет к потере смысла диагностики, отнимает критерий и ориентир у коррекции. Задачей диагностики является распознавание патологии в бытии индивида, а задачей коррекции - вытеснение обнаруженной патологии из бытия этого индивида. Поскольку нормы индивидуального и социального уровней взаимосвязаны, неотъемлемым элементом коррекционной работы является трансляция социальных норм в индивидуальное бытие.

Изучение соотношения дефекта и его последствий в процессе развития показало наличие ряда значимых для коррекционной деятельности феноменов в рамках сложной структуры дефекта. В частности, наряду с прямой каузальной детерминацией, когда дефект вызывает определенные трудности, существует эффект обратной детерминации, когда последствия дефекта закрепляют

исходный дефект. Развитие аномального ребенка происходит через усвоение общих культурных ценностей. На основе материалов исследования развития ребенка с ограниченными возможностями делается вывод, что источниками этого развития являются не только внешние воздействия, но и собственные стремления ребенка. Человек с особыми нуждами способен к продуктивному саморазвитию при условии адекватной, помощи со стороны окружающих и педагогов на ранних этапах личностного становления. Особое внимание уделяется проблеме гуманизации специального образования, которая заключается в утверждении ценности жизни человека, какими бы недостатками он ни страдал. Под гуманизацией подразумевается также реализация в специальном образовании социальных потребностей человека с ограниченными возможностями, что должно выражаться в реальной помощи разностороннему развитию ребенка с особыми нуждами. Гуманизация неотделима от повышения результативности специального образования. Эта результативность проявляется в жизни ребенка с особыми нуждами, транслируется во времени, поэтому показателем гуманности социальных условий и образовательных отношений выступает вся бытийная стихия индивида. Для более полного исследования явлений современного специального образования они рассматриваются на основе принципа финалистического реализма в широком социальном контексте и временной перспективе.

При анализе нынешнего кризиса специального образования указывается на его системный характер. Одним из важнейших средств выхода из кризиса является разработка новой парадигмы специального образования, которая опирается на возможности саморазвития, самовоспитания, самообучения человека с особыми нуждами. Суть новой парадигмы заключается в человекоосозидании, когда высшей ценностью образования выступает человек. При построении новой гуманистической парадигмы образования складываются предпосылки для расширения предметной области специальной педагогики. К предмету дефектологии прежде относились закономерности развития, воспитания и обучения детей, имеющих физические и психические недостатки. В современных условиях трансформации жизнедеятельности и роста многообразных отклонений в среде молодежи к предмету специальной педагогики могут быть отнесены жизнь, развитие и образование человека с физическими, психическими и социальными отклонениями. Терминологические проблемы специальной педагогики могут быть решены на основе конвенционального подхода посредством построения новой понятийно-категориальной системы в соответствии с изменениями дефектологической практики. Для уточнения предмета специальной педагогики и выработки единого специально-педагогического научного аппарата требуются совместные усилия педагогов, психологов и философов.

В специальном образовании сосуществуют в многообразии своих форм интеграционные и дифференционные процессы, которые, несмотря на противоположную направленность, комплементарны и взаимосвязаны: интеграция не позволяет элементам образовательной системы распадаться, а

дифференциация обеспечивает разнообразие внутри самой системы. Дифференциация ныне проявляется в увеличении направлений и способов коррекционного обучения и связана с необходимостью индивидуализации образовательного процесса. Основное внимание в специальной педагогике теперь уделяется интеграции в форме совместного обучения и воспитания аномальных детей и их здоровых сверстников, что вызвано подъемом борьбы за права и равенство инвалидов, но эта форма интеграции несет в себе множество противоречий. Для дальнейшего развития отечественного специального образования могут быть перспективными интеграционные процессы в содержании и методах обучения, в системе специальных учебных учреждений.

Надежность прогнозов эволюции специального образования зависит от знания социокультурных факторов, воздействующие на него. К числу существенных факторов относятся государственные, социальные и индивидуальные интересы. В настоящее время основные государственные интересы можно усматривать в повышении качества специального образования, в профилактике детской аномальности и осуществлении социальной интеграции инвалидов. Общественные интересы направлены на обеспечение достойной и самостоятельной жизни человека с особыми нуждами. Личные интересы предполагают разнообразие образовательных возможностей, свободу самореализации ребенка с недостатками развития, удовлетворение индивидуальных познавательных стремлений. Кроме того, на структуру и содержание специального образования оказывают опосредованное влияние экономические факторы, сказывающиеся на уровне материально-технической обеспеченности специальных учебных заведений, культурные процессы, способствующие изменению социального статуса инвалидов, социально-бытовые явления, накладывающие отпечаток на распространенность и характер дизонтогенеза.

В дальнейших исследованиях социально-философских основ специальной педагогики могли бы получить освещение проблемы, касающиеся социальной детерминации аномальности, обоснования образовательной дифференциации детей с особыми нуждами, содержания духовных потребностей инвалидов, проявления их социальной мобильности и т. д. Изучение социально-философских вопросов специальной педагогики будет способствовать обогащению ее теоретических оснований и уточнению философской концепции социального бытия.

Для самоконтроля по теме «Актуальные вопросы философии специального образования» необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие мировоззренческие вопросы обсуждаются в специальной педагогике?
2. Что имеет определяющее общеметодологическое значение для специальной педагогики?

3. Что рассматривается в качестве внутреннего регулятора бытия аномального человека?
4. Как понимается внешняя сторона бытия человека с отклонениями развития?
5. Что является объективированной формой взаимодействия жизненных миров аномальных людей?
6. Почему для разграничения нормы и аномалии недостаточно опираться на внешние признаки?
7. Какие существенные параметры должны быть введены для разграничения нормы и патологии?
8. На что должна опираться новая парадигма специального образования?
9. Как в современных условиях трансформировался предмет специальной педагогики?
10. В чем проявляется дифференциация специального образования?
11. От чего зависит надежность прогнозов эволюции специального образования?

3. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»

3.1. Вопросы к зачету

Итоговый контроль усвоения теоретического и практического учебного материала по дисциплине осуществляется в форме зачета по следующим вопросам:

1. Отношение к инвалидам в дохристианском мире.
2. Новый взгляд на немощного человека в эпоху христианства.
3. Развитие христианского милосердия на европейском континенте: традиции и новые ценности.
4. Создание первых королевских приютов для слепых детей.
5. Отношение к инвалидам в эпоху Возрождения.
6. «Гражданская реабилитация» лиц с отклонениями в развитии в эпоху Просвещения.
7. Первые попытки индивидуального обучения глухонемых и слепых в Европе.
8. Создание первых учебных заведений для инвалидов в Европе России.
9. Обучение глухих, слепых и умственно отсталых детей во Франции.
10. Опыт Германии в обучении инвалидов (глухих, слепых, слабоумных).
11. Опыт специального обучения инвалидов в Англии.
12. Специальное образование в странах Северной Европы.
13. Особенности специального обучения инвалидов в Италии.
14. Специальное обучение в Испании и Португалии.
15. Специальное образование в Европе (1817 – 1914 г.г.).
16. Характеристика Всеобщей декларации прав человека.
17. Развитие и дифференциация систем специального образования в середине 20 века.
18. Характеристика Декларации «О правах умственно отсталых лиц» и «О правах инвалидов».
19. Педагоги-новаторы в сфере специального обучения.
20. Характеристика пятого этапа эволюции системы специального образования.
21. Особенности первого этапа эволюции системы специального образования в России.
22. Особенности второго этапа эволюции системы специального образования в России.
23. Особенности третьего этапа эволюции системы специального образования в России.
24. Особенности четвертого этапа эволюции системы специального образования в России.

25. Гуманистические ориентиры развития понятийного аппарата специальной педагогики и специальной психологии

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

27. Социокультурная концепция образа жизни человека с ОВЗ.

28. Основные этапы эволюции отношения общества к лицам с нарушениями развития за рубежом.

3.2. Итоговый тест

Задания с выбором одного правильного ответа

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа. Теория и практика обучения и воспитания лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии называется:

- 1). тифлопедагогика;
- 2). олигофренопедагогика;
- 3). сурдопедагогика;
- 4). логопедия;

Задание 2. Отметьте правильный вариант. Система педагогических и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития называется:

- 1). компенсация;
- 2). адаптация;
- 3). коррекция;
- 4). реабилитация;

Задание 3. Выберите правильный вариант ответа. Первыми специальными учебно-воспитательными заведениями в России были

- 1). учреждения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 2). учреждения для детей с нарушениями речи;
- 3). учреждения для слепых и для глухих;
- 4). учреждения для умственно отсталых;

Задание 4. Выберите правильный вариант ответа. Теория и практика обучения и воспитания лиц с нарушениями речи называется:

- 1). тифлопедагогика;
- 2). олигофренопедагогика;
- 3). сурдопедагогика;
- 4). логопедия;

Задание 5. Выберите правильный вариант ответа. Теория и практика обучения лиц с нарушениями слуха называется:

- 1). логопедия;
- 2). дефектология;
- 3). сурдопедагогика;
- 4). тифлопедагогика.

Задание 6. Выберите правильный вариант ответа. Предметом специальной педагогики является

1). человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
2). специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями;

3). теория и практика специального образования;

4). коррекция недостатков развития;

Задание 7. Выберите правильный вариант ответа. Теория и практика особого образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии называется

1).специальная психология;

2).психопатология;

3).специальная педагогика;

4). лечебная педагогика;

Задание 8. Выберите правильный вариант ответа. Объектом специальной педагогики является

1). человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

2). специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями;

3). теория и практика специального образования;

4). коррекция недостатков развития;

Задание 9. Выберите правильный вариант ответа. Теория и практика обучения лиц с нарушениями зрения называется:

1).логопедия;

2).олигофренопедагогика;

3).сурдопедагогика;

4).тифлопедагогика;

Задание 10. Выберите правильный вариант ответа. Целью специальной педагогики является

1). человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

2). специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями;

3). теория и практика специального образования;

4). коррекция и компенсация недостатков развития;

Задание 11. Выберите правильный вариант ответа. Какая группа терминов является собственно педагогическими в специальной педагогике?

1). дети (лица) с особыми образовательными потребностями; специальные образовательные условия; коррекционное образовательное учреждение;

2). диагностика; аномалия; дефект; глухонемой;

3). дети с временной задержкой психического развития; психологическая помощь;

4). морфофункциональная адаптация, медицинская помощь, система реабилитации;

Задание 12. Выберите наиболее приемлемый для образовательной сферы термин.

1). ребенок-инвалид;

2). аномальные (дети, лица);

- 3). дети (лица) с патологией развития;
- 4). дети с отклонениями в развитии.

Задание 13. Выберите правильный вариант ответа. В какой области российской специальной педагогики создана единая государственная система раннего выявления и специальной помощи детям с нарушениями в развитии?

- 1). Тифлопедагогика;
- 2). Сурдопедагогика;
- 3). Олигофренопедагогика;
- 4). Логопедия.

Задание 14. Выберите правильный вариант ответа. В каком специальном образовательном учреждении используется литература, издаваемая по системе Брайля?

- 1). В школе I вида (школа-интернат для глухих детей.);
- 2). В школе III вида (школа-интернат для незрячих детей);
- 3). В школе V вида (школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи);
- 4). В школе VII вида (школа-интернат для детей с задержкой психического развития).

Задание 15. Отметьте правильный вариант. Обучение и воспитание глухонемых детей осуществляется на

- 1). основе устно-речевого метода;
- 2). зрительно-кинестической основе;
- 3). тактильной основе;
- 4). зрительной основе.

Задание 16. Выберите правильный вариант ответа. К сурдотехническим устройствам относится:

- 1). «говорящие книги»;
- 2). слуховые аппараты;
- 3). специальные трости;
- 4). шрифт Брайля;

Задание 17. Отметьте правильный вариант. При обучении какой категории аномальных детей НЕ предусмотрено цензовое образование:

- 1). умственно отсталых;
- 2). с тяжёлыми нарушениями речи;
- 3). с ЗПР;
- 4). с сенсорными нарушениями;

Задание 18. Выберите правильный вариант ответа. Какая форма специального обучения является наиболее оптимальной для детей со сложными и тяжелыми недостатками в развитии?

- 1). Классно-урочная;
- 2). Групповая;
- 3). Индивидуальная;
- 4). Фронтальная.

Задание 19. Выберите правильный вариант ответа. В основе концепции нормализации лежит идея

- 1). изоляции инвалидов от общества;
- 2). приоритета интересов общества над интересами личностью;
- 3). материальной поддержки лиц с ОВЗ;
- 4). достижение человеком максимальной самостоятельности и независимого образа жизни;

Задание 20. Выберите правильный вариант ответа. Носители содержания специального образования – это

- 1). Учебные программы;
- 2). Учебные занятия;
- 3). Учебные предметы;
- 4). Учебные помещения.

Задание 21. Выберите правильный вариант ответа. Современная отечественная система специального образования развивается в рамках модели

- 1). внутрисистемной интеграции;
- 2). дальнейшего разветвления системы дифференцированного образования;
- 3). инклюзивного (интегрированного) образования;
- 4). сочетания модели дифференцированного и интегрированного образования.

Задание 22. Выберите правильный вариант ответа. Характеристика какого компонента специального образовательного процесса дана ниже? Наличие современных общеобразовательных и коррекционно-развивающих программ; Учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход; Адекватная среда жизнедеятельности; Проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами; Предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

- 1). специальный образовательный стандарт;
- 2) специальные образовательные потребности;
- 3). специальные образовательные условия;
- 4). коррекционно-педагогическая деятельность в образовательном учреждении.

Задание 23. Выберите правильный вариант ответа. Какая форма интеграции представлена в следующих характеристиках: воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития и навыков самообслуживания объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения мероприятий воспитательного характера.

- 1). Комбинированная интеграция;
- 2). Частичная интеграция;
- 3). Временная интеграция;
- 4). Полная интеграция.

Задание 24. Выберите правильный вариант ответа. Какой принцип специального образования представлен в следующем требовании? - Подчиненность специального воспитания социальному развитию.

