

Лекция 2. Сущность нарушенного развития, его структура и закономерности

1. Сущность феномена нарушенного развития
2. Структура нарушенного развития
3. Механизмы формирования системных нарушений в психическом развитии
4. Общие и специфические закономерности нарушенного развития

Основная литература

1. Специальная психология: учебник для вузов / Л. М. Шипицына [и др.] ; под редакцией Л. М. Шипицыной. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 287 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-02326-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/469511>

Дополнительная литература

2. Психология и педагогика: учебное пособие / Ю.Ю. Рассыпнова, Н.М. Гурьянова, Н.Н. Бекренева. – Пенза: РИО ПГАУ, 2017. – 214 с.

<https://rucont.ru/read/3944457?file=632153&f=3944457>

3. Колесникова, Г. И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для вузов / Г. И. Колесникова. — 2-е изд., стер. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 215 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06551-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/470828>

4. Сосновский, Б. А. Общая психология : учебник для вузов / Б. А. Сосновский, О. Н. Молчанова, Э. Д. Телегина ; под редакцией Б. А. Сосновского. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 342 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07277-8. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/455398>

1. Сущность феномена нарушенного развития

Одной из главных проблем теории специальной психологии есть объяснение сущности феномена нарушенного развития.

Выделяя существенные характеристики феномена нарушенного развития (**дизонтогенеза**), различные авторы предлагают различные объяснения и названия, фиксирующие, по их мнению, существенные его признаки, по сравнению с нормальным развитием. На сегодня в специальной психологии и коррекционной педагогике широко используются такие понятия, как **аномальное развитие, ненормальное развитие, недостаточное развитие, дефектное развитие, нарушенное развитие, ненормативное развитие, ограниченное развитие, нестандартное развитие, отставание в развитии, недостаточное развитие, негармоничное развитие, ниже нормального развитие и т.п.**, а также такие словосочетания, как дети с ограниченными возможностями в развитии, дети с проблемами в развитии, дети с особым развитием, дети с нарушениями развития. В таких примерах хотя и фиксируются различные характеристики дизонтогенеза, но зачастую они не раскрываются в форме развернутого определения.

Термин "дизонтогенез" впервые использовал Швальбе в 1927. Этим понятием он обозначил отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. В дальнейшем термин "дизонтогенез" приобрел более широкое значение. Его начали использовать для обозначения различных форм нарушений онтогенеза (от гр. Ontos - существо, genesis - происхождение, процесс развития индивидуального организма от рождения до конца жизни).

Онтогенез - это развитие наследственной основы организма в конкретных условиях внешней среды. Каждый организм проходит последовательные периоды развития. Различают два основных периода: зародышевый (пренатальный) и послезародышевый (постнатальный). Объем генетической информации, заложенной в яйцеклетке, определяет дальнейшее чрезвычайно сложный процесс развития. Вместе с тем, весь процесс эмбрионального развития

является результатом взаимодействия факторов влияния: генетических, или эндогенных (внутренних) и экзогенных (внешних).

Развитие рассматривается как сложный процесс, каждая следующая стадия которого включает в себя предварительную, изменяясь при этом. Количественное накопление изменений обеспечивает основу для качественных изменений в психическом развитии.

Процесс психического развития целостный, системный и динамичный, его специфика определяется различными социальными и биологическими факторами.

Еще в 1916 выдающийся психолог П.Я. Трошин заметил: "... По сути между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие - дети, у них развитие происходит согласно одним и тем же законам. Отличие заключается лишь в способах развития".

Соответственно в отечественной дефектологии длительное время использовался термин "аномалии развития", а сегодня - в коррекционной педагогике и специальной психологии ведется поиск терминологии в отношении детей с различными недостатками в развитии. Это распространены, но нечетко определены сроки, например: "дети группы риска" (children at risk), "дети с особыми потребностями" (children with special needs), "дети со специфическими образовательными проблемами" (children with special educational needs) и др. Часто в официальных документах используют понятие "дети с ограниченными возможностями здоровья", "дети с нарушениями психофизического и / или умственного развития". Кроме того, как в международных, так и в отечественных документах, направленных в первую очередь на создание равных возможностей для развития и образования детей с ограниченными возможностями, применяется термин "инвалиды" (disabled children).

