

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

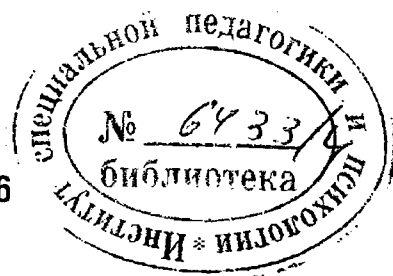
УЧЕБНИК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Под редакцией доктора биологических наук, профессора
Л. М. Шипицыной

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям*

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2016



УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

С71

Ответственный редактор:

Шипицына Людмила Михайловна — профессор, доктор биологических наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Работала редактором Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга.

Рецензенты:

Посохова С. Т. — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета;

Иванов Е. С. — профессор, доктор медицинских наук, профессор кафедры клинической психологии Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга.

С71 **Специальная психология** : учебник для академического бакалавриата / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 287 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-9916-6802-6

В учебнике рассматриваются теоретические и методологические основы психологии дизонтогенеза, т.е. специальной психологии. В первом разделе представлены общие вопросы, а также закономерности, классификации, особенности диагностики и роль психолога в специальных (коррекционных) и массовых образовательных учреждениях. Во втором разделе даны частные вопросы отклоняющегося развития детей с сенсорной, двигательной, интеллектуальной и эмоционально-личностной патологией.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов высших учебных заведений по подготовке бакалавров психологии; также учебник может быть полезен широкому кругу специалистов образования, здравоохранения, социальной сферы.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-9916-6802-6

© Коллектив авторов, 2016

© ООО «Издательство Юрайт», 2016

Оглавление

Авторский коллектив.....	7
Предисловие	8

Раздел I ОБЩИЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. Предмет, задачи, методы и межпредметные связи специальной психологии	15
1.1. Предмет и задачи специальной психологии.....	15
1.2. Межпредметные связи специальной психологии.....	21
1.3. Методы специальной психологии	24
1.3.1. Метод эксперимента	25
1.3.2. Стандартизированные методы.....	29
1.3.3. Метод наблюдения.....	31
1.3.4. Метод беседы.....	33
1.4. Принципы психологического исследования.....	34
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>37</i>
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>38</i>
Глава 2. История становления специальной психологии	39
2.1. История специальной психологии в контексте развития общественного сознания.....	39
2.2. Формы общественного сознания как источники знаний о природе отклонений.....	40
2.3. История европейской специальной психологии. Адольф Адлер.....	45
2.4. История развития специальной психологии в России	47
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>54</i>
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>54</i>
Глава 3. Сущность нарушенного развития, его структура и закономерности	55
3.1. Сущность феномена нарушенного развития	55
3.2. Структура нарушенного развития.....	60
3.3. Механизмы формирования системных нарушений в психическом развитии.....	69
3.4. Общие и специфические закономерности нарушенного развития.....	75
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>83</i>
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>84</i>

Глава 4. Компенсация, адаптация, коррекция и реабилитация как фундаментальные категории современной специальной психологии.....	85
4.1. Понятие. фазы и уровни компенсаторных механизмов.....	85
4.2. Адаптация и компенсация	92
4.3. Реабилитация, абилитация и коррекция в специальной психологии.....	94
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	99
<i>Рекомендуемая литература</i>	99
Глава 5. Причины отклонений в развитии. Классификации форм дизонтогенеза	100
5.1. Причины отклонений в психическом развитии.....	100
5.2. Классификации нарушений в развитии	104
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	111
<i>Рекомендуемая литература</i>	111
Глава 6. Проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях дифференцированного и инклюзивного образования.....	112
6.1. История развития системы специального образования в России.....	112
6.2. Социальная интеграция	117
6.3. Педагогическая (образовательная) интеграция	121
6.4. Инклюзивное образование.....	124
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	132
<i>Рекомендуемая литература</i>	133

Раздел II ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 7. Психическое развитие детей с нарушением слуха	137
7.1. Клинико-психологическая характеристика лиц с нарушением слуха.....	137
7.1.1. История развития психологии лиц с нарушением слуха.....	137
7.1.2. Классификация детей с нарушением слуха.....	138
7.2. Восприятие и мышление.....	140
7.3. Формирование личности	145
7.4. Деятельность	146
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	148
<i>Рекомендуемая литература</i>	148
Глава 8. Психическое развитие детей с нарушением зрения.....	149
8.1. Клинико-психологические причины нарушения зрения.....	149
8.2. Деятельность и внимание	153
8.3. Познавательная деятельность	155
8.4. Пространственная ориентация	157
8.5. Мышление, речь и общение	158
8.6. Эмоциональная сфера и формирование личности	159
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	162
<i>Рекомендуемая литература</i>	162

