

**ЗНАЧЕННЯ КЛІНІЧНОГО ПІДХОДУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПРОЦЕСИ ДІАГНОСТИКИ,
КОРЕКЦІЇ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ**

Полуляшенко М.С.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

Стаття присвячена розгляду питань щодо використання А.І. Селецьким клінічного підходу в процесі діагностики, корекції та навчання дітей з психофізичними вадами.

Статья посвящена рассмотрению вопросов относительно использования А.И. Селецким клинического подхода в процессе диагностики, коррекции и обучения детям с психофизическими отклонениями.

Article is devoted to consideration of questions concerning A.I. Seletskiy's use of clinical approach in the course of diagnostics, correction and training in children with psychophysical deviations.

Ключові слова: клінічний підхід, Андрій Іванович Селецький, діти з психофізичними вадами, корекційно-психологічний процес, принцип «клінічного функціонального діагнозу».

Ключевые слова: клинический подход, Андрей Иванович Селецкий, дети с психофизическими отклонениями, коррекционно-психологический процесс, принцип «клинического функционального диагноза».

Keywords: clinical approach, Andrey Ivanovich Seletsky, children with psychophysical deviations, correctional and psychological process, the principle of "the clinical functional diagnosis".

На жаль, незважаючи на численність досліджень і публікацій їх результатів, проблема дітей із труднощами навчання в загальноосвітній школі як і раніше залишається актуальною. За останні п'ятдесят років чисельність, учнів, що не засвоюють стандартну навчальну програму, зросла в 3 рази, у середньому становлячи 40 % від дітей цієї вікової групи.

Принцип «клінічного функціонального діагнозу», запропонований М. Раттером і вдосконалений його послідовниками, багато в чому збігається з поглядами К.Д. Ушинського, Л.С. Виготського, А.І. Селецького, що стверджували важливість комплексної діагностики для організації адекватної психолого-педагогічної допомоги дітям. Саме відповідь на запитання «що робити» є кінцевою метою клініко-психолого-педагогічної діагностики.

Диференціальна діагностика, необхідна для вибору найбільш ефективних засобів допомоги конкретним учнем, часто утрудняється різним ступенем виразності розладів, що обумовлюють шкільні труднощі дітей.

З початку 60-х років ХХ століття, у міру поширення психологічних і соціологічних теорій девіантної поведінки, їх автори все частіше стали зазнавати критики погляди психіатрів на цю проблему.

На думку А.І. Селецького, «психологічне лікування» девіантної, у тому числі – деліквентної, поведінки є давньою функцією клінічних психологів і нагадує більше корекційне навчання, чим властиво лікування. Використання клініцистами фармакологічного втручання виправдалося лише у випадках, коли насильство й агресивність мали явну медико-психіатричну основу.

Недостатня успішність корекційних і профілактичних програм, які були організовані на базі загальноосвітньої школи, А.І. Селецький пояснює тим, що вони, як правило, вживають до дітей на тій стадії розвитку деліквентності, коли ці схильності стають яскраво вираженими.

Найбільш ефективним, по переконанню А.І. Селецького, може бути втручання, почате в дошкільному або в молодшому шкільному віці, включаючи при цьому роботу з родиною, вихователями, вчителями й однолітками.

Оцінюючи низьку ефективність корекційно-психологічної роботи з деліквентами, а пізніше - із правопорушниками у в'язницях, А.І. Селецький доходить висновку, що справа не стільки в недоліках самих реабілітаційних програм, скільки в умовах, у яких вони реалізуються.

Одним із соціально-психологічних факторів, що обумовлюють поведінкові порушення в дітей і підлітків, є погана організація педагогічного процесу в школі: дефекти викладання предметів; використання технологій навчання, що не відповідають віковим і індивідуально-психологічним особливостям дитини; порушення вчителем принципів педагогічної деонтології, що приводять до конфліктних ситуацій з дітьми й втраті ними шкільної мотивації.

Дослідження педагогічно запущених дітей завжди викликали питання, чим при тих самих несприятливих умовах соціально-психологічного оточення й виховання їх наслідки неоднозначні.