- 1). Принцип социально-адаптирующей направленности обучения;
- 2). Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании;

- 3). Принцип необходимости специального педагогического руководства;
- 4). Принцип ранней педагогической помощи.

Задание 25. Выберите правильный вариант ответа. Задачей специальной педагогики является ...

- 1) разработка и совершенствование педагогических технологий обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями
- 2) разработка психологических диагностических методик
- 3) установление биологических причин отклонения в развитии
- 4) определение способов финансирования системы специального образования

Задание 26. Выберите правильный вариант ответа. Одной из основных задач специальной психологии является...:

- 1) психологическая диагностика отклонений в развитии
- 2) медикаментозное лечение
- 3) хирургическое вмешательство
- 4) внедрение образовательных технологий

Задание 27. Выберите правильный вариант ответа. Методом специальной педагогики, сущность которого заключается в непосредственном общении с учащимся, является ...:

- 1) ранжирование
- 2) анкетирование
- 3) беседа
- 4) изучение документов

Задание 28. Выберите правильный вариант ответа. Специфическими особенностями коррекционного обучения и воспитания являются...

- 1) Наличие пропедевтического (подготовительного) этапа обучения
- 2) Удлинение сроков обучения по сравнению с массовыми общеобразовательными учреждениями
- 3) Обучение в отдельных (специально построенных) учебных зданиях и помещениях
- 4) Обучение по специальным (коррекционным) программам с использованием особых педагогических технологий
- 5) Использование специальных технических средств обучения и индивидуальных средств коррекции

Задание 29. Выберите правильный вариант ответа. Сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности, называется

- 1) философия;
- 2) наука;
- 3) техника;
- 4) искусство.

Задание 30. Выберите правильный вариант ответа. Логический прием, позволяющий 1) формулировать критерии отличия изучаемого объекта от других объектов; 2) формировать значение вновь вводимого знакового выражения, называется

- 1) понимание;
- 2) вывод;
- 3) определение;
- 4) сравнение.

Задание 31. Выберите правильный вариант ответа. Мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности и существенные связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними, называется

- 1) понятием;
- 2) знанием;
- 3) синтезом;
- 4) суждением.

Задание 32. Выберите правильный вариант ответа. Научная процедура, устанавливающая ложность гипотезы или теории в результате экспериментальной или теоретической проверки, называется

- 1) пролиферация;
- 2) верификация;
- 3) фальсифицируемость;
- 4) фальсификация.

Задание 33. Выберите правильный вариант ответа. Методологический принцип, состоящий в метафизической абсолютизации относительности и условности содержания познания, называется

- 1) релятивизм
- 2) софистика;
- 3) догматизм;
- 4) эклектика.

Задание 34. Выберите правильный вариант ответа. Способ построения и обоснования системы философского и научного знания, совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности, называется

- 1) метод;
- 2) деятельность;
- 3) практика;
- 4) методология.

Задание 35. Выберите правильный вариант ответа. Суждение, приводимое в подтверждение истинности какого-либо другого суждения (или теории), называется

- 1) аксиома;

- 2) аргумент;
- 3) доказательство;
- 4) алгоритм.

Задание 35. Выберите правильный вариант ответа. Система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе, называется

- 1) методика;
- 2) методология;
- 3) парадигма;
- 4) теория.

Задание 36. Выберите правильный вариант ответа. Мысль, связывающая понятия, в которой нечто утверждается или отрицается, называется

- 1) умозаключение;
- 2) представление;
- 3) суждение;
- 4) силлогизм.

Задание 37. Выберите правильный вариант ответа. Антиисторический, недиалектический тип мышления, при котором анализ и оценка теоретических и практических проблем и положений производится без учета конкретной реальности, условий места и времени, называется

- 1) эклектика;
- 2) релятивизм;
- 3) софистика;
- 4) догматизм.

Задание 38. Выберите правильный вариант ответа. Высшая форма отражения объективной действительности, социально опосредованная, исторически развивающаяся деятельность отражения, называется

- 1) познание;
- 2) практика;
- 3) деятельность;
- 4) наука.

Задание 39. Выберите правильный вариант ответа. Комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности, называется

- 1) концепция;
- 2) парадигма;
- 3) теория;
- 4) методология.

Задание 40. Выберите правильный вариант ответа. Научное допущение или предположение, истинное значение которого неопределенно, называется

- 1) концепцией;

- 2) теорией;
- 3) идеей;
- 4) гипотезой

Задание 41. Выберите правильный вариант ответа. Практическими вариантами реализации специально образовательных условий являются...

- 1) специальные (коррекционные) образовательные учреждения
- 2) коррекционные классы (группы) в образовательных учреждениях общего типа
- 3) лечебные учреждения, где оказывается помощь детям и подросткам с нарушениями развития
- 4) обучение и воспитание в реабилитационных центрах (центры психолого-педагогической и медицинской помощи, центры социального психолого-педагогического сопровождения и др.)

Задание 42. Выберите правильный вариант ответа. Специальные образовательные условия предусматривают...

- 1) оплату услуг педагогов, врачей и специалистов
- 2) наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих)
- 3) обучение в условиях учреждений интернатного типа
- 4) адекватную среду жизнедеятельности
- 5) предоставление медицинских, психологических и социальных услуг

Задание 43. Выберите правильный вариант ответа. Форма интеграции, при которой дети с незначительными отклонениями в развитии воспитываются в массовых образовательных учреждениях, получая систематическую коррекционную помощь учителя-дефектолога, называется...

- 1) частичной
- 2) полной
- 3) временной
- 4) комбинированной

Задание 44. Выберите правильный вариант ответа. К специфическим принципам коррекционного обучения и воспитания относятся...

- 1) Принцип комплексности (комплексного подхода к выявлению, диагностике и коррекции нарушений развития)
- 2) Принцип наглядности
- 3) Принцип ранней коррекции нарушений развития
- 4) Принцип систематичности и последовательности в обучении
- 5) Принцип непрерывности коррекционного воздействия

Задания с самостоятельным формулированием ответа.

Задание 1. Определите, о ком из ученых (педагогов, медиков, психологов), занимавшихся проблемами обучения и воспитания детей с нарушениями развития, идет речь. Вставьте пропущенные слова.

- 1) Французские ученые (психолог и врач), основоположники психометрического направления в изучении интеллектуальной

недостаточности, разработавшие и впервые широко применившие в практике метод тестов для определения (чего?)_____.

Фамилии ученых_____.

2) Отечественный врач-психиатр, основоположник лечебно-педагогического направления в дефектологии. Организовал в 1908 г. в Москве (какое учреждение?)_____ для дефективных детей, на базе которой был создан Дом изучения ребенка – прообраз последующих научно-исследовательских учреждений по проблемам аномального детства.

Фамилия ученого_____.

3) Первый русский педагог-дефектолог, работавший с глубоко умственно отсталыми детьми. Опираясь на благотворительство православной церкви в 1894 г. организовала в Петербурге специальный приют для таких детей. Доказала на опыте возможность развития глубоко умственно отсталых детей под влиянием воспитания и специального обучения, что позволило преодолеть (какой?)_____ подход к данной категории детей.

Фамилия педагога_____.

4) Известный итальянский педагог. Создатель ортофенической школы для отсталых детей, где применяла систему (какого?)_____ воспитания слабоумных детей как основу лечебной педагогики. Опиралась на сочетание педагогики с антропологией, психологией и медициной.

Фамилия педагога_____.

5) Отечественный врач-невропатолог, предложил свой оригинальный тестовый метод изучения личности ребенка (какой?)_____, отличный от европейских психометрических методик.

Фамилия врача_____.

6) Отечественный психолог-экспериментатор, основоположник отечественной дефектологической школы. Выдвинул социокультурный подход к преодолению недостатков психофизического развития. Разработал и научно обосновал основы (чего?)_____ аномального ребенка.

Фамилия ученого_____.

7) Французский психиатр, сторонник медико-педагогического подхода в обучении умственно отсталых детей. Ему принадлежит один из первых опытов обучения умственно отсталого ребенка, (кого?)_____, на основе развития чувств (физиологическое обучение).

Фамилия ученого_____.

8) Современные отечественные ученые-педагоги, предложили классификацию детей с нарушениями развития, в которой выделяют (сколько?)_____ групп детей. Авторы пособий по специальной (коррекционной) педагогике.

Фамилии ученых_____.

9) Французский тифлопедагог, приглашенный Александром I в Россию и открывший первые специальные учебно-воспитательные учреждения. Сначала для _____ и _____ детей.

Фамилия педагога _____.

Задание 2. Восстановите хронологическую последовательность основных этапов становления помощи аномальным детям (впишите римской цифрой номер этапа, хронологический период для европейских стран и России). Дайте краткую характеристику некоторых этапов.

№	Хронологический период (Европа, Россия)	Название этапа	Краткая характеристика этапа
		От приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям	
		От равных прав к равным возможностям	Распространение интегративных подходов к обучению, признание всех без исключения детей обучаемыми, преодоление психологических и социальных барьеров для инвалидов
		От агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания инвалидов	
		От осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование.	Становление национальных систем специального образования
		От осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем.	

4. ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ «История и философия специальной педагогики и психологии»

4.1. Периоды эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии и этапы становления систем специального образования в Западной Европе

Период отношения	эволюции	Этап становления системы	Хронологические сроки
I.		0	IX - VIII вв. до н.э. - нач. XII в.
II		0	нач. XII в. - кон. XVIII в.
III		I	кон. XVIII в. - нач. XX в.
IV		II	нач. XX в. - 70-е гг. XX в.
V		III	70-е гг. XX в. - ?

4.2. Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни

(1198 г. - 70-80 гг. XVIII в.)

1198 г. Открывается первый приют для взрослых слепых (Бавария).

Возникает и получает распространение особый тип учреждения - светский приют, где инвалиды могут получить пищу и кров.

2-ая половина XII в. Первый европейский закон, содержащий юридическое определение отличия сумасшествия от идиотии (Англия).

XIII в. Открываются первые психиатрические учреждения при монастырях.

XV - XVI вв. Люди с грубыми физическими и психическими нарушениями становятся жертвами инквизиции, идет активное их преследование и уничтожение как еретиков. Аномальных людей церковь и общество воспринимают как "инакомыслящих" и "инаковыглядающих".

XV в. Опровергается мистическая природа глухоты (Р. Агрикола, Нидерланды).

XVI в. Отношение к людям с грубыми физическими и умственными недостатками со стороны идеологов Реформации недоброжелательно и агрессивно (М. Лютер, Д. Кальвин, Германия).

1578 Первый документированный успех индивидуального обучения глухонемых (П. Понсе, Испания).

1620 Опубликована первая книга по сурдопедагогике (Ж. Боннет, Испания).

1648 - 1654 Теоретически и практически доказана несостоятельность взглядов Гиппократов на природу глухоты и утверждений Аристотеля и Августина о необучаемости глухонемых (Дж. Бульвер, Англия).

1662 В Англии проблема глухоты, обучения неслышащего речи ставится монархом как философская. Королевское научное общество отвергает предложение Дж. Бульвера открыть школу для глухонемых, как нереальное и бесполезное.

1692 И. К. Амман публикует книгу «Говорящий глухой, или Способ, по которому рожденный глухим может научиться говорить».

1700 И. К. Амман публикует трактат «Исследование о даре слова» или «Диссертацию» о речи.

XVII в. Накапливается опыт индивидуального обучения глухонемых в Англии, Германии, Дании, Испании, Италии, Нидерландах, Франции.

1770 Открывается первая школа для глухонемых детей (Делепе, Франция).

1784 Открывается первая школа для слепых детей (В. Гаюи, Франция).

(70-80 гг. XVIII в. - нач. XX в.).

1717 Попытка ввести всеобщее образование (Пруссия).

1718 Опубликовано «Искусство научить глухого и немого говорить» (Г. Рафель, Германия).

1745 Опыт индивидуального обучения глухонемых (Я. Р. Перейра, Франция).

1749 Опубликовано «Письмо о слепых в назидание зрячим» (Д. Дидро, Франция).

1750-77 Реформы Иосифа Эммануила Португальского (борьба против иезуитов; основание школ; преобразование армии).

1756-88 Реформы Фридриха II «во имя порядка и правосудия в государстве» (установление свободы веро-исповедания, равенства всех перед законом, обязательного обучения) (Пруссия).

1757 Изгнание иезуитов из Португалии.

1759 - 78 Реформы Карла III Испанского (преобразование школ, освобождение их от власти монастырей).

1760 Открытие первой школы для глухонемых (Ш. М. Эпе, Франция).

1763 Вторая попытка ввести всеобщее образование в Пруссии.

1764 Изгнание иезуитов из Франции.

1767 Изгнание иезуитов из Испании.

1771 - 92 Реформы Густава II (улучшение судопроизводства; распространение просвещения) (Швеция).

1774 Упразднен Орден иезуитов (папа Климент XIV).

Указ о начальном всеобщем образовании (Австрия).

1777 Опубликованы «Практические указания как научить глухонемого говорить и писать» (И. Ф. Ар-нольди, Германия).

1778 Открыт первый Институт для глухих (С. Гейнике, Германия).

1779 Открыт Институт глухонемых (Австрия).

1780 - 90 Реформы Иосифа II (сокращение числа монастырей, подчинение церкви государству; отмена крепостного состояния крестьян; равенство всех перед законом; распространение просвещения) (Австро-Венгрия).

1784 Открыта первая школа для слепых (В. Гаюи, Франция).

1789 Парижская школа Ш. М. Эпе получает статус Национального Института глухих.

1789 - 94 Великая Французская революция; Декларация Конвента о правах человека. Реформы Национального собрания; провозглашение равенства всех

перед законом; отмена сословных привилегий; свобода совести, свобода слова; упразднение монастырей; ограничение королевской власти.

1791 Открыта первая британская школа для слепых.

1792 Открыт первый британский приют для глухих детей (В. Тьюк).

1800 Опубликован “Курс обучения глухонемого от рождения” (Р. А. Сикар, Франция).

1800 - 15 Реформы Наполеона I. Войны Франции с Австрией, Пруссией, Россией.