Начиная с середины XIX в., когда впервые был поднят вопрос о необходимости онтогенетического подхода, идеи развития получили новое содержание, они уточнялись и обогащались в рамках различных отраслей психологии. В середине XX в. распространены были учения, по которым раскрывалась

сущность и объяснялись общие и специфические закономерности развития как феномена, затрагивались проблемы его детерминации (причинности), истоков и движущих сил, фаз развития, его уровней (Б. Г. Ананьев, АВ Брушлинский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. Россоли, С. Л. Рубинштейн и др.)

В исследованиях отечественных клинических психологов, психиатров, дефектологов идеи развития получили объяснение с точки зрения дизонтогенеза. В работах Т.А. Власовой, Д.Б. Эльконипа, Л.В. Занкова, К.С. Лебединского, В.В. Лебединского, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, В. Синева, И.М. Соловьева, Н. М. Стадненко, Г.Е. Сухарева, Ж. И. Шиф и других получили дальнейшее развитие фундаментальные понятия об общих и специфических закономерностях дизонтогенеза, классификационные критерии и представления, специфика динамики развития детей с различными вариантами отклонений в развитии.

В специальной психологии постсоветского периода в основу сущности феноменов нарушенного развития положена культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Одна из центральных ее категорий - понятие высших психических функций, формируются при жизни путем усвоения социально-исторического опыта в процессе общения ребенка со взрослым, знаково опосредованных по строению и произвольных по способу регуляции.

Выделяют существенные характеристики феномена нарушенного развития. Так, В.Г.Петрова и И.В. Белякова утверждают, что дети с отклонениями в развитии - это те "... у кого в связи с физическими или психическими дефектами есть определенные нарушения в процессе приемки, переработки и использования информации, которую они получают от окружающего мира ..." С этим определением можно согласиться, но открытым остается вопрос: на каком уровне происходит нарушение процессов приема и переработки информации, или присущи они только для указанной категории детей.

Более развернутое определение принадлежит Л. Пожар: "... Аномальные - это дети и подростки с трудностями социального функционирования, что

связано с недостатками органа, его функциями и процессом, со специфическими особенностями и специфическими трудностями в познании окружающего мира и общения с людьми, а также со специфическими особенностями формирования их личности ...

В работе "Основы специальной психологии" является объяснение отклонений в развитии: "Это особые состояния, возникающие преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы), оказываются в задержанном или очень своеобразно выраженном психосоциальном развитии, что затрудняет социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение ...»

Учитывая предмет специальной психологии точное определение феномена поврежденного развития дали В.М. Сорокин и Л.М. Шипицина. Под понятием сущности "нарушенного развития следует понимать развитие обычный, но такой, что происходит в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых преобладает над компенсаторными возможностями индивида, не нарушая при этом целостности психики, модифицируя только уровень ее опосредованности. В результате относительно устойчиво меняются параметры и аспекты микрогенезу (когнитивные, эмоциональные, регуляторные), что вызывает трансформации в процессе возрастного развития. Прежде всего это проявляется в торможении процесса социализации, то есть в усвоении культурно-исторического опыта. Именно поэтому дети с признаками поврежденного развития требуют специальной медико-социальной и психолого педагогической помощи ...»

На сегодня желательно выяснить, что граница между нормальным и нарушенным развитием может быть довольно подвижной. Нормальное развитие, как и поврежденное, имеет много вариантов. Учитывая это очень важной теоретической и практической составляющей является идея многоуровневого подхода при оценке характера развития.

2. Структура нарушенного развития

В трудах Л.С. Выготского детально разработано понятие дефекта, являющееся центральным для специальной психологии и педагогики. Он отмечал, что ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развит, чем его нормальные сверстники, но развит иначе. На модели умственной отсталости Л. С. Выготский сформулировал ряд общетеоретических положений, оказавших фундаментальное влияние на все дальнейшее изучение аномалий развития.

Это, во-первых, положение о том, что развитие аномального ребенка подчиняется тем же основным закономерностям, которые характеризуют развитие здорового ребенка.

Во-вторых, Л. С. Выготский сформулировал положение, согласно которому у аномального ребенка выделяются разные группы дефектов: **первичный**, связанный с повреждением ЦНС, и **вторичные** дефекты, отражающие нарушения психического развития в условиях первичного дефекта. Он показал, как именно влияют вторичные дефекты на прогноз развития и возможности психолого-педагогической коррекции.

Характер соотношений первичных и вторичных симптомов весьма сложен, что существенно затрудняет диагностику. Не всегда легко обнаружить первичное нарушение и отделить его от вторичных, которые могут быть настолько выраженным, что маскируют ядерные расстройства. В таких случаях не исключена диагностическая ошибка.