Клінічній диференціації порушень поведінки в підлітків були присвячені дослідження вітчизняних психіатрів й педагогів, в тому числі й А.І. Селецького. Його дослідження показали роль патології нервової системи в механізмі виникнення й динаміці розвитку відхилень поведінки в підлітків, про що свідчать дві групи фактів:

1. частота й клінічна специфічність порушень поведінки в дітей і підлітків з різними видами недостатності центральної нервової системи;

2. висока частота виявлення різних видів неповноцінності центральної нервової системи в так званих «важковиховуваних» або в дітей, що зробили правопорушення, і підлітків.

Частота аномалій розвитку нервової системи в дітей і підлітків з вираженими труднощами поведінки підтверджується й одночасною їхньою обтяженістю енурезом, порушеннями мовної функції, іншими симптомами поразки нервової системи.

До патологічних факторів, що сприяють виникненню порушень поведінки, відносять і розумову відсталість, яка зустрічається в підлітків - правопорушників в 7 раз частіше, чим у відповідній віковій популяції. При цьому найбільший ризик криміногенності виявляють розумово відсталі підлітки із психопатоподібними розладами поведінки, що зустрічаються майже в 60 % підлітків-олігофренів, що зробили правопорушення.

Однак значно частіше порушення соціальної поведінки зустрічаються в дітей і підлітків з «межовою» інтелектуальною недостатністю, у тому числі - з так званими «затримками психічного розвитку», що виникають на ґрунті ранньої органічної недостатності головного мозку різним ступенем, що проявляється, порушень пізнавальної діяльності, пов'язаних з низьким психічним тонусом – нестійкістю уваги, пам'яті, а також недорозвиненням інших вищих коркових функцій. Стійка шкільна неуспішність, що виникає в результаті зазначених вище причин у цих дітей з початку навчання в масовій школі, вторинна педагогічна занедбаність, втрата шкільної мотивації, другорічництво стають причиною зтяжної психотравмуючої ситуації, що приводять до відмови від занять і відвідування школи, негативному відношенню до вчителів, реакцій протесту, пошукам самоствердження в асоціальному середовищі й нерегламентованим формам поведінки [2, с. 31-34].

На жаль, дотепер на шляху ефективної взаємодії фахівців різного профілю, що займаються тими самими психолого-педагогічними проблемами, стоять труднощі взаєморозуміння, коріння яких – у відсутності міждисциплінарних зв'язків медико-біологічних і психолого-педагогічних дисциплін. Дотепер зберігаються розбіжності із приводу переваги педагогічної, психологічної й медичної «моделі» вирішення цих проблем, а також про те, кому надається право вирішального голосу в полідисциплінарному консиліумі: педагогові, психологові, лікареві.

На нашу думку, роль «провідного» визначає системний аналіз досліджуваної проблеми конкретної дитини, функціональний стан якої як єдиного цілого залежить від мінливих параметрів біологічних, психологічних, педагогічних і соціальних факторів, а також від їхнього взаємовпливу.

Корекційна спрямованість корекції й навчання дітей з вадами розвитку полягає у формуванні пізнавальних та соціальних інтересів розумово відсталих учнів; формуванні у них свідомої поведінки на основі розуміння власних потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства; навчання розуміти причини поведінки; формуванні вмінь протистояти власним імпульсам і передбачати наслідки поведінки; постійному підкреслюванні досягнень учня і одночасному показі конкретних напрямків і дій, спрямованих на покращення його навчальних успіхів та поведінки; вихованні позитивних звичок, вміння справлятися з невдачами у навчанні; формуванні віри в свої можливості, позитивних взаємостосунків з однокласниками. Тобто весь процес навчання має бути підпорядкований оптимістичній перспективності корекційно-виховної роботи.