1803 Первая попытка обучения малоспособных учеников, открытие “добавочных” классов (Й. Т. Вайзе, Германия).

1806 Реформы в Пруссии (введение общей воинской повинности).

1814 - 82 Принятие законов о начальном всеобщем образовании (Дания 1814; Швеция - 1842; Норвегия - 1848; Италия - 1877; Великобритания - 1880; Франция - 1882).

1825 Открытие публичных больниц для душевнобольных (Великобритания).

1828 Открыто мужское отделение для идиотов при психиатрической лечебнице (Биссетр, Франция).

1831 Открыто женское отделение для идиотов при психиатрической больнице (Сальпетриер, Франция).

1833 Основан Парижский Ортофренический Институт - учреждение для слабоумных (Ф. Вуазен, Франция).

1835 Открыт первый благотворительный приют для слабоумных (пастор Хальденванг, Германия).

1841 Открыта первая публичная частная школа для умственно отсталых (идиотов) в хосписе для неизлечимо больных (Э. Сеген, Франция). Открыта Абендбергская школа-приют для идиотов и эпилептиков (И. Гутгенбюль, Швейцария).

1846 Открыт первый британский благотворительный приют (Уайт, Англия).

1850 Попытка совместного обучения глухонемых и слышащих (А. Бланше, Франция).

1865 Общество воспитания и помощи глухонемым проводит конкурс для определения лучшей методики обучения глухих детей (Франция).

1866 Австро-прусская война.

1863-77 Исследования Г. Гельмгольца в области акустики позволили ему развить резонансную теорию слуха, построить модель уха.

1867 Первый Международный медицинский конгресс (Франция).

1870-71 Франко-немецкая война.

1871 Создания Германской империи.

1872 Германия принимает “Общее положение о народных школах и подготовке учителей”.

Опубликована книга “Воспитание глухонемых. Обзор французской и немецкой систем обучения” (Т. Арнольд, Англия).

80-е гг. В Дании вводится дифференцированное обучение детей с нарушением слуха. Открываются школы:

- для умственно отсталых глухих (Копенгаген);

- для слабослышащих (тугоухих) (Ниборг);
- для глухих с сохранным интеллектом (Фридриция), с введением А-, В-, С- и подготовительного классов.

80 - 90-е гг. Немецкий педагогический журнал активно пропагандирует “чистый устный метод” обучения глухих.

1891 В Дании завершено организационное оформление дифференцированной системы обучения глухих (Г. Форхгаммер).

90-е гг. В Германии завершено организационное оформление дифференцированной системы учреждений для разных категорий слабоумных:

- благотворительные приюты для глубоко отсталых (частные);
- лечебно-педагогические заведения для глубоко отсталых (частные и государственные);
- вспомогательные классы и школы для детей с легкими формами умственной отсталости (государственные).

1990 На Парижском конгрессе психиатров Д. Бурневиль предлагает классификацию слабоумия.

В Швеции возникает общественное движение за создание классов для умственно отсталых.

1901 В Швеции открываются первые вспомогательные классы.

1915 Немецкий психиатр Эмиль Крепелин впервые предложил объединить все формы слабоумия в единую группу под общим названием “задержка психического развития” и ввел термин “олигофрения”.

(нач. XX в. - 70-е гг. XX в.)

1914 - 18 Первая мировая война (в нее вовлечено 38 государств; людские потери составили - 10 млн. убитыми и свыше 20 млн. ранеными).

1918 Капитуляция и распад Австро-Венгрии.

1919 Подписание Версальского мирного договора с Германией.

1922 Приход фашистов к власти в Италии.

1929-33 Мировой экономический кризис.

1933 Установление фашистской диктатуры в Германии.

1936 Гражданская война в Испании.

1938 Оккупация Австрии Германией.

1939-45 Вторая мировая война (в нее вовлечено 72 государства; погибло более 55 млн. человек).

1945 Учредительная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принятие устава ЮНЕСКО.

1949 Третья и четвертая Женевские Конвенции включают статьи об обращении с военнопленными и о защите гражданского населения во время войны, которые становятся примером норм междуна-родного гуманитарного права, нарушение которых обычно вызывает инвалидность, усугубляет ее или имеет особые последствия для инвалидов. Протокол к Женевским конвенциям перечисляет действия, “запрещенные повсеместно и в любое время: убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания”.

1950 Подписано Европейское соглашение о защите прав человека.

1957 Договор о создании Европейского экономического сообщества (ЕЭС), Общего рынка.

60-е гг. Распад колониальной системы.

1961 Принята Европейская социальная хартия, включающая статью “Право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию”.

1963 Создана Организация африканского единства (ОАЕ).

1969 В Декларации социального прогресса и развития, принятой Генеральной Ассамблеей ООН, говорится о необходимости обеспечения неуклонного повышения уровня жизни, достижения самого высокого уровня здравоохранения и обеспечения охраны здоровья всего населения, по возможности бесплатно. Отмечается необходимость защиты прав и обеспечения благосостояния инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками.

1971 Декларация о правах умственно отсталых лиц.

1975 Декларация о правах инвалидов провозглашает, что они имеют те же гражданские и политические права, что и другие люди; заявляет, что инвалиды должны пользоваться равноправным отношением и услугами, которые позволили бы им максимально проявить свои возможности и способности и ускорили бы процесс их интеграции и реинтеграции в общество.

(70-е г.г. – по настоящее время)

1971 Декларация ООН “О правах умственно отсталых лиц”.

1973 Вступление в силу Договора о присоединении к ЕЭС Великобритании, Дании и Ирландии.

Маргарет Тэтчер (Госсекретарь по образованию правительства Великобритании) инициирует формирование Комитета по всесторонней проверке степени обеспечения образованием детей и подростков с физическими и умственными недостатками.

1975 Подписание в Хельсинки Заключительного акта Сопровождающего по безопасности и сотрудничеству в Европе.

1975 Декларация ООН “О правах инвалидов”.

1978 В Великобритании опубликован отчет Комитета (Доклад М. Уорнок), предложивший упразднить “все существующие официальные категории нарушений, заменив единым понятием “трудности в обучении”.

1979 Декларация ООН о правах лиц, утративших зрение и слух.

1981 ООН объявляет 1981 г. - Международным годом инвалидов под девизом “Полное участие и равенство”.

1981 В Великобритании Акт об образовании законодательно утвердил многие рекомендации Комитета М. Уорнок, в том числе вменил в обязанность местных органов образования интегрировать детей с отклонениями в развитии в массовую школу; “несмотря на то, что медицинские заключения все еще играют важную роль, в настоящее время решение о целесообразности специального образования принимается на основе итогов обследования

широкого круга специалистов (MPAS) и не является более детерминированным клиницистами”.

1982 Генеральная Ассамблея ООН провозглашает период 1983 - 1992 Десятилетием ООН, в рамках которого принимает “Всемирную программу действий в отношении инвалидов”.

нач. 80-х гг. Разрабатывается “билингвистический подход” к обучению глухих, основанный на признании “развития глухого ребенка как неповторимой индивидуальности, которая должна иметь право реализовать свои внутренние потребности наиболее естественным для себя путем, т.е. при помощи жестовой речи”.

1984 Международное совещание под эгидой ЮНЕСКО “Альтернативные подходы к обучению глухих”.

1985 В Нидерландах принят Временный закон по специальному образованию и среднему специальному образованию с 10-летним сроком действия: за этот период необходимо выработать новые законодательные основы специального образования на период после 1995 г.

1990 Объединение Германии.

90-е гг. В Швеции предпринята попытка интеграции большинства “детей с функциональными нарушениями” в общеобразовательные школы, “делается попытка развития уважения к различиям между людьми”.

1993 Вступление в силу Маастрихтских соглашений о создании Европейского Союза.

1993 В Швеции принят Закон о помощи и поддержке лиц с функциональными нарушениями.

1995 Великобритании 92% школьников обучаются в государственных общеобразовательных школах, 7% в независимых (частных или платных) учебных заведениях; 1% в специальных школах или специальных классах.

4.3. Системы специального образования в Европе

Специальное образование в Великобритании

(население ок. 56 млн. чел.)

1913 Закон “О дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к Законам о душевнобольных” (устанавливается четыре категории умственной отсталости: идиотия, имбецильность, слабоумие, моральная дефективность).

1914 Законодательно вводится дифференциация учреждений для умственно отсталых детей:

детские сады;

специальные классы при обычных школах;

специальные школы;

приюты для глубоко умственно отсталых.

1918 Закон (Акт Фишера) продлил срок обязательного обучения до 14 лет и оформил деление начальной школы на две ступени: младшую (7 - 11) и старшую (11 - 14).

Начинает реализовываться Указ об обучении детей с физическими недостатками, эпилепсией.

1925 Издан циркуляр, призывающий соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых.

1926-28 Узаконены интеллектуальные тесты для 11-летних выпускников младшей ступени начальной школы.

1944 Закон об образовании (Акт Батлера) расширил полномочия местных органов в охвате детей "с любыми формами нарушений ума или тела". Министерство просвещения принимает постановление "О дефективных учащихся и об управлении специальными школами". Выделено 11 категорий: слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, ослабленные, диабетики, эпилептики, дезадаптанты, дети с физическими недостатками, афазики, дети с трудностями в обучении. Специальным образованием охвачено около 2% от школьной популяции. Акт предусматривал возможность обучения детей со слабо выраженными нарушениями в общеобразовательной школе.

1970 "Акт об образовании" включил в систему спецобразования детей с глубокими интеллектуальными нарушениями, упразднив категорию "необучаемых".

Специальное образование в Нидерландах (население ок. 14,5 млн. чел.)

1920 Специальное образование начинает регулироваться законодательно, принимаются "Положения" об образовании умственно отсталых, глухих, слабослышащих, слепых детей.

1931 Учреждаются школы для детей с физическими недостатками, для трудновоспитуемых.

1928 - 1948 Число учащихся в специальных школах возрастает с 8 000 до 24 000 детей.

1949 Учреждаются:

- школы санаторного типа (для больных туберкулезом);
- школы при научных центрах (институтах педологии);
- вводится раздельное обучение слепых и слабовидящих;
- из вспомогательной школы выводятся дети с "выраженными трудностями в обучении", для них создается особый тип обучения.

1950 Открыто 5 школ для детей с трудностями в обучении (500 уч-ся).

1960 Действует 50 школ для детей с трудностями в обучении (4500 уч-ся).

1967 При спецшколах открываются дошкольные отделения для детей 3 - 4 и 6 - 7 лет. Законодательно устанавливается обязательное обучение подростков с отклонениями в развитии (12 - 13 лет). Система специального образования включает 20 типов обучения. Спецшколы начинают комплектоваться только через специализированные диагностические комиссии.

1968 Число охваченных специальным образованием возрастает до 70 тыс. учащихся (по сравнению с 24 тыс. учащихся в 1948).

1970 В стране действует 162 школы для детей с трудностями в обучении (16000 уч-ся).

1975 В стране действует 236 школ для детей с трудностями в обучении (25000 уч-ся).

70-е гг. Разрастание системы специального образования: место, функции и объем специального обучения становятся предметом политических дискуссий.

1977 Правительство признает необходимость организации специального образования в условиях общеобразовательной школы.

Специальное образование в Швеции (население ок. 9 млн. чел.)

1900 Из государственного учебного плана исключен действовавший ранее сокращенный "минимальный план для детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме". Обращается внимание на проблему "неодаренных" детей; в стране создаются вспомогательные классы.

1920 В школе глухих упраздняются С- классы и запрещается язык жестов.

1922 Открываются "слуховые" классы для тугоухих.

1930 В городе Упсала открываются классы "обсервации" (наблюдения) для учеников с нарушением поведения, "чтобы оградить регулярную школу от учеников, которые нарушали порядок".

1932 Совет инспекторов школ устанавливает, что "для учащихся, которые не будучи слабоумными, тем не менее вследствие задержки психического развития не могут усваивать обычную школьную программу, должно быть организовано подходящее для них обучение, в так называемых вспомогательных классах".

1938 Школы глухих становятся государственными.

1942 Постановление об открытии вспомогательных классов (до этого умственно отсталые преимущественно помещались в "рабочие дома" с пожизненным проживанием и обеспечением, считалось, что общество должно быть защищено от умственно отсталых).

1944 Закон об обязательном образовании распространен на "обучаемых" умственно отсталых, т.е. тех, кто способен научиться читать и писать. 1946 Министерство образования начинает контролировать вспомогательные школы: вводится стандартный учебный план.

1955 Государственный учебный план распространяется на классы для умственно отсталых, слабослышащих, детей с нарушениями двигательной активности.

Вспомогательные классы выделились в специальную школу.

1962 Закон дает право детям с физическими нарушениями посещать школу.

1962 Школы разделяются на "основную" и "специальную". Разрешено осуществлять специальное образование как в специальных классах, так и путем "отдельного специального обучения". При спецшколах создается медицинская служба для помощи детям с нарушением речи, трудностями в чтении, письме, социальными и эмоциональными нарушениями.

Целью специального образования провозглашается уменьшение различий между нормально развивающимися и детьми с отклонениями в развитии. Поставленная цель должна достигаться следующими средствами:

- нормализацией (включением ребенка-инвалида в школьную среду, минимально отличающуюся от обычной);
- компенсацией (систематическим обучением в клинике и классе).

1968 Закон о помощи умственно отсталым уравнивает в правах детей с глубокими нарушениями интеллекта и провозглашает их обучаемыми.

1969 Учебный план (Lgr. 69) рекомендует “усилить внимание к ученику”, подчеркивает связь между обычным и специальным образованием. “Основной принцип обучения учеников с трудностями заключается в том, чтобы они, по возможности, учились в обычных классах. Потребность в индивидуальной помощи удовлетворяется дополнительным и поддерживающим обучением, скоординированным с деятельностью класса, в котором ученик учится большую часть времени” [62, с. 76].

ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ

Аберрация [аб- + лат. *egro* уклоняться] – в генетике – отклонение от нормального числа и строения хромосом.

Абилитация – система лечебно-педагогических мероприятий с целью *предупреждения* и *лечения* тех патологических состояний у детей *раннего возраста*, еще не адаптировавшихся в социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможностей учиться, трудиться и быть полезным членом общества.