Глава 9. Психическое развитие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (ДЦП)	163
9.1. Общие характеристики. История вопроса.....	163
9.2. Клинические особенности детского церебрального паралича.....	164
9.3. Двигательные и речевые функции.....	168
9.4. Восприятие, деятельность и мышление.....	170
9.5. Эмоционально-волевая сфера.....	173
9.6. Формирование личности	175
9.7. Деятельность	177
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	180
<i>Рекомендуемая литература</i>	180
Глава 10. Психическое развитие детей с нарушением интеллекта	182
10.1. Общие характеристики и степени умственной отсталости.....	182
10.2. Познавательные функции	184
10.3. Речевые функции	188
10.4. Эмоционально-волевая сфера.....	189
10.5. Формирование личности и взаимодействия с окружающей средой.....	190
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	193
<i>Рекомендуемая литература</i>	193
Глава 11. Психологические особенности детей с задержкой психического развития	194
11.1. Общие характеристики. История вопроса	194
11.2. Клинико-психологическая характеристика детей с ЗПР	195
11.3. Основные психологические особенности детей с ЗПР.....	199
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	203
<i>Рекомендуемая литература</i>	204
Глава 12. Психологические особенности детей с нарушениями речевого развития	205
12.1. История, определение, цель и задачи логопсихологии. Классификации нарушений речи	205
12.2. Восприятие	211
12.3. Пространственно-временные представления.....	213
12.4. Внимание.....	214
12.5. Память.....	217
12.6. Мышление.....	219
12.7. Эмоционально-личностная сфера	223
12.7.1. Эмоционально-личностные нарушения при моторной алалии	226
12.7.2. Нарушения в эмоционально-личностной сфере при заикании	227
12.7.3. Нарушения в эмоционально-личностной сфере при открытой органической врожденной ринолалии	231
12.7.4. Нарушения в эмоционально-личностной сфере при патологиях голоса	232
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	233
<i>Рекомендуемая литература</i>	234

Глава 13. Психическое развитие детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения (аутизм и СДВГ)	235
13.1. Психическое развитие детей с аутизмом	235
13.1.1. Внимание, восприятие, память и мышление	240
13.1.2. Личность и деятельность	242
13.2. Психическое развитие детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	243
13.2.1. Внимание, восприятие, память и мышление	246
13.2.2. Эмоционально-волевая сфера и деятельность	247
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	249
<i>Рекомендуемая литература</i>	249
Глава 14. Психические особенности детей со сложными нарушениями развития	251
14.1. Общие характеристики и классификация	251
14.2. Психологические особенности детей со сложными нарушениями	254
14.3. Особенности психического развития слепоглухих	257
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	262
<i>Рекомендуемая литература</i>	262
Глава 15. Содержание и направления психологической коррекции в условиях специального образования	264
15.1. Понятие, цели и задачи психологической коррекции	264
15.2. Принципы психологической коррекции	265
15.3. Психокоррекция и развитие познавательной сферы	269
15.3.1. Психокоррекция и развитие познавательной сферы у детей с ЗПР и нарушениями ОДА	272
15.4. Психокоррекция и развитие эмоционально-волевой сферы	274
15.4.1. Психокоррекция эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР и нарушениями ОДА	277
15.5. Психокоррекция коммуникативной деятельности и поведения	278
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	279
<i>Рекомендуемая литература</i>	279
Заключение	281
Глоссарий	283

Авторский коллектив

Шипицына Людмила Михайловна — профессор, доктор биологических наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, ректор Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (общая редакция, введение (совместно с В. М. Сорокиным), гл. 6; гл. 9 (совместно с И. И. Мамайчук));

Сорокин Виктор Михайлович — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (введение (совместно с Л. М. Шипицыной), заключение, гл. 1–5, 8; гл. 14 (совместно с Л. Н. Ростомашвили));

Мамайчук Ираида Ивановна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (гл. 9, совместно с Л. М. Шипицыной);

Михаленкова Ида Антоновна — доцент, кандидат психологических наук, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующая учебно-исследовательской лабораторией Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 7);

Исаев Дмитрий Николаевич — профессор, доктор медицинских наук, профессор кафедры клинической психологии Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 10);

Ростомашвили Людмила Николаевна — доцент, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой адаптивной физической культуры Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 14, совместно с В. М. Сорокиным);

Логинова Людмила Ивановна — доцент, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и специальной психологии Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 15);

Гончарова Валерия Александровна — доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 12, совместно с Е. Э. Кац);

Кац Екатерина Эдуардовна — старший преподаватель кафедры общей и специальной педагогики Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 12, совместно с В. А. Гончаровой);

Демьянчук Роман Викторович — доцент, кандидат психологических наук, первый проректор, проректор по научной работе Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (гл. 11, 13).

Глава 14

ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

14.1. Общие характеристики и классификация

История и проблемы. В традиционной отечественной дефектологии конца XX в. описание группы детей со сложными нарушениями в развитии, как правило, сопровождалось указанием на их немногочисленность и недостаточную изученность особенностей их психического развития. При этом наиболее исследованной моделью являлось и остается по сей день психическое развитие детей в условиях одновременного нарушения зрения и слуха.

Интересно отметить, что за последние 30—40 лет вышло много глубоких по содержанию учебных пособий по самым разным разделам специальной психологии, но самостоятельного и современного учебного пособия по психологии детей с множественными нарушениями за последние годы так и не появилось. Это говорит о том, что данный раздел специальной психологии, несмотря на давнюю историю, остается на периферии исследовательских интересов современных специальных психологов.

