

Пирязева Марина Владимировна

старший преподаватель

Венецева Дарья Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный

педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

УЧЕНИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО О ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ КАК ФУНДАМЕНТ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация:** статья представляет теоретический анализ концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) в контексте её применения в качестве методологической основы коучингового подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются ключевые положения культурно-исторической теории: соотношение обучения и развития, природа первичных и вторичных дефектов, роль социального взаимодействия и компенсации. Обосновывается, что идеи Выготского о сотрудничестве, потенциале и «обходных путях» развития создают фундамент для современной коучинговой практики, ориентированной на раскрытие внутренних ресурсов ребёнка.*

***Ключевые слова:** зона ближайшего развития, коучинговый подход, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, первичный и вторичный дефект, социальная обусловленность психики, компенсация.*

В современной психолого-педагогической науке проблема соотношения обучения и развития является ключевой для определения стратегий сопровождения детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Л.С. Выготский, основоположник культурно-исторической психологии, предложил революционный взгляд на этот вопрос, который сегодня может служить методологическим фундаментом для инновационных практик, в частности, для

коучингового подхода в образовании. Актуальность обращения к наследию Выготского обусловлена необходимостью переосмысления традиционных подходов к обучению детей с ОВЗ в контексте современной компетениологии, где на первый план выходят не просто знания, а способность к развитию, адаптации и самореализации.

В науке сложились три основные позиции по вопросу влияния обучения на развитие [1, с. 16]. Эти позиции не только отражают эволюцию научной мысли, но и определяют практические стратегии работы с детьми.

Первый подход (биологизаторский) рассматривает обучение как внешний процесс, лишь использующий плоды созревания психики, но не влияющий на него. Согласно этой точке зрения, развитие подчиняется внутренним законам созревания, а обучение может лишь «приспосабливаться» к уже достигнутому уровню. В работе с детьми с ОВЗ это ведёт к пассивной позиции педагога, который ждёт, пока ребёнок «созреет» для обучения, упуская драгоценное время сензитивных периодов.

Второй подход (бихевиоральный) отождествляет обучение и развитие, считая любой прогресс прямым результатом научения. В этой парадигме развитие – это сумма усвоенных реакций и навыков. В контексте специального образования такой подход может оборачиваться давлением, механической дрессурой и «натаскиванием» без учёта внутренних ресурсов ребёнка, его индивидуального темпа и психофизиологических особенностей. Это часто приводит к формальному усвоению знаний без подлинного развития личности.

Третий, наиболее продуктивный подход (Л.С. Выготского), утверждает, что обучение ведёт за собой развитие. Оно не подстраивается под актуальный уровень, а создаёт «зону ближайшего развития», пробуждая внутренние процессы, которые без направленного влияния извне могли бы не реализоваться. Именно эта идея становится основой коучинга, ориентированного на раскрытие потенциала, а не на прямую трансляцию знаний. Выготский писал: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития» [1, с. 26].

Ключевым вкладом Выготского в психологию образования стало введение понятий зоны актуального развития (ЗАР) и зоны ближайшего развития (ЗБР) [2, с. 13]. *Зона актуального развития* – это те знания, умения и навыки, которые уже сформированы и могут применяться ребёнком самостоятельно, без посторонней помощи. Это «вчерашний день» развития.

Зона ближайшего развития – это принципиально иное пространство. Это те задачи и действия, которые ребёнок пока не способен выполнить сам, но может успешно освоить при поддержке и руководстве взрослого или более компетентного сверстника. ЗБР – это «завтрашний день» развития, пространство созревающих, но ещё не реализованных функций [3, с. 126].