Аграфия [а- + греч. *grapho* писать, изображать] – нарушение психофизиологических процессов, обеспечивающих закономерную связь звукового и письменного аспектов речевой деятельности, приводящее к полной неспособности овладеть процессом письма или к потере этого навыка; **А.** заключается в неосознании букв как графем, неумении соединять их в слова; возможность списывания при **А.**, как правило, сохраняется; **А.** обычно является следствием общего недоразвития речи, связанного с органическим поражением мозга.

Адаптация – морфофизиологическое приспособление организмов к конкретным условиям существования. Способностью к адаптации обладает как организм в целом, так и отдельные органы; напр., *адаптация глаза* – приспособление глаза к различным условиям освещения. *Адаптация слуха* – изменение восприятия звуковых раздражителей во время или после действия звука какой-либо постоянной интенсивности. В адаптации принимают участие центральные и периферические механизмы нервной системы.

Адаптация социальная – активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья затруднена из-за психофизиологических отклонений в развитии. Этим обусловлено значение коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими различные отклонения в психофизическом развитии.

Азбука для слепых – рельефно-точечный шрифт по системе Брайля, принятый для письма и чтения слепых. (Брайль Луи – французский тифлопедагог, изобретатель азбуки для слепых.) Основой для построения азбуки в шрифте Брайля служит *шеститочие*. Все буквы этого шрифта отличаются друг от друга количеством и расположением входящих в них точек. Для обучения чтению и письму по системе Брайля применяется в качестве учебного пособия рассыпная азбука. Пособие имеет вид плоского ящика, внутри, в верхней части, разделенного слева направо на узкие длинные (по ширине ящика) прямоугольные строчки. Эта часть ящика представляет собой наборное полотно для раскладки букв рассыпной азбуки и составления из них слогов, слов и коротких предложений. Нижняя часть ящика представляет собой «кассу». Она разделяется на клетки по числу букв алфавита, в каждую из которых помещается несколько экземпляров пластинок с определенной буквой. Буквы рассыпной азбуки изображаются рельефными точками на небольших

деревянных или пластмассовых пластинах прямоугольной формы. Внизу на каждой пластинке имеется зарубка, ориентируясь на которую слепой ученик придает правильное положение буквам при их восприятии и раскладке. Работа с рассыпной азбукой развивает осязание, уточняет движения рук слепого, облегчает процесс звукобуквенного анализа и синтеза слов и тем самым подготавливает учащегося к успешному овладению чтением и письмом по системе Брайля.

Акт [лат. actus] – единичное проявление какой-либо деятельности, действие (напр., волевой А.).

Акт коммуникации [лат. communication сообщение, связь] – единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения.

Акт речи – отдельный отрезок речи, имеющий в данных условиях определенную целевую направленность; данное артикуляционно-акустическое единство, которое говорящий и слушающий связывают с одинаковым значением в данной ситуации общения.

Алалия [а- + греч. lalia речь] – отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте; причиной А. чаще всего является повреждение речевых областей больших полушарий головного мозга при родах, а также мозговые заболевания или травмы, перенесенные ребенком в доречевой период жизни; тяжелые степени А. выражаются у детей полным отсутствием речи или наличием лепетных отрывков слов; в более легких случаях наблюдаются начатки речи, характеризующиеся ограниченностью запаса слов, аграмматизмом, затруднениями в усвоении чтения и письма.

Алалия моторная [лат. motor двигательный] – недоразвитие экспрессивной речи, выраженное затруднениями в овладении активным словарем и грамматическим строем языка при достаточно сохранном понимании речи; в основном А.м. лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, выраженное, в частности, заменой тонких и сложных артикуляционных дифференцировок более грубыми и простыми; причина – поражение коркового конца речедвигательного анализатора (Брока центр) и его проводящих путей.

Алалия сенсорная [лат. sensus чувство, ощущение] – недоразвитие импрессивной речи, когда наблюдается разрыв между смыслом и звуковой оболочкой слов; у ребенка нарушается понимание речи окружающих, несмотря на хороший слух и сохранные способности к развитию активной речи; причиной А.с. является поражение коркового конца слухоречевого анализатора (Вернике центр) и его проводящих путей.

Анализаторы – нервные механизмы, с помощью которых осуществляются восприятие и анализ раздражений из внешней и внутренней среды организма. Каждый анализатор состоит из воспринимающего раздражения прибора-рецептора, проводящего пути из центрального отдела головного мозга. К анализаторам относятся все органы чувств (зрения, слуха, вкуса, обоняния,

осязания), а также специальные рецепторы, расположенные во внутренних органах и мышцах.

Анамнез [греч. anamnesis воспоминание] – совокупность сведений (об условиях жизни человека, о предшествовавших болезни событиях и др.), получаемых в ходе обследования от самого обследуемого и (или) знающих его лиц; **А.** используется для установления диагноза, прогноза заболевания и выбора коррекционных мероприятий.

Анартрия [ан- + греч. arthroo членораздельно произносить] – тяжелая форма дизартрии, когда речь почти полностью невозможна из-за паралича речедвигательных мышц, резко расстраивающего систему артикуляции.

Андрагогика (гр. andros – взрослый человек и agoge – руководство, воспитание) — отрасль педагогической науки, занимающаяся теоретическими и практическими проблемами образования, обучения и воспитания взрослых людей в контексте непрерывного образования. Модели обучения взрослых инвалидов вариативны и во многом определяются спецификой инвалидности. В связи с этим можно выделить направления **А.**: тифлоандрагогику, занимающуюся проблемами образования взрослых инвалидов по зрению; сурдоандрагогику, связанную с образованием взрослых инвалидов по слуху.

Анкетный метод – способ получения информации с помощью специального вопросника (анкеты), адресованного обследуемому лицу; **А.м.** играет видную роль в педагогике, так как дает возможность выяснить степень подготовки и общего развития учащегося, его интересы, стремления и пр.

Аномалия – патологическое отклонение от нормы в функциях организма и его частей, отклонение от общих закономерностей развития.

Аномальные дети – дети, имеющие отклонения от нормального психического или (и) физического развития и нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания; основные группы **А. д.**: 1) умственно отсталые дети, 2) дети с задержкой психического развития, 3) дети с нарушениями речи, 4) дети с нарушениями слуха (глухие, позднооглохшие, слабослышащие), 5) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие), 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 7) дети с нарушениями поведения, 8) дети с нарушениями эмоционального развития, 9) дети с комплексными дефектами.

Антропогенез (гр. antropos – человек и genesis – происхождение, возникновение) — историко-эволюционное формирование физического типа человека, первоначальное развитие его деятельности, речи, а также общества. Учение об **А.** является разделом антропологии. К предпосылкам **А.** относится достижение высокого уровня развития: 1) сенсорных систем (преобладанием зрения над обонянием); 2) двигательных способностей, особенно передних конечностей (подвижность кистей рук, в частности, пальцев); 3) коры головного мозга и психической деятельности; 4) высокий уровень группового поведения и форм общения. В настоящее время термин «**А.**» в отечественной (физической) антропологии обозначает также раздел этой науки, в котором изучается эволюционное происхождение и развитие человека.

Антропологизация образования — воспроизведение в содержании образования более или менее полноценного образа человека, который может стать важным средством развития личности учащегося.

Апперцепция – зависимость восприятия от прошлого опыта человека, запаса знаний и общего содержания его психической жизни, а также от его интересов, привычек, внимания и т.п. Апперцепция – результат системной деятельности головного мозга, в силу которой временные связи, образовавшиеся в прошлом опыте человека, оказывают влияние на образование новых связей. Умственно отсталые и глухие дети с трудом устанавливают связи между своим прежним опытом и вновь получаемыми знаниями. Поэтому *формирование апперцепции* имеет исключительно большое значение для обучения аномальных детей. Апперцепция способствует более глубокому усвоению нового материала и возбуждению к нему активного отношения.

Асфиксия [а- + греч. sphuxis пульс, пульсация] – удушье, обусловленное кислородным голоданием и избытком углекислого газа в крови и тканях.

Аутизм – [греч. autos сам] – погружение в мир личных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности; признак психического расстройства, болезненное состояние психики, характеризующееся *сосредоточенностью* человека на своих переживаниях, *уходом от реального внешнего мира*. При аутизме часто *нарушается ориентировка во времени*, события настоящего спешиваются с прошедшим, реальное с фантастическим (особенно у детей). Аутизм проявляется как *отрыв от реальности, отгороженность от мира*, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, *пассивность и сверххранимость* в контактах со средой в целом. Поведение аутичного ребенка характеризуется выраженной *стереотипностью, однообразием*. Прежде всего, это *стремление к сохранению привычного постоянства* в окружающем: есть одну и ту же пищу; носить одну и ту же одежду; гулять по одному и тому же маршруту и т.д. Попытки разрушить эти стереотипные условия жизни ребенка вызывают у него диффузную тревогу, агрессию либо самоагрессию. В моторике характерны *вычурность* позы, движений, мимики, ходьба на цыпочках. Движения часто неуклюжи, угловаты, замедленны, плохо координированы, лишены детской пластичности, производят впечатление «деревянных», марионеточных. *Медлительность* сочетается с *импульсивностью*. Также своеобразны у детей *речевые расстройства*. Аутизм проявляется в уменьшении речевого контакта, иногда ребенок совсем перестает пользоваться речью (мутизм) и не реагирует на речь окружающих (сурдомутизм). Часто страдает выразительность речи. Речь может быть бедной, содержащей набор коротких штампов, отдельных слов. Она может быть вычурной, богатой неологизмами. Главная особенность – *автономность речи*, неиспользование ее для диалога, общения и познания окружающего мира. Наиболее ярко симптомы РДА (ранний детский аутизм) проявляются в возрасте 3-5 лет. Основные проявления выраженных форм РДА получили название по имени автора, впервые выделившего их в самостоятельную клиническую единицу, - синдром Каннера.

Афазия [*a-* + греч. *phasis* речь] – полная или частичная утрата речи, обусловленная поражением коры доминантного полушария головного мозга при отсутствии расстройств артикуляционного аппарата и слуха.

Аффективные дети — дети, у которых в силу постоянного неудовлетворения к.-л. существенных для них потребностей возникают и становятся достаточно устойчивыми тяжелые эмоциональные переживания и связанные с ними формы поведения.

Афония [*a-* + греч. *phone* звук, голос] – отсутствие звучности голоса при сохранности шепотное речи; непосредственная причина **А.** – несмыкание голосовых складок, вследствие чего при фонации происходит утечка воздуха; **А.** возникает в результате органических или функциональных нарушений гортани, при расстройстве нервной регуляции речевой деятельности.

Баттаризм [греч. *battarismos* заикание] – патологически ускоренный темп речи, при котором имеет место неправильное формирование фразы, слова произносятся нечетко, не договариваются.

Беседа – метод обучения, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у детей знания, умения и навыки, с помощью вопросов подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, к повторению и проверке учебного материала; **Б.** позволяет повысить активную умственную деятельность учащихся, развивает их внимание и речь.

Билингвистическое обучение — система обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей. **Б. о.** применяется как один из альтернативных подходов наряду с орализмом (использование словесного языка, преимущественно в устной форме, в качестве естественного речевого средства) и тотальной коммуникацией (устная словесная речь сопровождается дактилированием и жестовой речью). **Б. о.** включает обучение национальному словесному языку и национальному жестовому языку глухих как двум равноценным средствам образовательного процесса. Концепция **Б. о.** исходит из признания права глухих людей, как членов особого культурно-лингвистического микросоциума, получать образование на жестовом языке, который рассматривается как самостоятельный естественный язык, играющий важную роль в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих. Педагогическая среда словесно-жестового двуязычия считается наиболее благоприятной для социального и эмоционального развития глухого ребёнка, получения полноценного образования.

Бинокулярное зрение – зрение, в котором принимают участие оба глаза, а получаемые изображения сливаются в одно, соответствующее рассматриваемому предмету. Бинокулярное зрение обеспечивает объемное (стереоскопическое) восприятие наблюдаемых объектов.

Биолингвистика [*био-* + лат. *lingua* язык] – раздел языкознания, изучающий языковое общение как биологическую деятельность, определяемую нейрофизиологическими и генетическими факторами.

Большие полушария головного мозга – высшие отделы головного мозга; состоят из поверхностного слоя – коры больших полушарий и глубоко лежащих отделов – подкорки.

Брадилалия [*бради-* + греч. *lalia* речь] – патологически замедленный темп речи.

Брока центр [Р.Р. Broka, фр. антрополог и хирург] – участок коры головного мозга, расположенный в задней трети нижней лобной извилины левого полушария (у правшей), обеспечивающий моторную организацию речи.

Вербальный (лат. *verbalis* – словесный) — способ передачи информации в устной, словесной форме. Используются понятия «вербальная форма обучения», «вербализм в обучении», традиционно понимается как преобладание в преподавании словесных форм в противовес наглядным методам обучения. В тифлопедагогике «вербализм» означает усвоение детьми с нарушенным зрением слов, словесных знаний в отрыве от конкретных понятий и представлений, ведет к разрыву чувственных и понятийных знаний, к формированию «лжепонятий» и развитию формального мышления. Вербализм ведет к так называемой «фиктивной компенсации», когда незрячие употребляют в речи слова, понятия, не имеющие адекватного значения относительно обозначаемых ими объектов, явлений.

Вернике центр – область коры головного мозга в заднем отделе верхней височной извилины доминантного полушария, при поражении которой возникает синдром сенсорной афазии.

Воспитание – процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности.