В интегративных учебниках по специальной психологии, представляющих сразу все ее отрасли, также можно увидеть, что разделы, посвященные психологии лиц с множественными нарушениями, представлены, как правило, в самом конце и весьма скромно по своему содержанию. Указание на недостаточную разработанность этого раздела психологии чаще всего объясняется заявленной малочисленностью групп лиц с множественными нарушениями в развитии, что давно не соответствует действительности и представляет собой одну из устойчивых мифологем современной специальной психологии. Это странно уже потому, что в действительности дети с множественными недостатками в развитии сегодня представляют собой самую многочисленную группу. Но современные исследователи игнорируют этот факт, упорно продолжая изучать виртуальные группы моносимптомных отклонений.

Проблемные вопросы

Причина подобного парадоксального феномена состоит в отсутствии сколь-нибудь четких представлений о структуре нарушенного развития в условиях двух и более первичных дефектов. Модель, предложенная Л. С. Выготским, в которой дифференцировались первичные и вторичные отклонения в ситуации сочетанных

нарушений, не может выступать в качестве объяснительного инструмента, поскольку непонятно, как квалифицировать нарушение, вызванное одновременно двумя первично поврежденными функциями. В данном случае идея Л. С. Выготского носит слишком общий характер для полноценной диагностической интерпретации. Кроме того, большинство вторичных нарушений носят столь массивный и глубокий характер, что не всегда можно однозначно говорить о возможности их эффективной коррекции.

Согласно данным ряда исследований и наблюдениям практиков, дети с множественными нарушениями сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы составляют в среднем до 40% контингента специальных (коррекционных) образовательных учреждений¹.

Понятие сложных нарушений развития. Термин «множественные нарушения» или «сложные нарушения развития» используется как в России: так и за рубежом. Согласно данным отечественных и зарубежных исследователей, множественное нарушение является специфически-целостным феноменом, характеризующим принципиально особую ситуацию развития².

В последние годы принято использовать термин **«сложные нарушения развития»**. За рубежом, например в США, этот термин рассматривается как наличие у ребенка нескольких недостатков, таких как умственная отсталость и слепота, умственная отсталость и нарушение опорно-двигательного аппарата и другие сочетания. По мнению отечественных специалистов, сложное нарушение характеризуется сочетанием двух и (или) более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка, в одинаковой степени определяющих структуру нетипичного развития и трудности реализации образовательных программ по отношению к нему³.

Классификации сложных нарушений развития. Как отмечает М. В. Жигорева, к сложным (комплексным) нарушениям развития у детей относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, которые, будучи взятыми отдельно, определили бы характер

¹ См.: *Басилова Т. А., Александрова Н. А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей. М., 2008; *Чулков В. Н.* Развитие и образование детей: и образование детей со сложными нарушениями развития // *Специальная педагогика* / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000. С. 265–284; С. 280–284; *Назарова Н. М.* О некоторых дискуссионных терминах специального образования // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Екатеринбург, 2001. Вып. 4.

² См.: *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974; *Басилова Т. А., Бертынь Г. П.* Задачи диагностического исследования детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // *Дефектология. Психология. Дифференциальная психофизиология*. М., 1989; *Соколянский И. А.* Обучение слепоглухонемых детей // *Дефектология*. 1989. № 2; *Ван Дайк Я.* Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // *Дефектология*. 1992. № 1; *Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программы* / С. А. Андреева [и др.] Псков, 2004.

³ *Чулков В. Н.* Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития.

и структуру аномального развития¹. Каждое из выявленных в сочетании нарушений оказывает многообразное воздействие на все другие, что приводит их к взаимному усилению. Вследствие этого отрицательные последствия этих дисфункций оказываются качественно и количественно значительно грубее по сравнению с простой суммацией отдельных нарушений.

Существуют разные классификации сложных нарушений.

Так, например, **В. Н. Чулков** делит их на три группы в зависимости от структуры нарушения.

В первую группу автор включает детей с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать отклонение в развитии. К ним можно отнести слепоглухих, умственно отсталых глухих, слабослышащих с ЗПР (первичной). Например, сложное нарушение имеет место у ребенка с одновременным поражением зрения и опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха (бисенсорное нарушение), слепоты и умственной отсталости и т.д.

Во вторую группу входят дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в более слабой степени, но заметно отягощающее ход развития ребенка. Это, например, умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха.

В третью группу входят дети с так называемыми множественными нарушениями, когда имеется три или более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка. Это умственно отсталые, незрячие и слабовидящие, глухие и слабослышащие, а также дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Детей с нарушением зрения и слуха можно разделить: на тотально слепоглухих; незрячих слабослышащих; слабовидящих глухих; слабовидящих слабослышащих.

Детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата можно разделить: на незрячих не передвигающихся самостоятельно; слабовидящих и не передвигающихся самостоятельно; незрячих с остаточными явлениями ДЦП; слабовидящих с остаточными явлениями ДЦП.