Л.С.Выготский впервые выдвинул идею о сложной структуре аномального развития, ввел понятие «структуре дефекта», которое означает, что аномальное развитие не сводится к биологическим повреждениям различных систем организма (ЦНС, анализаторов и др.). Эти повреждения представляют собой лишь первичные симптомы нарушений - первый дефект, который неизбежно ведет за собой вторичные нарушения.

Первичные, или ядерные, нарушения - это малообратимые изменения в параметрах работы той или иной психической функции, вызванные непосредственным воздействием патогенного фактора.

Вторичные, или системные, нарушения - это обратимые изменения процесса развития психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенной. Вторичные отклонения носят, как правило, системный характер и меняют всю структуру психического развития. Они возникают как следствие обусловленной первичным дефектом депривации, появляющейся у ребенка из-за нарушения социальных контактов. К вторичным нарушениям относится недоразвитие высших психических функций (речи, опосредованной памяти, мышления и др.).

Соотношение между симптомами первичных и вторичных отклонений во многом зависит от индивидуальных особенностей человека, от его компенсаторных возможностей, а также от своевременности и адекватности коррекционной работы. Поэтому не всегда удается обнаруживать прямую зависимость между глубиной и выраженностью ядерного расстройства и характером проявлений вторичных отклонений.

Формирование системных нарушений имеет свои закономерности. Так, большое значение имеет не только наличие прямой связи функции с поврежденным звеном, но и степень прочности и близости этой связи: чем она теснее, тем более выражеными будут вторичные нарушения и наоборот. Функции, не имеющие непосредственной связи с первично поврежденной функцией, могут остаться относительно сохранными.

Третичные нарушения - это отклонения в разных сторонах психики, не имеющих непосредственных связей с первично поврежденной функцией. Эти нарушения факультативны: они рассматриваются как индивидуально варьирующиеся признаки, необязательные для лиц с определенным типом дизонтогеза. К третичным нарушениям относят недоразвитие социального поведения, задержки личностного развития и др.

Соотношение и взаимодействие первичных, вторичных и последующих отклонений и представляют собой сложную структуру аномального развития. **Например**, нарушение слухового анализатора (первичный дефект) отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка. Если глухота возникла до овладения речью, то, как следствие, наступает немота - вторичный дефект. В свою очередь, недоразвитие или отсутствие речи создает неблагоприятные условия для развития функций восприятия, словесно-логического мышления, памяти и других высших психических функций и видов деятельности, прежде всего общения; в целом же - к отклонениям в формировании самосознания и личности. Таким образом выстраивается целая цепочка: первичный дефект влечет за собой вторичные отклонения в развитии, которые в свою очередь являются условием возникновения других отклонений: третьего, четвертого и т.д. порядка.

Л.С.Выготский отмечал, что чем ближе вторичный симптом к первичному дефекту, тем сложнее его коррекция. И наоборот, "чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддается воспитанию". **Например**, наиболее тесно с первичным дефектом, т.е. с нарушением слуха, связаны недостатки произношения глухих. Они страдают в большей степени и с большим трудом поддаются коррекции. Глухой ребенок не слышит собственной речи, не может ее контролировать, сравнивать с речью окружающих, поэтому у него значительно страдает произносительная сторона речи: четкость, внятность. Вместе с тем, другие стороны речи (словарь, грамматика), которые имеют опосредованную связь с первичным дефектом за счет активного использования письменной и жестовой речи, в условиях специального обучения корректируются в большей степени.

Взаимодействие первичных и вторичных отклонений имеет сложный диалектический характер. Первичный дефект вызывает вторичные отклонения, но и они в определенных условиях воздействуют на первичный симптом. **Например**, взаимовлияние неполноценного слуха и возникшего на этой ос-

нове недоразвития речи осуществляется следующим образом: слабослышащий ребенок не будет использовать остаточные функции сохранного слуха, если у него не развиваются устную речь. Только при условии интенсивных занятий по преодолению вторичного нарушения оптимально используются возможности остаточного слуха. Чем больше словарный запас, богаче понимание этих слов, тем лучше он понимает разнообразие грамматических форм. Чем лучше человек владеет речью, тем больше способность использования слуха.

Основываясь на этой концепции, соотношение причин и следствий, возникающих в ходе аномального развития, можно трактовать следующим образом: одни и те же сходные вторичные и третичные отклонения в развитии могут наблюдаться при разных первичных дефектах. И, наоборот, при одном и том же первичном нарушении отсутствует полное однообразие третичных (а возможно, и вторичных) проявлений дефектов, поскольку не только первичный дефект, но и условия развития, которые не могут быть идентичными, имеют существенное значение в возникновении вторичных и третичных нарушений. Эти положения нашли развитие в ряде теоретических и экспериментальных исследований в русле разработки системы обучения и воспитания аномальных детей (Занков Л. В., 1935; Соловьев И. Н., 1957; Бос-кис Р.М., 1965; Шиф Ж. И., 1965; Власова Т. А., 1972; Лубовский В. И., 1978 и др.).

3. Механизмы формирования системных нарушений в психическом развитии

Все многообразные межфункциональные связи между различными, многочисленными психическими феноменами, определяются структурой сознания. Нарушение этих связей в известной мере нарушает архитектонику этой структуры. Но она же (эта структура) определяет направление возникновения системных отклонений.

Одним из механизмов формирования системных отклонений является **коммуникативный**.

Одним из ключевых моментов в психическом развитии ребенка является процесс общения. Именно в общении взрослый передаст ребенку культурно-

исторический опыт, усвоение которого и составляет сущность процесса формирования человеческого сознания. На ранних этапах развития передача опыта реализуется в том, что взрослый раскрывает для ребенка способы действия с теми или иными предметами, так как самостоятельно открыть их ребенок не может. Овладевая исторически сложившимися способами действия с предметами, ребенок приобретает первые обобщенные представления как элемент будущего сознания. Отсюда несложно понять, что любое первичное нарушение в разной степени и с разных сторон затрудняет общение и процесс передачи исторического опыта, тем самым замедляя процесс психического развития.

Процесс общения выступает не только способом передачи опыта, но и важнейшим условием формирования высших психических функций. Последние, как указывал Л. С. Выготский, являются прижизненно формируемыми по своему генезу, произвольными по способу регуляции и опосредованными по строению. В процессе своего формирования высшие психические функции проходят последовательно две фазы — интерпсихическую и интрапсихическую. Для интерпсихической фазы характерно то, что функция какое-то время не принадлежит всецело ребенку, а существует в разделенном виде. Одни ее элементы реализуются взрослым, а другие выполняются ребенком. В таком разделенном виде функция находится весьма долго, пока ребенок полностью не освоит все элементы данной функции. Только пройдя этот период, функция становится внутренней принадлежностью ребенка, т.е. переходит в интрапсихическую fazu. Без участия взрослого, с которым в процессе общения ребенок может реализовать различные высшие психические функции, формирование последних оказалось бы практически невозможным.

Возникающие затруднения в процессе общения, характерные практически для всех групп детей с отклонениями в развитии, с неизбежностью замедляют процесс формирования высших психических функций. Описанный механизм формирования системных отклонений можно было бы обозначить как

коммуникативный. Деятельностью этого механизма можно объяснить формирование весьма однотипных нарушений в эмоциональноволевой сфере у детей и подростков с разными вариантами отклонений в развитии. Нарушение коммуникативного пространства между ребенком и взрослым может проявиться в деформации социальной ситуации развития, одним из конкретных вариантов которой может быть неправильное воспитание.

Деятельностный механизм. Необходимо также указать на деятельностный механизм формирования системных отклонений. Психика выступает в роли внутреннего регулятора внешней предметной деятельности, образуя ее внутренний план.

Именно поэтому нарушения процесса психического развития, как правило, с неизбежностью приводят к отставанию в темпах формирования психомоторики, предметных действий и разных форм деятельности. Но выступая в качестве внутреннего плана любой внешней активности, психика сама в процессе этой активности преобразуется и развивается. Поэтому недостатки в развитии разных форм деятельности приводят к замедлению темпа психического развития, образуя тем самым замкнутый круг, где причина и следствие меняются местами.

Конкретным проявлением данного механизма можно считать нарушение процесса формирования умственных действий. Как известно, умственные действия могут формироваться у ребенка лишь с опорой на внешние предметные операции, которые по мере автоматизации и сокращения постепенно переходят из внешнего плана своего существования во внутренний. Наличие различных нарушений в моторной сфере так или иначе негативно скажется на характере формирования умственных действий ребенка. Кроме того, родители детей с отклонениями в развитии часто, наблюдая за трудностями, которые испытывает их ребенок в различных формах деятельности, стараются отгородить его от этой активности и тем самым дополнительно осложняют процесс психического развития.

Речевой механизм. Хорошо известно, что для большинства форм дисонтогенеза характерны разнообразные речевые нарушения. Речь выступает не только как средство общения и познания, но и, что не менее важно, ключевым опосредующим элементом структуры высших психических функций. Речевое опосредование дает возможность произвольной регуляции психической активности. Отсюда становится понятной связь речевых нарушений с отставанием темпов формирования высших психических функций — это проявление речевого механизма появления системных отклонений в психическом развитии.

Депривационный механизм. И, наконец, последний из рассматриваемых механизмов может быть обозначен как депривационный. Негативное влияние разных форм депривации известно давно. Своебразие жизненной ситуации большинства детей с отклонениями в развитии характеризуется тем, что, как правило, они испытывают на себе влияние сразу нескольких видов депривации:

- первичные, или клинические депривации, которые связаны с недостатками зрения, слуха, речи и двигательной активности;
- социальная депривация, проявляющаяся в сужении круга общения, которая особенно типична для периода дошкольного детства;
- эмоциональная депривация, связанная с холодным и равнодушным отношением к ребенку в семье.

Депривационные условия способны оказать негативное влияние как на эмоциональное, так и на когнитивное развитие ребенка.

На рис. 3.4 представлены перечисленные выше механизмы формирования системных отклонений, благодаря которым представления о структуре нарушенного развития выглядят целостно и непротиворечиво.



Рис. 1. Основные механизмы формирования системных отклонений

Таким образом, подводя итог нашему анализу, мы должны констатировать, что одно только наличие первичного нарушения автоматически не приводит к проявлению системных отклонений, формирование которых связано с действием разнообразных механизмов.

4. Общие и специфические закономерности нарушенного развития

Вопрос об общих и специфических закономерностях отклоняющегося развития был поставлен Л. С. Выготским в начале XX в. в связи с формированием дефектологии как комплексной науки о человеке, включающей разностороннее изучение причин и механизмов отклоняющегося развития, понимание которых является условием разработки научно обоснованных медико-психологического-педагогических коррекционных воздействий.

Одним из первых общие закономерности отклоняющегося развития применительно к различным видам психического дизонтогенеза были сформулированы В. И. Лубовским. Основным тезисом является доказательное постулирование наличия трех иерархических уровней закономерностей отклоняющегося развития.

I уровень – закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития.

Нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации

Как показывают экспериментальные нейрофизиологические и психологические исследования, при любой патологии нарушается «расшифровка»

окружающего мира. В зависимости от специфики отклонения искажаются разные параметры окружающей действительности, так, при сенсорной патологии происходит искажение сенсорной информации на этапе ее приема через поврежденный анализатор, при патологии эмоционально-личностной сферы (психопатия, ранний детский аутизм) искажается восприятие, интерпретация и использование социальной информации. Любое обращение со стороны сверстников или взрослых может быть расценено ими как агрессия и сопровождаться соответствующими ответными действиями.

Нарушение речевого опосредования

Еще Л.С. Выготским было выдвинуто положение о том, что приблизительно с двух лет речь начинает играть определяющую роль в дальнейшем развитии всех психических процессов. При всех отклонениях психического развития в большей или меньшей степени наблюдается дивергенция невербального и верbalного поведения, что затрудняет нормальное развитие ребенка и требует использования специальных приемов его воспитания и обучения.

Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности

Для того чтобы у ребенка с той или иной патологией развития сформировались столь же полные и адекватные представления о разных сторонах окружающей действительности, как это происходит у normally развивающихся детей, необходимы, безусловно, более длительные сроки и специальные методы.

Риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности

Данный параметр означает, что любой дефект затрудняет достижение человеком оптимального баланса между возможностью удовлетворения своих значимых потребностей и имеющимися для этого условиями, включая условия как чисто бытовые, например, наличие пандусов для въезда на коляске, так и социально-психологические — готовность ближайшего социального окружения к общению с такими людьми.

II уровень — закономерности, характерные для группы дизонтогенетических расстройств (например, возникших вследствие недоразвития анализаторных систем — зрительной, слуховой, кожной, двигательной) или имеющих в своей основе раннее органическое повреждение головного мозга (умственная отсталость, задержка психического развития церебрально-органического генеза и т.д.).

III уровень — специфические закономерности, присущие конкретному виду дизонтогенеза (общему стойкому психическому недоразвитию по типу умственной отсталости, или искаженному развитию по типу раннего детского аутизма, или дефицитарному развитию вследствие недостаточности зрительного анализатора, и т.д.).