Воспитание детей с отклонениями в развитии — целенаправленный процесс формирования личности, не охватывающий образование и обучение, но осуществляемый в органическом единстве с ними. В. – одно из основных понятий коррекционной педагогики и правильное воспитание ребенка с тем или иным отклонением в развитии имеет большое значение для общего развития, включения в детский коллектив и дальнейшего вхождения в жизнь общества, способствует всестороннему развитию и формированию его личности. Разумное, целенаправленное воспитание такого ребенка создает благоприятные условия для компенсации его дефекта и коррекции недостатков, обусловленных этим дефектом. Цели и задачи В. детей с отклонениями в развитии определяются общими принципами педагогики; в содержание В. входит умственное, нравственное, эстетическое и физическое воспитание (для детей с нарушениями слуха, речи, зрения, нарушениями опорно-двигательного аппарата, отклонениями в поведении). Для умственно отсталых детей эстетическое и нравственное В. возможно в доступном им по умственному развитию объеме и достигается методами и средствами, соответствующими степени и структуре их дефекта. Общие задачи В. детей с отклонениями в развитии сочетаются со специальными задачами, обусловленными характером нарушения. Основная из них – компенсация дефекта, преодоление его последствий. В. аномального ребенка осуществляется обычно в семье и школе. Очень важен постоянный контакт родителей с учителями и воспитателями, основанный на взаимопонимании и взаимопомощи. При В. аномального ребенка необходимо учитывать его индивидуальные и возрастные особенности, опираться на его сохранные, положительные качества. При правильном В. дети

с недостатками зрения, слуха, речи, с нарушениями движений способны овладеть многими умениями и навыками, доступными нормальным детям того же возраста. Умственно отсталые также могут усвоить навыки самообслуживания и культурного поведения, необходимые им для того, чтобы стать социально приемлимыми и по возможности полезными членами общества.

Восприятие речи – анализ и синтез материальных языковых средств, т.е. разнообразных комбинаций речевых звуков, независимо от того, будут ли эти звуки произнесены в устной речи или обозначены в письме.

Восстановление (воспроизведение) – один из процессов памяти, в результате которого происходят узнавание и воспроизведение закрепленные ранее содержания прошлого опыта.

Вторичные расстройства – симптомы психической болезни, не вызванные непосредственно болезненным процессом, а являющиеся реакцией личности на болезнь.

Высшие психические функции — сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредствованные по психологическому строению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления. Психофизиологической основой В. п. ф. являются сложные функциональные системы, включающие большое число афферентных и эфферентных звеньев и имеющие вертикальную (корково-подкорковую) и горизонтальную (корково-корковую) организацию. Часть звеньев функциональной системы жестко закреплена за определенными участками мозга, остальные – обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональных систем в целом. Т. о., В. п. ф. связаны с работой не одного мозгового центра и не всего мозга как однородного эквипотенциального целого, а являются результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие. В патопсихологии анализ особенностей нарушений познавательной деятельности при различных психических заболеваниях основывается на положениях об опосредствованном и системном характере строения В. п. ф. В нейропсихологии понятие В. п. ф. является центральным при анализе мозговых механизмов различных нарушений психических процессов у пациентов с локальными поражениями головного мозга – при диагностировании очага поражения и определении путей и средств восстановления В. п. ф. Т. о., различные области практического применения теории В. п. ф. подтверждают ее высокую продуктивность и научную значимость.

Генеалогический метод [греч. genealogia родословная] – метод изучения характера наследования определенного признака или оценки вероятности его появления в будущем у членов изучаемой семьи, основанные на выяснении родственных связей (родословной) и прослеживании признака среди всех родственников.

Генезис (гр. genesis – зарождение, происхождение, развитие) — происхождение, возникновение, начало.

Генетика [греч. genetikos относящийся к рождению, происхождению] – наука о наследственности и изменчивости организмов.

Генотип (от греч. genos – происхождение и typos – форма, образец) — наследственная основа организма, совокупность всех генов, присущих данной особи. Множество Г. данной популяции называется генофондом.

Гидроцефалия [гидро- + греч. kephale голова] – избыточное накопление спинномозговой жидкости в области черепа.

Гидроцефалия врожденная – гидроцефалия, развивающаяся во внутриутробном периоде; может возникнуть вследствие инфекционных заболеваний, травм и интоксикаций матери во время беременности.

Гидроцефалия приобретенная - гидроцефалия, возникающая в постнатальном периоде; может быть следствием менингита, менинго-энцефалита, травм черепа, родовых травм новорожденных.

Гипоксия [гип- + лат. oxypnium кислород] – кислородное голодание организма.

Глухие дети – дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, врожденным или приобретенным в раннем детстве. Среди глухих выделяются две категории детей: а) глухие без речи (ранооглохшие), б) глухие, сохранившие речь (позднооглохшие). Чем раньше начинается специальная педагогическая работа с глухими детьми, тем успешнее преодолеваются последствия глухоты.

Глухонмота – тотальное или глубокое нарушение слуха и связанное с этим отсутствие речи.

Глухота – наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Тотальная глухота встречается редко. В большинстве случаев при глухоте сохраняется остаточный слух, позволяющих воспринимать очень громкие неречевые звуки. Глухота может быть врожденной и приобретенной.

Госпитализм – явление, возникающее в закрытых детских учреждениях: из-за дефицита общения со взрослыми дети начинают резко отставать в развитии.

Госпитализм ранний – психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие «дефицита» воспитания; часто Г.р. интерпретируют как результат полной или частичной сепарации ребенка от матери.

Государственные стандарты общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья или специальный образовательный стандарт – образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и психических особенностей и ограничений развития обучающихся. Г.С. специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми образовательными потребностями отражает требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-развивающей

работе, профилактической и оздоровительной работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

Грамматическая система языка – совокупность форм словоизменения и способов (моделей, типов) построения словосочетаний и предложений, характерных для данного языка, диалекта и т.п.

Дактилография - (от греч. daktylos – палец, grapho – пишу) - способ общения с грамотными глухими и слепоглухими людьми, не владеющими дактилологией, заключающийся в не оставляющем видимого следа воспроизведении букв пальцев на ладони, поверхности какого-либо предмета или в воздухе.

Дактилология – (от греч. daktylos – палец, logos – слово) - дактильная речь, ручная азбука, служащая для замены устной речи при общении грамотных глухих людей между собой и со всеми, знакомыми с дактилологией. Дактильные знаки заменяют буквы, поэтому в дактилологии столько знаков, сколько букв в алфавите данного языка, по очертанию многие дактильные знаки напоминают буквы печатного и рукописного шрифтов. Обычно дактильные знаки изображаются пальцами одной руки, но в некоторых странах, например, в Англии, Австралии, применяется и двуручная дактильная речь. Используется в первоначальный период обучения глухих детей в детском саду.

Дауна болезнь (по имени английского врача А.Дауна) – одна из клинических форм олигофрении, при которой дефект умственного развития сочетается со своеобразным видом больного: недоразвитием черепа, плоским затылком, косым расположением глаз, широкой запавшей переносицей, полуоткрытым ртом, деформированными ушами. При болезни Дауна нерасхождение двадцать первой пары хромосом приводит к тому, что у этих больных во всех клетках организма имеется не 46, как в норме, а 47 хромосом. При болезни Дауна поражаются все органы и системы. Наибольшие изменения обнаруживаются в центральной нервной системе и железах внутренней секреции.

Дебильность – легкая степень умственной отсталости. По классификации ВОЗ дебильность – незначительная степень умственной отсталости (IQ 50-70). К этой категории относится 70-80% от общего количества лиц с интеллектуальной недостаточностью. Дети с незначительной умственной отсталостью после обследования ПМПК направляются в специальную (коррекционную) школы 8 вида, специальные классы общеобразовательной школы. Девушки и юноши с незначительной степенью умственной отсталости осваивают в соответствии со своими умственными способностями профессии, трудоустраиваются, создают семьи, признаются дееспособными, т.е. способными отвечать за свои поступки перед законом и т.п.

Деградация – в психиатрии: общее прогрессирующее и частично обратимое состояние психики.

Деменция – слабоумие, стойкое ослабление познавательной деятельности, снижение критики и памяти, обеднение эмоций, нарушение поведения. В отличие от олигофрении нарушения при деменции наступают после периода

нормального развития ребенка вследствие органического поражения мозга (шизофрении, эпилепсии, менингоэнцефалита, травм).

Деонтология [греч. deon, deontos должное, надлежащее + logos учение] – совокупность этических норм и принципов поведения медицинского работника при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Депривация – [англ. deprivation лишение, утрата] – лишение или ограничение возможностей удовлетворения к.-л. потребностей организма; психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, которые затрудняют удовлетворение некоторых основных (жизненных) психических потребностей субъекта в достаточной мере и в течение длительного времени.

Дети с нарушениями речи – дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

Дефект [лат. defectus недостаток] – недостаток к.-л. органа, выпадение какой-нибудь физиологической или психической функции.

Дефект психики [греч. psychikos относящийся к душе] – недостаточность, неполноценность к.-л. функции психической деятельности.

Дефект развития – физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития. Основные виды дефектов: нарушения зрения, слуха, двигательные нарушения, нарушения психики, речи. Встречаются сложные дефекты, например: нарушения слуха и зрения (слепоглухонемые дети).

Дефектология [лат. defectus недостаток + греч. logos учение] – наука о психофизиологических особенностях развития детей с психическими или (и) физическими недостатками, о закономерностях их воспитания, образования и обучения.

Дефицитарное развитие – патологическое формирование личности у детей с тяжелыми сенсорными и двигательными нарушениями, при которых недостаток сенсорных стимулов вызывает явление депривации и нарушения эмоциональной сферы. Термин предложен в 1976 году В.В.Ковалевым.

Деятельность — активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Осн. видом человеческой Д., сыгравшим решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой Д. (игра, учение и т. д.). На основе труда в ходе социально-исторического развития возникает труд умственный как особая общественно необходимая теоретическая Д. Анализ структуры как материальной, так и духовной Д. обнаруживает следующие осн. элементы, составляющие её содержание: мотивы, побуждающие к Д.; цели – результаты, на достижение которых Д. направлена; средства, с помощью которых Д. осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная Д. в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные

компоненты этих действий – операции. Как показали исследования рос. психологов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), протекание и развитие различных психических процессов существенно зависят от содержания и структуры Д., от её мотивов, целей и средств осуществления. Вместе с тем проведённые исследования (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) обнаружили, что на основе внешних материальных действий путём их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире. На протяжении детства Д. меняется в связи с ростом психофизиологических возможностей ребёнка, расширением его жизненного опыта, необходимостью выполнять всё более сложные требования окружающих людей. На каждой ступени возрастного развития определённая Д. (например, игра в дошкольном возрасте, учение – в школьном) приобретает ведущее значение в формировании новых психических процессов и свойств личности.

Деятельность детская — активное взаимодействие ребенка с окружающей действительностью. Развитие деятельности оказывает решающее влияние на формирование и развитие психики в онтогенезе. В процессе Д. д. происходит совершенствование психических процессов, обогащение форм познания окружающей действительности, усвоение общественного опыта. Изменение Д. д. приводит к развитию психики ребенка, что, в свою очередь, создает предпосылки для дальнейшего формирования Д. д. Первая Д. д. – предметно-манипулятивная. Ее развитию предшествует длительный процесс овладения действиями с предметами – хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями и, наконец, собственно предметными действиями – использованием предметов по их функциональному назначению, способом, закрепленным за ними в человеческом опыте. Бурное развитие предметных действий начинается у ребенка на 2 году жизни. Оно связано с овладением самостоятельным передвижением – ходьбой. В недрах предметно-манипулятивной деятельности формируются предпосылки др. видов Д. д. – игровой, продуктивной, элементов трудовой. Вначале игра носит процессуальный характер, близкий к предметным действиям. Позднее возникает сюжетно-ролевая игра, которая и становится ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. Сюжетно-ролевая игра направлена «на отображение деятельности взрослых, отношений между людьми» и т. п. По мере развития игры роль подлинных предметных действий быстро снижается, в игру включаются предметы-заместители, позволяющие ребенку производить соответствующие действия в отсутствие нужного предмета, воспроизводя не само предметное действие, а функцию данного предмета, смысл производимого действия. Выпадающие звенья этого действия заменяются в дальнейшем речью, действие может происходить с воображаемым предметом. Игровое действие приобретает, т. о., знаковый, символический характер. Наряду с игрой в дошкольном возрасте возникают и др. виды Д. д. – продуктивная, элементы трудовой. Овладение элементами трудовой деятельности – прямое

продолжение развития предметной деятельности ребенка, делает для него общественно-значимыми сами предметные и орудийные действия, требует нового уровня овладения ими. У младших детей появление элементов трудовой деятельности выражается в основном в овладении навыками самообслуживания, которые обеспечивают известную самостоятельность в быту. Конструктивная и изобразительная Д. играют важную роль в развитии ребенка. Созданный им продукт – рисунок, лепная поделка и др. – в значительной мере отражает его представления об окружающем и эмоциональное отношение к миру. В процессе обучения и воспитания к концу дошкольного возраста формируется также познавательная деятельность. Важно отметить, что все выделенные выше виды Д. д., по крайней мере, в своих начальных формах обязательно имеют характер совместной деятельности ребенка с взрослым. Они не возникают и не развиваются чисто спонтанно, но организуются и осуществляются сначала взрослыми вместе с детьми. Лишь постепенно возникают условия для относительной автономизации (индивидуализации) тех или иных созревших форм Д. д.

Деятельность речевая – 1) речь как процесс (в отличие от речи как произведения), выступающая одновременно как предмет разных наук: языкознания, психологии, физиологии и др.; 2) язык как социальный продукт речевой способности, как сложение а) совокупности необходимых условий, усвоенных общественным коллективом, для осуществления этой способности и б) индивидуального говорения, включающего также слушателя как соучастника речевого акта; 3) речь индивида.

Диалог [греч. dialogos] – одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения.

Дидактические принципы – основополагающие требования к практической организации учебного процесса; к Д. п. относят: научность обучения, связь теории с практикой в обучении, наглядность обучения, сознательность и активность в обучении, прочность усвоения знаний учащимися, систематичность и последовательность в обучении, доступность обучения, индивидуальный подход к учащимся, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Дидактогения – негативное психическое состояние ученика, вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога. Для детей с отклонениями в развитии особенно болезненным является акцентирование внимания на дефекте. Дидактогения выражается в повышенном нервно-психическом напряжении, страхах, подавленном настроении и т.п. Отрицательно сказывается на учебной деятельности школьников, затрудняет общение, нередко перерастает в невроз. **Олигофрения** – особая форма психического недоразвития, выражающаяся в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие органического поражения головного мозга в перинатальный и ранний постнатальный периоды.