Возможно множество сочетаний по выраженности сенсорных и двигательных нарушений, с разной по степени умственной отсталостью.

По времени наступления сложных нарушений их можно разделить на следующие группы: с врожденным или ранним сложным нарушением; со сложным нарушением, проявившимся или приобретенным в зрелом возрасте; с нарушением, наступившим в старческом возрасте.

Причины возникновения. Сложные нарушения возникают вследствие органического поражения ЦНС, при котором отмечается нарушение интеллекта, речи, двигательной и сенсорной системы.

Причинами появления у детей сложных (и множественных) нарушений могут быть вирусные заболевания матери во время беременности (краснуха, грипп, цитомегаловирусная инфекция и др.). Так, например, дети,

¹ См.: Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. М., 2006.

перенесшие краснуху, страдают врожденной катарактой и, как следствие, у них не развивается визуальный контакт с самого начала, а значит, у них отсутствует способность к развитию социальных взаимоотношений. Возможными причинами появления детей с множественными врожденными пороками развития остаются заболевания родителей диабетом, токсоплазмозом, сифилисом и многими другими болезнями. В ряде случаев имеет место применение сильнодействующих лекарств в раннем периоде развития, которые могут отрицательно влиять на слух и зрение ребенка¹.

Совокупность физических и психических нарушений детей со сложными нарушениями представляет собой не сумму различных отклонений, а сложное переплетение, взаимосвязь, между всеми нарушениями. В этом случае формируется новая структура взаимодействия всех систем, характерная для конкретной личности в зависимости от ее адаптационных и потенциальных возможностей. Многообразие проявлений и их динамика является главной особенностью категории детей со сложными нарушениями.

14.2. Психологические особенности детей со сложными нарушениями

К числу общих проблем детей со сложными нарушениями относятся: социальная дезадаптированность ребенка, низкий уровень протекания основных психических процессов, недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы, моторики, произвольности психических процессов, деятельности и поведения.

Мышление. Контингент детей со сложными нарушениями по уровню мыслительной деятельности крайне неоднороден. Одни из них близки к норме, другие, составляющее большинство, отличаются низкой познавательной активностью, нарушением интеллектуального развития (ЗПР, умственная отсталость от легкой до глубокой степени). Важным звеном нарушений познавательной деятельности является несформированность отдельных корковых функций.

Память. Память детей характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного, наглядного материала и последующего его воспроизведения, преобладанием вербальной памяти над зрительной и тактильной. Расстройства внимания и памяти у детей рассматриваемой категории проявляются в повышенной отвлекаемости, неспособности длительно концентрировать внимание. У них отмечается замедленный темп усвоения, недостаточное понимание нового материала, которое приводит к неточности его воспроизведения. Дети обычно пользуются произвольным запоминанием, т.е. запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется у них значительно позднее — в начале школьного периода жизни. Если говорить о кратковременной памяти, то у детей с умственной отсталостью лучше развита зрительная память, чем слуховая.

¹ См. *Лукашева И. Д.* Наследственные формы сложного дефекта интеллекта и зрения // Дефектология. 1986. № 1; *Басилова Т. А., Александрова Н. А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития. М., 1996.

Память на движения является специфическим, уникальным видом памяти, отличающимся материалом для запоминания, а именно движениями, разворачивающимися во времени и пространстве и имеющими временные, пространственные и силовые характеристики¹. При этом запоминаться могут как чужие, так и собственные движения. В последнем случае используется двигательная (проприоцептивная) модальность восприятия информации. Высшие уровни регулируют двигательный акт в целом, низшие обеспечивают решение отдельных задач построения движений, без затрагивания смысла.

Восприятие. Для ребенка со сложным нарушением характерна повышенная чувствительность к зрительным, тактильным и звуковым раздражителям. Они вызывают у некоторых детей состояние дискомфорта, иногда приводят к деструктивному поведению.

Кроме того, Э. Дж. Айрес отмечает, что снижение сенсорной информации, сенсорно-перцептивных и мыслительных процессов при неполноценном зрительном восприятии вызывают значительные затруднения у детей со сложными нарушениями во всех видах деятельности, особенно в двигательной и пространственной ориентировке.

Учитывая совокупность имеющихся нарушений у рассматриваемой категории детей, становится понятным, что формирование двигательной памяти у них затруднено. Как отмечают С. П. Корнейчук, О. К. Бычек и Н. Г. Пасюк, у этих детей (в силу инертности их нервных процессов) затруднен путь усвоения и переноса двигательных навыков в новую обстановку, поэтому усвоение различных действий, таких как вставание («встань»), приседание («сядь»), ходьба («иди»), бег («беги») и др., достигается с использованием различных знаковых и нужных детям жизненных ситуаций, и являются для них «азбукой движений».