Концепция ЗБР имеет прямое отношение к коучингу. Если традиционная педагогика часто ориентируется на ЗАР (контроль того, что уже усвоено, отработка навыков), то коучинг работает исключительно в зоне ближайшего развития. Коуч (педагог) не даёт готовых решений, а создаёт условия, в которых ребёнок с ОВЗ, опираясь на поддержку, может сделать шаг, недоступный ему в одиночку. Это позволяет:

– *оценить не только текущие достижения, но и внутренний потенциал.* Диагностика ЗБР даёт представление о том, что ребёнок может достичь в ближайшее время, какие функции находятся в стадии созревания [4, с. 34];

– *определить оптимальные стратегии и сроки обучения.* Зная ЗБР, педагог может выстроить индивидуальный маршрут, предлагая задачи нужного уровня сложности – не слишком лёгкие (уже освоенные) и не слишком трудные (лежащие за пределами зоны понимания);

– *выстроить индивидуальный маршрут, опирающийся на созревающие, а не только на созревшие функции.* Это позволяет сделать обучение максимально эффективным и развивающим.

Важно подчеркнуть, что работа в ЗБР требует от педагога особых компетенций: умения слушать и слышать, задавать открытые вопросы, создавать ситуацию успеха, оказывать ровно ту поддержку, которая необходима, но не делать за

ребёнка то, что он может сделать сам. Именно эти компетенции составляют основу коучингового подхода.

Фундаментальное значение для работы с детьми с ОВЗ имеет разработанное Выготским разграничение первичных и вторичных дефектов [1, с. 56].

Первичный дефект – это биологическое повреждение, органическое нарушение той или иной структуры (анализатора, определённых зон коры головного мозга и т. д.). Это ядерное нарушение, которое непосредственно вытекает из биологической причины.

Вторичный дефект – это системное, опосредованное следствие первичного нарушения. Он проявляется в отставании психических функций и социальной адаптации, которые напрямую не связаны с повреждённым органом, но страдают из-за невозможности полноценного развития в социальной среде. Классические примеры: нарушение развития речи при глухоте, трудности пространственной ориентации при слепоте, искажение личности при неприятии социумом [4; с. 5].

Выготский сформулировал важнейший закон: *чем дальше нарушение отстоит от биологической первопричины, тем успешнее оно поддаётся коррекции социально-педагогическими средствами*. Высшие психические функции (связанные с культурой, знаками, общением) пластичнее, чем низшие (непосредственно связанные с работой органов чувств или мозговых структур) [1, с. 26]. Современные исследования подтверждают этот тезис, указывая на высокую пластичность мозговых систем и возможность их перестройки в процессе целенаправленного обучения [5, с. 112].

Отсюда вытекает ключевая задача коучинга в образовании детей с ОВЗ: работать не с первичным дефектом, а со *вторичными наслоениями*, организуя деятельность через развитие *компенсаторных механизмов*. Задача педагога-коуча – помочь ребёнку найти «обходные пути» культурного развития [6, с. 42]. То, что воспринимается как «особенность развития» (слуховая или сенсорная депривация), при правильном сопровождении может стать стимулом для развития других систем восприятия и мышления. Происходит то, что Выготский назвал «превращением минуса дефекта в плюс компенсации».

Здесь особенно важна своевременность. Если коррекционная помощь запаздывает, вторичные нарушения (негативная самооценка, социальная дезадаптация, отсутствие мотивации) могут стать главным препятствием, даже более серьёзным, чем исходный дефект [1, с. 85].

Развитие психики происходит неравномерно. Существуют особые временные промежутки – *сензитивные периоды*, когда организм наиболее чувствителен к формированию определённых функций [3; с. 9]. В эти периоды обучение идёт наиболее эффективно и естественно.

Для детей с ОВЗ знание сензитивных периодов приобретает критическое значение. Если сензитивный период упущен, развитие соответствующей функции может быть затруднено или искажено. Обучение, преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду, оказывается недостаточно эффективным, а в некоторых случаях может даже тормозить развитие.

Коучинговый подход, ориентированный на индивидуальные особенности ребёнка, позволяет максимально точно использовать сензитивные периоды. Коуч не просто следует программе, а наблюдает за ребёнком, определяя, какие функции сейчас наиболее готовы к развитию, и создаёт условия для их реализации. Это требует от педагога высокой квалификации и умения видеть не только актуальные трудности, но и потенциальные возможности.