Дизартрия [диз- + греч. arthroo членораздельно произносить] – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Для дизартрии, в отличие от афазии, характерна ограниченная подвижность органов речи: мягкого неба, языка, губ.

Дизонтогенез [диз- + онтогенез] – нарушение индивидуального развития организма.

Дизонтогенетический – связанный с нарушением онтогенеза.

Дисграфия [дис- + греч. grapho писать, изображать] – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Дислалия – дефектное звукопроизношение при нормальном слухе и сохранной иннервации (связь нервных волокон с каким-либо органом или частью тела) речевого аппарата, недоразвития фонематических процессов, неблагоприятных условий речевого воспитания ребенка.

Дислалия органическая – нарушение звукопроизношения, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи (органов артикуляции).

Дислалия физиологическая [греч. physis природа logos понятие, учение] – расстройство звукопроизношения, которое наблюдается у детей в возрасте до пяти лет и обусловлено недостаточным развитием движений органов артикуляции, а также недостаточной сформированностью фонематического слуха; **Д.ф.** можно назвать возрастным нарушением звукопроизношения.

Дислалия функциональная [лат. functio деятельность] – нарушение звукопроизношения при отсутствии органических нарушений в строении артикуляционного аппарата и центральной нервной системы.

Дислексия – частичное, специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций, участвующих в акте чтения. **Д.** проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, побуквенном, угадывающем характере чтения, разнообразных искажениях звуковой и слоговой структура слов, аграмматизме, недостаточном понимании прочитанного.

Дисплазия [диз- + греч. plasis формирование, образование] – неправильное развитие органов или тканей.

Дисфония [дис- + греч. phone голос] – расстройство голосообразования, при котором голос сохраняется, но становится неполноценным – хриплым, слабым, вибрирующим и т.п.; **Д.** возникает в результате органических или функциональных нарушений центрального или периферического происхождения.

Дом ребенка – лечебно-профилактическое учреждение, предназначенное для воспитания с момента рождения до 3 лет детей-сирот, а также детей, родители которых тяжело больны, оказались в тяжелых жизненных ситуациях или лишены родительских прав.

Дом ребенка санаторный – дом ребенка для воспитания и лечения детей с дефектами слуха, речи, с органическими поражениями центральной нервной системы или соматически ослабленных после перенесенных тяжелых заболеваний.

Естественный эксперимент – метод психологии и педагогики; **Е.с.** проводится в естественных условиях трудовой, учебной или игровой деятельности; испытуемый не знает, что он является объектом исследования, и это позволяет избежать отрицательного влияния эмоционального напряжения и преднамеренности ответной реакции.

Задержка психического развития – временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата; расстройство речи с преимущественным нарушением коммуникативной ее функции. По характеру судороги могут быть клоническими, тоническими, смешанными и локализоваться в разных отделах речевого аппарата, голосовые, дыхательные, артикуляторные судороги)

Заикание невротоподобное – заикание, по внешнему проявлению сходное с невротическим заиканием, но имеющее непсихогенное происхождение; наблюдается при шизофрении, эпилепсии, разных видах олигофрении, чаще всего вызывается органическим поражением центральной нервной системы; термин «**З.н.**» нередко используют как синоним термина «Заикание органическое».

Заикание невротическое [греч. neuron нерв] – заикание, обусловленное воздействием психотравмирующих факторов; термин «**З.н.**» часто употребляются как синоним термина «Заикание функциональное».

Заикание органическое – заикание, вызванное органическими поражениями центральной нервной системы (при черепно-мозговых травмах, нейроинфекциях и т.п.); может возникнуть в любом возрасте.

Заикание функциональное [лат. functio деятельность] – заикание, вызванное психической травмой или др. факторами, при котором отсутствуют органические поражения речевых механизмов центральной и периферической нервной системы; возникают обычно у детей в возрасте от 2 до 5 лет в период активного формирования фразовой речи.

Зона ближайшего развития – динамический принцип изучения умственного развития ребенка, позволяющий оценить его дальнейшие возможности; **З.б.р.** определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но уже решает с помощью взрослого, ведь то, что первоначально делается ребенком под руководством взрослого, становится затем его собственным достоянием; термин введен Л.С. Выготским.

Идиотипические причины отсутствия речи [идио- + греч. typos отпечаток, образец, тип] – индивидуальные причины: наследственная склонность к задержке развития речи, общая моторная отсталость, нарушения эмоционального развития ребенка, расщепление неба, недостатки слуха, умственная отсталость.

Идиотия - (от греч. idioteia - невежество) – наиболее глубокая степень олигофрении. В выраженных случаях инстинкты, примитивные реакции полностью отсутствуют. Речь не развита, больные могут издавать нечленораздельные звуки. Способность ходить появляется поздно, движения неуклюжие, малокоординированные, часто наблюдаются стереотипные покачивания, сгибания туловища, повороты головы и др. В одних случаях преобладает апатия, вялость, в других – неадекватный плач, гнев, злобность. По классификации ВОЗ, идиотия – тяжелая степень умственной отсталости. (IQ 25 – 39).

Имбецильность – (от лат. (imbecillus – слабый, немощный) – средняя степень олигофрении. Больные И. могут говорить, понимать жесты и обращенную к ним речь. Имбецилам могут быть привиты элементарные навыки. По классификации ВОЗ, имбецильность – умеренная степень умственной отсталости. (IQ – 35 – 49).

Импрессивная речь [лат. impressio впечатление] – восприятие, понимание речи; **И.р.** устная выражается в слуховом восприятии устной речи, а **И.р.** письменная – в зрительном восприятии текста (чтении).

Иннервация [ин- + нерв] – обеспечение органов и тканей нервами и, следовательно, связью с центральной нервной системой.

Инсульт [лат. insulto наскокивать, нападать] – вызванное патологическим процессом острое нарушение мозгового кровообращения с развитием стойких симптомов поражения центральной нервной системы.

Инттоксикация [ин- + греч. toxikon яд] – отравление организма ядовитыми веществами.

Интранатальный [интра- + лат. natus рождение] – происходящий во время родов.

Катамнез [ката- + греч. mnesis память] – совокупность сведений о состоянии больного и течении его болезни после окончания лечения до настоящего времени – момента собирания катамнеза.

Компенсаторный процесс [лат. compenso уравнивать, возмещать] – совокупность реакций организма на повреждение, выражающихся в возмещении нарушенной функции организма за счет деятельности неповрежденных систем, отдельных органов или их составных частей.

Компенсация [от лат. compenso уравнивать, возмещать] – состояние полного или частичного возмещения функций поврежденных систем организма за счет компенсаторных процессов.

Компенсация нарушенных функций – возмещение недоразвитых или нарушенных функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций.

Коррекция [лат. corrigere исправлять] – исправление к.-л. недостатков; напр. **К.** зрения, **К.** движений, **К.** речи.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Лексика – вся совокупность слов, входящих в состав к.-л. языка или диалекта.

Ликвор [лат. liquor жидкость] – жидкая среда, заполняющая полости спинного и головного мозга.

Лингвистика [лат. lingua язык] – наука об общих законах строения и функционирования языка.

Личность – человек как индивидуальность, характеризующаяся комплексом мировоззренческих, психологических и поведенческих устойчивых признаков, которые формируются под воздействием конкретных общественных условий на основе совокупности врожденных и приобретенных биологических предпосылок.

Логопатия [лого- + греч. pathos страдание, болезнь] – общее название речевых расстройств.

Логопед – коррекционный педагог, занимающийся устранением недостатков речи у детей и взрослых.

Логопедические занятия – занятия, проводимые логопедом с целью коррекции речи логопатов; различают индивидуальные, подгрупповые, фронтальные (групповые); на Л.з. осуществляется коррекция всех компонентов речи, дыхания, голоса.

Логопедические пункты – спец. учреждения, в которых под руководством логопеда проводятся занятия по устранению недостатков устной и письменной речи.

Логопедические ясли – см. *Ясли для детей с недостатками речи.*

Логопедический детский сад – учреждение для воспитания и обучения детей в возрасте от 3 до 7 лет, имеющих нарушения речи.

Логопедический кабинет - специализированный кабинет для проведения приема логопедом детей и взрослых, страдающих нарушениями речи; организуется при поликлиниках и больницах.

Логопедический кабинет для взрослых при больницах и диспансерах – осуществляет амбулаторное и стационарное лечение взрослых (с 14 лет), страдающих заиканием, афазией или имеющих нарушения голоса; проводит консультации врачей-специалистов.

Логопедический кабинет при детской поликлинике - охватывает контингент детей в возрасте от 2 до 14 лет, имеющий любые речевые нарушения; амбулаторно осуществляет первичный прием по направлениям врачей детских учреждений, профилактический прием детей, поступающих в школу, отбор в спец. детские учреждения, занятия.

Логопедический кабинет школьный – осуществляет прием и занятия с детьми от 7 до 16 лет, страдающих дислалией, дислексией, дисграфией, заиканием.

Логопедический санаторий – специализированный оздоровительный летний лагерь для лечения преимущ. заикающихся детей.

Логопедический стационар – лечебно-учебное учреждение для оказания специализированной помощи дошкольникам и школьникам, страдающим тяжелыми речевыми нарушениями; организуется в качестве спец. отделения психоневрологической больницы, осуществляющего коррекционное, медикаментозное, психотерапевтическое и физиотерапевтическое воздействие.

Логопедия [*лого-* + греч. *paideia* воспитание, обучение] – наука, изучающая людей с речевыми нарушениями и разрабатывающая методы коррекционно-педагогической работы с ними.

Логопсихология [*лого-* + *психология*] – отрасль специальной психологии, изучающая психику людей с речевыми нарушениями.

Менингит [от греч. *meninx* мозговая оболочка] – воспаление оболочек головного и (или) спинного мозга.

Менингоэнцефалит [греч. *meninx* мозговая оболочка + *enkephalos* головной мозг + *-ит*] – сочетанное воспаление оболочек и веществ головного мозга.

Монолог [*моно-* + греч. *logos* речь] – форма речи, развернутое высказывание одного лица, не рассчитанное на словесную реакцию собеседника.

Нарушение чтения и письма – резкое затруднение в овладении графической формой речи, связанное чаще всего с общим недоразвитием речи у детей при нормальном слухе и нормальных умственных способностях; проявляется чаще всего в общем искажении звукового состава слов и замене букв.

Наследственные заболевания – заболевания, обусловленные мутациями, преимущественно хромосомными или генными; при передаче наследственных признаков у человека, наряду с передачей основных качественных особенностей, свойственных родителям, могут передаваться как непосредственно наследственные болезни (напр., эпилепсия), так и специфическая слабость организма в виде предрасположенности к определенным заболеваниям, которая при соответствующих неблагоприятных условиях может со временем развиваться (как нередко наблюдается при возникновении заикания у детей).

Невропатология [*невро-* + *патология*] – раздел клинической медицины, изучающий этиологию, патогенез и клинические проявления болезней нервной системы и разрабатывающий методы их диагностики, лечения и профилактики.

Нейролингвистика [*нейро-* + *лингвистика*] – научная дисциплина, изучающая мозговые механизмы речевой деятельности и те изменения в речевых процессах, которые возникают при локальных поражениях мозга.

Норма языковая – совокупность общеупотребительных языковых средств и правил их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период.

Обвитие пуповины – обматывание пуповиной частей плода (шеи, конечностей, туловища), в результате чрезмерной подвижности плода и большой длины пуповины; **О.п.** вокруг шеи может вызвать асфиксию плода.

Обучение – процесс усвоения определенных знаний, умений и навыков под руководством специального лица (учителя, инструктора и т.п.); в результате обучения человек приобретает образование.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Олигофрения – особая форма психического недоразвития, выражающаяся в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие органического поражения головного мозга в перинатальный и ранний постнатальный периоды.

Олигофренопедагогика – наука о воспитании и обучении умственно отсталых детей; раздел коррекционной педагогики (дефектологии).

Онтогенез [греч. *on*, *ontos* сущее, существо + *генез*] – совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований организма от его зарождения до конца жизни.

Онтогенетическое развитие – индивидуальное развитие организма.

Ортодонтия [*орт*- + греч. *odus*, *odontos* зуб] – раздел стоматологии, изучающий диагностику, профилактику и лечение аномалий развития и деформаций зубов, зубных рядов и челюстей.

Орфоэпия [греч. *orthos* правильный + *epos* речь] - 1) раздел языкознания, изучающий нормативное литературное произношение; 2) совокупность произносительных норм национального языка, обеспечивающих единство его звукового оформления.

Основные компоненты речевой системы – фонетика, лексика, грамматика.

Особенности восстановления у детей с отклонением в психофизическом развитии связаны с характером их дефекта. Глухие и слабослышащие дети гораздо успешнее воспроизводят наглядно-образный материал, чем словесный. Слепые и слабовидящие дети успешнее воспроизводят наглядно-образный материал, чем словесный. Слепые и слабовидящие дети успешнее воспроизводят словесный материал.

Оториноларингология [*ото*- + греч. *rhis*, *rhinos* нос + *larynx*, *laryngos* гортань + *logos* учение, наука] – отрасль медицины, изучающая этиологию, патогенез, клиническое течение болезней уха, носа, околоносовых пазух, глотки и гортани и разрабатывающая методы диагностики, лечения и профилактики этих болезней.

Паралич [греч. *paralyo* расслабляю] – выпадение функции к.-л. мышцы или конечности вследствие нарушения иннервации.

Паралич детский церебральный (лат. *cerebrum* головной мозг) – болезнь, развивающаяся вследствие поражения головного мозга внутриутробно, во время родов или на первом году жизни ребенка, проявляющаяся двигательными расстройствами по типу параличей и парезов, реже гиперкинезов и атаксии, а также нарушениями речи и психики.

Паратипические причины отсутствия речи – причины, вызываемые внешними явлениями – тяжелые роды, ненормальное положение ребенка во время родов, патологические изменения в центральной нервной системе, неправильное воспитание и др.