Двигательная расторможенность или гиподинамия, малоподвижность, нарушение формирования зрительно-слуховой ориентации в пространстве являются характерными для данной категории детей. Они не любят бегать, прыгать, предпочитают спокойную игру другим видам деятельности, у них отмечается недостаточность функции вестибулярного аппарата. Движения у них несоразмерны, они затрудняются в бросании мяча, выполнении тонких дифференцированных движений пальцами рук. Некоторые дети предпочитают играть с предметами, издающими резкие звуки, шумы и однообразно ими манипулируют, что свидетельствует о доминировании у них предметно-манипулятивной деятельности, а не предметно-практической, как у нормально развивающихся детей. Характерным для данной категории детей является то, что игра как метод не может быть ведущей деятельностью, а сюжетно-ролевые игры используются в более старшем возрасте, чем у нормально развивающихся².

Особенности развития. Очевидно, что слабое развитие восприятия оказывается одной из основных причин замедленного овладения деятель-

¹ Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. М., 1990.

² См.: Ростомашвили, Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М., 2009.

ностью, жизненно необходимыми двигательными умениями и навыками, что отрицательно сказывается на всем ходе физического и психического развития детей данной категории. Им свойственны нарушения в речевой деятельности и трудности в словесном опосредовании, разрыв между словом и действием, словом и образом¹.

Речевые расстройства наблюдаются у 70—80% детей со сложными нарушениями. Словесное обозначение окружающих предметов закрепляется с трудом из-за слабости сенсорных ощущений и двигательного образа слова органами артикуляции. К следующей особенности можно отнести и замедление процесса формирования понятий, что, по всей видимости, связано с недоразвитием второй сигнальной системы и замедленным установлением условных связей².

Координация движений. В связи с особенностями психического и физического развития у этих детей отмечаются нарушения пространственных и временных представлений, координации, точности движений; снижена способность к запоминанию и концентрации внимания. Большинство детей имеют нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук бывают неловкими, несогласованными, у них часто не выделяется ведущая рука. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками. Особые затруднения возникают при выполнении согласованных движений рук и ног. Хватание без специально педагогического воздействия не возникает, что в сочетании с физиологической незрелостью мозга ведет к несформированности ручного праксиса. Многие авторы отмечают определенную зависимость точности движений от остроты зрения. Ошибка воспроизведения заданного движения у этих детей составляет 33%³.

При сложных нарушениях наблюдается недостаточность пространственных представлений, которая проявляется в затруднении дифференциации правой и левой сторон тела. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, между, под и т.п.) усваиваются с трудом, дети недостаточно хорошо ориентируются в пространстве, во времени, в обыденной жизни. Они не могут сложить из частей целое, анализировать исходные условия задачи, не планируют и не контролируют свои действия. В связи с этим разучивание двигательных действий вызывает затруднения.

Личность. Нарушение мышления не только определяет особенности познавательной деятельности, но и оказывает влияние на развитие личности. Такие дети недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменить поведение в зависимости от нее. У них несколько снижено кри-

¹ См.: Катаева А. А., Басилова Т. А., Гончарова Е. Л. О некоторых аспектах изучения психического развития слепоглохих детей, потерявших слух и зрение на разных этапах онтогенеза // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглохих детей. М., 1989; Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. М., 2001; Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.

² См.: Исаев Д. Н. Психология детского возраста. 2-е изд. СПб., 2006.

³ См.: Григорьева Л. П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями // Дефектология. 1996. № 8; Ростомашвили, Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М., 2009.

тическое отношение к себе и к окружающим, хотя при легкой степени умственной отсталости они способны осваивать коррекционную программу школ для детей с легкой умственной отсталостью, переживать свои неуспехи в обучении, могут овладеть социально-бытовыми и некоторыми трудовыми навыками.

Самооценка и уровень притязаний у этих детей чаще всего неадекватны, они склонны переоценивать свои возможности.

Проявления психического инфантилизма, характерные почти для всех детей, выражаются в наличии несвойственных возрасту черт детскости, непосредственности, преобладании деятельности по мотивам удовольствия, склонности к фантазированию и мечтательности. Но в отличие от классических проявлений «гармонического инфантилизма» у детей со сложными нарушениями наблюдаются недостаточная активность, подвижность, яркость эмоциональности.

Эмоционально-волевая сфера. Особое своеобразие у детей со сложными нарушениями наблюдается в развитии эмоционально-волевой сферы, характеризующемся эмоциональной неустойчивостью, гипервозбудимостью или заторможенностью. Отмечается слабость развития волевых процессов. Эти дети часто бывают безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Вместе с тем некоторые дети могут проявить настойчивость и целеустремленность, прибегая к элементарным хитростям, чтобы добиться нужного результата.

Особенности поведения этих детей далеко не однородны: одни дети возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие — более уравновешены, спокойны; есть крайне вялые, заторможенные, медлительные, иногда и бездеятельные.

Среди лиц со сложными нарушениями развития наиболее обширный эмпирический материал получен в области изучения психических особенностей *слепоглухих*.

14.3. Особенности психического развития слепоглухих

Общие особенности. Слепоглухих детей характеризуют специфические особенности их психического развития: соотношение наглядно-образного и словесно-логического мышления несоразмерно, письменная речь доминирует в сравнении с устной.