Выготский неоднократно подчёркивал социальную обусловленность психики. Высшие психические функции (произвольное внимание, логическая память, понятийное мышление, рефлексия) зарождаются как формы коллективного поведения, как отношения между людьми (интерпсихически) и лишь затем, в процессе интериоризации, становятся внутренними достояниями личности (интрапсихическими) [3, с. 126].

Для коучингового подхода это означает, что раскрытие потенциала ребёнка с ОВЗ невозможно вне диалога, сотрудничества и коллективной деятельности. Именно в совместной деятельности – с педагогом, психологом, сверстниками, родителями – создаётся та самая «лаборатория», где вызревают новые возможности [7, с. 11]. Ребёнок сначала учится управлять своим поведением во

взаимодействии с другими, и только потом это умение становится его внутренним достоянием.

В этом смысле коуч выступает не как транслятор знаний, а как *фасилитатор развития* – человек, который создаёт условия для того, чтобы ребёнок мог пройти путь от интерпсихического к интрапсихическому, от совместного действия к самостоятельному. Особое значение приобретает и включение ребёнка с ОВЗ в коллектив сверстников (в том числе нормативно развивающихся), что создаёт богатейшую среду для подражания, обмена опытом и социального научения.

В.В. Лебединский, развивая идеи Выготского, создал классификацию типов нарушенного психического развития (дизонтогенеза) [4, с 123]. Понимание этих типов необходимо для дифференцированного применения коучингового подхода.

1. *Недоразвитие (умственная отсталость)*: характеризуется тотальным отставанием всех психических функций. Коучинг здесь будет направлен на максимально возможное развитие сохранных функций, формирование элементарных навыков самообслуживания и социально приемлемого поведения, а также на поддержку семьи.

2. *Задержанное развитие (ЗПР)*: парциальное, часто временное отставание. Коучинг может быть чрезвычайно эффективен для «подтягивания» отстающих функций, создания мотивации, коррекции эмоционально-волевой сферы.

3. *Повреждённое развитие (деменция)*: распад уже сформированных функций. Коучинговая поддержка направлена на сохранение имеющегося потенциала, адаптацию к новым условиям, психологическую поддержку ребёнка и семьи.

4. *Дефицитарное развитие (нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата)*: ключевая задача – создание «обходных путей» развития, максимальная компенсация дефекта за счёт сохранных функций. Коучинг здесь – идеальный инструмент для раскрытия компенсаторных возможностей.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского содержит мощный методологический потенциал для развития коучингового подхода в образовании детей с ОВЗ. Понятие зоны ближайшего развития задаёт фокус на потенциальные, а не только на актуальные возможности ребёнка, что полностью созвучно философии коучинга. Учение о природе дефекта и компенсации определяет стратегию работы – не борьба с биологическим нарушением, а создание «обходных путей» для культурного роста и социальной адаптации, превращение «минуса» в «плюс». Идея социального генезиса психики и роли сензитивных периодов делает коучинговое взаимодействие (сотрудничество, диалог, своевременную поддержку) главным инструментом развития. Понимание различных типов дизонтогенеза позволяет дифференцированно применять коучинговые техники. Таким образом, идеи Выготского не только не устарели, но и становятся концептуальной базой для самых современных практик психолого-педагогического сопровождения, интегрируя классическую теорию с инновационными подходами в образовании.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений / под ред. Т.А. Власовой. – В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: / под ред. В.В. Давыдова. – В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений / под ред. А.М. Матюшкина. – В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
5. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский. – М.: Академия, 2003. – 464 с. EDN QXGSWT
6. Л.С. Выготский и современная дефектология: сб. ст. // Дефектология. – 1996. – №6. – С. 3–95.

7. Экспериментально-дефектологический институт (к истории создания) // Дефектология. – 1989. – №4. – С. 9–15.