Парез [греч. *paresis* ослабление] – уменьшение силы или амплитуды произвольных движений, обусловленное нарушением иннервации соответствующих мышц; неполный паралич.

Патогенез [*пато-* + греч. genesis происхождение, развитие] – 1) учение об общих закономерностях развития, течения и исхода болезней; 2) механизм развития конкретной болезни, патологического процесса или состояния.

Патология [*пато-* + греч. logos учение, наука] – наука, изучающая закономерности возникновения и развития болезней, отдельных патологических процессов и состояний.

Патопсихология [*пато* + *психология*] – раздел психологии, изучающий закономерности изменений психической деятельности и свойств личности при болезни; анализ патологических изменений осуществляется на основе сопоставления с характером формирования и протекания психических процессов, состояний и свойств личности в норме.

Педагогика [греч. paidagogike] – наука о воспитании и обучении человека; раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности, обеспечивает теоретические основы процессов образования и обучения.

Педагогика лечебная – система медико-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию дефекта и развитие аномальных детей, находящихся в условиях лечебных учреждений; начало П.л. положено врачами-психиатрами: Э. Сегеном, И.В. Маляревским, А.С. Грибоедовым, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо и др.

Педагогика специальная – наука о воспитании и обучении аномальных детей; в более широком смысле под **П.с.** понимаются те или иные отрасли педагогики, имеющие своим предметом воспитание и обучение вне массовой общеобразовательной школы (музыкальная педагогика, военная наука и т.п.).

Педагогическая запущенность – отклонение от нормы в развитии ребенка, обусловленное недостатками обучения и воспитания; причинами **П.з.** могут быть: отсутствие правильного воспитания в семье, частная смена школ и преподавателей, недостаточное внимание учителей к отстающему ребенку, пропуски школьных занятий, безнадзорность; **П.з.** может возникнуть вследствие замедленного развития ребенка; так, дети, которые по этой причине оказываются не подготовленными к школьному обучению без применения в школе коррекционно-воспитательных мероприятий вскоре становятся педагогически запущенными.

Педиатрия [греч. paidos дитя + греч. iatreia лечение] – наука о детских заболеваниях и их лечении.

Периферический – внешний, удаленный от центра чего-либо; напр., периферический отдел анализатора.

Полтерн – патологически ускоренная речь с наличием прерывистости темпа речи несудорожного характера.

Постнатальный [*пост-* + лат. natus рождение] – возникающий или происходящий непосредственно после рождения.

Принцип [лат. principium начало, основа] – основное исходное положение к.-л. теории, учения, науки; внутреннее убеждение человека.

Психиатрия [*псих-* + греч. iatreia врачевание, лечение] – отрасль клинической медицины, изучающая этиологию, патогенез, клинику и

распространенность психических заболеваний и болезней человека вообще в их нервно-психической обусловленности, разрабатывающая методы их диагностики, лечения и профилактики, порядок и методы экспертизы и реабилитации больных.

Психолингвистика [*пато-* + греч. *logos* учение, наука] – наука о закономерностях порождения и восприятия речевых высказываний.

Психология [*психо-* + греч. *logos* учение, наука] – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Психология возрастная – раздел психологии, в котором изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены видов ведущей деятельности.

Психология педагогическая [греч. *paideia* воспитание] – раздел психологии, изучающий закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности.

Психология речи – раздел психолингвистики, изучающий внутреннюю сторону речи.

Психология специальная – раздел психологии, посвященный изучению психологических особенностей людей с различными аномалиями.

Психотерапия [*психо-* + *терапия*] – психологическое воздействие с целью лечения больных или коррекции их поведения; **П.** носит интердисциплинарный характер, являясь точкой пересечения ряда областей знания: медицины, психологии, социологии, педагогики и др.

Реабилитация [лат. *rehabilitatio*] – 1) восстановление в правах; 2) восстановление доброго имени, репутации; 3) восстановление или компенсация нарушенных функций организма и трудоспособности больных и инвалидов, достигаемое применением комплекса медицинских, педагогических и социальных мероприятий.

Резус-фактор – антиген, содержащийся в эритроцитах макака-резус (отсюда название) и людей; по наличию или отсутствию **Р.-ф.** выделяют резус-положительные (ок. 85% людей) и резус-отрицательные (ок. 15% людей) организмы; при переливании резус-отрицательным лицам резус-положительной крови или при беременности резус-отрицательной женщины резус-положительным плодом возможны иммунные осложнения (гемолитическая болезнь новорожденных и др.).

Речевая деятельность – в психологии – речь с точки зрения деятельностного подхода, т.е. речь, выступающая или в виде целостного акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую др. видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность; структура **Р.д.** включает этапы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Речевая карта – основной документ, характеризующий состояние речи ребенка, поступившего в логопедическое учреждение; заполняется логопедом при обследовании; включает фамилию, имя, отчество, возраст, домашний адрес

ребенка, заключения специалистов (психоневролога, невропатолога, отоларинголога и др.), сведения о перенесенных заболеваниях, о ходе речевого развития, жалобы педагога и родителей; при обследовании в **Р.к.** фиксируется состояние артикуляционного аппарата ребенка (строение, подвижность), состояние устной речи – звукопроизношение, словарный запас, грамматический строй, особенности развития звукового анализа и синтеза, темп и ритм речи; в **Р.к.** приводятся образцы устной речи, отмечается также наличие и состояние навыков письменной речи и прилагаются образцы письма; в конце **Р.к.** логопед записывает краткое заключение, а также краткий общий план коррекционной работы.

Речевая культура – степень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики и т.д., установленным для данного языка; способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи.

Речевая среда – речь окружающих людей и читаемые книги, различают естественную **Р.с.**, в которой усвоение речи происходит спонтанно, и искусственную **Р.с.**, т.е. специально организованную, максимально пригодную для обучения.

Речевой аппарат – система органов, принимающих участие в образовании звуков речи; в этой системе различают периферический и центральные отделы; в состав периферического отдела **Р.а.** входят органы голосообразования, дыхания и артикуляции, а также относящиеся к ним чувствительные и двигательные центры; центральный отдел **Р.а.** находится в головном мозге и состоит из корковых центров, подкорковых узлов, проводящих путей и ядер соответствующих нервов.

Речевой аппарат периферический – отдел речевого аппарата, состоящий из трех основных частей: 1) легкие с дыхательным горлом (трахеей); б) гортань с голосовыми складками; в) ряд полостей, расположенных выше голосовых складок (надскладочная часть гортани, глотка, полости носа и рта); образование звуков речи происходит во время выдоха.

Речевые зоны – специфические зоны в коре головного мозга, в которых представлены центры экспрессивной и импрессивной речи; см. *Брока центр*, *Вернике центр*.

Речи нарушения – отклонение от нормы, принятой в данной речевой среде.

Речи нарушения темпо-ритмические – см. *Баттаризм*, *Брадилалия*, *Заикание*, *Итерации физиологический*, *Полтерн*, *Тахилалия*.

Речи функция – одна из основных функций речи: 1) коммуникативная (осуществление процесса общения); 2) **Р.** как средство выражения и образования, развития мыслей; 3) сигнификативная (номинативная) – обозначение предметов, явлений, действий, живых существ и т.д.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком; между **Р.** и языком сложные диалектические взаимоотношения: **Р.** осуществляется по правилам языка и, в то же время, под влиянием ряда факторов (требования общественной практики, развитие науки и т.п.) она

изменяет и совершенствует язык; **Р.** является основным механизмом мышления; вне **Р.** невозможно формирование сознания.

Речь внешняя – речь, имеющая звуковое выражение.

Речь внутренняя – различные виды использования языковых значений вне процесса реальной коммуникации; **Р.в.** в онтогенезе формируется в процессе интериоризации внешней речи; выделяют три основных типа **Р.в.**: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т.е. произнесения звуков, и типичная для решения мысленных задач в затрудненных условиях; б) собственно **Р.в.**, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее проговаривание, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей.

Речь диалогическая – форма речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; **Р.д.** характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения.

Речь монологическая – оформление речи как обращенной прежде всего к самому себе, не рассчитанной на словесную реакцию собеседника; **Р.м.** характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге.

Речь письменная – вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов; может быть отсроченной и непосредственной; отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях; **Р.п.** характеризуется сложной композиционно-структурной организацией.

Речь устная – вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух; характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно; процессы порождения **Р.у.** включают этапы ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля; при этом планирование в свою очередь совершается параллельно по двум направлениям и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон **Р.у.**

Речь экспрессивная – [лат. *expressio* выражение] – активное устное и письменное высказывание.

Ринолалия [лат. *rhinolalia* от греч. *rhis* (rhinos) нос + греч. *lalio* речь] – вид органической дислалии; расстройство звукопроизношения, образующееся в результате излишнего или недостаточного в процессе речи резонирования в носовой полости; такое нарушение резонанса происходит от неправильного направления голосовыдыхательной струи вследствие либо органических

дефектов носоглотки, носовой полости, мягкого и твердого неба, либо расстройств функции мягкого неба; различают открытую, закрытую и смешанную **Р.**

Ринолалия закрытая – расстройство звукопроизношения, которое выражается в изменении тембра голоса; причинами **Р.з.** являются органические изменения в носовой или носоглоточной области или функциональные расстройства носоглоточного затвора, в связи с чем выделяют **Р.з.** органическую и **Р.з.** функциональную; **Р.з.** образуется при пониженном физиологическом носовом резонансе во время произношения фонем; при этом фонемы [м], [н], [н'] звучит как [б], [д], [д']; одним из внешних признаков **Р.з.** является постоянно открытый рот.

Ринолалия открытая – патологическое изменение тембра голоса и искаженное произношение звуков речи, возникающее, когда мягкое небо при произнесении звуков речи сильно отстает от задней стенки глотки, оставляя значительную щель (укорочение мягкого неба, параличи и парезы мягкого неба) или при механических дефектах твердого и мягкого неба, когда значительная часть воздуха попадает в носовую полость.

Ринолалия смешанная – состояние, когда при носовой непроходимости имеется также недостаточный небно-глоточный затвор; на произношении это отражается понижением носового резонанса, главным образом для носовых фонем, при одновременном искажении остальных фонем, тембр которых становится как при ринолалии открытой; различают **Р.с.** переднюю и **Р.с.** заднюю; обе формы могут быть органическими или функциональными.

Ринофония [греч. rhis (rhinos) нос + греч. phone] – носовой (гнусавый) оттенок голоса, возникающий из-за неправильного направления голосовыдыхательной струи вследствие либо механических дефектов носоглотки, носовой полости, мягкого и твердого неба, либо расстройств функции мягкого неба.

Ринофония закрытая – ринофония, при которой носовые согласные приобретают ротовое резонирование, гласные теряют звучность, тембр становится неестественным.

Ринофония открытая – ринофония, при которой имеет место патологическая назализация всех ротовых звуков, слабый и сдавленный голос.

Симптом [греч. symptoma совпадение, признак] – признак к.-л. болезни; различают **С.** субъективные (основанные на описании больным своих ощущений) и объективные (полученные при обследовании больного); признак к.-л. явления, представляющего собой отклонение от нормального течения к.-л. процесса.

Симптомокомплекс – совокупность симптомов, присущих к.-л. заболеванию или группе заболеваний.

Синдром [греч. syndrome стечение] – закономерное сочетание признаков (симптомов), имеющих общий патогенез и характеризующих определенное болезненное состояние.

Словарь – 1) лексика, словарный состав языка, диалекта к.-л. социальной группы, словарный запас отдельного человека; см. *Лексикон*; 2) справочное

издание, содержащее собрание слов (или морфем, словосочетаний, идиом и т.п.), расположенных и толкуемых по определенному принципу.

Словарь активный – 1) часть словарного состава совр. языка, которая свободно употребляется в живом повседневном общении во всех сферах жизни человеческого общества; противопоставляется пассивному словарю; **С.а.** включает как слова общенародного употребления, так и те, которые ограничены в своем использовании (профессионализмы; эмоционально-экспрессивная лексика и т.п.); слова **С.а.** лишены оттенков архаичности и новизны и образуют ядро лексической системы языка; 2) активный запас слов отдельного носителя языка – часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным человеком; зависит от возраста, психического развития, образования, социальной среды и др.

Словарь пассивный – 1) часть словарного состава языка, понятная всем владеющим данным языком, но мало употребляемая в повседневном общении (книжная лексика, неологизмы, еще не ставшие привычными и др.); 2) пассивный запас слов отдельного носителя языка – часть словарного состава языка, понятная конкретному человеку; зависит от возраста, психического развития, образования, социальной среды и др.

Слово – важнейшая структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств; в структурном отношении **С.** состоит из морфем, от которых отличается самостоятельностью и свободным воспроизведением в речи, и представляет собой материал для построения предложения, в отличие от которого не выражает сообщения; объединяя в себе лексическое и грамматическое значения, **С.** принадлежит к определенной части речи, выражает все предопределяемые системой данного языка грамматические значения (напр., значения рода, числа и падежа); в **С.** закрепляются результаты познавательной деятельности людей, без **С.** невозможны не только выражение и передача понятий и представлений, но и само их формирование; значение **С.** выступает как обобщенное отражение обозначаемого им объекта или явления.

Слог – минимальная единица речевого потока; с точки зрения артикуляции **С.** определяется как минимальная произносительная единица, т.е. такая последовательность речевых движений, которая образуется единым дыхательным толчком (Р. Стетсон), единым импульсом мускульного напряжения (Л.В. Щерба) или в результате одной управляющей команды (Л.А. Чистович и др.); при акустическом подходе **С.** определяют как волну нарастания и ослабления звучности; при том и другом подходе вершиной **С.** считается гласный, являющийся слогаобразующим элементом, согласные считаются его периферическими элементами.

Соматический – 1) термин, применяемый для обозначения разного рода явлений в организме, связанных с телом, в противоположность психике; 2) в генетике – термин, противопоставляющийся понятию зародышевой плазмы, т.е. половым клеткам.