Для большинства учащихся характерны неустойчивость внимания, отвлекаемость, непродолжительная по времени работоспособность и слабая память. У некоторых отмечается недостаточная сформированность фразовой речи, бедность словарного запаса.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста с резидуальным зрением и слухом часто путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом определяют параметры величины, не ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают. Так, Е. М. Мастюкова и А. Г. Московкина отмечают у некоторых из них **отсутствие возможности**

локализации звука: дети не поворачивают голову и глаза в сторону звука, не идут по направлению к звуку. У них отмечается несформированность социально-бытовых и коммуникативных навыков, несовершенство психомоторики и сенсорной системы.

Также Л. П. Григорьева отмечает, что у слепоглухих **нарушения анализа зрительной информации** сочетаются с дефицитом зрительного внимания. В связи с этим у них не сформированы основные сенсорные эталоны, что затрудняет различение признаков предметов. Дети имеют очень мало представлений о внешнем мире, что приводит к снижению образной памяти.

Позднее формирование **словесной речи** слепоглухих детей приводит к недоразвитию образности, к отсутствию умения анализировать части предмета и объединять их в целостный образ¹. У слепоглухих с остаточным зрением и слухом в процессе речевого развития создаются возможности для коррекции чувственного опыта.

Вопросы практики

Исследования Г. П. Бертынь и И. В. Саломатиной выявили следующие проблемы, с которыми сталкиваются слепоглухие дети: плохое видение ночью или при слабом освещении; боязнь темноты; увлажнение глаз при ярких вспышках света. Дети также испытывают трудности в слежении за мячом и его ловлей в играх с мячом; плохо ориентируются в пространстве, спотыкаются о предметы, находящиеся на полу. Отмечается низкий уровень развития речи, словарного запаса, нарушение моторики, повышенная утомляемость, головная боль, резь в глазах, сужение полей зрения.

Взаимосвязь биологических и психических нарушений. Ряд авторов отмечают, что наличие сенсорного дефекта, обусловленное органическим поражением нервной системы у ребенка, изменяет нормальное взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов². Прежде всего нарушается биологическое созревание структур мозга в условиях сенсорной недостаточности. В нейрофизиологических исследованиях этой категории детей установлены отклонения от нормы формирования механизмов зрительного и слухового восприятия. Отрицательные последствия бисенсорной депривации — нарушения формирования механизмов таких важнейших функций, как мышление и речь.

В зарубежных исследованиях показано влияние сенсорной депривации на сенсомоторное развитие, эмоциональность, адаптивность и т.д.³. В свою очередь, И. А. Шаповал отмечает, что в результате нарушения сенсорного анализа может быть нарушен процесс осмысления построения двигатель-

¹ См.: Психология глухих детей / Ж. И. Жиф [и др.]. М., 2006.

² См., например: см. *Певзнер М. С., Лубовский В. И.* Динамика развития детей олигофренов. М., 1963; Проблемы психофизиологии развития познавательных процессов у детей со сложными нарушениями / Л. П. Григорьева [и др.] // Дефектология. 2002. № 4.

³ См.: *Van Dijk J. P. M.* An educational curriculum for deaf-blind multihandicapped persons // Sensory impairments in mentally handicapped people / ed. by D. Ellis. L., 1986; *Lieberman L. J., Lauren J., Cowart J.* Games for people with sensory impairments. Louisville, KY, 1996; *Cowart, J.* Adapted instructional and equipment ideas for use with students who are multiply handicapped blind within a leisure time context // Psychomotor domain training and serious disabilities / ed. by P. Jansma. 4th ed. N. Y., 1993.

ного действия (движения). Влияние недостатка зрения на психомоторное развитие недоношенных детей проявляется в большей мере при сочетании нарушений зрения с органическим поражением ЦНС. Дети с сочетанной патологией имеют не только более выраженную задержку сенсомоторного развития по сравнению с детьми без сенсорного нарушения, но и вторичную задержку в психоэмоционально-волевом и когнитивном развитии¹. Отрицательные последствия бисенсорной депривации — нарушение формирования механизмов таких важнейших функций, как мышление и речь.

Как отмечается в исследовании Е. М. Мастюковой и А. Г. Московиной, своеобразие детей с сенсорными нарушениями заключается в недоразвитии способностей к приему, переработке и хранению информации, недостаточности словесного опосредования, а также возникновения различного рода функциональных перестроек. В их основе лежат мобилизация резервных возможностей центральной нервной системы и высокая пластичность в формировании высших корковых функций, совершенствующихся в процессе обучения.

В исследовании М. С. Певзнера, Г. П. Бертынь и Р. А. Мареевой указывается, что при слепоглухоте в процессе развития ребенка формируется очень сложная взаимосвязь между сохранными анализаторами и внешней *афферентацией*, т.е. информацией, поступающей извне через осязание, обоняние, вкус, в некоторых случаях и через частично сохранный зрение и слух.

Мышление и общение. В силу сужения полей зрения у слепоглухих детей обнаружено значительное снижение уровня общения, резкое сокращение социальной активности. Причиной тому служат возросшие трудности считывания с губ и в восприятии языка жестов. У некоторых людей с этим недугом могут наблюдаться умственная отсталость и поздние психозы.

Вопросы практики

Как правило, такие дети обучаются в школах для слабослышащих детей, но они должны быть под постоянным контролем офтальмолога, а психолого-педагогический процесс — ориентирован на формирование у них жизненно необходимых умений, навыков, необходимых для жизнедеятельности в условиях зрительной и слуховой депривации, которые помогут им адаптироваться к своему состоянию.

Для таких детей (постепенно слепнувших) в периоде школьного обучения, когда еще функционирует зрение (хотя и нарушенное), ставится задача актуального развития, прежде всего освоение системы Брайля, формирования пространственных представлений, зрительных образов, жизненно необходимых двигательных, социальных умений, навыков, специальных средств общения и пр.

Одной из особенностей развития детей со сложной структурой нарушения является **сниженный запас знаний и представлений**, обусловленный

¹ См.: Григорьева Л. П. Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей при глубоких нарушениях зрения и слуха // Дефектология. 1997. № 1; Катаева А. А., Басилова Т. А., Гончарова Е. Л. О некоторых аспектах изучения психического развития слепоглухих детей, потерявших слух и зрение на разных этапах онтогенеза.

обедненностью внешней информации в силу врожденного поражения важнейших в психическом развитии сенсорных каналов — зрения и слуха. — и формируемый на основе чувственного опыта. Как отмечал А. Г. Литвак, характерными особенностями представлений детей с сенсорными нарушениями является фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Физическое напряжение. В работе «Приспособлении слепоглухонемого к жизни» (1968) О. И. Скороходова обращает внимание на то, что слепоглухие находятся в постоянном физическом напряжении. Ведь слепоглухонемой, лишенный зрительных, и слуховых анализаторов, ощущает и воспринимает внешний мир всем организмом, а его руки — это видоизмененные «глаза», «уши» и «язык». Даже прогулки для слепоглухих связаны с целым рядом трудностей и чрезвычайным напряжением, поскольку им необходимо ощущать дорогу под ногами, представлять окружающее их пространство, ощущать различные запахи, температурные изменения воздуха, колебания воздушных волн и многое другое.

Обучение и коррекция. В зависимости от структуры нарушений, выделяют две **формы слепоглухоты**.

I форма — неосложненная, с первично сохранной корой полушарий головного мозга, включая височные и затылочные области. Отставание у таких детей в психическом развитии носит вторичный характер и обусловлено сенсорными нарушениями.

II форма — осложненная, при которой слепоглухота сочетается с умственной отсталостью, т.е. первичным поражением коры полушарий головного мозга. В этом случае развитие ребенка нарушается особенно резко даже при наличии остаточного слуха и зрения.

Дети первой группы в адекватных условиях имеют положительную динамику психического развития. Они рано проявляют интерес к познанию окружающего мира, активно ощупывают (гаптически воспринимают), обнюхивают, облизывают предметы, могут самостоятельно есть и одеваться. В общении с окружающими у них вырабатываются некоторые элементарные жесты. При разумной, адекватной организации воспитания: без чрезмерной опеки со стороны взрослых, создании коррекционно-развивающей среды — у детей развиваются некоторые представления об окружающем мире, которые способствуют развитию наглядно-действенного мышления. В процессе обучения в условиях специального (коррекционного) образования они овладевают как жестовой, так и дактильной речевой деятельностью, понимают инструкции, овладевают письмом и чтением по Брайлю.

У них формируются навыки ориентировки в пространстве, они могут доводить начатое дело до конца, способны к целенаправленной деятельности, осуществлению контроля за своей деятельностью, умеют использовать оказанную помощь. Они также способны использовать даже незначительные остатки зрения и слуха. Моторика детей данной категории характеризуется удовлетворительным уровнем развития, они свободно передвигаются, достаточно координированы и целенаправленны, движения их плавные, неплохо развиты движения кисти и пальцев. Исследова-

тели отмечают, что грубого нарушения памяти не зарегистрировано и даже выявлены сохранные предпосылки к интеллектуальному развитию. Они достаточно социально адаптированы, поведение их адекватно. Отмечается наличие приспособления к семейной жизни и правильным взаимоотношениям с окружающими.

Вторую группу слепоглухих составляют дети, у которых выявлено первичное недоразвитие мозга, характеризующееся в свою очередь недоразвитием всех сложных мозговых структур полушарий головного мозга, а также нарушением эмоционально-волевой сферы. Для этих детей характерно ограничение познавательной деятельности, моторики и личности в целом. Динамика психического и личностного развития детей данной категории проходит неблагоприятно. Даже при специально организованных методах обучения результаты оказываются различными, психика ребенка остается глубоко неразвитой.

Такие дети часами могут сидеть и раскачиваться или трясти руками перед грудью, выполнять какие-либо стереотипные движения, многие из них не владеют навыками самообслуживания (надеть носки, застегнуть молнию, удерживать предмет в руках и пр.) и ориентировки в пространстве. Они не способны к овладению словесной, тактильной речью и умственному развитию, имеют четкую тенденцию к отказу вступать в общение. У некоторых из них проявляются агрессия к окружающим или самоагрессия. В дальнейшем эти дети испытывают трудности в социальной и трудовой адаптации.

Все перечисленные особенности развития детей с сенсорными и сложными нарушениями отражают сочетанную структуру неврологических, психических и двигательных нарушений. В процессе специального обучения и воспитания детей со сложными нарушениями много времени и усилий уходит на формирование у них бытовых умений, жизненно необходимых навыков.

Как отмечает А. Е. Пальтов, раньше при обучении слепоглухих остаточное зрение не использовалось, а основной сенсорной базой служило осязание. В настоящее время, исследователями разработана целая серия технических средств обучения, направленных на **вовлечение остаточного зрения, слуха и других анализаторов в познавательную деятельность.**

Пример

Применяемые в процессе обучения и воспитания слепоглухих детей система коррекционно-развивающих занятий, наглядные средства, технические средства обучения, дидактические пособия способствуют формированию у детей систематизированных представлений о свойствах и качествах предметов, которые в дальнейшем становятся эталонами обследования любого предмета, дают возможность ребенку сопоставить новое качество и дать ему определение.

Своеобразие обучения слепоглухих детей выражается, например, в том, что при обучении этих детей используется тактильная, жестовая, письменная, словесная речь. Многие исследователи отдают предпочтение при обучении слепоглухих **тактильной речи**, нежели жестовой, так как жесто-

вая речь используется на начальном этапе овладения формами доречевого, а затем речевого общения. Как объясняет Б. Д. Корсунская, это связано с тем, что тактильный знак не только легче воспринимать, но и значительно легче воспроизводить, чем звук¹.

В организации учебной деятельности слепоглухих детей также активно используется **письменная речь**, она наиболее удобна для создания образа слова и способствует лучшему запоминанию слова. Чаще всего слепоглухие пользуются рельефно-точечным шрифтом для слепых Л. Брайля.

Кроме того, в обучении слепоглухих предусматривается **опора на стремление к подражанию**, свойственное всем детям. Для этого детям предлагаются образцы, (ежедневные календари, пиктограммы, образец двигательного действия на шарнирной кукле), доступные для него действия вначале сопряженно (вместе с учителем), а затем постепенно исключается участие учителя.

На современном этапе обучения и воспитания детей со сложными нарушениями формирование речи происходит в условиях **создания у них потребности в коммуникации путем организации их предметно-практической деятельности**, создающей ситуативную потребность детей в речевом общении с окружающими их людьми.

Таким образом, каждый ребенок, имеющий сложное нарушение развития, которое подразумевает определенную глубину и тяжесть отклонений и многообразные факторы, осложняющие его жизнедеятельность и адаптацию к социальной среде, также обладает потенциальными (индивидуальными) возможностями к развитию, которые порой носят скрытый характер.

Контрольные вопросы и задания

1. Что обозначает термин «сложное нарушение развития»?
2. Приведите примеры разных классификаций сложного нарушения развития.
3. Раскройте классификацию сложных нарушений в зависимости от структуры нарушения.
4. Объясните причины сложных нарушений развития у детей.
5. Выделите специфические особенности развития детей со сложными нарушениями и приведите примеры.
6. Охарактеризуйте вторичные отклонения в психофизическом развитии детей со сложными нарушениями.
7. Раскройте своеобразие психического развития слепоглухих детей.
8. Раскройте особенности развития личности слепоглухого ребенка.
9. В чем заключаются особенности работы психолога с детьми, имеющими сложные нарушения развития?

Рекомендуемая литература

1. *Басилова, Т. А.* Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова // Дефектология. — 2006. — № 2. — С. 3—13.

¹ См.: *Корсунская Б. Д.* Методика обучения словесной речи глухих дошкольников. М., 1968.

2. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / под ред. Л. П. Григорьевой. — М., 2006.
3. Дети с множественными нарушениями развития / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. В. Михайловой. — СПб., 2012.
4. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л. А. Головчиц. — М., 2015.
5. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь / М. В. Жигорева. — М., 2006.
6. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста / Д. Н. Исаев. — СПб., 2006.
7. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Елифанцева [и др.]. — 3-е изд. — Ростов н/Д, 2007.
8. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М., 2002.
9. Ростомашвили, Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития / Л. Н. Ростомашвили. — М., 2009.
10. Ростомашвили, Л. Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными (комплексными) нарушениями развития / Л. Н. Ростомашвили. — М., 2015.
11. Ростомашвили, Л. Н. Комплексная диагностика развития детей со сложными нарушениями / Л. Н. Ростомашвили, А. О. Иванов. — СПб., 2012.
12. Скороходова, О. И. Приспособление слепоглухонемого к жизни / О. И. Скороходова // Специальная школа. — 1968. — № 1.
13. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.
14. Шаповал, И. А. Специальная психология / И. А. Шаповал. — М., 2005.
15. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. — СПб., 2003.
16. Вызывающее проблемное поведение детей с множественными пороками развития. Оценка и воздействия / Я. Ван Дайк [и др.]. — Сергиев Посад, 2004.