Корекційними прийомами реалізації принципу активності і свідомості учнів у навчанні є активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; привчання реалізувати результати сприймання; привчання перевіряти правильність власних дій; порівняння своєї роботи із зразком; підвищення пізнавальної активності та розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів; застосування творчих завдань; формування вмінь використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях; встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим; аналіз матеріалу, виділення головного в ньому; добір додаткових запитань на активізацію розумової діяльності учнів; доступна форма подачі матеріалу; формування операцій аналізу і синтезу: за послідовним планом, опорними словами, без опори; поступове формування вміння порівнювати, використовувати детальну інструкцію, план, схеми, тощо; з метою розвитку узагальнень і абстрагувань: 1) формування наочно-образних зв'язків і відношень між предметами і явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного; створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу; введення у навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теорію; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) навчати користуватись планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань; добір завдань, при виконанні яких учні будуть самостійно вживати нову лексику; створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми; навчання самостійно знаходити помилки у своїй роботі; амортизація негативних реакцій на неуспіх; постійне підкреслювання досягнень учня; виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

Найважливіше завдання системи спеціальної освіти – це підготовка дитини з особливими потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення у фізичному та розумовому розвитку учнів допоміжної школи створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання розумово відсталих дітей має чітку корекційну спрямованість. Корекція дефектів психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи спеціальної школи.

Педагогічні прийоми корекційної роботи відрізняються тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати в них нові позитивні якості. Результатом навчально-виховної роботи є оволодіння учнями певним обсягом знань, конкретних умінь і навичок. У результаті корекційної роботи в учнів формуються узагальнені навчальні та трудові вміння, долаються недоліки психофізичного розвитку. Результати навчально-виховної та корекційної роботи відрізняються також темпом їхнього досягнення: навчання учнів конкретним знанням, вмінням і навичкам відбувається значно швидше, ніж виправлення недоліків їхнього розвитку.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з вадами інтелекту вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватись як цілісна структура в єдності таких компонентів: пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення); емоційно-вольова сфера; досвід (знання, вміння навички, звички); спрямованість (потреби, інтереси, прагнення, переконання, ідеали, життєві плани тощо).

70-і роки XX століття в нашій країні характеризуються усвідомленням необхідності навчання всіх аномальних дітей, тому в ці роки здійснювався повсюдний перехід до диференціації системи, структурному вдосконалюванню фахової освіти, перехід від 3 до 8 типів спецшкіл і 15 типам спеціального навчання [1, с. 3-10]. І хоча в СРСР перехід у новий період еволюції відносин держави до інвалідів здійснювався на два десятиліття пізніше, чим у країнах Західної Європи [4, с. 3-11], ідеї інтеграції осіб з відхиленнями в розвитку в 70-і роки XX століття виникають і реалізуються в контексті суспільного протистояння будь-якому прояву дискримінації, закладаються основи формування нової культурної норми - повага до відмінностей між людьми [5, с. 3-10].

Корекційна педагогіка і психологія почали розробку інтегративних підходів до навчання в 1976-1981 роки, тобто в той період розвитку держави й суспільства, коли в країні проблема інтеграції в контексті прав людини ще не піднімалася. Праці Л.С. Виготського відкрили шлях до розуміння природи вторинних порушень у розвитку аномальних дітей, попередженням і корекцією якими повинна займатися спеціальна психологія й педагогіка.

Розбудовуючи ідеї Л.С. Виготського дефектологи висунули положення про необхідність використання сенситивних періодів становлення вищих психічних функцій. Розроблялися й експериментально апробувалися комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції відхилень у розвитку й на цій основі як можна більш ранньої інтеграції дитини в соціальне й загальноосвітнє середовище.

Інтеграція через ранню корекцію порушених функцій у контексті цілеспрямованого загального розвитку аномальної дитини була запропонована вітчизняною наукою як один з оптимальних шляхів розвитку інтегративних підходів у нашій країні.

По шляху цього напрямку проводилися дослідження й в секторі клінічного вивчення аномальних дітей під керівництвом А.І. Селецького.

Ще одним з найменш розроблених питань у проблемі олігофренії було питання про динаміку розвитку дітей з олігофренією.

А.І. Селецький довів, що дітям-олігофренам незалежно від ступеня поразки властивий й розвиток.

Формуванню цієї точки зору передували, по-перше, науково обґрунтована теорія розвитку психіки дитини, висунута Л.С. Виготським. По-друге, ряд подальших досліджень, проведених радянськими психологами А.Р. Лурія, А.Н. Леонтьєвим, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальперінім і іншими, які також показали, що властивості, що вважалися ранне природженими деякі, психіки насправді проходять тривалий шлях формування.

В основі таких функцій, як активне запам'ятовування, логічне мислення і так далі, лежить розгорнута матеріальна дія, що формується в дитини в процесі спілкування; лише поступово ця матеріальна дія зважається, починає опиратися на зовнішню, а потім і на внутрішню мову й, нарешті, перетворюється в розумову дію. Те, що помилково вважалося за вроджені й прості властивості психіки, є поруч складних функціональних систем, сформованих у процесі тривалого розвитку дитини. Однак, багато природних задатків — є найважливішою умовою для розвитку цих складних функціональних систем.

Розвиток аномальної дитини розуміється як складний процес, при якому дефект виникає в результаті порушення якоїсь ланки, необхідної для нормальної психічної діяльності.

Той або інший тип аномального розвитку залежить від місця, займаного цією функцією в загальному психічному розвитку дитини, і від того, на якому етапі розвитку настає порушення. В одних випадках цією дефектною ланкою можуть виявитися основні властивості нервових процесів: сила, урівноваженість або рухливість. Це може створити більші утруднення для подальшого розвитку дитячої активності й знизити загальний рівень розвитку дитини. В інших випадках це порушення може стосуватися якої-небудь приватної психічної функції, наприклад, зорового або слухового сприйняття. Цей приватний дефект може викликати системні порушення, які у свою чергу загальмують загальний психічний розвиток дитини [3].

Такий підхід не спрощує розуміння шляху розвитку, а, навпаки, збагачує його, дозволяючи бачити своєрідність розвитку при різних формах аномалій.

При вивченні особливостей розвитку психіки дитини завжди необхідно враховувати, що він відбувається в процесі організованого впливу на дитину з боку дорослих. Питання про взаємовідношення розвитку й навчання є надзвичайно складним і ще далеко не розкритим, однак вітчизняна психологія має значні досягнення в цьому напрямку.

У міру розширення знань про клінічні, психолого-педагогічні, типологічні і індивідуальні особливості дітей з олігофренією, виникала все більша необхідність уводити диференційовану систему в організацію, зміст і методи виховання й навчання учнів допоміжної школи залежно від особливостей, властивих тієї або іншій клінічній групі розумово відсталих дітей, або від ступеня зниження інтелекту.

Отже, А.І. Селецький вніс великий вклад у вітчизняну й світову корекційну педагогіку й психологію. Усе своє життя А.І. Селецький керувався вихідними теоретичними положеннями Л.С. Виготського. Це дозволило, у свою чергу, разом з іншими вченими створити А.І. Селецькому свою наукову школу.

У цілому, наукову спадщину А.І. Селецького можна розділити на чотири основні періоди: перший умовно можна позначити як роботи, присвячені вивченню дитячих психопатій; другий - проблеми вивчення олігофренії; третій - розробка проблеми й вивчення дітей із затримкою психічного розвитку; четвертий містить у собі вивчення розвитку дітей з комплексними дефектами й питання динаміки розвитку аномальної дитини.

У теоретичних і експериментальних дослідженнях А.І. Селецького питання вивчення розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю займали велике місце.

Інтерес до проблеми розумової відсталості зростав і в міру відкриттів, зроблених ученими в різних галузях знань (біологія, молекулярна біологія, загальна й медична генетика, ембріологія, біохімія і т.д.).

Заслуга А.І. Селецького полягає, у першу чергу, у чіткій диференціації поняття розумової відсталості. Крім того,

чітке визначення олігофренії було зв'язано також з адекватними уявленнями А.І. Селецького про клініку й структуру даної вади й системному недорозвиненні вищої нервової діяльності цих дітей. Виходячи із симптоматики олігофренії, А.І. Селецький з достатньою повнотою розкрив особливості вищих психічних функцій цих дітей, що й дозволило внести цілий ряд змін у систему педагогічного впливу в плані навчання й виховання дітей з олігофренією. Динамічний підхід до розвитку олігофренії дозволив А.І. Селецькому побачити той специфічний шлях розвитку, який властивий цій групі дітей. Динаміка вивчення дітей з олігофренією дозволила довести ідентичність основних закономірностей розвитку психіки нормальної й аномальної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Власова Т.А. Основные направления и задачи дальнейшего развития научных исследований в дефектологии / Т.А. Власова // Дефектология. - 1975. - № 5. - С. 3-10.
2. Иовчук Н.М. Психопатологические школьной дизадаптации. Материалы 2-го Международного Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Минск, 3-6 ноября 2003 г. / Н.М. Иовчук. - Минск, 2003. - С. 31-34.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: Владос, 1998. - 208 с.
4. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1997. - №7. - С. 3-11.
5. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1997. - № 6. - С. 3-10.

УДК: 376-056.263-053.4.015.311:504

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ ЯК УМОВА ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Польова І.І.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті розглядається сутність сенсорного виховання дошкільників з вадами слуху. Вказується, що при слуховій депривації компенсаторними виступають інші модальності, такі як зорова, тактильна, вібраційна та ін.

The article considers the nature of sensory education in preschool children with hearing impairments. Specifies that the auditory deprivation compensatory act other modalities such as visual, tactile vibration, etc.

Ключові слова: сенсорний розвиток, виховання, етапи навчання, завдання, уміння.

Ключевые слова: сенсорное развитие, воспитание, этапы обучения, задания, умения.

Keywords: sensor development, education, stages of learning, setting, skills.

Першочергового значення у відображенні оточуючої дійсності набуває сенсорне виховання. Проте повне і цілісне чуттєве відображення довкілля стає неможливим без участі інших видів сприймання, оскільки вони мають предметно-пізнавальне значення.

Пізнання оточуючого середовища дитиною завжди опосередковано дорослим. Знання про властивості предметів дитина отримує в процесі спілкування через мову, що сприймається нею на слух. Життєво і соціально значущі впливи середовища (подразнення) частіше і точніше відображаються через слух, що є вкрай складним для дітей з вадами слуху.

Повне або часткове порушення функцій слухового аналізатора обумовлює якісну своєрідність відчуттів і сприймань та призводить до значних ускладнень у сфері чуттєвого пізнання людини.

Предмети і явища довкілля різняться між собою якостями, властивостями, і відображення мозком цих предметів і явищ неможливе без відображення саме цих відмінностей. Через відчуття ми пізнаємо розмір, форму, колір, щільність, температуру, запах і смак оточуючих нас предметів, знайомимось із звуками, які вони видають.

Виявлено, що з першими діями дитини, які спрямовані на зовнішні об'єкти та їхнє місцезнаходження, форму та певні особливості, пов'язується формування предметності сприймання. Саме предметність виступає запорукою константності та усвідомлення образів.

Втрата слуху у ранньому дитинстві вкрай негативно впливає на формування не лише другої сигнальної системи глухих, але й позначається на сенсорному розвитку. Повноцінність відображення оточуючого середовища у них помітно звукується. Це, в свою чергу, обмежує коло уявлень про властивості і якості оточуючих речей й явищ і надзвичайно обмежує можливості опосередкованого пізнання довкілля.

Безпосереднє, чуттєве пізнання дійсності є першим ступенем пізнання. У дошкільному віці (і далі) відбувається збагачення чуттєвого досвіду через такі модальності як: зоровий, слуховий, тактильно-руховий, шкірно-м'язовий, нюховий, смаковий, дотиковий. Вчені (С. М. Вайнермана, Л. В. Філіппова та ін.) констатують, що в дитячому віці не виявлено