Специфика [лат. *specificus*, видоопределяющий, видовой] – то, что свойственно исключительно данному предмету или явлению; отличительные особенности чего-либо, своеобразие.

Специфический [лат. *specificus* , видоопределяющий, видовой] – составляющий отличительную черту, особенность кого, чего-либо, свойственный только данному лицу или предмету, явлению; характерный.

Среда социальная – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности; **С.с.** в широком смысле – макросреда – охватывает общественно-экономическую систему в целом; **С.с.** в узком смысле – микросреда – включает непосредственное окружение человека – семью, учебную группу и др.

Стресс [англ. *stress* напряжение] – состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку.

Сурдопедагогика [лат. *surdus* глухой + *педагогика*] – раздел коррекционной педагогики, разрабатывающий содержание, принципы, формы, методы, приемы и средства обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей, способы коррекции недостатков их развития в условиях обучения и воспитания.

Сшибка – нарушение динамики нервных процессов вследствие перенапряжения, быстрой смены возбуждения и торможения; в результате **С.** возникает запредельное торможение; см *Торможение запредельное*.

Тест - [англ. *test* проверка] – система заданий, представляющих собой ограниченное во времени стандартизированное испытание, позволяющее измерить уровень развития определенного психологического свойства (качества) личности.

Тифлопедагогика [греч. *typhlos* слепой + *педагогика*] – раздел дефектологии (коррекционной педагогики); наука, разрабатывающая содержание, методы, приемы и средства обучения и воспитания детей с нарушениями зрения.

Томография [греч. *tomos* ломать, слой + *grapho* пишу] – рентгенологический метод исследования объекта с получением на рентгенограмме изолированного теневого изображения любого слоя объекта.

Фактор риска – общее название условий и особенностей образа жизни, а также врожденных или приобретенных свойств организма, которое повышают вероятность возникновения у индивидуума болезни (не будучи ее причиной) или способны неблагоприятно влиять на течение и прогноз имеющегося заболевания.

Факторный анализ [от лат. *factor* действующий, производящий + греч. *analysis* разложение, расчленение] – метод многоступенчатой математической статистики, применяемой при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых от непосредственного наблюдения факторов.

Фармакотерапия [*фармако-* + *терапия*] – лечение заболеваний лекарственными средствами.

Физиологическая психология – изучение психики путем проведения экспериментов с помощью различных приборов; в основном рассматривает

физиологию высшей нервной деятельности и органов чувств и связанные с ней закономерности ощущений.

Философия [греч. philosophia от phileo люблю + sophia мудрость] – наука о наиболее общих законах развития природы, человеческого мышления.

Философия языка – отрасль языкознания, изучающая общепhilosophическую основу языка и речи.

Фонастения [греч. phone голос + asthenes слабый] – нарушение функции голосообразования без видимых органических изменений в голосовом аппарате; при **Ф.** наблюдается: быстрая утомляемость и прерывание («осечки») голоса, неприятные ощущения в горле при пении, разговоре (царапанье, жжение).

Фонема [греч. phonema звук] – минимальная единица звукового строя языка; фонемы служат для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений.

Фонематика – обширная область знаний, включающая кроме фонетики и фонологии физический, физиологический и психологический аспект речеобразования.

Фонетика – раздел языкознания, изучающий акустические и физиологические (артикуляционные) особенности звуков речи.

Фонопедия [*фоно-* + греч. paideia воспитание, обучение] – раздел логопедии, предусматривающий формирование навыка правильного голосообразования с помощью педагогических приемов при постоянной активизации мышечного аппарата с минимальной на него нагрузкой.

Фраза [греч. phrasis выражение, оборот речи] – законченный оборот речи, предложение; наименьшая самостоятельная единица речи, актуализированная единица общения.

Школа-интернат для детей с нарушениями речи – спец. учебно-воспитательное учреждение для детей, страдающих тяжелыми речевыми нарушениями при нормальном слухе.

Экзогенный [*экзо-* + греч. –genes порождаемый, происходящий] – возникающий под влиянием воздействия внешних факторов.

Эксперимент [лат. experimentum проба, опыт] – 1) научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий; 2) вообще опыт, попытка осуществить что-либо.

Эксперимент естественный – метод научного психологического исследования, при котором ребенок находится в естественных условиях и не знает о том, что подвергается изучению.

Эксперимент обучающий – один из наиболее сложных и продуктивных методов эксперимента; служит основой для построения наиболее эффективных методов работы с аномальными детьми, направленных на компенсацию их дефектов.

Эксперимент педагогический – научно поставленный опыт воспитания или обучения в точно учитываемых условиях, сопоставляемый с аналогичным

опытом, который проводится в других условиях или на другом контрольном объекте.

Эксперимент психолого-педагогический – форма естественного эксперимента; сочетает психологическое изучение ребенка с проведением воспитательной и образовательной работы.

Экспериментально-психологический тест – общее название методов исследования некоторых сторон психической деятельности (памяти, внимания, восприятия, мышления и др.), основанных на выполнении исследуемых стандартных заданий.

Эмбол речевой – 1) звуки, часть слова или короткое словосочетание, многократно повторяемые больным при попытке говорить; 2) см. *Эмболофразия*.

Эмболофразия [греч. embolus, embolon клин + греч. phrasis речь, оборот речи] – включение в речь лишних по (смыслу) звуков, слогов и слов; обычно наблюдается при заикании и афазии.

Эмбрио- [греч. embryoon зародыш] – составная часть сложных слов, означающая «относящийся к эмбриону, к зародышу».

Эмбриогенез [*эмбрио-* + греч. genesis происхождение, развитие] – см. *Эмбриональное развитие*.

Эмбриональное развитие – 1) развитие организма от оплодотворения до рождения; 2) период внутриутробного развития, в течение которого преобладают процессы формирования основ организации и закладки органов.

Эмбриопатия [*эмбрио-* + греч. pathos страдание, болезнь] – общее название аномалий развития, возникающих в период эмбрионального развития.

Эндо- [энд- + греч. endon внутри] – составная часть сложных слов, означающая «внутри», «внутренний».

Эндогенный [*эндо-* + греч. –genes порождаемый, возникающий] – возникающий, развивающийся в организме вследствие внутренних причин.

Энцефал- [*экзо-* + греч. –genes порождаемый, происходящий] – составная часть сложных слов, означающая «относящийся к головному мозгу».

Энцефалит [*энцефал-* + *-ит*] – воспаление головного мозга.

Энцефалопатия [*энцефало-* + греч. pathos страдание, болезнь] – общее название болезней головного мозга, характеризующихся его дистрофическими изменениями.

Этио- [греч. aitia причина] – составная часть сложных слов, означающая «относящийся к причине болезни».

Этиология [*этио-* + греч. logos учение, наука] – 1) учение о причинах и условиях возникновения болезней; 2) причина возникновения болезни или патологическое состояние.

Эхография [*эхо-* + греч. grapho писать, изображать] – метод исследования, основанный на посылке в глубину обследуемого участка тела ультразвуковых импульсов, которые, последовательно отразившись от различных структур, формируют изображение их плотности на экране электронно-лучевой трубки.

Язык – система знаков, служащая средством осуществления человеческого общения, мышления; социально-психологическое явление,

общественно необходимое и исторически обусловленное; 2) мышечный орган, покрытый слизистой оболочкой, расположенный в полости рта; участвует в жевании, артикуляции, содержит вкусовые рецепторы.

Язык детский – язык детей младшего возраста, характеризующийся упрощенной системой фонем, ограниченным использованием фонологических противопоставлений и грамматических средств, обилием аналогических образований в морфологии, простотой синтаксического построения и употреблением специальных «детских слов».

Языкознание – наука о естественном человеческом языке вообще и о всех языках мира как индивидуальных его представителях.

Ясли для детей с недостатками речи – воспитательное учреждение для детей от 1,5 до 3 лет, имеющих недостатки речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список основной литературы

1. Богданов А.А., Вовк В.Н. Концепция коррекционно-развивающего обучения как фактор модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А.А. Богданов, В.Н. Вовк // Специальное образование: УрГПУ (Уральский государственный педагогический университет). – 2013. - №4. – С.5-12. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/journal/element.phppl10_id=2232
2. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / Т.Г. Неретина . – 2 изд. – М.: ФЛИНТА; МПСИ, 2010. – 376 с. - ISBN 978-5-9765-0127-0. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.phppl1_id=2417
3. Телина И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов [Электронный ресурс] / И.А. Телина. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 156с. - 2-е изд. - ISBN 978-5-9765-1952-7. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.phppl1_id=51981

Список дополнительной литературы

4. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и психологи (курс лекций) / В. П. Глухов, Учебное пособие для студентов гуманитар. и педагогич. вузов. – М.: В. Секачев, 2011. – 256 с.
5. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли.– М.: ВЛАДОС, 2003.
6. Егоров С.Ф. Неизвестное в известном // Педагогика.- 2008. - №2.- С.3-13 (о различных подходах к изучению истории педагогики и образования)
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX века. – М.: НПО Образование, 1995.
8. Каташев И.А., Линьков В.В. Критерии нравственного развития и возможности их использования в специальной педагогике // Мир науки, культуры, образования, 2017, № 2. – С. 92–96.
9. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). М., 1988.
10. Корнетов Г. Метод Монтессори // Частная школа. – 1995. - №4. – С.117-122.
11. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте.- М.:2003г.
12. Линьков В. В. К вопросу о предмете специальной педагогики (социально-философский аспект) // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 1999. – С. 506–509.
13. Линьков В. В. Некоторые социально-философские проблемы современной парадигмы специального образования // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Сборник научных трудов кафедры философии МПГУ. Выпуск III. М.: Прометей, 1999. – С. 111–116.

14. Линьков В. В. Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования // Дефектология, 1999, № 1. – С. 5–11.
15. Линьков В. В. Особенности философского осмысления явлений специальной педагогики // Научные труды МПГУ. Серия: Социально-исторические науки. М.: Прометей, 1999. – С. 356–359.
16. Линьков В. В. Философия и специальная педагогика // Специальная педагогика. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2000. – С. 27–36.
17. Линьков В. В. Философские основы специальной педагогики. Программа курса. М.: [Типография МПГУ], 2002. – 44 с.
18. Линьков В. В. Философско-антропологический аспект специальной педагогики // Социальная антропология на пороге XXI века. Тезисы и материалы конференции 20-21 ноября 1997 года. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998. – С. 329–331.
19. Линьков В.В. Детерминация моральных недостатков и их отношение к основным типам дизонтогенеза // Наука и школа, 2012, № 5. – С. 147–151.
20. Линьков В.В. Развитие представлений о норме в философии и коррекционной педагогике // Наука и школа, 2014, № 3. – С. 14–23.
21. Ляпидевский С. С. Невропатология: Естественнаучные основы специальной педагогики : Учебник для вузов - М. : ВЛАДОС, 2000. - 383 с. - (Коррекционная педагогика) - Рек. Мин. обр. РФ.
22. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
23. Мастюкова Е. М. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии : учеб. пособие для вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под общ. ред. В. И. Селиверстова, Б. П. Пузанова. - М. : ВЛАДОС, 2005. - 367 с. - (Коррекционная педагогика).
24. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь : учеб. пособие для вузов / Н. В. Новоторцева. - 4-е изд., перераб. и доп. - СПб. : КАРО, 2006. - 138 с.
25. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб., 1997.
26. Основы специальной педагогики и психологии : учеб. пособие / Н. М. Трофимова [и др.]. - М. : Питер, 2006. - 304 с. : ил. - (Учебное пособие).
27. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. Под ред. Л.В.Кузнецовой.-М.: «Академия», 2005г.
28. Основы управления специальным образованием [Текст]: Учеб. пособие для пед. вузов / Н.Н. Малофеев [и др.]; Под ред. Д.С. Шилова. - М. : Академия, 2001. - 336 с. - (Высшее образование).
29. Плеханов А. Овид Декроли и его метод // Дошкольное воспитание. – 1991. - №11. – С.47-52.

- 30.Плеханов А. Педагогическая теория и практика Марии Монтессори //Дошкольное воспитание. – 1989. - №10. – С.66-70.
- 31.Скребицкий А.И. Валентин Гаюи в Петербурге. СПб., 1886.
- 32.Скребицкий А.И. Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе. СПб., 1903.
- 33.Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика. – М.2003.
- 34.Специальная дошкольная педагогика : Учеб. пособие для вузов - М. : Академия, 2002. - 312 с. - (Высшее образование).
- 35.Специальная педагогика : учеб. пособие для вузов - М. : Академия, 2008. - 395 с. - (Высшее профессиональное образование) - Рек. УМО
- 36.Специальная педагогика. В 3 т. Т. 1. История специальной педагогики : учеб. пособие для вузов / Назарова Н. М., Пенин Г. Н. - М. : Академия, 2007. - 352 с. - (Высшее профессиональное образование) - Доп. УМО – Кол-во
- 37.Специальная педагогика. В 3 т. Т. 2. Общие основы специальной педагогики : учеб. пособие для вузов - М. : Академия, 2008. - 348 с. - (Высшее профессиональное образование) - Доп. УМО
- 38.Специальная педагогика. В 3 т. Т. 3. Педагогические системы специального образования [Текст] : учеб. пособие для вузов / под ред. Н. М. Назаровой. - М. : Академия, 2008. - 398 с. - (Высшее профессиональное образование). - Библиогр. в конце глав. - Доп. УМО. - ISBN 978-5-7695-4701-0
- 39.Специальная психология : учеб. пособие для вузов / под ред. В. И. Лубовского. - 4-е изд., испр. - М. : Академия, 2007. - 461 с. - (Высшее профессиональное образование).
- 40.Усанова О. Н. Специальная психология : учеб. пособие для вузов / О. Н. Усанова. - СПб. : Питер, 2006. - 395 с. - (Учебное пособие). - Рек. УМО.
- 41.Человек античности: идеалы и реальность /Сост. В.И. Исаева, И.Л. Маяк. – М.: Просвещение, 1992.

Учебное текстовое электронное издание

Исаева Елена Викторовна

**ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Учебно-методическое пособие

0,92 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2018 год

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра дошкольного и специального образования

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru