

УДК 376 ББК 74.100 Д44

Рекомендовано Ученым Советом Института коррекционной педагогики РАО

Авторы: С.Г. Шевченко Н.Н. Малофеев А.О. Дробинская М.Н. Фишман Н.В. Бабкина Г.М. Капустина Р.Д. Тригер Ю.А. Костенкова

**Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей:
Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего
обучения/ Под ред. С.Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001. — 224 с.**

В пособии представлены современные подходы к организации целостной системы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития различного генеза, а также детей, имеющих парциальные нарушения, создающие специфические трудности в усвоении учебных программ, в адаптации к требованиям школы. Адресовано студентам факультетов начального обучения, дефектологических факультетов, учителям и специалистам общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, школ с продленным днем, классов коррекционно-развивающего обучения.

УДК 376 ББК 74.100

ISBN 5-89415-205-4

© Состав, 2001 © АРКТИ, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Концептуальные основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР).....	8
Глава II. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей	27
Глава III. Клинико-психолого-нейрофизиологические механизмы задержки психического развития у детей.....	41
Глава IV. Нейрофизиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении.....	51
Глава V. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития.....	70
Глава VI. Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития.....	105
Глава VII. Педагогическая диагностика знаний, умений и навыков дошкольников и учащихся 1—2-х классов по математике.....	144
Глава VIII. Эффективность обучения русскому языку младших школьников с задержкой психического развития.....	172
Глава IX. Формирование навыка чтения у учащихся с задержкой психического развития	206
Литература.....	221

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в образовательных учреждениях России происходит становление педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей, испытывающих трудности в освоении учебных программ, в адаптации к школе и к социальному окружению.

В резолюции Всероссийской научно-практической конференции «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: опыт, проблемы, пути решения», проходившей в г. Москве 15—16 февраля 2000 года, рекомендовано органам управления образованием рассматривать коррекционно-развивающее образование детей с трудностями в обучении как приоритетное направление современной образовательной практики.

По данным Министерства образования РФ (1997 г.), среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% имеют очевидные расстройства нервно-психической сферы **еще** в младшей **группе детского сада**. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2—2,5 раза и составило 30% и более.

Проблема оказания помощи неуспевающим детям многие годы является актуальной в педагогике. Классы выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции, педагогической поддержки, адаптации, здоровья, интенсивного развития и многие другие — все эти организационные формы свидетельствуют о поисках условий, адекватных психическим и физическим возможностям учащихся. Заметим, что указанные классы, кроме классов выравнивания, создавались, в основном, на II ступени обучения, начиная с пятого класса.

Опросы учителей, работающих в названных выше классах, показали, что они не удовлетворены своим трудом: не знают психологических особенностей детей, которых учат; существующая ныне диагностика отклонений в развитии обучающихся специалистами МПК или школьного Консилиума не помогает им понять причины неуспеваемости и выбрать соответствующие методы работы; специальные методики, новые технологии коррекционно-развивающего обучения недостаточно активно осваиваются школьной практикой. Многие школы сохраняют такие классы лишь из-за небольшого количества учащихся в них.

Следует подчеркнуть, что изменения в сфере образования в связи с новыми приоритетами социального развития общества

также имели для таких учащихся негативные последствия. В результате, безусловно, положительного фактора — развития гимназий, лицеев происходит отток наиболее способных учащихся в эти учебные заведения. И, наоборот, наблюдается приток детей с проблемами психического развития (главным образом, интеллектуального и речевого) в общеобразовательную школу, в результате чего она неизбежно превратилась в полифункциональную: обучающую, воспитывающую, развивающую (традиционные функции) — и психокоррекционную, оздоровительную (совершенно новые функции).

Успешная деятельность общеобразовательной школы и образовательного учреждения вообще **становится немыслимой без организации системы коррекционно-развивающего обучения**, основанной на результатах комплексной диагностики и новых научно обоснованных организационных и методических формах работы.

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО) — форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной, традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов КРО, позволяющих обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье.

Система КРО широко внедряется во многих регионах России с 1994 года. Она основана на комплексных исследованиях, проведенных в Институте дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) в течение 30 лет, начиная с 1967 года. Анализ практики обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) и «группы риска», теоретическое обоснование классификации детей с трудностями в обучении (К.С. Лебединская, 1982; И.Ф. Марковская, 1990; А.О. Дробинская, 1993; М.Н. Фишман, 1989), определение психолого-педагогических основ обучения детей указанной категории (В.И. Лубовский, 1981; Н.А. Никашина, 1984; Р.Д. Тригер, 1986; Г.М. Капустина, 1986; С.Г. Шевченко, 1990; Н.А. Цыпина, 1992; Г.И. Жаренкова, 1989 и др.) позволили разработать в 1993 году Концепцию коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении в условиях общеобразовательных учреждений. Концепция была рекомендована Министерством образования Российской Федерации для внедрения во всех регионах России.

В соответствии с этой Концепцией Институт коррекционной педагогики РАО и Московский комитет образования разработали Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения г. Москвы.

В 1996 году Министерство образования РФ утвердило программы для начальных классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе (*Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения*. — М.: Просвещение, 1996). Второе издание этих программ осуществлено издательством «Дрофа» в 2000 году.

В соответствии с указанными программами в газете «Начальная школа» (приложение к газете «Первое сентября») с августа 1997 года печатаются методические рекомендации и тематическое планирование по всем учебным предметам.

Авторский коллектив, разработавший программы, создал впервые в России учебно-методический комплект для подготовительного этапа обучения детей, испытывающих трудности в усвоении

знаний и представлений в начальных классах. Комплект включает пособия (тетради с печатной основой и методические рекомендации для учителя) по подготовке к обучению грамоте, математике, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Пособия могут быть использованы в первом классе коррекционно-развивающего обучения (КРО) и при повторении учебного материала во втором классе.

Учебно-методический комплект для детей, испытывающих трудности в усвоении знаний и представлений на начальном этапе обучения, прошел многолетнюю апробацию в классах КРО, обеспечивая оптимальное развитие познавательной деятельности и речи детей и эффективность их обучения.

Предлагаемое пособие подготовлено сотрудниками Института коррекционной педагогики, принимавшими активное участие в разработке Концепции и учебно-методического оснащения системы коррекционно-развивающего обучения.

Глава I «Концептуальные основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР)» написана заведующей Лабораторией содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении ИКП РАО, канд. ^{Це}Д. наук С.Г. Шевченко. В главе раскрываются основные положения Концепции КРО и особенности организации системы коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений.

Глава II «Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей» \ написана докт. пед. наук, директором ИКП РАО Н.Н. Малофеевым. Подчеркивая необходимость развития общеобразовательной школы на современном этапе в «школу для всех», автор резко! выступает против организации специальных компенсирующих классов, в которые направляют интеллектуально сохранных детей со сниженными показателями здоровья, с пониженной готовностью к школьному обучению. Недопустимо, по мнению автора, обучать в специальных условиях (классах ККО) нормально развивающихся детей. Достижения специальной психологии и коррекционной педагогики позволяют эффективно обучать детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

В главах III и IV «Клинико-психолого-нейрофизиологические механизмы задержки психического развития у детей» и «Нейро-1 физиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении», подготовленных докт. биол. наук М.Н. Фишман и канд. псих. наук А.О. Дробинской, рассматриваются вопросы дифференциальной диагностики детей с ЗПР, составляющих основной контингент классов КРО.

Глава V «Психологическая готовность к школьному обучению; детей с задержкой психического развития», написанная научным сотрудником лаборатории Н.В. Бабкиной, раскрывает особенности интеллектуальной, эмоциональной и социальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР седьмого года жизни, находившихся в течение одного или двух лет в дошкольных группах] осуществлявших коррекционно-развивающее воспитание и подготовку к школе по специальным программам, разработанным в] Лаборатории содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении ИКП РАО (зав. лаб. С.Г. Шевченко).

Глава VI «Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития» (автор — С.Г. Шевченко) освещает особенности умственного и речевого развития обучающихся в начальных классах и основные направления работы по коррекции их] учебно-познавательной и речевой деятельности на специальных уроках и коррекционных индивидуальных и групповых занятиях.

В VII главе «Педагогическая диагностика знаний, умений и навыков дошкольников и учащихся 1—2-х классов по математике» (автор — канд. пед. наук Г.М. Капустина) раскрывается содержание работы учителя по выявлению пробелов в элементарных (дошкольных) математических представлениях и знаниях обучающихся и уровня усвоения программного материала в 1-2-х классах КРО. Автор подчеркивает, что без анализа причин недостаточного качества обученности учитель классов КРО не сможет правильно спланировать коррекционную работу как на уроках математики, так и в процессе индивидуальных и групповых занятий.

В VIII и IX главах «Эффективность обучения русскому языку младших школьников с задержкой психического развития» (автор — канд. псих. наук Р.Д. Тригер) и «Формирование навыка чтения у учащихся с задержкой психического развития» (автор — канд. пед. наук Ю.А. Костенкова) освещается результативность обучения русскому языку на начальной ступени, анализируются специфические трудности детей с ЗПР в освоении навыков письма и чтения, предлагаются основные направления коррекционно-развивающей работы.

Глава I

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)

С.Г. Шевченко

В последние годы обсуждение проблем общеобразовательной и I специальной (коррекционной) школы приобрело достаточно широкий характер. Основное внимание в психолого-педагогических и философско-социальных работах привлечено к проблемам обучающихся, испытывающих стойкие трудности в усвоении традиционных школьных программ и в адаптации к социальному окружению в образовательном учреждении и вне его.

Повсеместно отмечается увеличение числа школьников, не] готовых к обучению (т.е. не готовых осваивать определенный объем знаний, умений и навыков в определенные сроки) на последовательно сменяющихся этапах образования: от дошкольного — к младшему школьному и от него — к младшему подростковому, а затем и к подростковому.

Анализ проблем школы как института, обеспечивающего введение ребенка в общечеловеческую культуру, представлен достаточно широко. На основе указанного анализа сделаны выводы о] современном кризисе школы, о падении авторитета традицион-1 ной школы в обществе.

В.Д. Шадриков в книге «Философия образования и образовательные политики» (1993) выделяет следующие признаки современного кризиса школы:

— уход от реальности;

— утрата индивидуальности ребенка, его способностей и их раз-] вития.

Недостаточное внимание педагогических коллективов к проблемам каждого конкретного ученика, непонимание причин этих проблем способствуют тому, что образовательные учреждения осуществляют перестройку процессов обучения вне связи с образовательными потребностями и индивидуально-типологическими особенностями обучающихся.

Так, на протяжении десяти последних лет в общеобразовательных школах повсеместно открываются специальные коррекционные классы с различными наименованиями: классы адаптации, здоровья, педагогической поддержки, выравнивания, интенсивного развития, компенсирующего обучения и многие другие.

Не определив основного назначения таких классов, контингента обучающихся, содержания и технологий обучения, общеобразовательные школы увеличивают их количество независимо от эффективности обучения в них.

Вместе с тем, наряду с поиском новых подходов в общей педагогике к обучению неуспевающих школьников, в специальной педагогике, начиная с 1965 -1967 годов, велось комплексное изучение проблем и причин неуспеваемости силами специалистов разного профиля: клиницистами, физиологами, психологами, дефектологами, педагогами-экспериментаторами. Это способствовало рождению в 70-е годы нового направления в специальной психологии и педагогике — психологии и педагогики детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Тридцать лет (1967-2000 гг.) развития теории и практики обучения детей с ЗПР в НИИ дефектологии АПН СССР (с 1993 г. Институт коррекционной педагогики РАО) позволили сформулировать классификацию задержки психического развития у детей, определить содержание их обучения в 1-9 классах, разработать методики отдельных дисциплин.

К началу 90-х годов было установлено, что даже при органической природе задержки психического развития школьники, обучающиеся в специальных коррекционных школах для детей с ЗПР или в классах выравнивания в общеобразовательной школе, могут успешно освоить образовательный стандарт (нижнюю границу требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся) в объеме неполной средней школы и продолжить обучение после 9-го класса в техникумах, училищах, других учреждениях, дающих среднее профессиональное образование.

В этих случаях можно говорить о достаточно успешной социализации детей с задержанным развитием, прошедших коррек-ЦИонное обучение в условиях специального образования.

Следует подчеркнуть, что в специальные коррекционные учреждения VII вида и в классы выравнивания на основании Приказа № 103 Министерства просвещения СССР (1981 г.) принимаются преимущественно дети с ЗПР церебрально-органического генеза. Детей с другими видами задержки (конституционального, соматогенного, психогенного происхождения) рекомендовалось оставлять в обычных условиях общеобразовательного класса, т.к. временный характер этого состояния позволял прогнозировать вы-Р^авнивание темпа развития этой категории учащихся через ~2 года и их успешное обучение.

Традиционная педагогическая система, являясь частью культуры общества, в 90-е годы стала развиваться в парадигме гума-1 низации образования. Образовательная практика, приняв лично-1

стно-ориентированный подход к учащимся как приоритетное; направление в деятельности школы, начала поиск новых **подхо-1** дов к организации учебно-воспитательного процесса в интересах учащихся.

Один из таких подходов — дифференцированное обучение школьников с разными образовательными возможностями и потребностями разделил учащихся на три потока. В общеобразовательной школе появились классы с углубленным изучением ряда учебных предметов, гимназические и лицейские классы для наиболее способных учащихся, традиционные **класД** сы для обычных учеников и классы компенсирующего обуче-**j** ния для всех остальных, для так называемых «детей группы риска».

Не вдаваясь в анализ и оценку системы дифференцированного обучения в условиях общеобразовательной школы, подчеркнем, что педагогические коллективы стремились направлять свои **уси-1** лия на организацию такого учебно-воспитательного процесса, в котором каждому ребенку уделялось бы достаточное внимание и каждый получал помощь со стороны обучающихся взрослых для нормального роста и развития.

Принятие Министерством образования РФ Примерного положения о классах компенсирующего обучения (Приказ № 333, 1992 г.) закрепило **два направления** в организации обучения детей, испытывающих стойкие трудности в обучении в условиях общеобразовательной школы.

На основании Приказа № 103 можно открывать классы вы-**j** равнивания для детей с ЗПР, в которые учащиеся принимаются только на основании заключения МПК или ПМПК. В то же время, согласно Приказу № 333, можно открывать классы компенсирующего обучения, в которые принимаются неуспевающие школьники или дети с недостаточной готовностью к обучению без заключения МПК и ПМПК на основании решения психолого-педагогического консилиума школы. Понятно, что в такие классы из-за недостаточной компетентности в дифференциальной диагностике психологов и педагогов школы могут быть направлены дети с отклонениями в развитии, в том числе умственно отсталые, аутичные, с тяжелыми нарушениями речи и т.п.

10

Следовало ожидать (а на практике это подтвердилось) невысокую эффективность обучения в таких классах. Вскоре обнаружилось, что эти классы по существу дублируют классы выравнивания для детей с более выраженной формой задержки психического развития: увеличено на 1 год обучение на начальной ступени, после которого школа вынуждена пролонгировать обучение детей «группы риска» в специальных классах на основной ступени, в 5—9 классах.

Обучение в щадящих условиях по традиционным программам и учебникам, безусловно, создавало в целом более благоприятные условия для слабоуспевающих детей, однако достижение учащимися успеха в развитии общих способностей к учению, в коррекции недостатков учебно-познавательной деятельности и речи, в нормализации эмоционально-волевой и личностной сферы возможно только при реализации в обучении принципов комплексного подхода к диагностике и коррекции, а также принципов развивающего обучения и индивидуализации обучения (Л.С.

Выготский, Л.В. Занков, Ю.К. Бабанский).

Новый подход к организации образования детей с трудностями в обучении отражен в Концепции коррекционно-развивающе-го обучения в условиях общеобразовательных учреждений, разработанной в Институте коррекционной педагогики РАО и внедренной в ряде городов и областей страны (Москва, Самара, Пенза, Новгород Великий, Рязань, Вологда, Тюмень, Ноябрьск и многих других).

Коррекционно-развивающее обучение в условиях общеобразовательных учреждений является педагогической системой, реализующей принципы единства диагностики и коррекции недостатков развития, развития общих способностей к учению на основе личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего индивидуализацию обучения детей с трудностями в обучении.

Характерными особенностями системы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР являются:

1. Наличие диагностико-консультативной службы, работающей на основе междисциплинарного взаимодействия. Эта служба представлена тремя уровнями:

- межведомственные постоянно действующие ПМПК (комиссии);
- окружные (кустовые) ПМПК на базе образовательных учреждений общего и коррекционного типов;
- психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений (школьных и дошкольных).

2. Вариативность образования: обеспечение вариативными учебными планами, образовательными и коррекционными программами, в том числе разноуровневыми по содержанию и срокам обучения.

3. Активная интеграция учащихся в общеобразовательные традиционные классы из коррекционно-развивающих дошкольных групп или классов после одного-двух лет обучения, а также по окончании начальной ступени обучения.

4. Пролонгирование коррекционно-развивающего обучения на II ступени (5-9 классы). При необходимости начало коррекционно-развивающей работы может приходиться на 5-е классы.

5. Максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к современным социальным условиям (в том числе в условиях рынка труда).

6. Существенное внимание должно быть уделено профилактике школьных трудностей. В дошкольных учреждениях или в школе могут создаваться группы для детей с задержкой психического развития с целью подготовки их к школе.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения предполагает непрерывность реабилитационного процесса: обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения на начальной (I) ступени обучения и сохранение при необходимости таких классов на основной (II) ступени обучения, а также открытие таких классов не позднее 5-го класса (6-й класс — в исключительных случаях). Следует подчеркнуть, что система позволяет учащимся свободно переходить в обычные классы при достижении положительных результатов в развитии и учебно-познавательной деятельности.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является психологическое и специальное педагогическое консультирование обучающихся, а также динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Обсуждение результатов наблюдений проводится систематически (не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах).

В состав консилиума приказом директора учреждения вводятся логопед, специальный педагог-дефектолог, практический психолог, врач, воспитатель или учитель начальных классов.

12

В обязанности консилиума входит:

- изучение состояния ребенка (медицинское);
- выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер (психологическое изучение);
- изучение социальной ситуации развития ребенка, запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни и на начальной ступени обучения (педагогическое изучение).

Итогом изучения ребенка специалистами консилиума являются рекомендации:

- установление четких целей коррекционной работы с ребенком, путей и сроков их достижения;
- выработка адекватного состоянию ребенка подхода со стороны всех взрослых;
- выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе;
- анализ хода развития и результатов педагогической работы.

1 Коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс строится в соответствии со следующими основными положениями:

— пребывание ребенка с трудностями в обучении *в комфортном психологическом климате* с оптимальной наполняемостью класса от 9 до 12 учащихся, что позволяет учителю реализовать принцип индивидуализации обучения (эффективно сочетая словесные, наглядные и практические методы обучения) при опросе, объяснении и закреплении нового материала, т.е. на всех этапах урока;

— *коррекционную направленность всех учебных предметов*, включающих, наряду с общеобразовательными задачами, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, формирование учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки;

— *комплексное воздействие на ребенка* с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии учителя, психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога; •

— работа класса КРО в режиме группы продленного дня, обеспечивающая *полноценную подготовку домашнего задания*.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является создание в учреждении климата психологического комфорта. Здесь имеют значение многие факторы:

- учет индивидуально-типологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса;
- выбор варианта учебного плана и программы, обеспечивающих доступность учебного материала на начальной ступени обучения;
- индивидуальные пакеты учебно-методического оснащения, поддерживающего мотивацию достижения успеха обучающихся;
- формирование навыков самооценки и самоконтроля как на начальной, так и на основной ступенях обучения.

Система коррекционно-развивающего обучения, разработанная в Институте коррекционной педагогики (нормативная документация совместно с Московским комитетом образования), строится на принципах комплексного подхода к диагностике и коррекции отклонений в развитии, развивающего обучения, деятельно-стного подхода и индивидуализации обучения.

В начале 30-х годов Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, направленного на развитие ребенка, как основную и важнейшую цель. В системе КРО развитие общих способностей к учению является основной целью коррекционно-развивающей работы с учащимися. На начальных этапах содержание и методика обучения «подстраиваются» под индивидуальные типологические особенности детей с трудностями в обучении. Когда успешность обучения в классах КРО помогает учащимся избавиться от сложившихся представлений о собственной посредственности, неспособности к учебе и даже неполноценности, содержание обучения усложняется, а темп прохождения учебного материала увеличивается. Таким образом, не столько обучение «подстраивается» под индивидуальные особенности ученика с трудностями в обучении, а, скорее, он — под постепенно убыстряющийся темп и усложняющийся процесс обучения.

Направленность на пробуждение познавательной активности и реализацию резервных возможностей детей отражается в структурировании содержания начального образования в системе КРО. Это выражается в следующих частных линиях:

14

- придается большое значение знаниям детей, получаемым на основе практического опыта; эти знания привносятся в процесс обучения, обогащая его содержание непосредственными наблюдениями детей;
- в соответствии с принципом осознания школьниками процесса обучения ребенок осознает себя как личность, то есть в состав содержания образования входят знания о собственном «Я» ребенка;
- особая роль отводится общеучебным и общепознавательным способам деятельности как важнейшим компонентам содержания: умениям наблюдать, анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, доказывать, классифицировать. Эти умения формируются на материале всех учебных дисциплин;
- учебная деятельность должна быть богатой по содержанию, требовать от школьников интеллектуального напряжения. В то же время учебные задания обязательно должны быть доступны каждому ученику как по темпу выполнения их, так и по характеру деятельности. Важно, чтобы школьники поверили в свои возможности, испытали чувство успеха. Именно учебный успех должен стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться, выполнять задания учебников, раздаточного дидактического материала;
- важнейшее условие эффективного и доступного построения учебного процесса заключается в том, чтобы в каждой теме был выделен главный, базовый, материал, подлежащий многократному закреплению, а учебные задания следует дифференцировать в зависимости от коррекционных задач;
- особая роль отводится обогащению и систематизации словаря и развитию речи средствами всех учебных дисциплин.

Фронтальное коррекционно-развивающее обучение, осуществляемое учителями на всех уроках, позволяет обеспечить уровень Усвоения учебного материала, знаний и умений, соответствующий требованиям образовательного стандарта.

Определены следующие методические принципы построения содержания учебного материала, направленные на обеспечение системного усвоения учащимися знаний:

- усиление роли практической направленности изучаемого материала;
- выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребенка;

15

- опора на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;

— соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности;

— введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование значимых для школы функций, необходимых при решении учебных задач.

Существенной чертой коррекционно-развивающего педагогического процесса является индивидуально-групповая коррекционная работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития учащихся. Подобные занятия могут иметь обще-развивающие цели: повышение уровня общего, сенсорного и интеллектуального развития, развитие памяти и внимания, коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики. Кроме того, занятия могут иметь характер предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и др.

Лечебно-профилактическое направление обеспечивает:

— охрану здоровья учащихся на основе строжайшего соблюдения объема предельной нагрузки ребенка;

— укрепление здоровья посредством нормированной нагрузки в соответствии с группой здоровья на уроках физкультуры;

— изучение динамики состояния здоровья на основе учета работоспособности и заболеваемости учащихся.

Социально-трудовое направление включает:

— систематическую работу с родителями, предупреждающую эмоциональные срывы, психологические перегрузки, обеспечивающую охранительный режим, в том числе режим выполнения домашних заданий в соответствии с СанПин;

— работу по профориентации и начальной профессиональной подготовке.

Согласно Положению о классах коррекционно-развивающего обучения в них принимаются дети, имеющие заключение ПМПК (МПК) о задержке психического развития различного происхождения.

Под термином *«задержка психического развития»* подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в

16

целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера. ~ - Отклонения в развитии эмоциональной сферы у детей с ЗПР ^проявляются в таких явлениях психической неустойчивости, как ^ч эмоциональная лабильность, легкая пресыщаемость, поверхностность переживаний, повышенная непосредственность, свойственная детям более младшего возраста, преобладание игровых мотивов над другими, частая смена настроения, преобладание одного из фонов настроения. Отмечаются либо импульсивность, аффективная возбудимость, либо повышенная чувствительность к замечаниям, склонность к робости. В некоторых случаях, при ^х^е преобладании психоорганических признаков нарушений в развитии у детей с ЗПР, наблюдаются аффективные расстройства по / возбудимому, дисфорическому типу: вязкость и сила аффекта, (^монотонность, ригидность переживаний, расторможенность влечений, упорство в их удовлетворении, негативизм, агрессивность. Проблемы в поведении детей с ЗПР, возникающие из-за свое-^образия развития их эмоциональной сферы, появляются чаще (Г всего в ситуации обучения, в период адаптации к детскому саду Г\>или школе.

лг¹ Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Причины таких состояний разнообразны: органическая недостаточность ЦНС, конституциональные особенности, неблагоприятные социальные факторы (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, М.Н. Фишман). Существующая в настоящее время классификация типов задержки психического развития, разработанная в ИКП РАО, основана на дальнейшей дифференциации двух основных групп, предложенных в классификации М.С. Певзнера и Т.А. Власовой. Используя в качестве исходного критерия преимущественное недо-

17

развитие эмоционально-волевой сферы или познавательной деятельности, Т.А. Власова и К.С. Лебединская выделили четыре основных клинических типа задержки психического развития:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР психогенного генеза;
- ЗПР церебрально-органического генеза.

Кроме детей с ЗПР, в классах КРО обучаются дети с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения, дети из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий, техногенных катастроф и др. Последние, по данным МКО и ИКП РАО, изучавших состав классов КРО в феврале — апреле 2000 г., составляют в классах КРО около 15%. Среди указанных категорий есть дети, которые могут усвоить базисный, надбазисный и коррекционный уровни образования. Однако все они нуждаются в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Говоря о составе классов КРО, мы подчеркиваем, что к категории детей с трудностями в обучении и адаптации к школе мы относим все варианты задержки психического развития детей, а кроме того, сюда входят дети с парциальными нарушениями в развитии и с педагогической запущенностью.

Именно поэтому вторым важнейшим положением системы КРО является вариативность учебных планов и программ. И здесь необходимо обсудить вопрос о продолжительности пребывания ребенка в системе КРО.

Прогноз в каждом конкретном случае в значительной мере зависит от характера нарушений. Изучение состава дошкольных групп и классов КРО в Северо-Восточном округе Москвы показывает, что до 50—60% детей имеют ЗПР церебрально-органической неосложненной и осложненной формы; от 16 до 25% — это ЗПР трех других видов: конституционального, соматогенного и психогенного происхождения; от 7 до 12% составляют иноязычные дети, где трудности в обучении возникают из-за языкового барьера; более 6% — дети, находившиеся в дошкольном возрасте в логопедических группах; около 10-12% — педагогически запущенные дети.

Все эти дети, если им не будут обеспечены адекватные их образовательным потребностям педагогические условия, могут оказаться в «группах риска». По данным исследователей 18 (К.С. Лебединская, Г.В. Грибанова), среди трудных подростков — неуспевающих в общеобразовательной школе значительное число (60-70%) составляют дети с задержкой психического развития.

Следовательно, образовательные учреждения в вопросах преодоления трудностей в обучении детей должны взаимодействовать с дошкольными учреждениями и с параллельными службами (ПМПК, диагностические центры, центры психолого-социальной службы). Объединение усилий специалистов и создание условий для согласованности действий различных ведомств, структур и организаций региона, города, округа (района) позволят не только решить вопросы диагностики, т.е. квалификации состояний, трудностей, проблем, имеющихся у ребенка, но и проблемы оказания реальной помощи логопедом, психологом, дефектологом, социальным педагогом независимо от того, работают указанные специалисты в образовательном учреждении (в рамках школьного консилиума), или в Центре психолого-социальной помощи, или в ПМПК (постоянно действующей межведомственной психолого-медико-педагогической комиссии).

Те из руководителей, кто не развивает консультативно-диагностическую службу в городе, округе, в учреждениях и старается нивелировать индивидуальные различия между детьми классов КРО и

традиционных классов, загоняют в тупик развертываемую систему помощи таким детям. Не получая своевременной дифференцированной помощи от психологов, логопедов, дефекто-логов, врачей, учащиеся оказываются в гомогенной среде и при снижении требований к ним учителей-предметников не достигают серьезных результатов ни по успешности обучения, ни по уровню сохранности знаний и обученности. В этих случаях ребенок не использует всех своих резервов и зачастую остается в классе КРО до 9-го класса, хотя и имеет достаточные потенциальные возможности для обучения по традиционной системе.

Методами дифференциальной диагностики в достаточной мере владеют специалисты ПМПК, прошедшие специальную подготовку. В отдельных случаях даже специалисты ПМПК ставят диагноз задержки психического развития только в том случае, если обнаруживается церебрально-органическая природа нарушения. Все другие формы задержки психического развития (соматогенная, психогенная, конституциональная) квалифицируются как «группа риска» («соматическая ослабленность» — часто

19

болеющие дети, соматически ослабленные дети) или «педагогическая запущенность» — педагогически и социально запущенный ребенок.

Положительный опыт работы консультаций, накопленный во всех регионах страны (ПМПК в Тюмени, Новгороде Великом при Управлении образованием), свидетельствует о том, что развертывание такой службы помогает и в подготовке кадров для классов КРО, и в оказании индивидуально-групповой помощи детям.

Организация комплексного динамического наблюдения за продвижением ребенка позволяет практически реализовать важнейшее положение Концепции — интеграцию учащихся классов КРО в традиционные формы обучения, в классы, работающие по основным образовательным программам. Перевод детей из классов КРО возможен только при положительной динамике в развитии и обученности ученика, что, собственно, выявляют и фиксируют специалисты школьного консилиума и что утверждается педсоветом.

Довольно часто можно наблюдать две крайние позиции в решении этого вопроса. Некоторые управления, желая как можно быстрее получить положительные результаты внедрения системы КРО, требуют, чтобы уже после 4-го класса все дети перешли на традиционные формы обучения, не учитывая, что резервы — потенциальные возможности у всех детей разные, и если у ребенка осложненная форма ЗПР церебрально-органического происхождения, он нуждается в коррекционной помощи специалистов вплоть до 9-го класса, а в большинстве случаев — и при получении начального профобразования.

Понятно, что если пойти по формальному признаку и детей с выраженной формой ЗПР перевести в 5-й класс общеобразовательной школы, то результаты по успеваемости резко снизятся, а ребенок с трудностями в обучении из благоприятной, комфортной педагогической ситуации перейдет в неадекватные его образовательным возможностям условия.

В тех случаях, когда ЗПР неосложненная, если ее основанием служат неблагоприятные условия воспитания или задержка в развитии связана с соматогенией, прогноз преодоления задержки психического развития весьма благоприятный. Через 1-2 года дети, обучавшиеся по III варианту учебного плана, и в 50-60% случаев после 4-го класса дети, обучавшиеся по I варианту учебного плана (2-4 кл.), переводятся в традиционные классы и успешно в них обучаются.

20

В тех регионах, где учителя классов КРО прошли специальную подготовку (как, например, в Самаре, где каждый учитель имеет образовательный чек на 400 ч.), эти результаты еще выше: 82% учащихся 4-х классов после 3-х лет коррекционно-развивающего обучения по I варианту учебного плана (со 2-го класса по 4-й) были переведены в 5-й традиционный (г. Тольятти — экспериментальные классы КРО СИПКРО).

В других случаях Управления образованием разрешают перевести учащихся 2, 4-го классов КРО в традиционные классы только на основании заключения ПМПК. На наш взгляд, если комплектование классов было осуществлено в соответствии с Положением о классах коррекционно-развивающего обучения и консилиумом учреждения ведется динамическое наблюдение за продвижением учащихся (следовательно, дети с умственной отсталостью, с тяжелыми нарушениями речи, с сенсорными дефектами, если и попали случайно в классы КРО, то после одного года пребывания выведены в соответствующие учебные заведения), нет необходимости проводить успешно обучающегося ребенка через процедуру ПМПК (МПК).

^Основной целью общеобразовательного учреждения с классами КРО является осуществление индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и специальной педагогической помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ.

Основными задачами деятельности учреждения являются:

1. Психолого-диагностическое изучение обучающихся в классах КРО:
 - диагностика интеллектуальной готовности (развитие наглядных и словесно-логических форм мышления, внимания, памяти, воображения и т.д.);
 - диагностика социальной готовности на различных возрастных этапах развития;
 - эмоционально-волевая готовность (умение ответственно выполнять работу, подчиняться требованиям учителя, выполнение заданий по образцу и словесному указанию педагога).
 2. Специальное педагогическое изучение (логопедическое и дефектологическое) обучающихся в классах КРО.
 3. Изучение педагогом класса обучающихся (выявление и анализ типичных затруднений в усвоении ЗУН на основе контрольных срезов и итоговых работ учащихся в течение учебного года).
 - 21
 4. Разработка форм взаимодействия коллектива специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (психолога — воспитателя — учителя; психолога — дефектолога; дефектолога — учителя; логопеда — учителя; психолога — дефектолога — логопеда).
 5. Разработка индивидуальных коррекционных программ педагогом, психологом, дефектологом и логопедом, их согласование с учебными программами.
 6. Анализ успешности усвоения учебного материала, формирование знаний, умений и навыков при соблюдении предельной нагрузки учащихся.
 7. Создание оптимальной системы подготовки домашних заданий с одновременным изучением затрат времени на их выполнение каждой возрастной группой учащихся.
 8. Динамическое психолого-педагогическое изучение учащихся. Диагностика ОУУН (общеучебных умений и навыков) учащихся.
 9. Отслеживание и анализ полученных результатов работы по интеграции учащихся в традиционные формы обучения.
 10. Создание благоприятных условий и психологического микроклимата в классах КРО и вокруг них, выбор главных направлений в воспитательной работе на основе изучения личности каждого ребенка, семей, особенностей класса в целом. Включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач и их особая подготовка силами школьного консилиума.
- Коррекционно-развивающий процесс регламентируется Типовым базисным учебным планом образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, утвержденными для них Министерством образования Российской Федерации программами (*Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе.* — М.: Просвещение, 1996; *Программы для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение.* — М.: Дрофа, 2000), программами для общеобразовательных школ, адаптированными к особенностям психофизического развития ребенка и согласованными с методическими службами (на основной ступени обучения).

Учебный план для классов коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных учреждений построен с учетом программных, методических и дидактических разработок Института кор-

22

рекционной педагогики для фронтальной работы учащихся этих классов, а также необходимости допрофессиональной подготовки детей, имеющих трудности в обучении, что отражено в региональном «Положении о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы».

Базисный учебный план с классами коррекционно-развивающего обучения предусматривает использование программно-методических материалов, разработанных Институтом коррекционной педагогики РАО (*Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение.* — М.: Дрофа, 1998). Базисный учебный план предусматривает **активное обновление содержания образования**, повышение его уровня, создание стандарта требований к знаниям учащихся,

выделение обязательного базового и вариативного школьного компонента (который полностью отводится на индивидуальные и групповые коррекционные занятия).

Особое место в организации системы КРО занимает начальная школа.

Начальная школа — это оптимальный по времени отрезок школьного пути ребенка, когда интенсивно формируются общие способности к учению, когда достаточно легко восполнить недостатки дошкольного развития ребенка, когда возможна коррекция негативных тенденций в его развитии, когда еще не упущена возможность повысить успешность обучения каждого ученика.

Организацию коррекционно-развивающего обучения в начальной школе следует рассматривать с двух позиций преемственности:

- между начальной школьной и дошкольной ступенями;
- между начальной и основной ступенями образования.

Это предполагает организацию системы раннего выявления (начиная с младшего дошкольного возраста) и отслеживания динамики развития и адаптации ребенка при переходе от одной ступени обучения к другой, что поможет выявить «предвестников школьной и социальной неуспешности» в более ранние сроки и организовать профилактику (предупреждение) школьных трудностей сначала на I, а затем и на II, основной, ступени обучения.

Для описываемой системы дошкольной коррекционно-развивающей работы разработаны программы фронтальных и индивидуально-групповых коррекционных занятий, базисный учебный план для детей 6-летнего возраста на один год, для детей 5-летнего возраста — на два года.

Сроки индивидуальных и групповых коррекционных занятий, кратковременного пребывания в группах зависят от индивидуаль-

23

ных недостатков развития и могут ограничиваться 56 занятиями и продолжаться до 120 занятий (2,5-6 месяцев) при ежедневном посещении одного занятия длительностью 25—30 минут. Группы подготовки детей к школе могут функционировать в ДОУ и в общеобразовательной школе.

Опытно-экспериментальная работа в дошкольных учреждениях страны позволила создать учебно-методический комплект «Готовимся к школе», включающий методическое пособие «Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР», подготовленное под руководством С.Г. Шевченко дефектологами ДОУ № 1703 (зав. Н.Н. Орлова) и ДОУ № 1371 (зав. В.В. Волова) и апробированное не только дошкольными учреждениями г. Москвы, но и других городов России. Комплект включает 6 рабочих тетрадей, в подготовке которых приняли участие сотрудники ИКП РАО (Г.М. Капустина, И.Н. Волкова, С.Г. Шевченко) и практические работники ДОУ г. Москвы.

Данные, полученные за 3 года (1995—1998 гг.) в базовых дошкольных учреждениях г. Москвы (ДОУ № 1371 Восточного округа, ДОУ № 1703 Южного округа, № 1475 Западного округа, № 1245 и УВК № 1822 Северо-Восточного округа), свидетельствуют о высоких практических достижениях этих учреждений в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе. Так, 83-89% детей после одного-двух лет пребывания в дошкольных группах для детей с ЗПР поступают в общеобразовательные классы. Только 0,7% детей за три года были переведены во вспомогательные школы. Вызывает затруднения у специалистов МПК, ПМПК дифференциальная диагностика ЗПР и ОНР: после пребывания в коррекционно-развивающих дошкольных группах 6% детей были направлены в речевые школы, а в отдельных округах — до 12%.

Дети, поступившие в традиционные классы, обучаются успешно: 60-70% учащихся 2-го класса учатся на «4» и «5», остальные достигают среднего уровня успешности обучения в начальных классах.

Анализ успешности обучения учащихся начальных классов КРО показывает высокую продуктивность освоения учебных программ по русскому языку и математике. К примеру, только 10% учащихся 2-х классов КРО 17 общеобразовательных школ г. Москвы не справились с контрольными заданиями по математике. При этом оказалось, что в 7 школах учителя работали по общеобразовательной программе (1—4). Степень обученности и качество знаний 24 значительно выше в классах, работающих по специальной программе для классов КРО, чем в классах, работающих по общеобразовательной программе. Степень обученности и качество знаний по русскому языку в классах, работающих по специальной программе, — 73% и 69%, в то время как в классах, работающих по общеобразовательной программе, соответственно — 57% и

61%. В письменных работах по русскому языку в среднем отмечено по 2-3 ошибки, в то время как в традиционной системе неуспевающий ученик 2-го класса допускает в среднем 11,7 ошибок. Реализация Концепции КРО способствует созданию такой модели обучения и воспитания детей и подростков с трудностями в обучении, которая «обеспечивает развитие психологически здоровой и способной к самостоятельной организации своей жизни личности, сознающей ресурсы своего потенциального развития, что в совокупности обеспечивает социальную защищенность» (Концепция).

Четко определенные цели учебного процесса предусматривают введение к-курса допрофессионального и начального профессионального образования. Разработаны программы трудового обучения (столярное, токарное дело, скорняжное, парикмахерское и др.), что создает благоприятные возможности для выбора учащимися начальной профессиональной подготовки. На основной ступени обучения при выявлении профессиональных наклонностей и интересов следует привлекать психологов и социологов, что обеспечит своевременность психологической рекомендации учащимся и их родителям по профориентации.

Важной особенностью учебного плана в 5—9 классах является то, что в нем выделено 4—5 часов на коррекционную индивидуальную и групповую работу с учащимися.

Социологическое изучение, включающее анкетирование администрации и учителей классов КРО, показало, что при оценке эффективности работы классов КРО все учителя и директора школ считают, что классы необходимы, эффективны, что в идеале каждая школа самостоятельно должна решать вопрос об открытии и ликвидации этих классов.

При ранжировании критериев отбора детей в классы КРО учителя и администрация школ поставили:

- на 1-е место — психофизическое развитие ребенка;
- на 2-е — способности к обучению (особенности познавательной деятельности);
- на 3-е — уровень общего развития и соматическое здоровье;
- на 4-е — неуспеваемость.

25

Поведение учащихся и социальная среда не являются, по мнению администрации и учителей школы, показателем для вывода ребенка в класс КРО.

Отношение учащихся общеобразовательных классов к детям классов КРО такое же, как к обычным ученикам, особенно в начальных классах, и только 4,3% проявили негативное отношение к учащимся 7-9 классов.

Отношение других учителей к детям классов КРО такое же, как к ученикам традиционных классов, — обычное — 63,6% сочувственное — 36,4%.

Отношение родителей к классам КРО: положительное — 63,6%, нейтральное — 31,8%, отрицательное — 4,6%.

Успешность обучения, повышение степени обученности и качества знаний учащихся классов КРО доказывают, что при правильном комплектовании, соответствующем Рекомендациям по отбору детей в классы КРО, при необходимом внимании к повышению квалификации учителей, работающих с указанной категорией детей, значительная часть учащихся может быть подготовлена к успешному обучению в 5-9 классах.

Глава II

КЛАССЫ КРО И ККО: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ

Н.Н. Малофеев

Исследование социокультурных основ становления и развития системы специального образования показало, что вычленение особой категории учащихся, характеризующихся ярко выраженными и стойкими трудностями в обучении, происходит во всех странах при введении всеобщего начального образования.

В России выделение стойко неуспевающих учащихся как особой категории, и прецеденты открытия для них специальных образовательных учреждений неразрывно связаны с решением Государственной Думы (1908 г.) о введении всеобщего начального образования.

«Морально отсталые дети» (В.П. Кашенко, 1909 г.), «малоспособные учащиеся» (Егоров, 1913), «трудные дети» (В.П. Кашенко, С.Н. Крюков, 1914) как особая категория учащихся, не имеющих выраженных отклонений в умственном развитии, но испытывающих стойкие трудности в обучении, выделена отечественными педагогами в начале века. Тогда же были предприняты

попытки понять причины стойких трудностей в обучении и по-иному организовать обучение «трудных детей».

Проведенное нами исследование показало, что очередной резкий всплеск общественного и государственного интереса к проблеме неуспеваемости происходит в нашей стране, как и во всем мире, в контексте реального введения обязательного среднего образования. В 1950—1956 годах в СССР было узаконено семилетнее, а затем — восьмилетнее образование (1958—1962), а в конце 60-х годов начался переход к всеобщему среднему образованию. «Средний всеобщий вводился без достаточной научной проработки этой сложной проблемы. Достигнутая массовость охвата учащихся средним образованием вела к унификации школы и не сопровождалась должным совершенствованием подготовки педагогов, содержания и методик школьного обучения» (*Российская педагогическая энциклопедия*. — М., 1993). Стремительный, но при этом недостаточно подготовленный переход к всеобщему не мог не привести к резкому увеличению числа стойко неуспевающих школьников, что заставило правительство считать проблему государственной. Ее разрешение поручили ряду институ-

27

тов АПН СССР: НИИ общей и педагогической психологии, НИИ дошкольного воспитания, НИИ дефектологии, а также НИИ психиатрии МЗ СССР.

Исполняя государственный заказ, НИИ дефектологии АПН СССР начал в 1967 году проводить систематические медико-психолого-педагогические исследования сравнительного характера, направленные на изучение общего и специфического в развитии детей с выраженными стойкими трудностями в обучении, умственно отсталых и нормально развивающихся (возглавил работу проф. В.И. Лубовский). Результатом проведенных сравнительных исследований явилось выделение особой категории учащихся — детей с задержкой психического развития (ЗПР) и отграничение ее от нормально развивающихся и умственно отсталых.

Первые опыты экспериментального обучения выявленной категории школьников были проведены в конце 60-х годов. Напомним, что история обучения детей с нарушением слуха насчитывает более четырех столетий, обучения детей с нарушениями зрения — два столетия, умственно отсталых — одно. Специальное обучение интересующих нас учащихся началось в экспериментальном режиме лишь тридцать лет тому назад. Тем не менее в относительно короткие исторические сроки отечественным дефектологам (Т.В. Егорова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская, Н.А. Цыпина, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, Е.А. Екжанова, Г.М. Капустина, И.Ф. Марковская, Т.П. Павлий, Е.А. Стребелева, Р.Д. Тригер, М.Н. Фишман, С.Г. Шевченко и др.) удалось:

— разработать клиническую классификацию детей с ЗПР;

— выявить и описать психологические особенности детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста;

— выявить характерное своеобразие познавательной деятельности и речевого развития, показать, что одним из центральных звеньев в структуре нарушений у детей с ЗПР является нарушение эмоциональной регуляции интеллектуальных процессов и поведения;

— доказать, что у детей с ЗПР, наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть и *особые образовательные потребности*.

Было установлено, что ребенок с ЗПР способен овладеть цензовой школьной программой, но нуждается в организации адекватных условий обучения. Одним из таких условий можно считать комплексное участие специалистов разного профиля (кли-28 ницистов, нейрофизиологов, психологов, педагогов) в построении образовательного маршрута для этих учеников.

Базируясь на концепции Л.С. Выготского, мы утверждаем:

— **клиницисты и нейрофизиологи** с помощью клинических и параклинических исследований призваны **выявлять первичные нарушения** в развитии ребенка и **определять возможность и необходимость их коррекции** средствами медицины;

— **психологи** призваны **выявлять и квалифицировать** вызванные первичными **вторичные нарушения** в психическом развитии ребенка и определять возможность и необходимость их коррекции путем собственно психологической помощи;

— **психологи совместно с педагогами** должны **выявлять особые образовательные потребности** ребенка, обусловленные вторичными нарушениями в развитии (содержание термина «особые образовательные потребности» впервые было раскрыто в контексте теории Л.С. Выготского к. психол. н. Е.Л. Гончаровой и к. пед. н. О.И. Кукушкиной, 1996);

— педагоги, обладая специальными знаниями, **определяют пути, методы и средства удовлетворения особых образовательных потребностей** ребенка в процессе специального обучения.

Рассмотрим в этой логике результаты проведенных в ИКП РАО исследований, а также данные, которыми сегодня располагает наука.

Клиницистами и нейрофизиологами показано, что «недоразвитие познавательной деятельности у детей с ЗПР обусловлено, как правило, недостаточностью функций некоторых мозговых структур, нарушением их функционального объединения и специализированного участия в реализации когнитивной деятельности» (М.Н. Фишман, 1997). Выявлено наличие у этих детей выраженной незрелости механизмов формирования основного ритма электрической активности коры головного мозга (альфа-ритма), обусловленного нарушением нормального развития глубинных структур мозга. Эти нарушения приводят к диффузной несформированности высших психических функций, что и является одной из основных причин, лежащих в основе трудностей обучения у детей с ЗПР 7—8 лет. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками у интересующих нас детей отмечается задержка развития функций левого полушария, выявлена преимущественно незрелость, а не повреждение лобных отделов левого полушария (М.Н. Фишман,

29

1996, 1997). Доказано, что такие важные для обучения психологические характеристики ребенка, как работоспособность, уровень интеллектуального и речевого развития, объем памяти, внимания, стратегия произвольной регуляции деятельности, в значительной степени определяются структурно-функциональной организацией головного мозга, ее соответствием биологическому возрасту ребенка. Итак, получены убедительные свидетельства несовпадения биологического и хронологического возраста в силу нарушения нормального развития глубинных структур мозга, задержки развития функций левого полушария, особенностей межполушарных взаимодействий, незрелости лобных отделов левого полушария мозга.

Понимая природу первичных нарушений в развитии ребенка, психологи выявляли и квалифицировали **вторичные нарушения** в психическом развитии ребенка с ЗПР. Не станем подробно останавливаться на их характеристике — этот аспект достаточно широко представлен в специальной литературе.

Психологи совместно с педагогами, как уже было сказано, призваны выявлять **особые образовательные потребности** детей с ЗПР (время начала целенаправленного коррекционного обучения, цели, содержание и методы обучения, формы организации образования, определение компетенции специалистов).

1. *Специальное обучение, направленное на развитие ребенка и коррекцию вторичных отклонений, должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения и установления диагноза — ЗПР.* Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии все усилия близких взрослых направляются исключительно на лечение ребенка, т.е. реабилитацию средствами медицины. При этом часто игнорируется возможность психолого-педагогической помощи в восстановлении нарушенного взаимодействия ребенка с окружающим его миром, что приводит к необратимым потерям. Ребенок может утратить возможность достижения того уровня развития, который был бы ему по плечу, если бы целенаправленное специальное обучение и воспитание были начаты с момента выявления нарушения. Опыт российских регионов (Великий Новгород, Москва, Нижний Новгород, Пенза, Самара, Санкт-Петербург и др.) убедительно доказывает, что дети с ЗПР, получившие помощь в дошкольных учреждениях, испытывают меньшие трудности на этапе школьного обучения, а большая часть

30

из них (до 80%) после специальных групп детского сада идет в обычные классы общеобразовательной школы.

2. *При обучении детей с ЗПР, наряду с общими для всех детей целями образования, должна быть поставлена цель максимально возможного культурного развития ребенка и его социализации.*

3. *В содержание обучения детей с ЗПР (в программы) должны быть введены специальные разделы, направленные на решение задач развития и коррекции вторичных нарушений, т.е. разделы, не присутствующие в программах обычных дошкольных и школьных учреждений.*

4. *В обучении детей с ЗПР следует использовать специфические средства развития и методы обучения, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка.* В частности, ввиду задержки (на более ранних стадиях онтогенеза) развития левого полушария, обеспечивающего различные виды формально-логического мышления, речевой деятельности,

чтения и письма, способности к формированию обобщений, кардинально пересматривается принятое в общем образовании сочетание вербальных и невербальных методов обучения, в соответствии с уровнем актуального и «зоной ближайшего развития» ребенка с ЗПР.

5. Должна быть модифицирована временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка.

6. Необходимо регулярно проверять соответствие выбранной программы обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.

7. Должна быть проработана возможность получения образования детьми с ЗПР как в условиях дифференцированного обучения в специальной школе соответствующего типа, так и в условиях интегрированного обучения — в специальном классе общеобразовательной школы; обычном классе.

8. Педагоги, работающие с такими детьми, независимо от того, в какой системе — дифференцированного или интегрированного обучения — учится такой ребенок, должны уметь решать особые, отсутствующие в системе образования нормально развивающегося ребенка, задачи. Учитель обязан владеть специальными методами и уметь применять «обходные пути» обучения для решения традиционных учебных задач, должен постоянно следить за соотношением развития и обучения своих подопечных.

Итак, наряду с общими для всех, у детей с ЗПР есть особые образовательные потребности.

Признав это, мы поймем, что ме-

31

ханическая «растяжка» сроков обучения, сокращение наполняемости классов, уменьшение объема изучаемого материала **не дают** и **не могут дать** должного развивающего, коррекционного и образовательного эффекта, так как в этом случае не удовлетворяются особые образовательные потребности ребенка с ЗПР.

Обсуждая подход к обучению в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО), мы, по сути, говорим об интегрированных формах образования детей с ЗПР. Речь идет о системе обучения, направленной на удовлетворение как **общих**, так и **особых образовательных потребностей**, вызванных к жизни первичными и вторичными нарушениями развития.

Третья по счету конференция (Москва, 2000 г.) (первая состоялась в Новгороде, 1994 г.; вторая — в Москве, 1996 г.) называлась «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: опыт, проблемы, пути решения».

Что дало повод объединить обсуждение проблем классов компенсирующего обучения (ККО) и классов КРО?

Сегодня ни у кого уже нет сомнений в том, что речь идет о совершенно разных школьниках. Доказательством служит признание этого факта создателями классов ККО и КРО: Г.Ф. Кумариной и С.Г. Шевченко. Г.Ф. Кумарина на протяжении многих лет работает над проблемой подхода к обучению соматически ослабленных, часто болеющих детей, но, по ее же определению, — «недефектологических». С.Г. Шевченко и ее единомышленники развивают подход к обучению совершенно другой категории школьников — детей с **ЗПР**.

И те, и другие дети испытывают трудности в обучении, причем неспециалистам они могут казаться внешне сходными. Однако трудности в обучении этих двух разных категорий детей вызваны принципиально различными причинами. В одном случае — соматическая ослабленность и частые пропуски школьных занятий, в другом — выраженное и очень сложное нарушение в развитии ребенка, именуемое **ЗПР**.

Безоговорочное признание существенного различия контингента детей, обучающихся в классах КРО и ККО, признание принципиального различия причин, лежащих в основе возникающих трудностей в обучении, должно столь же безоговорочно приводить нас к пониманию того, что **различия в подходах к их обучению принципиальны**. Эти различия обнаруживаются на уровне целей, содержания и методов обучения.

Так что же все-таки дает основания совмещать проблемы обучения столь разных детей?

Попробуем определить возможные причины.

32

Первую причину мы видим в том, что в последние годы в российских школах реализуются одновременно две взаимоисключающие идеи. Сторонники одной из них считают, что многие дети с нарушениями в развитии могут и должны быть интегрированы в общеобразовательную школу, и в защиту этого положения выдвигают массу аргументов. Другие предлагают вывести часть нормально развивающихся учащихся (детей со школьной дезадаптацией) в особые классы:

компенсирующего обучения, здоровья, адаптации и т.п. Так, может быть, столкновение авторских позиций обусловлено не сходством контингента детей или подходов к обучению, а тем, что и классы КРО, и ККО одновременно находятся в стенах общеобразовательной школы и путаница возникает из-за того, что трудно различить интегрированный подход к образованию детей с ЗПР, направляемых в классы коррекционно-развивающего обучения (КРО), и дифференцированный подход к обучению нормально развивающихся, но испытывающих трудности в обучении детей (ККО)?

Г.Ф. Кумарина предлагает вывести часть нормально развивающихся учащихся (детей со школьной дезадаптацией) в особые классы — *компенсирующего обучения*. В таком случае мы говорим о *дифференцированном подходе в общем образовании*. Организация особых классов компенсирующего обучения есть форма реализации дифференцированного образования нормально развивающихся детей.

Говоря же о классах КРО, мы подразумеваем совсем другое: *организацию интегрированного обучения детей с задержкой психического развития*. Напомним, что они могут обучаться как в специальной (коррекционной) школе, так и специальных или обычных классах общеобразовательной школы. По отношению к детям с ЗПР признаются две формы организации образования: дифференцированное — в условиях специальной школы и интегрированное — в стенах общеобразовательной школы.

Подчеркнем, что педагогическая интеграция является одной из стратегических линий развития специального образования — это историческая необходимость. По этому вопросу нами был опубликован целый ряд материалов, где представлена вся система аргументов, лежащих как в области анализа исторических и социокультурных детерминант, так и в области анализа результатов новейших психолого-педагогических исследований. Нам никуда не уйти от перестраивания взаимоотношений общеобразовательного процесса и специального образования. Но в процессе

2 Шевченко

33

перестраивания педагогам не стоит впадать в «детскую болезнь левизны» и путать происходящее одновременно развитие и дифференциации в системе общего образования, и интегративных подходов к специальному образованию детей с ЗПР.

Классы компенсирующего обучения — особые, потому что в них реализуют дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей, а классы КРО — особые, потому что реализуют интегрированный подход к обучению детей с нарушениями в развитии в условиях общеобразовательной школы.

Вторая причина столкновения в том, что на практике, в силу объективных и субъективных причин, нередко происходит путаница при комплектовании ККО и КРО. В ККО не должны попадать, но попадают дети с ЗПР, а в классы КРО не должны попадать, но попадают дети, соматически ослабленные, социально де-привированные, испытывающие трудности в процессе школьной адаптации. Очевидно, что в ККО не могут быть удовлетворены особые образовательные потребности ребенка с ЗПР, так же как классы КРО по закону не предназначены для удовлетворения образовательных потребностей соматически ослабленных детей.

Почему же происходит путаница в комплектовании? Дело в том, что внешне сходные трудности в обучении, так ярко описываемые педагогами и родителями, могут иметь совершенно разную природу, но выявление природы трудностей, дифференциальная диагностика детей со школьной дезадаптацией и детей с ЗПР может быть квалифицированно проведена только в процессе комплексной медико-психолого-педагогической диагностики. Вот почему Ученый совет ИКП РАО **всегда настаивал и будет настаивать на необходимости комплектации классов КРО через ПМПК.**

Полагаем, что любые специальные классы массовой школы (компенсации, выравнивания, адаптации, педагогической поддержки и т.п.) целесообразно комплектовать с помощью ПМПК, а не просто решением педагогического консилиума. Соблюдение интересов ученика, прав ребенка на обучение в общем потоке будут гарантированы, если решение о помещении в специальный класс (или о выводе из него) принимают квалифицированные, независимые эксперты.

Повышение уровня квалификации и компетенции диагностов, участвующих в принятии решений о комплектации классов КРО и ККО (в общеобразовательной школе), — важнейшая задача и отдельный предмет для обсуждения.

Итак, мы призываем к дифференциации проблем классов КРО и ККО. Перспектива наиболее масштабного решения вопроса обу-

чения детей с ЗПР лежит в плоскости более раннего начала специального обучения. Опытнo-экспериментальная работа, на протяжении 10 лет проводимая Институтом в разных регионах страны, позволяет утверждать, что при относительно раннем начале обучения детей с ЗПР (с 5 лет) в условиях групп детских садов, работающих по специальным программам, до 80% детей впоследствии не нуждаются в специальном образовании (С.Г. Шевченко, 1996; И.Г. Кузнецова, 1999). Понимая перспективность раннего начала специального обучения для всех категорий детей с нарушениями в развитии, Институт интенсивно проводит исследования в области раннего выявления и ранней (с первых лет жизни) коррекции нарушенных функций в контексте целенаправленного общего развития ребенка. Наиболее значимые работы, выполненные в ИКП РАО за последние годы:

З.С. Алиева «Электрофизиологические методы в ранней и дифференциальной диагностике нарушений слуха у детей в возрасте от 0 до 6 лет» (1998);

Е.Р. Баенская «Особенности раннего аффективного развития ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет» (1995);

Ю.А. Разенкова «Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни группы риска в условиях Дома ребенка» (1998);

Е.А. Стребелева «Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии» (1996);

Л.И. Фильчикова «Использование электрофизиологических методов исследования в выявлении нарушений зрения у детей раннего возраста, психофизиологические методы оценки эффективности лечения детей раннего возраста с заболеваниями зрительного нерва» (1999).

Полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что раннее (в первые два года жизни ребенка) выявление отклонений в развитии и раннее начало комплексной целенаправленной коррекционной работы позволяют существенно ускорить темп развития ребенка, эффективно корригировать уже имеющиеся вторичные нарушения, но главное, предупредить возникновение следующих.

Так, исследования Л.И. Фильчиковой показали, что острота зрения младенца в возрасте от 2 до 6 месяцев увеличивается более чем в три раза. Этот возрастной период является оптимальным для коррекции развивающихся зрительных функций и восприятия в целом. Полученные экспериментальные данные свиде-

35

тельствуют о максимальной результативности раннего вмешательства. Аналогичная коррекция остроты зрения, проводимая в младшем школьном возрасте, по своей эффективности несоизмеримо ниже.

По данным Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмской (1995 г.), раннее (на первом году жизни) целенаправленное педагогическое воздействие на детей с нарушенным слухом приводит к **принципиально иным** результатам по сравнению с теми, которые достигаются при традиционном начале коррекционной работы в 2—3 года. 15% детей уже в 3—5 лет, несмотря на тяжелую тугоухость и даже глухоту, максимально сближаются по уровню не только общего, но и речевого развития с нормально слышащими детьми, что позволяет организовать их интегрированное обучение в среде слышащих без постоянной специализированной помощи. Еще 10% детей получают возможность обучаться в общеобразовательной школе при постоянной систематической помощи сурдопедагога.

Для коррекции и профилактики задержки психического развития не менее важен первый год жизни. По данным Ю.А. Ра-зенковой (1998 г.), у 28% воспитанников Дома ребенка с функциональными и органическими поражениями ЦНС удается в результате целенаправленной коррекционно-педагогической работы на первом году жизни нормализовать ход и темп психического развития настолько, что оно становится близким или равным возрастной норме. Для 32% детей с изначально тяжелым прогнозом развития могут стать доступными «образовательные маршруты», приспособленные для детей со значительно менее глубокими нарушениями психического развития. Иными словами, если обеспечить помощь воспитанникам домов ребенка на первом году их жизни, треть из них не придет в классы КРО, а другая треть будет испытывать значительно меньшие трудности при поступлении в школу.

Чем раньше начинается психолого-педагогическая коррекция, тем меньше депривация, тем больше возможностей для использования сензитивных периодов становления высших психических функций. Ребенок с отклонениями в развитии, начавший обучаться в первые месяцы жизни, имеет самые большие шансы на скорейшее достижение максимально возможного для него

уровня общего развития и, соответственно, — максимально раннего срока полноценной интеграции как в социальную, так и в общеобразовательную среду.

Современная наука уже накопила достаточно данных для утверждения того, что в результате ранней психолого-педагогической коррекции все меньшее число детей будет нуждаться в на-

36

правлении в специальные школы. Но и те, кто, несмотря на раннее начало коррекционной работы, будут, тем не менее, нуждаться в специальном образовании, все равно в конечном итоге выйдут на тот уровень психического развития, которого они не достигли бы при более позднем начале целенаправленного воздействия. Это положение неоднократно подтверждено работами сотрудников и аспирантов ИКП РАО.

Полученные наукой данные дают основания считать стратегическим решением проблемы **перенос сроков начала коррекционной работы на принципиально более ранний возраст**, а именно — на первые годы жизни ребенка. Это означает перенос акцента с коррекции уже имеющихся вторичных нарушений на профилактику, предупреждение их возникновения. Максимально раннее (в первые месяцы жизни) выявление и диагностика детей с *минимальными отклонениями в развитии*, максимально раннее начало психолого-педагогической коррекции, включение семьи в процесс реабилитации средствами образования, начиная с первых лет жизни ребенка, — вот оптимальная перспектива развития государственной системы помощи.

Минобразования России, оценив эффективность ранней помощи, создало на базе ИКП РАО государственное научное учреждение «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями» (Приказ Минобразования России от 18.10.1999 № 575).

В случае перехода российского образования на 12-летнее обучение Институт, руководствуясь результатами проведенных исследований, будет ходатайствовать перед соответствующими государственными органами об использовании дополнительного года в обучении детей с ЗПР (как и всех других категорий детей с нарушениями в развитии) для более раннего начала гарантированной государством целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Необходимо сосредоточить усилия на решении следующих задач:

- переподготовка педагогов общеобразовательных учреждений с целью освоения ими знаний и умений в области специальной психологии и коррекционной педагогики;
- строгое соблюдение в общеобразовательной школе гигиенических нормативов, направленных на охрану и укрепление здоровья, гармоническое развитие и совершенствование функциональных возможностей организма детей (организация режима дня, соблюдение оптимального объема и содержа-

37

ния учебно-воспитательной работы, объема дневной, недельной, годовой учебной нагрузки);

- комплектование специальных классов только через ПМПК;

- повышение квалификации кадров ПМПК;

- совершенствование технологий медико-психолого-педагогической диагностики, направленной на разработку индивидуальных программ развития ребенка;

- разработка и апробация технологий для выявления дисбаланса между развитием и обучением ребенка;

- совершенствование содержания и методов обучения в классах КРО с учетом всего комплекса современных научных данных, полученных в результате нейрофизиологических, психофизиологических, психологических и педагогических исследований.

Ученый совет Института считает, что обучению в специальном классе общеобразовательной школы подлежит только тот ребенок, у которого есть особые образовательные потребности, вызванные нарушениями в развитии. Такой ребенок может достичь того же I уровня, что и нормально развивающийся, если будут вовремя и грамотно удовлетворяться его не только общие, но и особые образовательные потребности.

Позитивный опыт решения в дефектологии такого рода задач дает нам основание не соглашаться с утверждением, что «педагогический процесс, построенный на органическом соединении диагностических, коррекционно-развивающих и образовательных стратегий, позволит интенсифицировать обучение и воспитание детей "группы риска", не допуская их перегрузки, не снижая образовательных стандартов, не увеличивая сроков обучения» (Г.Ф. Кумарина, 1995).

Если сказанное возможно, то таким детям необходимо обучать в обычном общеобразовательном классе, внутри которого к части учащихся учитель должен уметь применять это «органическое соединение диагностических, коррекционно-развивающих образовательных

стратегий». Вопрос в этом случае может состоять лишь в том, как научить учителей общеобразовательной школы пользоваться изобретенным педагогическим сплавом, а не в том, чтобы открывать все новые и новые классы компенсирующего обучения. На деле же в стране действуют десятки тысяч ККО, где уже обучается около 600 тыс. детей.

Если дети «со сниженными показателями здоровья, готовые к обучению, интеллектуально сохранены» (Г.Ф. Кумарина, 1996) повсеместно будут выводиться в ККО, то уже в ближайшие

38

годы подавляющее большинство учащихся общеобразовательной школы окажется в особых классах, т.к., согласно данным Минобразования России, «число детей с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья среди новорожденных составляет 85%. Среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации» (решение Коллегии Минобразования России «Об организации системы реабилитации детей со школьной дезадаптацией», 1997 г.).

Не случайно Москва, располагая самыми большими экономическими возможностями, самым большим количеством квалифицированных кадров, в 1995 году, опираясь на научные исследования ИКП РАО и опыт московских школ, выбрала ориентацию на классы КРО для детей с ЗПР, комплектуемые только через ПМПК. Московский комитет образования на протяжении многих лет заботится об обеспечении детей с особыми образовательными потребностями адекватных условий обучения. В столице активно создаются центры ранней помощи, на базе МИПКРО ведется целенаправленное повышение квалификации педагогов общеобразовательных школ, работающих в классах КРО, утверждена нормативно-правовая база, регулирующая деятельность этих классов, издается необходимая учебно-методическая литература. Одновременно органы управления образованием жестко контролируют эффективность работы специальных классов. Так, в 1999/2000 учебном году во всех столичных округах проводился всесторонний мониторинг учащихся второго года обучения в классах КРО. Итоги мониторинга будут проанализированы и обсуждены на коллегии Московского комитета образования в апреле — мае 2001 года.

Те региональные управления образованием, которые заботятся не о формальной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную школу, а об организации всей системы необходимых условий, добиваются успеха в развитии и обучении учащихся классов КРО и дошкольников специальных групп ДООУ. В качестве Положительного примера следует отметить опыт Великого Новгорода и Нижнего Новгорода, Мурманской, Пензенской, Самарской, Ленинградской областей и других регионов России.

Отечественная дефектология прошла долгий путь от выделения категории детей с ЗПР до разработки специального типа их обучения, который может быть реализован как в форме дифференцированного (специальная школа), так и интегрированного (классы КРО в общеобразовательной школе) образования.

39

Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную школу, как показал опыт КРО, может быть и эффективной, и успешной. Но это не означает того, что, как только появляется ребенок, не столько отличающийся от своих сверстников и одноклассников! необходимо ставить вопрос о немедленном переводе его в особый класс. Современная школа вступила в новый этап своего развития и должна научиться быть «школой для всех» (Е.А. Ямбург | 1996), сколь бы сложным ни являлся состав ее учащихся. Дефектологи готовы помочь общеобразовательной школе и выступить в роли экспертов по вопросу о дифференциальной диагностике нормально развивающихся детей и детей с выраженными и минимальными отклонениями в развитии. Обладая почти вековым опытом, специальная психология и коррекционная педагогика могут дать конкретные ответы на вопросы о том, какие дети имеют особые образовательные потребности и при каких условиях эти потребности можно реализовать в общеобразовательной школе.

Глава III

«ЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

А.О. Дробинская, М.Н. Фигман

Для успешного систематического обучения в условиях класса или группы и усвоения необходимого объема знаний, умений и навыков ребенок должен достичь определенного уровня физического и психического развития. Развитие детского организма происходит неравномерно, периоды интенсивного роста чередуются с замедлением роста и созревания регулирующих

систем. Особое значение имеет развитие центральной нервной системы, особенно головного мозга, который является биологическим субстратом развития психики.

Развитие головного мозга запрограммировано генетически и продолжается в течение многих лет после рождения: в определенной последовательности созревают разные структуры мозга и формируются специфические свойства отдельных мозговых систем. Созревание эволюционно наиболее молодых структур мозга тесно связано с влиянием внешней среды и в значительной степени зависит от поступающей в мозг информации. По мере созревания мозга усложняется его взаимодействие с внешней средой, которое стимулирует развитие и совершенствование его структурно-функциональной организации.

На основе деятельности сложных мозговых систем, под влиянием социальных факторов формируются психические функции, в том числе и те, которые обеспечивают возможность школьного обучения (чтению, письму, счету, решению арифметических задач и т.п.). Для осуществления этих функций необходимы как нормальное функционирование структур и систем мозга, так и соответствующая мотивация деятельности, цель и программа, возможность контролировать свои действия и сверять их с программой выполнения и намеченной целью. Формирование психических функций лежит в основе развития познавательной деятельности ребенка и в значительной мере определяет успешность его обучения в школе.

Для нейрофизиологической оценки развития структурно-функциональной организации мозга применяется регистрация биоэлектрических потенциалов головного мозга — электроэнцефалограмма (ЭЭГ). Наиболее важными для осуществления психических функций и в то же время доступными для электрофизиологического исследования являются следующие структуры: лобная, центральная, теменная,

41

височная, височно-теменно-затылочная и затылочная области левого и правого полушарий.

Сведения о функциях каждой из этих областей необходимы для понимания отклонений, возникающих у ребенка при их недостаточности или повреждении.

К основным функциям лобной области относятся формирование программ поведения, функции контроля и регулирования деятельности, выделение существенных элементов поступающей информации, их сличение, анализ и интеграция, организация мыслительной деятельности, абстрактно-логического мышления, направленного внимания.

Функции теменной области — анализ и синтез сложных раздражителей, пространственная организация деятельности, моторный контроль, связь с организацией внимания, мотиваций, эмоций.

Центральная область осуществляет моторную, интегративно-пусковую деятельность.

Височно-теменно-затылочная область выполняет функции предметного различения, узнавания сложных образов. Она является «зоной перекрытия» корковых отделов зрительного, слухового, вестибулярного и кожно-кинестетического анализаторов, выполняет интегративную гностическую функцию, является высшим интегрирующим звеном в анализе зрительной информации.

В височной области происходит прием и переработка слуховой информации. Она связана как с приемом и анализом речевых сигналов (левое полушарие), так и с неречевыми сигналами: оценкой тона, тембра, восприятием музыки, шумов (правое полушарие). Глубинные отделы височной области тесно связаны с функцией памяти (запоминание и воспроизведение).

В затылочной области осуществляется начальный этап приема и переработки зрительной информации.

К функциям регуляторных отделов мозгового ствола (дienceфальный, мезенцефальный и нижний отделы мозгового ствола: лимбико-ретикулярный комплекс) относятся организация эмоционально-волевой деятельности, процессы памяти, внимания, мотивация (локальная и генерализованная) вышележащих мозговых структур, регуляция процессов сна и бодрствования, вегетативные функции.

Существует тесная взаимосвязь глубинных отделов мозга со структурами коры головного мозга, в первую очередь — с лобными отделами. Дисфункция или поражение каждой из областей коры или глубинных структур, а также связей между ними могут приводить к нарушениям соответствующих функций. Ни один из отделов мозга не функционирует независимо от других структур

42

тур- Существует определенная структурно-функциональная организация мозга, которая обеспечивает формирование динамических систем, включающих разные отделы мозга в зависимости от характера текущей и предстоящей деятельности, с использованием прошлого опыта, связанных с процессами генерализованного и направленного внимания, локальной и генерализованной активации.

На основании ЭЭГ-обследования 6-8-летних детей с трудностями в обучении установлено, что у большинства этих детей развитие мозговых структур и связей между ними отстает от возрастной нормы, от физиологических характеристик, наблюдаемых у детей того же календарного возраста. Данные психологического и нейропсихологического изучения детей с трудностями в обучении и отклонениями поведения свидетельствуют о том, что недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью функций некоторых мозговых структур, в первую очередь — лобных и теменных отделов. Нарушение функционального объединения различных структур мозга и их специализированного участия в реализации процессов восприятия, опознания, внимания, памяти, речи, чтения, интеллектуальной деятельности лежит в основе изменений познавательной активности.

Клинико-психологическое и нейрофизиологическое обследования 50 детей, обучающихся в старшей и подготовительной группах детского сада и в первом классе школы-интерната для детей с ЗПР, выявили у многих из них различные варианты отклонений мозговой деятельности.

Основное внимание уделялось клиническому анализу состояния ребенка с выделением ведущих нарушений, приводящих к дезадаптации в условиях систематического обучения, анализу психологических отклонений, нейрофизиологическому анализу структурно-функциональной организации мозга, оценке уровня развития электрической активности коры и стволовых структур и соответствия их возрастной норме.

У обследованных детей были выделены 4 клинико-психологических синдрома, лежащих в основе определенного комплекса Учебных трудностей: синдром психического инфантилизма, цереб-Растенический синдром, гипердинамический синдром, психоорганический синдром. Эти синдромы встречались как изолированно, так и в различных комбинациях, что вело к их усугублению и осложнению.

У многих детей с трудностями в обучении отмечается незрелость личностных компонентов учебной деятельности: отсутствие ответственности за свое поведение и успехи в учебе, небрежное отно-

43

шение к обучению, недостаточная критичность, завышенная самооценка. Эти черты и составляют сущность синдрома *психического инфантилизма*. Дети с явлениями психического инфантилизма находятся как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия как основной мотивации, беспечности, преобладании игровых интересов.

Формирование личностного компонента готовности к систематическому обучению имеет особое важное значение. Возможность перехода к сложной опосредованной деятельности, которой является школьное или дошкольное обучение, возникает по мере развития структур мозга, управляющих эмоционально-волевой деятельностью и регулирующих ее. В этот период должна произойти перестройка мотивации поведения, проявляющаяся, в частности, в интересе к результатам учебы, в возможности подчинить свои непосредственные желания, интересы и эмоции учебной деятельности. Это происходит в период достижения определенного уровня зрелости эмоционально-волевой сферы ребенка при созревании подкорковых структур и лобных отделов коры головного мозга, что приводит к формированию способности критически относиться к своей деятельности, поведению, поступкам, окружающим.

Внутренний план действия, целенаправленность и контроль за своей деятельностью — это также личностные компоненты учебной деятельности, формирующиеся у ребенка на основе созревания лобных отделов коры и глубинных структур мозга.

Инфантилизм проявляется на любом этапе развития ребенка, но наиболее отчетливо — в начале школьного обучения. Такие дети отличаются наивным поведением, непосредственностью. Во время урока они не включаются в общую работу, играют с учебными принадлежностями, приносят с собой в портфель игрушки. Если удастся включить их в работу, они прекращают ее при малейших затруднениях. У них не сформированы школьные интересы, они не полностью понимают учебную ситуацию, не умеют целенаправленно выполнять задания, т.к. не могут удер-

И жить в памяти инструкцию, контролировать свою работу, критически оценивать свои действия. Такому ребенку свойственно! беспечное отношение к учебе. Он приветлив, добродушен, оживлен, но эмоции носят поверхностный, неустойчивый характер, из-за чего такие дети внушаемы, легко подражают другим.

Ребенок с недоразвитием личностных компонентов непродуктивно действует в ситуации, где должен подчиняться указаниям!

44

педагога и подавлять собственные желания. В связи с этим он вял, бездеятелен в школьной учебной ситуации и оживляется, активно действует как только переключается на игру, соответствующую его эмоциональным потребностям.

Недоразвитие личностных компонентов при инфантилизме тесно связано с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга. Неустойчивость внимания, низкая познавательная активность и работоспособность, характерные для детей этой категории, могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, в первую очередь — таламо-корковых и лобно-таламических связей, так и незрелостью коры головного мозга.

Анализ ЭЭГ детей с трудностями в обучении позволил установить выраженную незрелость механизмов возникновения основного ритма электрической активности коры головного мозга — альфа-ритма, сочетающуюся с нарушением нормального развития глубинных структур мозга. Это приводит к диффузной не-сформированности высших психических функций, что и является одной из ведущих причин трудностей в обучении детей 6-8 лет (рис. 1 и 2 главы IV). Таким образом, нейрофизиологические данные свидетельствуют о существовании объективных причин этих затруднений.

Для детей этой категории характерна также незрелость психомоторики, проявляющаяся в недостаточности тонких движений пальцев рук и кистей, затруднении выработки двигательных и трудовых школьных навыков. Часто эти дети несколько расторможены, движения их порывисты, недостаточно координированы и четки; характерно обилие лишних движений, что проявляется в чрезмерной двигательной активности. Такая моторика характерна для детей более младшего возраста («моторный инфантилизм»). Особенно отчетливо задержка в развитии моторики проявляется при целенаправленных видах деятельности, таких, как рисование, письмо, ручной труд.

У детей с психическим инфантилизмом отмечается сочетание эмоционально-волевой незрелости с негрубой интеллектуальной недостаточностью в виде преобладания конкретно-образного или наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, недостаточности словесно-смысловой памяти, недоразвитии сложных форм мышления, повышенной истощаемости и пресыщаемости активного внимания. Это обусловлено более медленным, чем в норме, развитием структур левого полушария, в первую очередь — лобной и теменной областей, а также внутрислошарных и межполушарных связей.

45

Лобные отделы коры и в норме развиваются позднее остальных отделов, их незрелость у детей с задержанным развитием проявляется в ослаблении контроля и программирования деятельности, направленного внимания, что проявляется в постоянной отвлекаемости, неумении сосредоточить внимание на одном предмете или действии. Отмечается снижение контроля за собственной деятельностью, трудности при нахождении ошибок в письменных работах. Все эти отклонения значительно усиливаются при утомлении. Дети с трудом устанавливают причинно-следственные связи, осознают разницу между общим и частным. Особенно труден для запоминания материал, требующий осознания связи между его частями. Социально-педагогическим последствием инфантилизма становится недостаточная готовность к школьному обучению, отсутствие интереса к учебе, школьная неуспеваемость и дезадаптация.

Низкая устойчивость нервной системы к умственной нагрузке составляет сущность *церебрастенического* синдрома. Церебрастенические расстройства возникают на почве различных видов нарушения мозговой деятельности, чаще всего они сопровождаются *гипертензионно-гидроцефальным* синдромом (повышение внутричерепного давления). Такие дети выделяются среди сверстников увеличенными размерами головы, выпуклым высоким лбом, иногда удлинённой затылочной частью черепа. Кожа часто бледная, с «мраморным» рисунком, при волнении или напряжении быстро краснеет, на висках и лбу выражен сосудистый рисунок, вплоть до набухания височных вен. Неврологические расстройства при гипертензионном

синдроме зависят от тяжести и характера первичного поражения головного мозга, ведущего к повышению внутричерепного давления.

Как правило, для таких детей характерна моторная неловкость: они поздно овладевают двигательными навыками, бывают менее ловкими по сравнению со сверстниками, имеют неловкую походку, плохую координацию движений, к школьному возрасту становится заметным отставание в развитии мелкой моторики. Часто встречаются вегетативные расстройства: различные нарушения обмена веществ, расстройства сна, терморегуляции, повышенная потливость, неустойчивость тонуса сосудов. Характерна также неустойчивость эмоционального тонуса: резкая смена настроения, плаксивость, быстрый переход от оживления к апатии. Для таких детей часто характерно своеобразие речевого развития, проявляющееся в многоречивости, поверхностных рассуждениях, склонности к взрослым штампованным оборотам речи, из-за чего ребенок может производить впечатление более

46

интеллектуально развитого, чем его сверстники. Таким детям часто свойственна хорошая механическая память при ослабленной логической.

Главной помехой в их обучении является повышенная утомляемость при умственной нагрузке — собственно церебральные проявления. Даже при сохранной учебной мотивации, положительной ориентации на обучение, умственное напряжение возможно лишь на очень короткое время. При увеличении объема задания, требующего большего напряжения и сосредоточения, быстро наступает утомление, которое проявляется, в первую очередь, в расстройстве внимания, его неустойчивости, сужении объема. Кроме того, появляются снижение целенаправленности и слабость контроля за собственными действиями в процессе выполнения задания. Через 5—10 минут работы, а то и раньше, ребенок уже только присутствует в классе, не способен принять участие в уроке. При положительной личностной ориентации он старается напрячься сверх своих возможностей, что приводит к истощению нервной системы. Это влечет за собой такие срывы, как нарушение сна, регуляции вегетативных процессов — вплоть до энуреза и энкопреза. На ЭЭГ выявляются признаки дисфункции регуляторных структур мозга, преимущественно диэнцефальных отделов мозгового ствола.

При индивидуальном подходе с учетом повышенной утомляемости и истощаемости ребенка, снижении темпа прохождения учебного материала, организующей помощи педагога интеллектуальные возможности ребенка позволяют ему усвоить программный материал.

У дезадаптированных к учебной ситуации детей часто встречается синдром *гиперактивности* (называемый также *гипердинамическим* или *гиперкинетическим*), для которого характерны общее двигательное беспокойство, неусидчивость, обилие лишних движений, недостаточная целенаправленность и импульсивность поступков, повышенная возбудимость. Это сочетается с выраженной недостаточностью направленного внимания, сниженным объемом и концентрацией внимания, повышенной отвлекаемостью. Такие дети не могут спокойно сидеть на уроке, отвлекаются, реагируя на любой звук или движение, сосредотачиваются на учебном материале лишь на очень короткий промежуток времени. Дети с синдромом гиперактивности плохо подчиняются дисциплинарным требованиям, у них часто возникают проблемы при общении со сверстниками из-за агрессивного или деструктивного поведения. Все это приводит к выраженной школьной дезадаптации.

47

При *психоорганическом* синдроме, наряду с явлениями церебральной и двигательной расторможенности, наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. У одних детей на первый план выступают вялость, замедленность любой деятельности, слабость побуждений, инертность. При выполнении заданий, связанных с интеллектуальным напряжением и необходимостью концентрации внимания, эти симптомы нарастают. Поведение и в школе, и вне школы характеризуется пассивностью, малой инициативностью. У некоторых детей инертность и медлительность умственной деятельности сосуществуют с двигательной расторможенностью, болтливостью в играх и спонтанном поведении.

При другом варианте психоорганического синдрома на первый план выступают симптомы психомоторной расторможенности и нарушения целенаправленной деятельности. В процессе систематического обучения это проявляется в сниженной способности к организованной деятельности. Интеллектуальная продуктивность отличается неравномерностью, поведение характеризуется недооценкой ситуации, некритичностью, нецеленаправленностью. Эмоцио-

нальные реакции менее дифференцированы и глубоки, чем у здоровых детей и детей с синдромом психического инфантилизма.

В ряде случаев наблюдается психопатоподобное поведение, расторможенность низших влечений. Так же, как у детей с проявлениями церебрастенического и гипердинамического синдрома, клиничко-психологическая картина психоорганического синдромов может осложняться недостаточностью предпосылок познавательной деятельности, вызванной последствиями раннего органического поражения головного мозга, и сопровождаться легкой неврологической симптоматикой.

Анализ характера нарушений усвоения школьных знаний и навыков у детей этой категории позволил установить незрелость некоторых зрительных, слуховых и моторных функций. Отставание развития зрительных функций (в том числе зрительной памяти) ведет к трудностям воспроизведения и запоминания графического образа буквы и цифры, а позже — к затруднениям в усвоении географии и геометрии. Нарушения зрительного опознания обуславливают трудности чтения, нарушения различения фигур.

Неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентировки и конструктивной деятельности отмечается у большинства детей с задержкой психического развития. Это ведет к трудностям в овладении знаниями и навыками по математике, чтению и письму. Недоразвитие или недоста-

48
точная сформированность пространственной функции связаны с дисфункцией теменной области коры. Дети плохо ориентируются в схеме тела, путают левую и правую стороны у себя и собеседника. Трудности возникают при необходимости определить форму, особенно трехмерную, соотнести части целого, сопоставить форму с образцом.

Нейрофизиологические данные свидетельствуют о том, что даже при негрубых функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях отмечаются изменения в процессах восприятия и анализа информации, поступающей из внешней среды, в восприятии и понимании пространственных отношений предметов, в организации зрительно-пространственной деятельности. В частности, изменение нормального функционирования височно-теменно-затылочной области мозга может привести к нарушению зрительно-слухового взаимодействия. В этих случаях возникает слуховая дислексия, т.е. слуховой образ не вызывает зрительного образа (ошибки при диктанте), а зрительный образ не вызывает слухового (некоторые формы нарушения чтения).

Незрелость нижнетеменных областей коры головного мозга проявляется в виде затруднений зрительно-двигательного, слухо-двигательного и слухо-зрительного взаимодействий. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации особенно проявляются в условиях зашумления, снижения освещенности, необходимости выделения объекта из фона. Недоразвитие тонкой моторики кистей и пальцев рук, зрительно-моторной и слухо-моторной координации затрудняет обучение письму и ручной умелости.

У детей с психоорганическим синдромом выявлено также отставание в речевом развитии.

Отмечается ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедленное овладение грамматическим строем речи, недостаточное использование грамматических категорий и форм в речи. Наличие дефектов произношения, недостаточное овладение звуковым образом слова, звукобуквенным анализом обуславливают трудности формирования навыков чтения и письма, которые связывают с дискоординацией взаимодействия сенсорных систем, с нарушением межполушарного взаимодействия.

У всех обследованных нами детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, отмечено ослабление всех видов памяти: речевой, зрительной, моторной, слуховой. Наблюдается снижение долговременной и кратковременной памяти. Значительно снижена способность к произвольному запоминанию, причем

49

наглядный материал обычно удерживается в памяти лучше, чем вербальный.

Трудности в обучении, обусловленные преимущественно несоответствием биологического и календарного возраста вследствие незрелости мозговой организации, проявляются в описанных выше синдромах. Согласно нейрофизиологическим исследованиям, в нормальном развитии структурно-функциональной организации мозга важную роль играет формирование тормозных механизмов коры головного мозга, посредством которых осуществляется регуляция и контроль деятельности глубинных отделов мозга: стволовых структур и лимбико-ретикулярного комплекса. Несформированность тормозных функций коры в сочетании с незрелостью и/или дисфункцией

эмоционально-волевой и мотивационной деятельности проявляется в инфантильном поведении, неадекватных ситуации эмоциональных реакциях, в немотивированных поступках, импульсивности, нарушении или нестойкости направленного внимания.

Формирование у ребенка волевого, мотивированного управления своим поведением, разными видами деятельности, осуществляемое воспитателем, педагогом, родителями, в значительной степени способствует созреванию регулирующих, в том числе и тормозных, механизмов мозга. При этом развиваются тормозно-активирующие влияния коры на глубинные отделы мозга, усиливаются контролирующие и регулирующие функции лобных отделов.

Замедление темпа развития центральной нервной системы, в первую очередь — высших отделов коры головного мозга, может быть вызвано многими факторами: соматической ослабленностью вследствие инфекций, интоксикаций, нарушений или дефицита питания, травмами мозга в пренатальном и послеродовом периодах и на ранних этапах развития, генетическими факторами. Любой из этих факторов, замедля индивидуальное развитие, может быть причиной возникновения клинических, психо-логических и нейрофизиологических изменений функционирования мозга, обуславливающих появление трудностей в обучении и школьную дезадаптацию.

Глава IV

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОЗГА ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

М.Н. Фишман

Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития. Трудности в обучении детей могут быть обусловлены не только социальными факторами и/или педагогической запущенностью, но и определенными изменениями функционального состояния головного мозга вследствие соматической ослабленности или негрубой церебрально-органической дисфункции, приводящей к замедлению темпа развития.

Психолого-педагогические и электрофизиологические исследования детей с ЗПР позволяют выявить существенные отличия их как от детей с нормальным развитием, так и от детей с легкими формами умственной отсталости.

При визуальном анализе ЭЭГ детей с ЗПР примерно в 50% случаев отмечается наличие негрубых и неспецифических патологических изменений электрической активности (ЭА) коры головного мозга и/или стволовых регуляторных структур.

Спектрально-корреляционный анализ ЭЭГ детей с ЗПР в возрасте 8,5-9,5 лет позволил установить незрелость ряда мозговых систем, проявляющуюся в особенностях пространственно-временной организации биопотенциалов преимущественно левого полушария, что характерно для ЭЭГ детей более младшего возраста. Однако эти данные не дают ответа на вопрос о специфике функциональной организации мозга у детей, не справляющихся со школьной программой в начальных классах общеобразовательной школы.

Структурный подход к анализу ЭЭГ позволил выработать показатели, характеризующие функциональное состояние коры головного мозга и стволовых регуляторных структур нормально развивающихся детей в возрасте 5-8 лет. Установлены характеристики этих показателей у детей со стойкой школьной неуспеваемостью в течение первого года обучения, у которых, по данным обследования на городской ПМПК, не диагностировалась задержка психического развития.

У детей этой группы на основании структурного анализа ЭЭГ были установлены признаки значительной незрелости ЭА коры головного мозга: снижение частоты альфа-ритма, его несформированность, полиритмия (т.е. наличие нескольких частот альфа-

51

3 л

1

2

3 х

Рис. 1

По оси X — характеристики альфа-ритма:

1 — регулярный;

2 — дезорганизованный и/или заостренный;

3 — сниженной частоты или полиритмичный. По оси Y — частота встречаемости признака.

диапазона — см. рис. 1). Отмечалось отсутствие реакции следования ритму световых раздражений на частоте 8-10 Гц или появление реакции следования на частоте 4—6 Гц. Несоответствие возрасту функционального состояния стволовых регуляторных структур в большинстве случаев сопровождается несоответствием возрасту уровня развития ЭА коры головного мозга (рис. 2).

Сопоставление данных структурного анализа ЭЭГ и нейропсихологического обследования позволяет сделать вывод о том, что возрастная незрелость или дисфункция таламо-корковых

механизм генерации альфа-ритма, отмеченная у детей, испытывающих трудности при обучении в общеобразовательной школе, связана с нарушением нормального развития диэнцефальных отделов ствола мозга. Это приводит к диффузной несформированности высших психических функций у детей данной категории, что и является 1 одной из ведущих причин трудностей в обучении.

При сопоставлении характеристик альфа-ритма у детей с ЗПР и детей с трудностями в обучении (неуспевающих общеобразовательной школы) не выявлено статистически значимых различий.

Однако индивидуальный качественный анализ ЭЭГ детей этих двух групп показывает, что в группе детей с ЗПР чаще встречаются

52

Рис. 2 По оси X:

1 — нет признаков заинтересованности РС;

2 — ствол;

3 — мезодиэнцефальные отделы;

4 — верхнестволовые отделы;

5 — нижнестволовые отделы.

полиритмичный альфа-ритм и альфа-ритм сниженной частоты. В целом уровень развития ЭА коры у детей этих двух групп характеризуется незрелостью механизмов коркового ритмогенеза, характерной для детей 5—6 лет. Однако, хотя уровень развития ЭА коры головного мозга большинства детей с трудностями в обучении и не соответствует возрастной норме, незрелость корковой ритмики у них менее выражена, чем у детей с ЗПР церебрально-органического генеза, и проявляется преимущественно в дезорганизованном характере альфа-ритма.

По характеристикам структурного анализа ЭЭГ группа неуспевающих школьников достаточно однородна: ни в одном случае не отмечено признаков общемозговых или локальных изменений ЭА. Структурный анализ ЭЭГ детей с ЗПР церебрально-органического генеза выявил неоднородность этой группы. Примерно в половине случаев выявляются локальные изменения ЭА: данные ЭЭГ указывают на наличие очага патологической активности в левом полушарии (преимущественно в лобной, теменной и/или теменно-височной областях). Для обеих групп характерными являются следующие признаки: высокий заостренный альфа-ритм, полиритмичный или замедленный альфа-ритм и фрагментарный

53

альфа-ритм. Кроме того, почти в половине случаев отмечается выраженная полушарная амплитудно-частотная асимметрия альфа-ритма, а также асимметрия реакции следования ритму фотостимуляции. Однако по реакции следования ритму фотостимуляции группа с локальными изменениями ЭА отличалась от группы без локальных изменений ЭА. В группе без локальных изменений ЭА преобладает реакция следования на частоту стимуляции 4-6 Гц. Для группы с локальными изменениями ЭА характерно либо появление реакции следования при РФС на частоту 7-8 Гц, либо отсутствие реакции следования при любой частоте фотостимуляции.

Функциональное состояние регуляторных структур мозгового ствола имеет большое значение для формирования адекватной познавательной активности. К функциям глубинных структур мозга (диэнцефальная область, стволовые структуры, лимбико-ретикулярный комплекс) относятся организация эмоционально-волевой деятельности, процессы памяти, внимания, регуляция процессов сна и бодрствования, генерализованная и локальная активация коры головного мозга при разных видах перцептивной и интеллектуальной деятельности, все вегетативные функции. Существует тесная связь глубинных отделов мозга со структурами коры головного мозга, в первую очередь — с лобными **отделами**. Дисфункция или поражение этих структур сопровождается нарушениями соответствующих функций, влечет за собой, выраженные изменения познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Для неуспевающих учащихся общеобразовательной школы характерна преимущественно негрубая дисфункция верхнестволовых структур мозга; у детей с ЗПР без локальных изменений на ЭЭГ преобладает негрубая дисфункция стволовых регуляторных структур на мезодиэнцефальном уровне; у детей с ЗПР с наличием на ЭЭГ локальных изменений отмечается выраженная дисфункция диэнцефальных структур.

Установлены статистически достоверные различия в уровне вовлеченности этих структур у двух групп детей с ЗПР. У детей без локальных изменений ЭА коры ЭЭГ характеризуются наличием групп тета-волн в теменных или в центральных и теменных отделах обоих полушарий, нарастающих при РФС, что расценивается как отражение дисфункции мезодиэнцефальных отделов стволовых регуляторных структур. Для детей с ЗПР, у которых выявляются локальные

изменения ЭА коры, характерны либо генерализованные билатерально-синхронные группы волн тета- и дельта-диапазонов, либо аналогичные изменения в лобных или цент-54 ральных и лобных областях обоих полушарий. При функциональных нагрузках (ритмическая фотостимуляция, гипервентиляция) эта активность нарастает, сменяясь пароксизмальными разрядами. Изменения ЭА свидетельствуют о наличии выраженной дисфункции стволовых регуляторных структур. Следует отметить, что у детей с олигофренией, не имеющих локальных изменений ЭА коры, также отмечается преимущественная заинтересованность мезодиэнцефальных структур. Однако у детей с олигофренией эти изменения выражены значительно грубее.

Значительный интерес представляет факт наличия локальных изменений ЭА у детей с ЗПР, преимущественно в структурах левого полушария. В нейропсихологических исследованиях показано, что при локальных поражениях левого полушария отмечается соответствие между локализацией поражения и «выпадением» специфических высших психических функций. Преимущественная недостаточность структур левого полушария, в первую очередь — переднеассоциативных отделов коры при ЗПР, отмечается многими авторами. Причину этого явления, по-видимому, следует искать в особенностях участия левополушарных структур в формировании и реализации высших психических функций и интеллекта. В процессе онтогенеза развитие левого полушария происходит медленнее, чем правого. Длительное время, вплоть до 7—8 лет, а по данным ряда авторов — и позднее, многие функции левого полушария осуществляются правым. По-видимому, локальные поражения левого полушария в период раннего онтогенеза не оказывают грубого влияния на развитие интеллектуальных функций, а обуславливают замедление их развития по сравнению с нормой. Это согласуется как с нейро-психологическими, педагогическими, клиническими, так и с нейрофизиологическими исследованиями детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Исследования ряда электрофизиологических показателей, характеризующих перцептивную деятельность, анализ вызванных потенциалов (ВП) и ЭЭГ в процессе направленного внимания и интеллектуальной деятельности детей с ЗПР выявили изменения структурно-функциональной организации левого полушария, отражающие известную степень его незрелости, присущую более раннему этапу онтогенеза. На этом этапе отмечается несформированность левополушарных функций, незрелость лобно-гиппо-кампальной системы регуляции уровня внимания, незрелость системы коркового торможения, проявляющаяся в повышенной активности диэнцефальных структур, несформированность координированной работы внутри зрительного анализатора.

55

Таким образом, локальное поражение коры левого полушария у детей с ЗПР церебрально-органического генеза сочетается с выраженными изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола, отражающими их незрелость. Изменения ЭА коры, обусловленные незрелостью или дисфункцией регуляторных структур мозгового ствола на диэнцефальном уровне, проявляются в незрелости высших психических функций, что отражается как на поведенческом, так и на интеллектуальном уровнях (М.Н. Фишман, 1998).

Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Исследования функциональной асимметрии полушарий головного мозга позволяют нам лучше понять причины и механизмы, лежащие в основе отклонений в познавательной деятельности детей, страдающих различными формами аномалий развития. Каждое полушарие вносит свой вклад, играет свою собственную роль в реализации высших психических функций. Анализ практически любого психического процесса позволяет выделить компоненты, обеспечиваемые структурами как левого, так и правого полушария. Функциональную специализацию полушарий определяют по способу обработки информации, по когнитивному стилю: левое полушарие вербальное, логическое, «рассудочное», обработка информации происходит аналитически, последовательно; правое полушарие первично невербальное, образное, зрительное, сенсорное, ассоциативное, обработка информации происходит глобально (холистически). К функциям правого полушария относятся точная перцепция и память о стимулах, которые не могут быть легко вербализованы или слишком сложны, чтобы их можно было обозначить словами. Тесная взаимосвязь двух полушарий является необходимым условием для обеспечения нормального функционирования мозга, для обеспечения всех видов деятельности.

Электрофизиологический анализ функциональной специализации полушарий и их взаимодействия в процессе разных видов деятельности позволил выявить особенности структурно-функци-

ональной организации мозга у детей с нормальным и с задержанным развитием, а также у умственно отсталых детей одного календарного возраста (8-9 лет). Проводилось исследование зрительных вызванных потенциалов (ВП) — ответов мозга на сигналы, предъявляемые зрительному анализатору. Анализировались ВП в проекционных и ассоциативных структурах левого и правого полушарий, возникающие в ответ на предъявление целевых 56

(значимых) и нецелевых (незначимых) зрительных структурированных стимулов. Выделение значимого целевого стимула в ряду предъявленных сигналов характеризует познавательные возможности ребенка, его способность к целенаправленному, адаптивному поведению, умению выделить существенную информацию. Для оценки возрастной нормы чрезвычайно важным показателем является диапазон адаптационных возможностей организма, в основе которых лежат приспособительные свойства физиологических систем.

Наши исследования показали различный характер реакций структур левого и правого полушарий при выделении значимых стимулов. В норме выявляется преимущественная активация левого полушария при опознании целевых стимулов. В отличие от взрослых испытуемых, у которых лобные отделы коры играют ведущую роль в выделении значимых сигналов, у детей в возрасте 9 лет в анализе и выделении значимой информации играют роль и другие структуры. Анализ стимулов сначала происходит в затылочной и височно-теменно-затылочной областях левого полушария и в интегративно-пусковых областях обоих полушарий. Судя по развитию компонентов ВП, ведущее участие центральной области левого полушария отмечено и на последующих этапах обработки сенсорной информации. Эти данные согласуются с представлениями о том, что активный поиск существенных элементов информации, их сличение определяются включением в процесс восприятия интегративных областей. В 8—9 лет дети четко выделяют значимую информацию, что играет важную роль в познавательной деятельности. Избирательность психических процессов зависит не только от деятельности лобных долей, но и в значительной мере определяется высоким уровнем бодрствования, ведущую роль в котором играют глубинные структуры мозга.

У детей с ЗПР выявлены существенные отличия от нормы при разных видах перцептивной деятельности, наблюдается ослабление включения в деятельность ассоциативных структур левого полушария. Выделение значимых сигналов, оценка значимости сигнала, судя по сдвигам амплитудно-временных параметров ВП, осуществляются, в основном, в структурах правого полушария. В левом полушарии характеристики ВП на значимые и незначимые сигналы одинаковы.

Физиологами, нейропсихологами и морфологами получены данные, свидетельствующие о более позднем формировании в онтогенезе функций лобных долей левого полушария. По-видимому, у детей с ЗПР структурно-функциональное созревание

57

левого полушария, особенно его высших отделов, замедленно по сравнению с нормой.

Одним из нервных механизмов выделения значимых стимулов является подавление (оттормаживание) незначимых стимулов. Исходя из этого представления, можно предположить, что одинаковая реакция на значимые и незначимые стимулы в структурах левого полушария, наблюдаемая у детей с ЗПР, обусловлена недостаточным развитием тормозных механизмов левого полушария. Можно полагать, что отсутствие или ослабление различий ВП при предъявлении двух типов стимулов (значимых и незначимых) обусловлено нарушением регуляции включения тормозных механизмов при появлении «ненужного» стимула. Кроме того, нарушение выделения значимых стимулов может быть связано с несформированностью процессов локальной активации, контролируемых лобными структурами коры.

В ходе онтогенеза у ребенка существенно изменяется способность к выделению значимости сигнала. В возрасте 6-7 лет развивается возможность оценки информационной значимости стимула, что связано с появлением возможностей оценки более отвлеченных и абстрактных характеристик стимула. У детей с задержанным развитием в 9 лет еще недостаточно, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, сформирована способность к определению значимости предъявляемой информации. Это выявляется как при психологических наблюдениях, так и при анализе вызванной электрической активности мозга на целевые и нецелевые стимулы. Измененное участие ассоциативных структур мозга, особенно левого полушария, в анализе зрительной информации приводит к иной, чем в норме, системной организации процесса восприятия. Это согласуется с результатами психологического изучения детей с

ЗПР, свидетельствующими о нарушении у них формирования системных связей при восприятии. Исследование структурно-функциональной организации мозга в процессе перцептивной деятельности у олигофренов выявило существенные отличия как от нормы, так и от данных, полученных у детей с ЗПР, обусловленные специфическими для данной категории детей нарушениями церебральной организации.

При электрофизиологическом анализе установлено значительное удлинение времени развития ВП, особенно выраженное в задачах на опознание структурированных стимулов. Можно полагать, что одним из нейрофизиологических механизмов замедленного восприятия зрительных стимулов, отмечаемым при психологическом обследовании умственно отсталых детей, является более длительная, чем в норме, обработка сложной сенсорной информации, особенно в структурах левого полушария. 58

Зрительные ВП умственно отсталых детей в проекционной, височно-теменно-затылочной и теменной областях левого полушария характеризуются большим сходством амплитудно-временных параметров. Это отражает однотипность, недифференцированность их реагирования на разнородные зрительные стимулы. Такой «гештальтный» тип реагирования в норме более характерен для правого полушария. Это согласуется с данными многих исследователей, отмечающих недифференцированность, глобальность зрительного восприятия у олигофренов, затруднения в выделении отдельных признаков предметов. Глобальное, недифференцированное реагирование левого полушария многие авторы считали причиной умственной отсталости. Поскольку левое полушарие занято невербальной деятельностью, характерной для правого полушария, оно не может заниматься присущей ему абстрактно-логической деятельностью. Однако, согласно нашим наблюдениям, у олигофренов имеется также и значительная де-фицитарность функций правого полушария.

Выраженные нарушения интегративной функции мозга у олигофренов выявляются также при анализе функциональной организации мозга в процессе выделения значимой информации. Нарушение отбора значимой информации является одной из ведущих причин дефекта познавательной деятельности при олигофрении. Как показывают исследования ВП у детей этой категории, нарушения оценки значимости стимулов наблюдаются в структурах как левого, так и правого полушария. При умственной отсталости более грубо, чем при ЗПР, выявляется нарушение тормозных функций коры, препятствующее отторжению незначимых стимулов. Это обусловлено как общим недоразвитием мозга, в первую очередь — коры больших полушарий, нарушением регуляторных функций мезодиаэнцефальных стволовых структур, так и нарушением регулирующих и контролирующих функций лобных отделов.

Особенности мозговой интеграции сенсорной информации у детей с разным уровнем умственного развития установлены также при анализе взаимодействия левого и правого полушарий в процессе зрительного восприятия. Эксперимент был поставлен таким образом, что позволял одновременно регистрировать ВП не только в том полушарии, куда поступали сигналы, но и в противоположном полушарии, где ВП появлялись вследствие передачи информации по межполушарным связям. Это давало возможность анализировать передачу информации из одного полушария в другое, оценивать время передачи информации, характер межполушарного взаимодействия.

59

У нормально развивающихся детей при стимуляции левого полушария в правом, нестимулируемом, полушарии возникают высокоамплитудные ответы (так называемые «непрямые» ВП), по форме схожие с ВП в стимулируемом левом полушарии (с «прямыми» ВП). При стимуляции правого полушария в левом полушарии также возникают хорошо выраженные ВП, но их амплитуда значительно меньше, чем у «прямых» ВП в правом полушарии. Это обусловлено большим количеством межполушарных связей левого полушария с правым, чем правого с левым. Вследствие этого при стимуляции левого полушария происходит более активное вовлечение структур правого полушария. Это отражает и большую роль левого полушария в мозговой интеграции в процессе восприятия. Интеграция полушарий в процессе восприятия обуславливает их взаимную дополняемость, являющуюся необходимым условием для осуществления любого вида деятельности.

У детей с ЗПР, судя по характеристикам ВП, активация левого полушария при стимуляции правого полушария значительно ослаблена по сравнению с нормой. Это отражает снижение реактивности левого полушария на информацию, приходящую из правого полушария. Анализ времени межполушарной передачи информации в процессе восприятия указывает на замедление развития ВП в структурах правого полушария при стимуляции левого полушария, что отражает в

известной степени замедление передачи информации из левого полушария в правое. По данным психолого-педагогических исследований, у детей с задержкой психического развития нет нарушений элементарных сенсорных процессов, однако прием и переработка сенсорной информации замедлены.

Абсолютные пороги чувствительности, различительные возможности слуха и зрения у детей с ЗПР такие же, как у нормально развивающихся детей. Отклонения от нормы выявляются при усложнении восприятия, что объясняется, в частности, несформированностью отдельных систем внутри анализаторов.

Недостаточность функций преимущественно левого полушария, выявленная при электрофизиологическом исследовании функциональной организации мозга, находит подтверждение в ряде психологических исследований. При сохранности возможностей развития интеллекта у детей с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность умственных операций, отставание развития словесно-логического мышления. Высказываются предположения, что трудности школьного обучения детей с минимальной мозго-

60

вой дисфункцией обусловлены тем, что большинство заданий имеет вербальный характер, а дефицитарность функций левого полушария создает затруднения в их адекватной переработке. При умственной отсталости нарушение межполушарного взаимодействия проявляется в выраженном изменении передачи сенсорной информации из левого полушария в правое. Судя по данным анализа ВП, афферентные сигналы из структур левого полушария поступают в правое более дисперсно, асинхронно вследствие замедления переработки информации в левом полушарии или изменений системной организации сенсорной обработки в левом полушарии. Из полушария в полушарие по межполушарным связям передается сложная, переработанная в «своем» полушарии информация, сообщающая другому полушарию о событиях в этом полушарии, подготавливающая его к приему и переработке адресованной непосредственно ему информации. Нарушение такой передачи, несомненно, приводит как к нарушению деятельности правого полушария, так и к изменению интеграции полушарий мозга в процессе перцептивной деятельности. Удлинение времени развития ВП на сложные стимулы, замедление межполушарной передачи информации отражают специфику олигофренического дефекта восприятия. Замедленность зрительного восприятия, требующую большего, чем в норме, времени для узнавания предметов, отмечают и психологи.

Дефицит функций правого полушария у умственно отсталых детей, по данным психологов и педагогов, проявляется в нарушении целостного характера восприятия и нарушении зрительно-пространственного восприятия. Наряду с этим, характерной является трудность установления вербальных связей и вербального опосредования, что отражает нарушение левополушарных функций, выявляемое при электрофизиологическом исследовании.

Нарушение межполушарного взаимодействия при умственной отсталости проявляется и в ограниченности познавательной деятельности. Знания, приобретенные в словесной форме, не оказывают существенного влияния на развитие умственно отсталого ребенка вследствие того, что чувственное познание и практическая деятельность недостаточно осмысливаются и оформляются в слове. Можно полагать, что изменение межполушарного взаимодействия в процессе обработки сенсорной информации отражает в определенной степени нейрофизиологические механизмы нарушения мозговой интеграции в процессе деятельности. Учитывая функциональную специализацию полушарий, а также роль совместной деятельности обоих полушарий в осуществлении высших

61

психических функций, можно полагать, что нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию при интеллектуальной деятельности.

Изменения как механизмов функциональной специализации полушарий, так и межполушарного взаимодействия, лежащего в основе интеграции мозговых функций, обуславливают сложные нарушения познавательной деятельности, наблюдаемые у детей с отклонениями в умственном развитии. Различия в характере отклонений от нормы функционирования системы левого и правого полушарий у детей с задержанным развитием и с умственной отсталостью отражают особенности нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих интегративную деятельность мозга (М.Н. Фишман, 1996).

Использование ЭЭГ-диагностики для оценки функционального состояния мозга у детей с трудностями в обучении

Дифференциальная диагностика детей с трудностями в обучении до сих пор является одной из сложнейших психолого-педагогических проблем. Исследование нейрофизиологических механизмов, лежащих в основе неуспеваемости детей младшего школьного возраста, имеет не только самостоятельное научное значение, но и актуально в практическом плане, т.к. способствует проведению индивидуальной адекватной педагогической коррекции.

В практике работы психолого-медико-педагогических комиссий в последние годы достаточно широко используются результаты исследования биоэлектрической активности мозга — электроэнцефалограммы (ЭЭГ). На основании исследования ЭЭГ ребенка можно установить некоторые особенности функционального состояния мозга и получить ответы на ряд вопросов, возникающих в ходе обследования ребенка:

- 1) анализ ЭЭГ позволяет оценить соответствие возрастным нормативам уровня развития электрической активности коры головного мозга и стволовых регуляторных структур;
- 2) ЭЭГ выявляет наличие органических повреждений различных структур мозга, возникших в период пренатального и постнатального развития, которые могут обусловить нарушения внимания, поведения, эмоционально-волевой сферы, речевой деятельности;
- 3) с помощью ЭЭГ можно установить органическую или функциональную природу заикания, тиков, невротических реакций;

62

4) особо важна роль ЭЭГ в выявлении пароксизмальной электрической активности, в оценке ее локализации и тяжести: эти данные позволяют установить характер судорог, дифференцировать истерические припадки и обмороки разного происхождения от эпилепсии;

5) большое значение для оценки особенностей поведения и внимания имеет выявление на ЭЭГ субклинической пароксизмальной активности, которая не проявляется в виде судорог и припадков;

6) наконец, с помощью динамического многократного исследования ЭЭГ можно оценить как динамику развития патологических состояний, так и эффективность лекарственной терапии.

В то же время, направляя ребенка на исследование ЭЭГ, специалист должен твердо знать, что с помощью ЭЭГ нельзя определить эффективность психолого-педагогической работы.

Динамика ЭЭГ-показателей может свидетельствовать об изменении функционального состояния мозга вследствие возрастных изменений электрической активности мозга. Анализ ЭЭГ позволяет оценить динамику патологического процесса. Окончательная постановка диагноза допустима только в комплексе с клинико-психолого-педагогическим обследованием ребенка.

Интерпретация патологических изменений ЭЭГ возможна лишь при точном знании вариаций нормальных ЭЭГ, специфических для разных возрастных групп. Существуют также заметные индивидуальные различия фоновых ЭЭГ, т.е. ЭЭГ, записанных в состоянии спокойного бодрствования, и в изменениях ЭЭГ, вызываемых внешними раздражителями (световыми, звуковыми, тактильными), психическим или эмоциональным состоянием в период обследования, уровнем сахара в крови (при гипергликемии — повышении содержания сахара в крови — отмечаются существенные изменения ЭЭГ), различным воздействием лекарственных препаратов и т.п. Сенсорная депривация, в первую очередь — зрительная, сопровождается определенными изменениями основного коркового ритма — так называемого альфа-ритма.

Значительны возрастные изменения ЭЭГ покоя и ее реактивности. Изменение электрической активности мозга в процессе онтогенеза отражает этапы созревания коры больших полушарий, подкорковых структур и взаимосвязи коры со стволовыми структурами в различные возрастные периоды.

Характеристики ЭЭГ, являющиеся нормальными для младенцев, отражают определенные патологические изменения мозга у дошкольников.

63

Нормальная ЭЭГ младших школьников существенно отличается от ЭЭГ 10-летних детей. В период подросткового криза (11-16 лет для девочек, 12-17 лет для мальчиков) возможны значительные изменения ЭЭГ, свидетельствующие о повышенной активности мезенцефальных и диэнцефальных структур мозгового ствола. Это обусловлено гормональными перестройками, возникающими в организме подростка.

Исследованиями морфологов, нейрофизиологов, психологов и педиатров установлено, что развитие и рост разных отделов головного мозга происходят не одновременно и достигают взрослого дефинитивного уровня на разных этапах постнатального развития. Неравномерное

созревание различных отделов коры головного мозга и подкорковых структур отражается в возрастной эволюции корковой ритмики и ее реакциях на функциональные нагрузки. У детей в возрасте 3-4 лет диапазоны альфа- и тета-ритмов частично перекрывают друг друга. Верхняя граница тета-ритма совпадает с нижней границей альфа-ритма в области частоты 6 кол/с. Разграничение альфа- и тета-ритма в этом возрасте должно быть основано на преимущественной локализации ритма и его реакции на афферентное раздражение. В дальнейшем в связи с более быстрым нарастанием частоты альфа-ритма в затылочной области коры происходит разведение частотных диапазонов альфа- и тета-ритмов.

В возрасте от 5 до 8 лет происходят качественные изменения развития электрической активности коры головного мозга и функционального состояния стволовых регуляторных структур. Изменяется характер альфа-ритма фоновой ЭЭГ. В 5-6 лет преобладает полиритмичный или низкочастотный альфа-ритм (6—7 кол/с), в 6-7 лет он сменяется дезорганизованным ритмом с доминирующей частотой 8-10 кол/с и, наконец, регулярным альфа-ритмом в 7-8 лет. Функциональное состояние стволовых регуляторных структур претерпевает наиболее выраженные изменения к 6 годам. ЭЭГ детей 5-6 лет, в отличие от ЭЭГ детей более старшего возраста, в большинстве случаев характеризуется выраженным высокоамплитудным тета-ритмом в лобных и центральных областях, что отражает синхронизирующие влияния диэнцефальных отделов мозгового ствола, обусловленные их функциональной незрелостью. До 7-8 лет ЭЭГ передних областей характеризуются значительной представленностью медленных колебаний (4-7 и 2-3 кол/с) в центральных и лобных областях. У детей до 8 лет зна-

64

чительно представлен тета-ритм преимущественно в теменных и центральных областях коры. К 10 годам частота альфа-ритма достигает 10—12 кол/с, что характерно для ЭЭГ взрослого человека.

В подростковый период отмечается определенная дестабилизация электрической активности мозга. Значительно нарастает амплитуда фонового альфа-ритма, появляются высокоамплитудные разряды тета-ритма в теменных и центральных отделах обоих полушарий. Все это отражает повышенную активность диэнцефальных структур мозга в период гормональных перестроек. В работе ПМПК наиболее часто приходится иметь дело с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими проблемы в познавательной деятельности, с явлениями школьной дезадаптации. С помощью ЭЭГ можно установить некоторые биологические причины нарушения внимания, задержки психического или речевого развития, нарушений поведения, эмоционально-волевой сферы. Исследование ЭЭГ позволяет определить функциональное состояние отдельных мозговых структур, связи между ними, реакции мозга на поступающую из окружающей среды информацию, особенности переработки сенсорной информации, мозговую организацию разных видов деятельности.

Нарушение внимания у детей часто является одной из ведущих причин нарушений познавательной деятельности, школьной дезадаптации. Этот симптом может быть связан с разными факторами и в зависимости от них иметь разные проявления на ЭЭГ. В первую очередь следует исключить наличие субклинических эпилептических припадков, которые не имеют выраженного судорожного компонента, а проявляются в виде краткосрочных (на 0,5—1 с) отключений внимания, перерывов в деятельности (мгновенного прерывания речи, движения, ходьбы и т.п.). На ЭЭГ в этих случаях регистрируется высокоамплитудная билатерально-синхронная пароксизмальная активность (разряды, одновременно возникающие в обоих полушариях). Разряды типа «острая волна — медленная волна», «пик — волна» частотой 3—4 кол/с длительностью от 0,5 до 2—3 с и выявляются в фоновой записи. Они могут провоцироваться или усиливаться при ритмической световой стимуляции или усиленном дыхании (гипервентиляции).

При отсутствии пароксизмальной активности на ЭЭГ причиной несформированности направленного внимания может быть функциональная незрелость регуляторных структур ствола, несоответствие уровня развития электрической активности коры головного мозга возрастным нормативам, локальные поражения Лобных и теменных отделов мозга.

Шевченко

65

Исследование ЭЭГ детей с трудностями в обучении позволило установить, что функциональное состояние коры головного мозга этих детей, развитие глубинных структур и их взаимосвязи с корой характерны для более ранних этапов развития. У детей с отклонениями в умственном развитии часто отмечается несовпадение биологического и календарного (паспортного) возраста.

Структурно-функциональная организация нервной системы находится на более раннем этапе развития, не соответствующем календарному возрасту.

На основании результатов ЭЭГ-обследования неуспевающих школьников первых классов, у которых, по классификации К.С. Лебединской, имелась негрубая **задержка психического развития конституционального, соматогенного и/или психогенного генеза**, установлены некоторые нейрофизиологические механизмы, лежащие в основе **трудностей обучения и школьной дезадаптации**. Неустойчивость внимания, низкий уровень познавательной активности, работоспособности, характерные для детей этой категории, могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, в первую очередь — таламо-корковых и лобно-таламических связей, так и незрелостью коры головного мозга. Таким образом, основными условиями успешного обучения являются наличие интактных мозговых структур и их взаимосвязей, наличие мотивации к обучению и соответствующие социальные условия.

Электрофизиологические характеристики **детей с умственной отсталостью** также не имеют специфических нозологических признаков. Наблюдается определенная зависимость от тяжести дефекта, от его происхождения. При неосложненной форме олигофрении в степени легкой или средней дебильности изменения ЭЭГ отражают нарушение морфофункционального созревания мозга в онтогенезе. Часто отмечается плохая сформированность или отсутствие альфа-ритма, регистрируются диффузные тета- и дельта-колебания, билатеральные вспышки пароксизмальной активности. При наличии психопатоподобного поведения на ЭЭГ наблюдаются высокоамплитудные разряды острых волн тета-диапазона в теменных и центральных отделах, указывающие на патологические изменения мезенцефальных отделов ствола. Высокоамплитудные бета-веретена (колебания частотой 14-20 Гц, иногда достигающие 50-80 мкВ) в лобных, центральных и/или височных отделах отражают дисфункцию лобно-миндалевидного комплекса. Обычно они сочетаются с наличием в клинической картине лобно-диэнцефальной симптоматики.

66

При неосложненной форме олигофрении, по данным ЭЭГ, выделены две подгруппы.

Первая характеризуется изменениями ЭЭГ общемозгового характера, отсутствием локальных изменений электрической активности коры, дисфункцией стволовых регуляторных структур на мезодиэнцефальном уровне, грубыми отклонениями в развитии корковой ритмики. Это проявляется в отсутствии регулярного альфа-ритма, наличии фрагментарного и/или полиритмичного альфа-ритма и преобладании реакции следования ритму световых раздражений в передних отделах мозга.

Вторая подгруппа характеризуется наличием локальных изменений электрической активности коры в правом полушарии, преимущественно в височной и лобной областях, дисфункцией стволовых регуляторных структур на уровне диэнцефальных отделов и изменениями корковой ритмики, сходными с изменениями, выявленными в первой подгруппе. Как правило, общемозговые изменения электрической активности у них отсутствуют. По данным нейропсихологов, при ранних (до 1 года) локальных поражениях мозга вербальное и перцептивное интеллектуальное развитие существенно больше страдает у детей с правопо-лушарной патологией.

Установлена зависимость между условиями раннего пре- и по-стнатального развития детей с умственной отсталостью и типом изменений ЭЭГ в двух подгруппах. Дисфункция мезодиэнцефальных отделов ствола у умственно отсталых детей с общемозговыми изменениями электрической активности коры является следствием раннего внутриутробного поражения нервной системы.

При умственной отсталости экзогенной этиологии (токсоплазм-моз у матери, краснуха беременных) изменения ЭЭГ более грубые, чем при генотипической форме. ЭЭГ характеризуется наличием высокоамплитудных, генерализованных медленных волн либо резким снижением амплитуды и преобладанием генерализованной низковольтной асинхронной активности.

При исследовании ЭЭГ детей с разными видами **нарушений речевого развития** следует иметь в виду роль структур левого (доминантного по речи) полушария в формировании речевых функций, чтения и письма. У детей с общим недоразвитием речи на ЭЭГ часто (до 70% наблюдений) выявляются локальные изменения электрической активности коры. Это может быть очаг пароксизмальной активности, как правило субклинический, без судорожных приступов, либо очаг патологической активности, обычно негрубый, свидетельствующий о резидуально-органической природе поражения мозга (рис. 3).

Рис. 3

Области коры левого полушария головного мозга, связанные с речевыми функциями:

А — «речевая зона» коры левого полушария: а — зона Брока; б — зона Вернике;

с — «центр» зрительных представлений слов (по Державину); В — области коры левого полушария, электрическое раздражение которых вызывает различные нарушения речи (остановку речи, заикание, повторение слов, различные моторные дефекты речи, неспособность назвать предмет). Penfield W., Roberts, 1969 (*Атлас: Нервная система человека. Строение и нарушения*/ Под ред. В.М. Астапова и Ю.В. Ми-кадзе. — М., 1997).

Большую роль играет локализация выявляемых локальных поражений мозга. При наличии очага в задних отделах левого полушария (задняя височная, задняя височно-затылочная, височно-теменно-затылочная области) отмечается нарушение понимания речи либо логико-грамматических конструкций. Поражение передней височной области левого полушария, выявляемое на ЭЭГ, преобладает при нарушениях моторной организации речи. При локальных поражениях правого полушария (темя, затылок) отмечается речевая гиперпродукция (этот симптом наблюдается также при поражениях лобных областей), нарушение понимания сложных логико-грамматических конструкций. При наличии локального поражения правой височной области появляются затруднения в чтении сложно артикулируемых и незнакомых слов.

При задержке психического развития, осложненной недоразвитием речи, локальные изменения биоэлектрической активности в левом полушарии сочетаются с признаками возрастной незрелости, несоответствием уровня развития электрической активности коры возрастной норме. В случаях нарушения пространственного восприятия (симптом, часто наблюдаемый при ЗПР) на ЭЭГ, наряду с локальными из-

68

менениями в левом полушарии, выявляются четкие признаки поражения правой теменной области.

У детей с недоразвитием речи, сочетающимся с особенностями поведения (агрессивность, «неуправляемость» и т.п.), на ЭЭГ наблюдаются признаки преимущественной заинтересованности заднелобных отделов мозга.

Следует иметь в виду, что медикаментозная коррекция при наличии на ЭЭГ эпилептиформной активности, локализованной в указанных структурах левого и правого полушарий, уменьшая патологические проявления на ЭЭГ, часто способствует успешности педагогической коррекции дефекта.

Сведения о функциональном состоянии головного мозга, полученные с помощью регистрации биоэлектрической активности, помогают в диагностике отклонений в развитии, способствуют выявлению возможностей обучения ребенка, испытывающего трудности в обучении, и в проведении адекватной индивидуализированной медико-психолого-педагогической коррекции (М.Н. Фиш-ман, 1997).

Глава V

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.В. Бабкина

Проблема готовности к школьному обучению является актуальной для психологической науки вообще и специальной психологии в частности.

Л.И. Божович еще в 50-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Основным критерием готовности к школе Л.И. Божович считает особое новообразование — «внутреннюю позицию школьника» как сплав познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне (Л.И. Божович, 1948).

Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целую систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д. (А.В. Запорожец, 1971). Идеи этого подхода находят отражение в работах Н.И. Гут-киной, где также подчеркивается определяющая роль мотивации в готовности детей к школьному обучению (Н.И. Гуткина, 1993 г.). Особое внимание автор уделяет произвольности психических процессов и поведения, слабое

развитие которой рассматривается как основная предпосылка возникающих в школьном обучении трудностей.

В работах Л.А. Венгера (1978 г.), Д.Б. Эльконина (1971, 1981 гг.) и А.Л. Венгер (1985 г.) в качестве важнейших параметров психологической готовности детей к обучению называются следующие: наличие предпосылок к формированию учебной деятельности (умение ориентироваться на систему правил, умение слушать и выполнять инструкции, работать по образцу), определяемые достижением нового уровня психической регуляции, а также развитие наглядно-образного и логического мышления, мотивационной и эмоциональной сфер личности.

70

Таким образом, готовность к школьному обучению является многокомпонентной структурой, которая требует комплексных психологических исследований. В структуре готовности можно выделить следующие компоненты:

1. *Интеллектуальная готовность*, основными параметрами которой являются: развитие наглядно-образного и логического мышления, перцептивной сферы, связной речи, мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации, а также произвольность психических процессов.

Данный компонент готовности предполагает наличие у дошкольника кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями (анализом, обобщением, выделением существенных признаков и закономерностей и т.д.), смысловым запоминанием. Однако на этом возрастном этапе мышление ребенка в основном остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями». У ребенка также должна быть достаточно выражена познавательная активность.

2. *Личностная готовность* включает формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции — положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей — и проявляется в наличии учебной мотивации, умении общаться со сверстниками и взрослыми. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо управлять своим поведением и познавательной деятельностью, что требует сформированности иерархической системы мотивов!

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу обучения в школе у него должна быть сформирована сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость (отсутствие импульсивных реакций, способность длительное время выполнять не очень привлекательные задания), на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности.

3. *Физическая готовность* предполагает физическое развитие ребенка, соответствующее возрастным нормам.

71

Комплексное изучение детей с задержкой психического развития сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО, осуществленное под руководством Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского и С.Г. Шевченко, а также другими исследователями: Н.Ю. Боряковой (1983 г.), И.А. Ко-робейниковым (1980 г.), У.В. Ульяновской (1990 г.), Т.А. Стрекаловой (1982 г.), Н.Г. Лутоян (1977 г.), Е.К. Ивановой (1979 г.) и др., показало, что эти дети оказываются неготовыми к школьному обучению по всем перечисленным выше параметрам («Дети с задержкой психического развития», 1984). Этих дошкольников отличают ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы: в частности, дети с трудом обобщают и абстрагируют признаки предметов); некоторое недо-| развитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя); речевая активность очень низкая, скуден запас знаний об окружающей действительности; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность очень слабая и нестойкая; запоминание механическое. Дошкольники с ЗПР характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации.

Несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным

состоянием их центральной нервной системы, обуславливающим низкую работоспособность, быструю утомляемость и отвлекаемость.

Перечисленные выше особенности дошкольников с ЗПР приводят к тому, что эти дети испытывают большие трудности в обучении и адаптации к школе. Вместе с тем, исследователи подчеркивают, что нарушения у детей носят парциальный характер и могут поддаваться психолого-педагогической коррекции.

В Лаборатории содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении Института коррекционной педагогики РАО под руководством С.Г. Шевченко в последние годы ведется работа по раннему выявлению задержки психического развития у детей и проведению с ними коррекционно-развивающих занятий по специально разработанным программам в условиях дошкольных учреждений.

Значительный интерес представляет собой исследование психологической готовности к обучению детей с ЗПР 7 лет, с которыми мы в дошкольном возрасте проводилась специальная коррекцион-

но-развивающая работа. С этой целью была разработана «Карта диагностики готовности к обучению в школе детей с ЗПР 7-го года жизни», включающая 4 блока.

Карта диагностики готовности к обучению в школе детей с ЗПР 7-го года жизни
Блок 1: диагностика произвольного внимания и пространственного восприятия

Диагностика сформированности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации — «Домик» (автор Н.И. Гуткина).

Детям предлагается нарисовать точно такой же домик, как на образце (*Приложение 1, рис. 1*).

К 1-му, самому высокому, уровню успешности относятся дети, выполняющие задание практически без ошибок. Приступая к заданию, они сосредоточены, внешне подтянуты и собраны. По ходу работы часто обращаются к образцу, сверяются с ним.

Ко 2-му уровню успешности относятся дети, допускающие 2-3 ошибки или неточности. При проверке результатов своей работы они замечают ошибки и исправляют их.

Дошкольникам, относящимся к 3-му уровню, свойственно отвлекаться во время выполнения задания, ошибок у них больше. Исправление ошибок возможно при прямом указании на них.

К 4-му, самому низкому, уровню успешности относятся дети, практически не пользующиеся образцом в процессе выполнения задания. У них наблюдается наибольшее количество ошибок в выполнении задания (более 4-х). Предложение проверить результат работы к активизации самоконтроля не приводит. Данная группа детей в своей работе еще не может ориентироваться на образец, не умеет точно скопировать его, что говорит об особенностях развития произвольного внимания и пространственного восприятия.

Ошибочными действиями при копировании образца считаются: отсутствие элемента (правая и левая части забора оцениваются отдельно); замена одного элемента другим; неправильное изображение элемента; разрывы линий в тех местах, где они должны быть соединены; выход линий штриховки за контур; Увеличение или уменьшение всего рисунка или отдельных деталей более чем в два раза; изменение наклона линий более чем на 30°; неправильное пространственное расположение рисунка.

Диагностика умения действовать по правилу, внимания, самоконтроля, пространственной ориентировки,

73

мелкой моторики — «Графический диктант». Методика разработана Д.Б. Элькониным, но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены.

Дети должны перерисовать по образцу на тетрадный лист 5' клетку графический узор и продолжить его до конца строчки. Пример графического узора представлен в *Приложении 1 (рис. 2)*.

При выполнении задания оценивается точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора.

К 1-му уровню успешности относятся дети, полностью справившиеся с заданием и не допустившие ни одной ошибки. Они точно копируют образец и продолжают узор до конца строчки. Эти дети работают внимательно, сосредоточенно, постоянно сверяясь с образцом.

Ко 2-му уровню относятся дошкольники, которые так же успешно выполняют задание, но в их работах присутствуют некоторые неточности, которые дети сами исправляют, сверяя свой результат с образцом.

К 3-му уровню относятся дети, не допускающие ошибок на 1-м этапе выполнения задания (срисовывание образца узора), но 2-й его этап (продолжение узора), требующий развитых навыков самоконтроля, вызывает у этих детей трудности: они отличаются высокой моторной расторможенностью, быстрым истощением внимания, не могут сосредоточиться на целенаправленной деятельности.

К 4-му уровню относятся дети, которые изначально не могут скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировке.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти — «Узнавание фигур».

Получая задание внимательно рассмотреть нарисованные фигуры (*Приложение 1, рис. 3а*), дети, относимые к 1-му уровню успешности, концентрируют внимание, тщательно разглядывают все элементы изображенных фигур. Продуктивность дифференцирования их среди аналогичных (*Приложение 1, рис. 3б*) достаточна и высока (6-8 фигур из 9).

Дети, относящиеся ко 2-му уровню, не столь внимательны, поэтому продуктивность их запоминания и узнавания ниже (5 фигур из 9).

К 3-му уровню успешности относятся дети, которые при произвольном запоминании идентифицируют 3-4 фигуры из 9. Однако установка на запоминание существенно улучшает их результаты (5-7 фигур).

К 4-му уровню относят детей, узнавших менее 3 фигур. 74

Блок 2: диагностика развития мыслительных процессов

Выявление степени овладения зрительным анализом и синтезом — объединением элементов в целостный образ (наглядно-действенный уровень мышления) — «Мозаика».

В основу данного субтеста положена методика «Кубики Коо-са», однако тестовый материал несколько изменен (вместо кубиков используются карточки).

Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов (*Приложение 1, рис. 4а*) составить двухцветную картинку по образцу (*Приложение 1, рис. 4б*). При выполнении этого задания деятельность детей оценивается по следующим параметрам: отношение к заданию, наличие (или отсутствие) периода ориентировки в задании, способ решения, целенаправленность деятельности, сформированность операций пространственного анализа и синтеза и осуществление самоконтроля.

К 1-му, самому высокому, уровню относятся дети, наиболее успешно справляющиеся с заданием. Они проявляют сосредоточенность и собранность при прослушивании инструкции. У этих детей наблюдается период ориентировки в задаче. Они внимательно рассматривают образец, время от времени переводя взгляд на расположенные хаотично составные элементы. Анализ образца приводит к целенаправленной деятельности без избыточного манипулирования элементами.

Каждый этап деятельности завершается сравнением с образцом.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности выполнения задания, также работают сосредоточенно, не отвлекаясь. У них тоже хорошо выражен этап ориентировки. Основное отличие детей этой подгруппы от детей 1-го уровня заключается в более низкой сформированности операций пространственного анализа и синтеза. Мысленное расчленение фигуры на 4 блока представляет для них поначалу трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняют это задание.

К 3-му уровню относятся дети с менее выраженным периодом ориентировки на образец, мысленное расчленение вызывает у них затруднения. Они выражают сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания. У некоторых детей задание вызывает повышенную двигательную активность, хаотичный перебор составных элементов. При выполнении задания они нередко разрушают уже правильно составленную часть «мозаики». Столь нерациональный способ можно объяснить импульсивностью этих детей, несформированными функциями произвольного внимания, а так-

75

же недостаточной сформированностью пространственного анализа и синтеза. Однако данная группа детей охотно принимает помощь. После условного деления выполнения задания на составные этапы и внешнего руководства задание выполняется ими успешно.

К 4-му уровню относятся дошкольники, не справляющиеся с заданием и не принимающие помощь.

Выявление уровня развития наглядно-образного мышления и использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве — «Лабиринт» (автор Л.А. Венгер).

При выполнении задания оценивается использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Тестовый материал представлен в *Приложении 1 (рис. 5)*.

К 1-му уровню успешности выполнения задания относятся дети, проявляющие большую познавательную активность, концентрацию внимания при рассмотрении плана и продвижении по схеме. У них практически не наблюдается ошибочных ходов. Дети, относимые ко 2-му уровню, отличаются от предыдущей группы только более длительным периодом ориентирования по плану. Они делают небольшое число ошибочных ходов, которые тут же исправляют.

Дошкольники, выполнившие задание на 3-м уровне, также проявляют большую заинтересованность. Однако индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволяют им столь же успешно выполнить задание.

К 4-му, самому низкому, уровню относят детей, не способных ориентироваться по плану и соотносить свои действия со схемой.

Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки — «Исключение лишнего» — исследование на предметном и на вербальном материале (*Приложение 1, рис. 6а, б*).

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

— Что здесь лишнее?

— Почему? Назови отличительный признак.

— Как одним словом можно охарактеризовать три оставшихся предмета?

Дети, относимые к 1-му уровню, справляются с вербальным вариантом задания и способны сделать правильное обобщение, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Ко 2-му уровню относятся дети, правильно выполняющие вербальный вариант задания, однако нуждающиеся при этом в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности

76

(наводящие вопросы, повторение задания). Они владеют необходимыми родовыми понятиями, но им трудно сосредоточиться, держать задание в памяти необходимый отрезок времени. Предметный вариант методики никаких трудностей у этих детей не вызывает.

Для детей 3-го уровня требуется неоднократное повторение задания для поддержания внимания. Им необходимо дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова для обозначения той или иной группы объектов.

К 4-му уровню относят детей, полностью не справившихся с заданием.

Выявление уровня развития наглядно-образного мышления, установление тождества в простых рисунках, в сложных рисунках, задачи на простую аналогию — «Матричные задачи Равена».

Для проведения диагностики нами были отобраны задания А₄, А₇, А₁₀, В_д и В₁₀ (*Приложение 1, рис. 7*).

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, решают задачи всех типов (установление тождества в простых рисунках — А₄, установление тождества в сложных рисунках — А₇, А₁₀, выявление простых аналогий — В₉, В₁₀). Они самостоятельно анализируют простую наглядную ситуацию, выделяют в ней существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. При этом отмечаются внимательное выслушивание инструкции, целенаправленная мыслительная деятельность, самоконтроль.

Дошкольники 2-го уровня также справляются со всеми типами задач, однако для успешного выполнения задач третьего типа (выявление простых аналогий) им требуется помощь. В дальнейшем они усваивают принцип решения и действуют уже безошибочно. Детей, выполняющих задание частично, относят к 3-му уровню успешности. Наибольшие трудности вызывают у них задания третьего типа на установление простых аналогий. Задания второго типа (установление тождества в сложных рисунках) решаются с переменным успехом (в зависимости от степени концентрации внимания). Ошибки, на которые обращают их внимание, они тут же исправляют. Задания первого типа (установление тождества в простых рисунках) затруднений не вызывают и выполняются самостоятельно и быстро.

К 4-му уровню относят детей, которые справляются только с первым заданием. Выполняя задания второго и третьего типа, они просто хаотично перечисляют возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

77

Диагностика понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода — «Аналитические задачи» (составлены Н.В. Бабкиной).

Детям предъявляется 2 сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая — с обратным) с интересным для них содержанием, например:

Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, другая — с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем? (Задача с прямым утверждением.)

Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой — шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками? (Задача с обратным утверждением.)

При выполнении задания оцениваются отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, внимательно выслушивают условие задачи, повторяют его про себя и не спешат с ответом, отвечают уверенно и правильно.

Дети 2-го уровня успешности решают задачу с помощью педагога, который постоянно фиксирует их внимание на условии задачи, помогает «не соскальзывать» с нужной мысли.

У детей 3-го уровня возникают стойкие затруднения в решении задачи с обратным утверждением. С помощью педагога анализ этих задач проходит успешно. Дети охотно принимают помощь и проявляют заинтересованность в нахождении решения.

Дети 4-го уровня не справляются с решением задач данного вида из-за сложностей анализа вербальной информации и несформированных навыков произвольного поведения.

Блок 3 : диагностика знаний и представлений об окружающем мире и развитие речи
Экспериментальная беседа по выявлению «общей осведомленности».

Проводимая в ходе исследования беседа позволяет получить характеристику осведомленности детей о семье, труде взрослых и сезонных явлениях природы.

К 1-му уровню успешности относят детей с высоким уровнем общей осведомленности и развития речи. Даже если их ответы не являются изначально достаточно развернутыми, наводящие вопросы позволяют детям отвечать полно.

78

Дети, отнесенные нами ко 2-му уровню, характеризуются речевой инертностью и невысокой познавательной активностью. Например, на вопрос: «Где работает мама?» — они отвечают: «На работе», «Деньги зарабатывает» и т.п. Они не могут сразу дать ответ на вопрос: «Чем отличается зима от лета?». Эти дети путают времена года и месяцы, но после указания на ошибку сразу исправляются.

К 3-му уровню успешности относятся дети с бедным словарным запасом. Содержание многих понятий неточно, сужено, а их употребление является неверным. Речь этих детей насыщена многими неправильно или примитивно построенными конструкциями, связное речевое высказывание мало целенаправленно и затруднено. Дети плохо управляют своей речью, легко «соскальзывают» на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы.

Дети, отнесенные нами к 4-му уровню, не способны ответить на поставленные вопросы даже с помощью педагога.

Блок 4: диагностика сформированности учебной мотивации

Сформированность «внутренней позиции школьника» (по Л.И. Божович), а также развитие мотивационно-потребностной сферы выявляется в свободной беседе с использованием опросника Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной (Приложение 2).

Считается, что у детей высокий уровень мотивационной готовности к обучению, если они отвечают, что хотят учиться в школе, т.к. «хотят быть умными», «много знать» и т.п. Таких детей относят к 1-му уровню. В игре «в школу» они предпочитают роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы».

Ко 2-му уровню готовности к школе относят детей, также выражающих желание идти в школу, объясняемое, однако, внешними факторами: «в школе не спят», «в школе интересные перемены», «все пойдут, и я пойду». Такие дети обычно в играх предпочитают роль учителя: «задания не хочу выполнять, а хочу говорить».

К 3-му уровню относят дошкольников, демонстрирующих безразличие по отношению к этому вопросу: «не знаю», «если родители поведут, пойду» и т.п.

К 4-му, самому низкому, уровню развития учебной мотивации относят детей, активно не желающих идти в школу. В большинстве случаев они объясняют это нежелание «негативным» опытом знакомых школьников («в школе трудно», «родители ругают за плохие оценки» и т.д.).

79

По первым двум методикам («Домик» и «Графический диктант») занятия проводятся фронтально, а по остальным — индивидуально. В целях повышения заинтересованности, поддержания познавательной активности некоторые задания, например «Лабиринт», «Аналитические задачи», «Мозаика», предлагаются детям в занимательной форме (например, выполняя задание «Лабиринт», дети должны «помочь мышатам найти клад кота Леопольда»). Время проведения обследования зависит от индивидуальных особенностей ребенка (темпа работы, уровня утомляемости, колебаний мотивации и т.д.).

Анализируя эффективность выполнения тестовых заданий, следует учитывать не только уровень актуальных достижений ребенка, т.е. то, что он знает и умеет на сегодняшний день, но и то, чего ребенок может достичь с помощью взрослого. Расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослым, определяет его «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Таким образом, на наш взгляд, показателем, который несет очень большую дифференциально-диагностическую информацию, является «обучаемость» как восприимчивость к помощи и способность к последующему самостоятельному решению аналогичных задач (А.Я. Иванова, 1976).

В исследовании принял участие 71 ребенок. Из них 35 дошкольников с ЗПР различного генеза (воспитанники экспериментальных детских садов) и 36 дошкольников (воспитанники массовых детских садов). Следует сразу отметить, что среди детей, посещавших массовый детский сад, в процессе исследования выделилась группа дошкольников (9 человек), которые по своим внешним проявлениям, результатам тестирования, а также отзывам воспитателей и родителей соответствовали характеристике детей с ЗПР. Однако мы не проводили их специальной диагностики на ПМПК и поэтому вновь образовавшуюся группу назвали условно «дети с трудностями в обучении».

Таким образом, мы обобщали и анализировали результаты обследования трех групп детей:

- возрастная норма (массовый детский сад) — 27 чел.;
- дети с ЗПР (экспериментальный детский сад) — 35 чел.;
- дети с трудностями в обучении (массовый детский сад) — 9 чел. (диагноз не установлен).

Далее в тексте группу детей с трудностями в обучении для краткости мы условно называем «дети с ТО». Возраст детей во всех трех группах был приблизительно одинаковым (6 лет 8 мес. — 7 лет 6 мес).

80

Результаты экспериментального исследования

Блок 1: произвольное внимание и пространственное восприятие

Уровень развития произвольного внимания в группах испытуемых существенно различался (рис. 1). У детей с нормальным развитием почти в 26% случаев был выявлен его высокий уровень, тогда как у детей с ЗПР — в 13,3%. Эти дети работали сосредоточенно, по завершении выполнения задания сверяли свой рисунок с образцом. Они были очень заинтересованы в правильности выполнении задания, обращались к экспериментатору за одобрением.

Дети с ТО вообще не продемонстрировали высокого уровня развития произвольного внимания. Их отличала повышенная двигательная активность. Дошкольники долго не могли приступить к выполнению задания, часто отвлекались, переспрашивали. Выполнив работу, они не сверялись с образцом, и поэтому зачастую не замечали пропущенные или неправильно изображенные элементы рисунка.

В группе испытуемых с нормальным развитием не было выявлено детей с низким уровнем произвольного внимания, а в группах детей с ЗПР и ТО их оказалось соответственно 10,1% и 4,0%.

Изучение произвольности действий и поведения, умения действовать по правилу и самоконтроля показало (рис. 2), что почти 20% детей с ЗПР, с которыми проводилась специальная коррекционно-развивающая работа, продемонстрировали высокий уровень развития этих функций (такой же результат показали и нормально развивающиеся дошкольники). Основная масса испытуемых с нормальным развитием оказалась на 2-м уровне успешности выполнения задания, тогда как более 50% детей с ТО с заданием не справились.

□ 1-й уровень □ 2-й уровень ■ 3-й уровень | 4-й уровень

81

П 1-й уровень Ш 2-й уровень Я 3-й уровень ■ 4-й уровень

Дети с ЗПР показали, в основном, средний и ниже среднего уровни сформированности произвольности действий и поведения, умения действовать по правилу и самоконтроля. Эти дети охотно приступали к выполнению задания. Первый этап работы выполнялся ими почти безошибочно, однако экспериментатору постоянно приходилось советовать ребятам не торопиться, внимательно отнестись к заданию, все проверить. Второй этап этого задания (продолжение узора), требующий сформированности саморегуляции и самоконтроля, вызвал у данной группы дошкольников трудности.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти показало (рис. 3), что почти у 50% нормально развивающихся дошкольников эти процессы развиты на высоком уровне, тогда как дети с ЗПР демонстрируют, в основном, средний уровень (53,5%), а дети с ТО — уровни средний (33,3%) и ниже среднего (33,4%). Некоторые из них говорили: «Мы думали, что нужно просто посмотреть на картинки, и поэтому ничего не запомнили». Повторное предъявление задания (на аналогичном тестовом материале) позволило детям

Рис. 3

□ 1-й уровень

□ 2-й уровень Ш 3-й уровень ■ 4-й уровень

82

! улучшить свои результаты. Тем самым еще раз подтверждается низкая продуктивность произвольного запоминания у детей с отставанием в развитии и возможность ее увеличения за счет целенаправленной установки на запоминание.

У 6,6% детей с ЗПР и 11,1% детей с ТО обнаружился низкий уровень развития перцептивной сферы (восприятие фрагментарное, недифференцированное) и небольшой объем кратковременной зрительной памяти. Это может быть связано, с одной стороны, с нарушениями внимания (неумением сосредоточиться и длительное время удерживать внимание, импульсивностью, отвлекаемостью), а с другой — с незрелостью коры головного мозга и значительным несоответствием уровня развития регуляторных структур ствола возрастной норме. У этих детей наблюдаются также локальные изменения электрической активности коры левого полушария, что коррелирует с отклонением в интегративной деятельности мозга (М.Н. Фишман и др., 1998).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что проводимая коррекционно-развивающая работа позволяет, при приблизительно одинаковом исходном уровне развития произвольного внимания у детей с ЗПР и ТО, существенно повысить произвольность действий и поведения (в том числе действий по правилу и по указанию взрослого), а также самоконтроль. На наш взгляд, это вполне закономерно, т.к. сама организация и содержание коррекционно-развивающей работы в первую очередь влияют на формирование способности следовать указаниям взрослого, самостоятельно выполнять работу по заданию воспитателя или психолога.

Обобщенные результаты диагностики произвольного внимания и пространственного восприятия приведены в *Приложении 3 (табл. 1)*.

Блок 2: развитие мыслительных процессов

Уровень сформированности наглядно-действенного мышления дошкольников исследовался при выполнении ими задания по конструированию плоскостной фигуры по образцу. Решая задачу, дети должны были анализировать изменения, произошедшие в результате их действий, соотносить эти изменения с результатом, который должен быть достигнут, и в зависимости от этого организовывать свою дальнейшую работу.

Из приведенных данных видно (рис. 4), что большинство нормально развивающихся дошкольников выполняет этот вид заданий на высоком уровне (более 60%). Для детей с ТО характерны 1-й и 2-й уровни выполнения задания. Дети с ЗПР справились с заданием гораздо хуже, чем их нормально развивающиеся-

83

сверстники. Для этой группы детей характерным оказался уровень ниже среднего (40,2%). При решении данной задачи у детей с ЗПР зачастую отсутствовал период ориентировки в задании, они не могли самостоятельно осуществить мысленное расчленение фигуры на элементы. У некоторых детей задание вызывало повышенную двигательную активность, хаотичный перебор элементов, разрушение уже правильно составленной части фигуры.

Но следует отметить, что дети данной категории очень охотно принимали помощь. После совместного со взрослым планирования этапов выполнения задания и внешнего руководства деятельностью задание выполнялось правильно. Некоторые ребята говорили: «Сначала казалось сложно, а получилось просто», «Теперь я сам смогу». В последующем дети успешно переносили усвоенное умение на другую, аналогичную задачу.

При выполнении задания на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве нормально развивающиеся дошкольники в большинстве своем (около 70%) показали 1-й уровень успешности (рис. 5). Результаты выполнения задания группой детей с ЗПР и детей с ТО оказались сходными и достаточно высокими (преобладание высокого и среднего 1 уровня). По ходу работы они сами регулировали свою деятельность, приговаривая: «Так, теперь сюда, поворот...». Следует отметить, что это задание, благодаря своему занимательному характеру («поиск клада»), вызывало у ребят повышенный интерес и эмоциональный отклик. Детей, не справившихся с заданием, не оказалось ни в одной из групп испытуемых.

Рис. 4

- 1-й уровень
- 2-й уровень
- 3-й уровень
- 4-й уровень

Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков проводилась на вербальном и предметном материале. Примерно половина детей с нормальным развитием справилась с вербальным вариантом задания, смогла выполнить правильное обобщение с выделением существенных признаков, употребляя при этом адекватные родовые понятия (рис. 6). Остальные дети с нормальным развитием также правильно сгруппировали материал, представленный в вербальной форме, однако при пояснении оснований для классификации они «соскальзывали» на второстепенные, несущественные признаки. Так, например, главным, что объединяет ежика и медведя, некоторые дети считали то, что они «могут двигаться», а основное сходство между диваном и креслом — то, что они «стоят на полу».

Рис. 6

Дети с ЗПР и ТО показали преимущественно средний уровень выполнения задания. Они правильно выделили группы предметов, продемонстрировав при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом-термином. Зачастую это была либо функциональная характеристика (диван и кресло — «то, на чем сидят»), либо сужение понятия до отдельного элемента (ботинки, сапоги — «это ботинки»). Невозможность подбора словесного обобщения объясняется, в частности, бедным активным словарным запасом у этих детей. Однако, если перечислить различные обобщающие понятия (например: «Это мебель, транспорт или одежда?»), то дошкольники без особого труда находят необходимый термин.

Около 20% детей с ЗПР и ТО не смогли произвести классификацию и обобщение на вербальном уровне. Эти дети нуждались в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания и т.д.). Группировка на предметном материале затруднений у них не вызывала.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления проводилась с помощью заданий на установление тождества в простых и сложных рисунках, а также в заданиях на простую I

аналогию. Результаты выполнения заданий показывают (рис. 7), что высокого уровня достигло в каждой группе практически | одинаковое количество детей (примерно по 20%). Успешное решение данных задач говорит о сформированности у этих дошкольников мыслительных операций и о высоком уровне наглядно-образного мышления. Дети легко и быстро анализируют наглядные условия задачи, мысленно производят необходимые операции | по синтезу существенных признаков и находят правильное решение практически без помощи взрослого.

Более 50% испытуемых с нормальным развитием продемонстрировали средний уровень выполнения задания: они успешно справились с тремя типами задач, однако для выполнения задач 3-го типа им потребовалась помощь взрослого. В дальнейшем они усваивали новый способ и переносили его на аналогичные задания.

Результаты детей с ЗПР и ТО при выполнении данной методики оказались сходными. Основная масса детей (46,6% детей с ЗПР и 55,6% детей с ТО) показала 3-й уровень успешности, т.е. справилась с заданием частично. Наибольшие трудности у этих дошкольников вызвали задания 3-го типа (на выявление простой аналогии). Некоторые дети говорили: «Я не знаю, как здесь будет», «Я не умею». Задания 2-го типа (установление тождества в сложных рисунках) решались с переменным успехом (в зависимости от уровня работоспособности и степени концентрации внимания). Дети сразу исправляли ошибки, на которые обращали их внимание.

Результаты диагностики по этой методике говорят о недостаточном развитии наглядно-образного мышления у основной массы детей с ЗПР и ТО. Детям еще сложно проводить мысленный анализ и синтез, они не всегда учитывают всю совокупность изменяющихся признаков, сосредотачивают внимание на каком-то одном из них.

Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода использовались сюжетно-логические задачи. При выполнении задания оценивалась также эффективность запоминания условия (работа кратковременной аудиальной памяти). Следует отметить, что все дошкольники с большим интересом отнеслись к данным задачам из-за их занимательного сюжета. Практически все дети без затруднений решили задачу с прямым утверждением (рис. 8).

Однако на высоком уровне данное задание не выполнил никто. Видимо, это связано с тем, что детям 7-летнего возраста еще сложно воспринимать и удерживать в кратковременной памяти достаточно объемные условия задачи, требующие «обратного хода мысли». Более 70% детей с нормальным развитием и более 50% детей с ЗПР и ТО выполнили данное задание на среднем уровне успешности. Эти дети сразу решили задачу с прямым утверждением, а для решения логической задачи с обратным утверждением им необходимо было повторение условия. Педагог концентрировал их внимание на условиях задачи, помогал «не соскальзывать» с нужной мысли.

87

Рис. 8

□ 1-й уровень Ш 2-й уровень Щ 3-й уровень ■ 4-й уровень

Около четверти детей с нормальным развитием и половина детей с ЗПР и ТО испытали серьезные затруднения при решении задачи с обратным условием. Для выполнения задания потребовалась помощь педагога. Только совместно со взрослым эти дошкольники разобрали условия задачи, выделили суждения и смогли сделать вывод. Все дети охотно принимали помощь, были заинтересованы в нахождении решения.

Результаты выполнения детьми этого задания коррелировали с показателями их продуктивности по таким методикам, как «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», диагностирующим и уровень развития логических операций, а также с эффективностью выполнения определенных этапов заданий «Мозаика», «Графический диктант», «Узнавание фигур», требующих произвольной организации познавательной деятельности.

Обобщенные результаты диагностики развития мыслительных процессов приведены в *Приложении 3 (табл. 2)*.

Итак, в результате сравнительного исследования мыслительных процессов у детей с ЗПР и ТО 6-7 лет и нормально развивающихся детей того же возраста было установлено, что в целом (по средним значениям показателей успешности) дети с ЗПР и ТО выполняют все типы предъявленных задач несколько хуже своих нормально развивающихся сверстников.

Существенных различий между детьми с ЗПР и детьми с ТО в сформированности мыслительных операций (при выполнении заданий данного тестового блока) не выявлено.

Особенно заметны различия между детьми с нормальным развитием и детьми с ЗПР и ТО при выполнении заданий, требующих развитых навыков анализа, синтеза, развернутого этапа ориентировки и планирования деятельности.

88

Очень незначительные различия наблюдаются при выполнении заданий с использованием условно-схематического изображения для ориентировки в пространстве. Все дети показали достаточно сформированные навыки классификации, однако дошкольники с ЗПР и ТО опираются при этом зачастую на второстепенные, несущественные признаки.

Блок 3: общая осведомленность и развитие речи

Проведенная в ходе исследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о труде взрослых, семье, сезонных явлениях природы.

В 1-ю группу вошли дети, ответы которых отличались полнотой, правильностью построения грамматических конструкций, богатым словарем. Они четко различали времена года, подробно описывали природные явления, сезонную одежду, а также летние и зимние детские развлечения. Как видно из рис. 9, у дошкольников с ЗПР таких исчерпывающих ответов было почти в 2,5 раза меньше, чем у нормально развивающихся дошкольников, и столько же, сколько у детей с ТО. Основная масса детей с ЗПР показала средний (34,3%) и ниже среднего (33,9%) уровни общей осведомленности и развития речи, тогда как более 65% детей с ТО — уровень ниже среднего. Так, сравнивая зиму и лето, они называли лишь 2-3 отличительных признака, например: «Зимой — снег, летом — солнце; зимой — сугробы, летом — трава». Для более подробного описания им требовались наводящие вопросы.

Абсолютно неверных ответов или попыток ухода от ответа практически не наблюдалось.

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР 7-и лет, можно отметить меньший объем знаний по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Речь этой группы детей,

Рис. 9

- 1-й уровень *Щ* 2-й уровень
- 3-й уровень
- 4-й уровень

89

хотя она и удовлетворяет потребности повседневного общения и не характеризуется грубыми лексическими ошибками, нарушениями произношения и грамматического строя, отличается бедностью словаря и грамматических конструкций.

Однако следует подчеркнуть положительные тенденции, которые прослеживаются при сравнении детей с ЗПР, посещавших специальные коррекционно-развивающие занятия, и детей с ТО, занимавшихся по программе массового детского сада (не учитывающей индивидуально-типические особенности детей).

Блок 4: учебная мотивация

Уровни развития учебной мотивации в группах нормально развивающихся дошкольников и детей с ЗПР существенно не различаются (*рис. 10*). Около 20% детей обеих групп демонстрируют готовность к принятию новой социальной позиции — положения школьника, осознают необходимость обучения в школе для получения новых знаний.

Большая часть дошкольников всех трех групп показала 2-й уровень сформированности учебной мотивации: дети хотят в школу, но привлекают их внешние факторы (новый портфель, учебники и тетради; то, что в школе не спят, как в детском саду; добрая учительница и т.д.).

Небольшая часть детей (почти одинаковая во всех 3-х группах) продемонстрировала активное нежелание идти в школу. В большинстве случаев они объясняли это «негативным» опытом знакомых школьников.

То обстоятельство, что ни один ребенок из группы детей с ТО не продемонстрировал высокого мотивационного уровня готовности к школьному обучению (в сравнении с 20% детей с ЗПР),

Рис. 10

- 1-й уровень *Щ* 2-й уровень *И* 3-й уровень 4-й уровень

может свидетельствовать о том, что учет индивидуально-типических особенностей детей при построении учебно-воспитательного процесса влияет на формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольников.

Обобщенные результаты диагностики знаний об окружающем мире и сформированности учебной мотивации приведены в *Приложении 3 (табл. 3)*.

Заключение

Исследование психологической готовности к обучению в школе детей с ЗПР, с которыми в дошкольном возрасте проводилась коррекционно-развивающая работа в специальных группах, а также воспитанников массовых детских садов (с нормальным развитием и с трудностями в обучении) выявило специфические особенности каждой из этих групп.

Как и следовало ожидать, лучше всех подготовленными к школе оказались дети с нормальным развитием. У них наблюдались высокая познавательная активность, сформированность навыков саморегуляции деятельности и поведения, развитая аналитико-синтетическая деятельность.

Группа детей с ЗПР по развитию саморегуляции и сформированности мыслительной деятельности оказалась очень неоднородной. Некоторые дошкольники по своим показателям были близки к нормально развивающимся сверстникам. Около 55% детей этой группы показали психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе. У этих дошкольников развита познавательная потребность и сформирована «внутренняя позиция школьника» (по Л.И. Божович). Они могут действовать в соответствии с принятым намерением, осознанно организуя свою познавательную деятельность. Развитие интеллектуальной сферы у этих детей характеризуется умением выделять существенное в окружающей действительности, сравнивать, выделять сходное и отличное, делать выводы и т.п.

Остальных детей с ЗПР мы считаем недостаточно готовыми к обучению в школе по общеобразовательным программам. Эти дошкольники характеризуются психоэмоциональной незрелостью, инертностью познавательных процессов, несформированностью произвольных форм деятельности. Однако при создании определенных условий они смогут активно включиться в учебный процесс и актуализировать свои потенциальные возможности. Таким

91

детям мы рекомендуем обучение в классах КРО общеобразовательных школ и продолжение индивидуальных занятий с психологом и логопедом.

Таким образом, данное психологическое обследование позволяет говорить об эффективности проведения специальной коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольных учреждений, что еще раз подтверждает теоретическое положение Л.С. Выготского о роли социальных условий в компенсации и коррекции дефекта.

Успешное выполнение детьми с ЗПР (по сравнению с детьми с ТО) заданий, требующих концентрации внимания, умения следовать указаниям взрослого, а также сформированность у них эмоционально-личностной сферы лишний раз подтверждают необходимость обучать и воспитывать детей с задержкой психического развития в особых условиях и иными методами, чем те, которые используют в массовых детских садах. Коррекционно-развивающие занятия становятся при этом не только средством подготовки ребенка с ЗПР к школе, но и одним из важнейших условий коррекции психического развития, активизации познавательной деятельности и всестороннего развития личности.

Глава VI

УМСТВЕННОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С.Г. Шевченко

Повышение уровня умственного и речевого развития младших школьников достигается всей системой их обучения и воспитания в начальных классах общеобразовательной школы.

Имеется, однако, значительное число учащихся, которые с первых недель обучения в школе нуждаются в дополнительном педагогическом внимании и активной поддержке. Их интеллектуальное и речевое развитие имеет свои специфические особенности и требует организации коррекционно-развивающего воздействия как во фронтальной работе на уроках, так и в индивидуальной работе на коррекционно-групповых занятиях.

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться в рамках целостного подхода к развитию психических свойств ребенка. В этой связи важно вспомнить слова Л.В. Занкова: «...развиваются не восприятие, память и др., а ребенок, и определенное построение обучения направлено на ребенка, а не на отдельные его психические процессы или способности».*

В процессе обучения важно формировать у детей общеинтеллектуальные умения (анализ, сравнение, группировку, классификацию, обобщение), общедеятельностные умения (планирование, самоконтроль, самооценку), устную монологическую речь.

Достижение указанных целей возможно в том случае, когда учитель при организации обучения опирается как на знание общих возрастных и типологических особенностей развития этих способностей, так и на понимание индивидуальных особенностей каждого ученика. При этом индивидуальный подход к ребенку осуществляется на основе максимальной активизации его

«зоны ближайшего развития», т.е. развития тех функций и психических свойств, которые находятся на стадии формирования и которые могут быть реализованы ребенком только под руководством Взрослого, в сотрудничестве с учителем, при его помощи.

* Занков Л.В. К проблеме обучения и развития// *Вопросы психологии*. 1974. — № 3. — С. 23.

105

Особенности умственного и речевого развития детей

с трудностями в обучении к моменту поступления в школу

Одним из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе является его хорошая дошкольная подготовка. Готовность к школе требует от ребенка в первую очередь достаточно высоко-го уровня интеллектуального и речевого развития.

На начальных этапах школьного обучения не все дети имеют необходимый запас знаний, навыков и умений, который способствует усвоению учебных программ. У многих из них недостаточно сформированы представления о предметах и явлениях окружающей действительности, элементарные языковые обобщения¹ составляющие необходимую предпосылку и основу последующего школьного обучения. Понятно, что такие дети испытывают специфические трудности в обучении.

Низкая общая осведомленность проявляется у детей даже в отношении тех явлений и вопросов, с которыми им не раз приходилось сталкиваться в своей повседневной жизни. Так, например, они не могут правильно и полно рассказать о составе своей семьи, не знают элементарных сведений о трудовой деятельности взрослых членов семьи, не могут сообщить свой адрес и т.п. Они значительно хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники, ориентируются в назначении, названии, расположении общественных и бытовых предприятий, находящихся около их дома. Такой ограниченный запас знаний и представлений о ближайшем окружении объясняется в основном бедностью речевого общения, в частности, тем, что ребенок в большинстве случаев узнает отдельные сведения из контекстов обыденных разговоров. Он редко обращается с соответствующими вопросами к взрослым и почти никогда не слышит в семье образцов правильных полных ответов.

Отчетливо проявляется бедность и поверхностность знаний о сезонных явлениях в природе, а также неумение детей опереться на имеющиеся конкретные представления при необходимости сделать какие-либо выводы, умозаключения.¹

Так, при задании рассказать, чем отличается зима от лета, эти дети называют лишь 2-3 отличительных признака: например, «Летом очень тепло, а зимой холодно», «Летом — трава, цветы, а зимой — снег». В большинстве случаев, сравнивая два сезона, они называют характерные признаки одного из них *III* видят отличие в том, что в другом сезоне эти признаки отсутствуют: «Зима отличается от лета, потому что летом можЖН" купаться, а зимой — нет. Зимой можно играть в снежки, а летоМ

106

нельзя. Летом можно ловить бабочек, а зимой бабочек нет» (*Владик Ч., 8 лет*).

Так же ребенок выполняет задание на сравнение двух предметов. Называя признаки одного предмета, ребенок или указывает, что у другого предмета аналогичных признаков нет, или называет несопоставимые признаки. При этом дети, как правило, не придерживаются плана соотносительного анализа.

Совсем другая картина обнаруживается у первоклассника с нормальным уровнем готовности к школьному обучению. Сравнивая два сезона, он, как правило, рассказывает о 5-7 отличительных признаках, характеризующих погоду, состояние деревьев, животных, одежду людей в разные сезоны: «Зимой вся природа замирает, а летом все растет; деревья стоят голые, только хвойные (ели, сосны) — зеленые; летом на деревьях много листьев, цветут цветы, растут овощи, еще очень много фруктов, арбузов и земляники. А зимой только снег и лед. Летом много птиц, и они выводят птенчиков, а зимой только воробьи да синички прилетают. Зимой рано темнеет, а летом долго можно гулять...» (*Маша Б. 7 лет 8 мес*).

Необходимо отметить значительные различия между детьми сравниваемых категорий в умении обосновать свой ответ, построить высказывание. Для речи детей с трудностями в обучении, как правило, характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом. В ответах зачастую основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Возникшая посторонняя ассоциация становится доминирующей, порождая следующую такую ассоциацию. В этом случае ответ ребенка чрезвычайно многословен, неточен.

Из-за крайней бедности запаса конкретных представлений и элементарных общих понятий детям постоянно требуется наглядная опора. Более или менее поняв представленный наглядный материал и установив самостоятельно последовательность событий (например, в серии сюжетных картинок «Синичка»), эти Учащиеся испытывают большие трудности в составлении рассказа по ним, не умея полностью раскрыть сюжет и установить логические связи.

Для сравнения рассмотрим рассказы двух сверстников — уча-щихся 1-х классов, нормально развивающегося ребенка и ребенка с трудностями в обучении, которому МПК дала заключение: «Задержка психического развития конституционального генеза с синдромом гармонического инфантилизма».

107

Рассказ 1. Без заголовка

Птичка сидит на ветке... воробей... нет, не знаю. Мальчики открыли окно. Воробей влетел в комнату. Мальчики пустили его. Она клюет зернышки... нет хлеб... а... это крошки. Сидит на столе и клюет, а мальчики смотрят. Потом мальчики посадили его в клеточку и понесли на улицу.

Рассказ 2. Холодной зимой

Холодной зимой синичка прилетела поближе к дому, потому что в лесу не стало корма. Мальчики заметили, что синичка сидит на ветке возле окошка. Они подумали, что ей холодно, и решили ее покормить. Они открыли форточку. Синичка влетела, они насыпали ей на стол крошки. У них она прожила всю зиму, а весной они ее выпустили из клетки.

Нетрудно заметить, что второе описание выгодно отличается от первого не только объемом, но и своим качественным уровнем. Оно насыщено умозаключениями, отражающими причинно-следственные связи между предметами и явлениями, изображенными на картинках.

Если в первом рассказе ребенок говорит только о том, что непосредственно воспринимает на картинках, то во втором рассказе ученик истолковывает изображенные события, привлекая свой опыт и знания (синичка прилетела поближе к дому из-за голода, она прожила в доме всю зиму и только весной была выпущена на волю). В первом рассказе временной параметр вообще не выделен.

(Зачастую дети испытывают значительные затруднения в установлении временной последовательности. Правильно истолковав наглядно представленные пространственные отношения (птичка влетела; дети кормят птичку; выпустили ее из клетки), они не могут установить их логическую обусловленность. Им непонятно, что птица находилась в доме в течение не одного-двух дней, а целой зимы.

И лексика, и грамматическая структура описания нормально развивающегося ребенка (рассказ 2) отражают значительно более высокий уровень его абстрактного мышления и наблюдательности. (Значительные различия между школьниками обнаруживаются в отношении запаса и характера конкретных представлений об отдельных предметах. У детей с трудностями в обучении наблюдается большое число ошибочных ответов при назывании изображений отдельных предметов. Эти ошибки объясняются, в

108

основном, характерным для младшего школьного возраста разъединением представления о конкретном предмете со словом, его обозначающим. Отмечаемое несоответствие между словом-наименованием и конкретным представлением об отдельном предмете касается в большей мере следующих родовых групп: птицы, цветы, деревья, рыбы, грибы, насекомые.⁷

Не имея отчетливых представлений об отдельных конкретных предметах, дети часто расширяют значение слов, относя одно и то же наименование к разным предметам одной родовой группы (например, словом «воробей» дети называют любую мелкую птицу: синицу, снегиря; словом «роза» — любой яркий цветок: мак, астру, георгин и т.п.). Недостаточное знакомство детей с многообразием предметов окружающей действительности проявляется и в отношении предметов быта и труда людей. Дети не знают, например, названий головных уборов, используя для называния любого из них слово «шапка», названий разных видов обуви (используют во всех случаях слово «ботинки»), смешивают названия отдельных видов одежды (вместо «плащ» говорят «пальто» или «куртка», чулки называют гольфами или носками) и т.п. ! Различие между детьми сравнимых категорий проявляется в уровне сформированности разносторонних представлений об отдельном конкретном предмете. Если нормально развивающийся ребенок, рассматривая объект, например рисунок снегиря, выделяет от 4 до 13 отличительных признаков птицы, то ребенок с трудностями в обучении указывает, как правило, 2—6 признаков.

Обычно общими усилиями эти дети выделяют значительное число признаков непосредственно наблюдаемого на уроке объекта. Но если ребенок получил индивидуальное задание рассмотреть тот или иной предмет и описать его опознавательные и/или отличительные признаки, то отчетливо выявляется неумение планомерно рассмотреть объект, выделить и назвать его части, определить Цвет, форму, пространственное расположение его частей, рассказать о свойствах материала, из которого этот предмет изготовлен. Значительные затруднения дети испытывают в назывании основных и промежуточных цветов спектра и их оттенков, часто не Умеют соотнести форму реальных предметов с геометрическими фигурами, хотя названия последних им известны. В речи детей отсутствуют даже очень распространенные словесные обозначения отношений предметов и их частей в пространстве.

Вот пример описания снегиря учеником 1-го класса школы для Детей с ЗПР Виталиком Е. (7 лет 11 мес):

109

Ученик: Это воробей.

Экспериментатор: Неправильно. Вспомни, как называется! эта красивая птичка. Воробей — серенький (показывает изображение воробья).

— Не помню. В саду учили и делали из бумаги.

— Снегирь.

— Я вспомнил: снегирь.

— Расскажи, какой он.

— У него крылья... вот тут черненькое и серенькие есть перышки, а здесь красненькое все.

— Расскажи, какая головка, шейка, грудка, спинка, хвост, лапы.

— Грудка красная, не совсем ...как будто розовая, головка курносая, маленькая, хвост маленький... Не знаю, что еще говорить.

Как видим, при отсутствии наводящих вопросов и подсказок ребенок вспоминает ситуацию, в которой он встречал данный предмет, но не владеет способом его анализа, рассмотрения. Ему трудно сосредоточить свое внимание на отличительных, опознавательных признаках объекта, провести обстоятельный анализ.

Нельзя сказать, что все эти дети лишены наблюдательности. В житейских ситуациях они в большинстве случаев мгновенно обнаруживают новые предметы, появившиеся у них в классе или в групповой комнате, тянутся к ним, хотят рассмотреть, подержать в руках. В процессе исследования они обращали внимание на новый экспериментальный материал, тотчас же заявляли, что они еще эти картинки не рассматривали и не отвечали на вопросы по ним. Но такая элементарная эмпирическая наблюдательность мало способствует развитию мыслительной деятельности ребенка.

Подлинная наблюдательность проявляется в способности подмечать в окружающих предметах и явлениях общие и отличительные особенности, выделять существенные из них, выявлять характерные связи и простейшие закономерности. «Если мысль связывается с наблюдениями, — отмечал в этой связи В.А. Су-хомлинский, — у ребенка вырабатывается определенный стиль познавательной деятельности: усилия мысли направляются на те стороны явлений, в которых имеется что-либо скрытое, непонятное на первый взгляд. Перед ним раскрываются закономерности, которые невозможно видеть непосредственно, но о которых можно сделать вывод на основании видимых предметов, явлений.

ПО

Исследуя причинно-следственные связи в процессе наблюдения, ученик постоянно овладевает абстрактным мышлением».*

При наличии нормальных показателей зрения и слуха учащиеся, не владеющие анализирующим наблюдением, испытывают затруднения в процессе восприятия. В воспринимаемом объекте они выделяют гораздо меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Многие дети с трудом узнают предметы, данные в непривычном ракурсе, в контурном или схематическом изображении, или перечеркнутые, или перекрывающие друг друга (*рис. 1*).

Существенным недостатком восприятия у этих детей является неспособность соединять отдельные детали в единую смысловую картину.

Особенно явно отставание детей в развитии мышления и речи. Исследователи, как правило, отмечают, что при наличии индивидуальных различий большинство из них отстает от нормально развивающихся сверстников как в развитии наглядного мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), так и понятийного (словесно-логического). Это отчетливо проявляется в

трудностях, которые испытывают дети данной категории в овладении навыками письма и чтения, в усвоении грамматических правил, способов решения математических задач, приемов вычисления и т.п. J

При выполнении детьми заданий внеучебного характера также обнаруживается отсутствие готовности к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ребенком задачи. Некоторые из них, не выслушав до конца за-

Рис. 1

* Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Гл. V// *Избранные педагогические сочинения*: В 3 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 212-231.

111

дание, отказываются его выполнять, аргументируя свой отказ тем, что не знают, что и как надо делать.

Другая часть детей принимает задание с интересом, заметно оживляется, например, при виде картинок, но, испытав малейшую трудность при его выполнении, они не стремятся обдумывать, не могут отказаться от одних и самостоятельно применить другие способы его решения.

Особенности развития наглядно-действенного мышления проявляются при выполнении задания на составление целого из частей, которые довольно часто используются учителем в педагогическом процессе. Например, ребенку дано задание сложить симметрично разрезанное на 4 части по прямым линиям плоскостное изображение петуха или разрезанное на 5 частей изображение мальчика или девочки, стоящих рядом (*рис. 2*).

Большинство детей сразу же приступают к практическому выполнению задания: они берут со стола отдельные детали, беспорядочно их перебирают или перекалывают с места на место.

Иногда, взяв со стола две детали, пытаются их приставить одну к другой в воздухе. Вновь кладут детали на стол, передвигают их, повторяя одни и те же способы решения, хотя они и не приводят к положительному результату. Дети долго не могут найти место одной, а то и двух частей. В этих случаях «хвост» петуха дети ставят над его «головой», соединяют «голову» и «ноги» мальчика и девочки, не обращая внимания на отсутствие туловища, приставляют «ноги» мальчика девочке и наоборот. Они считают задание выполненным, хотя целой картинке у них не получилось, не замечая недостающих деталей или несовпадений отдельных частей.

При оказании помощи со стороны взрослого, иногда только в виде одобряющих и побуждающих к деятельности замечаний, дети справляются с заданием полностью.

В отдельных случаях дети долго не приступают к выполнению задания, но это не связано с обдумыванием хода практических действий или с рассматриванием деталей и планированием предстоящей деятельности, как это мы наблюдали у детей с нормальным развитием. У детей с трудностями в обучении так проявляется неуверенность в своих возможностях, неумение актуализировать свои способности для успешного выполнения задания. Стимулирование деятельности ребенка, объяснение, что картинку легко сложить, если рассмотреть все ее части и подумать, что к чему подходит, как правило, помогают и этим детям справиться с заданием.

112

Большинство детей не предвидит результатов своих действий когда примеряют отдельные детали, прикладывают одну часть к другой, повторяют одни и те же безуспешные решения, не умея переключиться на другие действия. Однако, хотя дети с трудностями в обучении выполняют такие задания дольше по времени чем их нормально развивающиеся сверстники, хотя они больше нуждаются в помощи взрослого, чаще отвлекаются, делают больше проб и ошибок, они в большинстве случаев справляются с заданием самостоятельно, что не по силам, например, умственно отсталым детям. Кстати, умственно отсталому ребенку необходимо показать образец выполнения задания, но и после этого он, достигая правильного решения, сначала повторяет свой вариант со всеми ошибочными пробами и действиями.

Установлено, что отставание в развитии наглядно-образного мышления преодолевается детьми с ЗПР обычно к 4-му классу, если они находятся в адекватных условиях коррекционного обучения. Дети легко оперируют образами, представлениями, полученными в процессе наблюдений при решении учебных задач.

Важное значение для понимания своеобразия мыслительной деятельности детей имеет анализ выполнения ими заданий, требующих преимущественного участия словесно-логического мышления. Такие задания, как понимание пословиц, метафор, скрытого смысла рассказа, выполняются детьми рассматриваемой категории на еще более низком уровне, чем задания, решение которых связано с наглядными формами мышления. Так же сложно ребенку с ЗПР произвести обобщение

на понятийной основе, создать группы предметов. Неумение выделить черты сходства и различия в анализируемых предметах, определить существенные признаки, на основании которых эти предметы можно объединить в группы, отражается на освоении детьми элементарных общих понятий.

Степень освоения общего (родового) понятия зависит, как известно:

- 1) от степени знакомства детей с многообразием предметов, включенных в родовую группу;
- 2) от знания обобщающего слова-термина;
- 3) от формы требований, предъявляемых ребенку.

Среди последних требование отнести конкретные единичные предметы к обобщающему слову является наиболее легким и доступно уже 4—5-летнему нормально развивающемуся ребенку. На более позднем этапе, к 6 годам, дети легко справляются с

114

заданием объединить однородные предметы в группы и дать каждой из них общее наименование. Наиболее трудным заданием является распределение предметов на группы по родовому принципу «в уме», т.е. логическая классификация.

Материалы проведенного нами исследования показывают, что 7—8-летние дети допускают разнообразные ошибки при отнесении видовых понятий к родовым, но у детей с трудностями в обучении таких ошибок бывает значительно больше, чем у хорошо успевающих первоклассников общеобразовательной школы. Среди них наиболее характерной является так называемое «расширение» понятия, когда наряду с подходящими предметами дети относят в указанную группу предметы других родовых групп. Большинство детей при выполнении задания «Назови мебель, какую знаешь» к понятию «мебель» (это слово они упорно на протяжении многих лет произносят как «небель») относят предметы бытовой техники, убранство квартиры, отдельные части помещений, а также их оборудование. В разряд мебели, таким образом, попадают телевизор, шторы, газовая плита, дверь, стиральная машина, чемодан, гитара и многие другие предметы. В других случаях дети, наоборот, сужают значение обобщающего слова. Например, в понятие «животные» они включают только зверей и птиц, в понятие «продукты питания» — только продукты, прошедшие обработку.

Значительное число ошибок при назывании детьми конкретных предметов, относящихся к определенной родовой группе, связано со смешением понятий «овощи» — «фрукты» — «ягоды». Даже очень распространенные овощи дети с ЗПР могут отнести к фруктам и наоборот, а в понятие «ягоды» могут попасть и конфеты, и печенье, т.е. все, что сладко.

Дети, имеющие трудности в обучении, отличаются от нормально развивающихся сверстников запасом видовых понятий. Так, они в среднем могут назвать 5—7 предметов, относящихся к одной группе; нормально развивающиеся дети — 9-13 ее представителей. Необходимо подчеркнуть, что уровень знания обобщающих слов-терминов у первоклассников общеобразовательной школы, испытывающих трудности в обучении, значительно ниже, чем у хорошо успевающих детей того же возраста.

При задании обозначить различные группы предметов обобщающими словами эти дети дали только 50% ответов с правильным использованием родовых названий. Другие первоклассники общеобразовательной школы смогли воспроизвести 83% соответствующих обобщающих понятий. Они правильно использовали

115

от 18 до 27 родовых терминов, дети с трудностями в обучении — только 6—18 наименований. При словесном обобщении конкретных предметов, распределенных в группы по родовому принципу, дети обеих категорий допускают разнообразные ошибки, которые объясняются выделением несущественных признаков или полным неумением выделить общий признак. Среди ошибочных ответов наиболее часто встречаются следующие: полное отсутствие словесного обобщения группы; замена родового названия функциональным определением; неадекватное употребление родового слова-термина; замена родового слова названием одного из предметов данной родовой группы, употребленным во множественном числе; ситуативные обобщения.

Если сравнить ответы одного ученика, то можно видеть, что один и тот же ребенок часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения предметов в группы. Так, в одном случае он указывает назначение предметов, в другом — объединяет предметы на основе житейских ситуаций, и тут же для объединения предметов следующей группы использует точные словесные обобщения.

По объему освоенных точных обобщающих слов-терминов дети с ЗПР резко отстают от нормально развивающихся. Из 27 предложенных для словесного обобщения групп только 4 были названы правильно всеми детьми (грибы, рыбы, игрушки, цветы).

Следует отметить, что с задачей классификации предметов по родовому принципу большинство детей с трудностями в обучении не справились. Об этом свидетельствует количество правильно отнесенных в соответствующие категории картинок — 43,5% возможных решений. Встречались ошибки, когда группировка была осуществлена на основе общего признака — цвета (например, елка, ландыш, дуб, горох, кузнечик, огурец, сосна были объединены в одну группу, потому что они зеленые) или по функциональному признаку (экскаватор, лопата, грабли, молоток — «ими все делают, чинят, копают... для дела нужны»). Значительное количество групп было создано на ситуативной основе. Так, мебель, посуда, настольные игры, игрушки, а иногда и обувь объединялись в одну группу, потому что «в комнате это есть»; лыжи, клюшка, санки и шарф образуют одну группу, т.к. это «зимой все нужно» и т.п.

Отличительной особенностью этих детей являлось создание двух-трех неполных групп, составляющих одно понятие (к примеру, «роза, ромашка — это цветы», «еще цветы — мак»). При задании создать общую группу дети испытывали затруднения и

116

справлялись с ним только при конкретном указании собрать в одну группу все цветы или всех птиц и т.п.

Дети нуждаются в постоянной развернутой помощи взрослого, в организации поисковых действий, в стимуляции суждений, умозаключений. На 2-м этапе помощи целесообразно совместное составление группы предметов с учителем: без словесного обозначения, по выделенным существенным признакам, по образцу и др. Анализ состояния мыслительной деятельности учащихся, уровня развития речи, объема и характера знаний и представлений об окружающей действительности диктует необходимость организации специальной коррекционной работы по повышению уровня их общего развития. Наряду с задачей расширения кругозора стоит задача повышения уровня умственного развития этой категории учащихся, обогащения словаря и развития связной речи. А

Недостатки восприятия, мышления, памяти очень тесно связаны с общими особенностями «стиля» умственной работы учащихся этой категории, низким тонусом познавательной активности, который обуславливается несформированностью мотивационной сферы. Здесь следует вспомнить слова В.Н. Мясищева, отмечавшего, что результаты деятельности человека на 20—30% зависят от интеллекта и на 70—80% — от мотивов.

В 50-60 годы Н.И. Мурачковский предложил типологию неуспевающих школьников, положив в основу соотношение следующих компонентов:

- свойства мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью;
- направленность личности, которая включает отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника.

Н.И. Мурачковский рассматривает 3 вида таких соотношений:

а б; а б; а б. К примеру, а б (высокое качество мыслительной деятельности) сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции школьника». Сформированная мотивация нормально развивающегося ребенка в младшем школьном возрасте предполагает:

- освоение новой социальной позиции (школьника);
- положительное отношение к учебной деятельности, постепенно становящейся ведущей;
- познавательный интерес, развивающийся из присущей детям любознательности.

117

Именно учебная мотивация у детей с ЗПР резко снижена. Для них ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах. Дети не осваивают сюжетно-ролевые игры, где исполнение роли требует выполнения определенных правил.

Недостаточное интеллектуальное развитие, как правило, тормозит развитие познавательного интереса. Позиция школьника плохо осознается и долго осваивается. J

Коррекционно-развивающая работа в начальных классах должна строиться с учетом указанных особенностей мыслительной, речевой деятельности и мотивационной сферы детей с ЗПР.

В работах ведущих ученых специальной психологии и коррекционной педагогики (Н.А.

Никашина, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, Г.И. Жаренкова, Г.М.

Капустина и др.) указывается, что при обучении детей с ЗПР необходимо соблюдать принцип

активного воздействия на их умственное развитие в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого. В частных методиках обучения русскому языку, математике и др. предлагается «пошаговый» принцип построения учебного материала с отработкой необходимых умственных и практических действий. Так, рассматривая урок математики в классе КРО, Г.М. Капустина рекомендует, учитывая повышенную утомляемость детей, не перегружать урок большим объемом материала, выдерживать умеренный темп урока, преподносить материал небольшими дозами, более развернуто, с постепенным усложнением. Среди требований к уроку выделяются включение разнообразной предметно-практической деятельности учащихся при формировании математических понятий, чередование видов деятельности, обеспечивающих смену ведущего анализатора, использование заданий, активизирующих мыслительную деятельность, соблюдение эмоционально-комфортной атмосферы в классе и рационального режима организации труда.

В существующих методиках обучения детей с ЗПР подчеркивается коррекционная направленность образовательно-воспитательного процесса. Авторы выделяют базовый компонент в содержании учебных дисциплин, определяют в каждой теме программы узловые знания, раскрывают особенности их усвоения детьми с ЗПР.

Это позволяет не только привлечь внимание учителя к наиболее сложно формирующимся знаниям, умениям и навыкам, но и обеспечивает правильное построение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, направленных на восполнение упущенных звеньев.

118

Одной из важнейших педагогических задач является формирование учебных мотивов, в связи с чем основное внимание должно направляться учителем на формирование позиции школьника, положительное отношение к учению, целенаправленное формирование познавательных интересов.

Содержание коррекционной работы, направленной на восполнение пробелов предшествующего развития детей, на активизацию их познавательной деятельности, приучающей к аналитической обработке получаемой информации, обеспечивающей целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе речевого опосредования, нашло отражение в учебной программе «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи».

Основные направления коррекционной работы по формированию познавательной деятельности и речи детей

В основу содержания курса «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» заложено последовательное и систематическое ознакомление учащихся с непосредственно наблюдаемыми предметами, явлениями природы и общественной жизни, т.к. в процессе этой работы создаются благоприятные условия для умственного и речевого развития детей. Этот предмет имеет важное значение для активизации познавательной деятельности и развития речи детей с трудностями в обучении.

Основными задачами курса являются уточнение, расширение и систематизация представлений детей об отдельных предметах и явлениях природы и общественной жизни, а также формирование общеинтеллектуальных умений, обогащение словаря и развитие устной монологической речи учащихся.

В процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира учащиеся приобретают знания и опыт:

- вести наблюдения за изучаемым объектом или явлением;
- осуществлять планомерный анализ конкретного объекта или явления;
- проводить сравнение двух предметов по определенному плану, выделяя общие и отличительные признаки;
- классифицировать предметы (их изображения) на группы на основании родового признака;
- называть группы однородных предметов (их изображений) обобщающими словами;
- производить классификацию конкретных предметов (их изображений) без практического деления их на группы;

119

- устанавливать с помощью учителя простейшие причинно-следственные связи наблюдаемых природных и общественных явлений.

С формированием системы знаний и соответствующих умственных умений и навыков тесно связана работа по развитию речи учащихся. Пристального внимания требуют такие разделы работы, как обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, развитие связной (монологической) речи.

Система коррекционно-развивающего обучения предполагает использование определенных методов и приемов для формирования соответствующих знаний, навыков умственной и практической деятельности, обогащения словаря и развития связной речи учащихся и осуществляется по следующим основным направлениям:

- развитие обобщенных представлений об основных разновидностях свойств предметов (подготовительный период);
- формирование конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности на базе созданных в подготовительный период умений и навыков и на основе обучения детей единому обобщенному способу анализа объектов;
- формирование элементарных (родовых) понятий на основе обучения способам словесного обобщения и классификации изученных объектов;
- обогащение словаря и развитие связной речи в теснейшей связи с наблюдениями и предметно-практической деятельностью учащихся. *I*

Развитие обобщенных представлений о свойствах предметов

Сначала у детей формируются обобщенные представления об основных разновидностях свойств предметов: цвета, формы, величины, вариантов расположения предметов в пространстве, а также об основных свойствах материалов. Это происходит в процессе изучения темы «Предметы вокруг нас», период изучения которой составляет подготовительный этап обучения по указанной программе.

Освоение обобщенных представлений о предметных и пространственных свойствах (так называемых сенсорных эталонов) и соответствующего словаря происходит в различных видах практической и продуктивной деятельности учащихся. Дети учатся распознавать и правильно называть цвета, используя приемы прикладывания, сличения с образцом.

Выработанные у учащихся в подготовительный период обучения знания, а также соответствующие умственные умения и 120

практические навыки служат базой для формирования разносторонних конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.

Основной формой занятий на первоначальном этапе являются специально организованные действия учащихся по обследованию и запоминанию основных вариантов цветов, форм, размеров предметов и их расположения в пространстве.

Работу над развитием представлений о цвете целесообразно начинать со специального предъявления ребенку образцов цвета и их названий. Вначале надо закрепить представление об основных цветах. Затем следует произвести сравнение тех цветов, которые дети наиболее часто путают. Необходимым этапом работы по данной теме является организация практических действий учащихся для различения изучаемых цветов и оттенков: выбор по образцу, подбор к фону, группировка по цвету, конструирование и аппликации с учетом цвета, выкладывание узоров, составление орнамента из мозаики и т.п.

При изучении величины и формы предметов необходимо развивать у детей умение видеть то и другое в реальной ситуации. В процессе специально организованной практической деятельности учащиеся приобретают разнообразный опыт дифференциации пространственных признаков и положений предметов и их частей относительно друг друга.

Вначале уточняется представление об общих размерах предметов, определяемых словами «большой» — «маленький».

Дети испытывают затруднения в понимании того, что определить относительную величину предметов можно лишь путем их сопоставления.

Позднее дети учатся сравнивать предметы одновременно по двум признакам: по величине и цвету. В этот же период дается представление о высоте, длине и ширине предметов. Знания и представления детей о величине предметов уточняются, расширяются и углубляются во время последующих занятий. При обучении детей полезно широко использовать разные виды продуктивной деятельности, в том числе аппликации. Освоение формы успешно осуществляется в процессе вырезания деталей для аппликаций. Во время выполнения практических действий с

разнообразными формами у детей накапливаются такие пространственные представления, как «верх — низ», «середина», «право — лево», «вперед — сзади» и др.

Большое внимание следует уделить формированию прочной дифференцировки правой и левой руки, направлениям движения слева направо и наоборот, сверху — вниз и т.п. Словесное обозначение

121

пространственных отношений закрепляется в связи с выполняемой детьми практической деятельностью. Точного обозначения пространственного расположения предметов от детей следует добиваться при описании ими непосредственно осуществляемых действий в момент окончания каждого из этапов работы.

Развитие временных представлений происходит в процессе систематических наблюдений за сезонными изменениями в природе и труде людей.

Организация наблюдений в природе и развитие связной речи учащихся

Программа по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи содержит темы, изучение которых неразрывно связано с проведением учащимися непосредственных наблюдений в природе: «Сезонные изменения в природе и труде», «Растения» и «Животные» — это составляющие раздела «Родная природа».

Умение наблюдать вырабатывается у детей первоначально в процессе анализа и сравнения объектов во время экскурсий, развивающих прогулок, демонстрации изучаемых предметов на уроках.

В обучении наблюдению — умению видеть и выделять части, элементы, признаки наблюдаемого объекта, замечать изменения, происходящие с отдельными объектами и явлениями, — огромную роль играет речь учителя, т.к. без помощи взрослого сам ребенок не увидит того главного, что характерно для данного объекта или явления. Именно учитель с помощью вопросов и указаний руководит рассматриванием и обследованием в определенной последовательности воспринимаемых предметов.

Во время экскурсий необходимо акцентировать внимание детей на новых для них словах, ставить вопросы так, чтобы, отвечая, дети употребляли новые слова или знакомые слова в новом для них значении. Уточняя высказывания детей, учитель должен следить за использованием разнообразных определений, обозначающих признаки предметов или явлений, а также за правильностью грамматического оформления их речи.

В процессе экскурсии важно организовать рассматривание объекта или явления так, чтобы у каждого учащегося эта деятельность вызвала интерес и стимулировала познавательную активность.

В связи с этим учителю необходимо хорошо продумать организацию практической деятельности детей на экскурсии.

Для активизации познавательной деятельности учащихся полезно использовать в процессе экскурсии дидактические игры. Так, при изучении темы «Растения» можно провести игры «Подбери

122

листок», «Найди дерево или кустарник по описанию» и многие другие.*

Во время экскурсии к цветнику при изучении темы «Растения» можно рекомендовать учителю организовать дидактическую игру «Садовник». Учитель-«садовник» дает описание дерева, кустарника или цветка, дети должны узнать растение по описанию, подойти к нему и выполнить разнообразные поручения «садовника»: сосчитать, например, сколько у цветка лепестков, назвать цвет и оттенки лепестков, понюхать и рассказать, какой у цветка запах, рассмотреть стебель растения, определить его длину, толщину и т.п. Данная игра позволяет не только уточнить знания детей об отличительных признаках изучаемых растений. Выполняя задания учителя, дети должны припомнить, какими словами называл учитель те или иные признаки при описании растения. Игровой интерес можно усилить введением элементов соревнования: «Кто больше?», «Кто быстрее?» и т.д.

Сочетание непосредственных наблюдений с выполнением практических работ вызывает у учащихся познавательный интерес, что является основой развития их любознательности. Знания, полученные учащимися в ходе наблюдений во время экскурсий и целенаправленных прогулок, углубляются и обобщаются на последующих уроках. Такие уроки, помимо фронтальной беседы учителя с учащимися, должны включать в себя коллективное и индивидуальное

составление устных рассказов по плану, данному учителем, по опорным словам, по картинке и др., что позволяет закрепить знания, полученные в процессе экскурсий, на новом, более высоком уровне развития познавательной деятельности детей. Особое место в таком уроке занимают рассказы учащихся о самостоятельных наблюдениях.

Для того чтобы развивать познавательную деятельность учащихся, необходимо предъявлять постоянно возрастающие требования к их умению наблюдать, увеличивая долю самостоятельности в ведении наблюдений, повышая требования к доказательности и обоснованности ответов. На обучающих уроках особое внимание надо уделять методике проведения беседы по вопросам. Формулировкой вопросов надо заинтересовать даже крайне пассивных детей. Поэтому среди трудных вопросов должны встречаться и легкие. Такое чередование вопросов заставит быть внимательными всех учащихся.

* Описание игр дано в кн.: *Удальцова Е.И.* Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. — Минск: Народная асвета, 1976; *Дрязгу нова В.А.* Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями. — М.: Просвещение, 1981.

123

С самого начала обучения детей необходимо приучать обосновывать свой ответ (обычно учитель просит доказать или объяснить, почему ученик так думает). Дети приобретают навык совместного обдумывания, когда учитель, оценивая ответ одного ученика, спрашивает, как думают другие. Такую работу полезно проводить с картинками. Учитель предлагает из ряда картинок (первоначально из трех, изображающих разные периоды какого-либо времени года) выбрать ту, которая соответствует периоду, наблюдаемому в природе, а ученик должен обосновать свой выбор. Такая ситуация, когда от ученика требуется обоснование, доказательство, помогает активизировать мыслительные процессы, расширяет опыт ученика в установлении причинно-следственных и временных связей, благоприятно влияет на усвоение сложных синтаксических конструкций.

С целью активизации познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности их мышления полезно включать в урок дидактические игры. Учитель опирается на игру как ведущую деятельность ребенка с ЗПР, однако насыщает игру дидактическими правилами так, чтобы у ребенка возникала необходимость умственного напряжения. Примером может служить хорошо известная игра «Когда это бывает»*, основной дидактической целью которой является систематизация знаний детей о сезонных изменениях в природе. Дети должны распределить по временам года картинки, изображающие сезонные явления в природе и в труде людей. Выполнение заданий сопровождается пояснением ученика, почему он относит ту или иную картинку к данному времени года.

На первых этапах обучения речь детей бедна и однообразна. Они употребляют неточные выражения, часто дополняют свой рассказ мимикой, жестами, обращают внимание на несущественные детали. В то же время в высказывании ощущается недосказанность. Имея знания, необходимые для ответа, дети часто не могут сформулировать свою мысль, найти подходящие слова.

Обучение построению высказывания

Отмечаемые у учащихся трудности в построении высказывания диктуют необходимость ставить на уроке специальную учебную задачу — обучение построению высказывания. Как правило, этому виду работы отводится ведущее место в обучении пись-

* Подробное описание игрового действия дано в кн.: *Виноградова Н.Ф.* Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. — М.: Просвещение, 1978. 124

С. 88-89.

щенной речи. Специально организованные наблюдения учащихся в природе, работа по обобщению наблюдений должны стать подготовительным этапом к их письменным работам на соответствующие темы.

Хорошо известно, что форма вопроса определяет и структуру ответа. В процессе беседы учащиеся практически могут и должны усваивать и использовать в речи различные типы предложений. Характер и формулировку вопросов необходимо постоянно усложнять и привлекать внимание учащихся к форме вопроса и правильного ответа. Они должны уяснить, что в ответе часто не только опускается часть слова из вопроса, но изменяется форма слов.

Следя за ответами учащихся, важно не допускать использование ими лишних слов. К оценке правильности ответа, как по содержанию, так и по грамматическому оформлению следует постепенно привлекать всех учащихся класса.

Систематическая работа над оформлением высказываний учащихся, требование обоснованности ответов позволяют достичь значительных результатов в развитии их устной речи, в обогащении ее сложными синтаксическими конструкциями (сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями).

Чрезвычайно важно приучать детей к точности в употреблении слов при ответе, в использовании выразительных средств языка, что, в свою очередь, обеспечивает закрепление знаний, полученных на уроках чтения. Приемы работы над словом разнообразны. В отдельных случаях учителя предлагают всему классу подобрать подходящее слово, наиболее точно выражающее свойство или действие предмета. Самые развитые учащиеся угадывают слово, которое нужно учителю, и на этом работа заканчивается. Между тем ученики, речь которых нуждается главным образом в обогащении новыми, более точными словами, продолжают оставаться в неведении относительно того, какое слово в данном случае является подходящим, почему учитель его считает наиболее удачным.

Примеры упражнений, которые помогают расширить словарный запас детей, приучают к более точному использованию слов в связной речи

Учитель называет несколько свойств, качеств или действий, характерных для данного предмета или явления. Дети должны угадать этот предмет. Затем они уже не только называют предмет, но и указывают его свойства или рассказывают, какие действия он производит. Например, учитель говорит: «Воет, свистит, дует, срывает, поднимает...». Дети отвечают: «Ветер». Да-

125

ЛИТЕРАТУРА

1. *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития.* — М., 1982.
 2. *Белопольская Н.Г.* Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. — М., 1972.
 3. *Ворякова Н.Ю.* Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1983.
 4. *Венгер Л.А.* Психологическая готовность к обучению в школе// *Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника.* — М., 1985. — С. 27-39.
 5. *Горецкий В.Г., Тикунова Л.И.* Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе. — М., 1995 (и более поздние издания).
 6. *Городилова В.И., Кудрявцева М.З.* Чтение и письмо: Обучение, развитие и исправление недостатков. — СПб., 1997.
 7. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Комтекст-Центр, 1993.— С. 176.
 8. *Дети с задержкой психического развития/* Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лу-бовского, Н.А. Цыпиной. (Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР). — М.: Педагогика, 1984.
 9. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей/* Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. — С. 157.
 10. *Запорожец А.В.* Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников// *Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду.* Тезисы Всесоюзной научной конференции. Минск. 29 ноября — 2 декабря 1971. — М., 1971. — 4. 1. — С. 1-6.
 11. *Иванова Е.К.* Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения (на материале изучения старших дошкольников и учащихся первых классов): Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1979.
 12. *Иванова А.Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М.: Изд-во МГУ, 1976.
 13. *Колесникова Е.В., Тельшьева Е.П.* Развитие интереса и способности к чтению у детей 6—7 лет: Методическое пособие. — М., 1998.
 14. *Кондратина Т.И.* Чтение. Сборник текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. — М., 1998.
 15. *Концепция коррекционно-развивающего обучения в образовательных учреждениях г. Москвы.* В сб.: *Коррекционно-развивающее обучение школьников/* Отв. ред. Л.Е. Курнешева. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. (Нормативно-правовое обеспечение содержания образования в Москве).
 16. *Коробейников И.А.* Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1980.
 17. *Кузнецова Л.В., Лурье И.А., Минаева С.С. и др.* Обучение математике в 5, 6, 7-х классах с недостаточной математической подготовкой. — М.: Галс, 1993, 1994, 1995.
 18. *Лутонян Н.Г.* Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1977.
- 221
19. *Мальшева Е.В.* Недостатки речи у детей с задержкой психического развития// *Дефектология.* 1992.
 20. *Марковская И.Ф.* Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика. — М., 1993.
 21. *Московский базисный учебный план классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях.* В сб.: *Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве/* Отв. ред. Л.Е. Курнешева Вып. 2. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).

22. *Новоторцева Н.В.* Учимся читать: Обучение грамоте в детском саду и дома: Попул. пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1998.
23. *Шевченко С.Г., Тригер Р.Д., Капустина Г.М.* Об учебно-методическом комплекте по подготовке детей к обучению грамоте, математике, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Справочник для руководителя и учителя начальной школы. — Тула: Родничок, 1999. — С. 756-771.
24. *Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей.* 2-е изд., испр. и доп. — Смоленск, 1994.
25. *Отстающие в учении школьники/* Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. — М., 1986.
26. *Переслени Л.И., Подобед В.Л.* Исследование прогностической деятельности для характеристики умственного развития детей// *Дефектология.* — 1982. — № 6.
27. *Программно-методические материалы.* Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа: Русский язык. Окружающий мир. Природоведение. Математика. Ритмика. Трудовое обучение. Физкультура. Ч. I, II/ Сост. С.Г. Шевченко — М.: Дрофа, 1998.
28. *Программы вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений (классы компенсирующего обучения).* Физика. — М.: Просвещение, 1995.
29. *Программы по русскому языку для 5-9 классов общеобразовательной школы (классов коррекционно-развивающего обучения).* — М.: Галс, 1996.
30. *Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения.* — М.: Просвещение, 1996.
31. *Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка/* Под ред. М.М. Семаго. — М.: АРКТИ, 1990.
32. *Рекомендации к изменениям в программах V-IX классов общеобразовательной школы// Дефектология.* 1993. — № 2-6.
33. *Сборник программ для общеобразовательных учреждений Российской Федерации.* Математика. Русский язык. География. Биология. Химия. Иностранный язык. — М.: Просвещение, 1995.
34. *Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве/* Отв. ред. Л.Е. Курнешова. Вып. 1, 2. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1997, 1998. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
35. *Стрекалова Т.А.* Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1982.
36. *Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы: Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений// Начальная школа (еженедельное приложение к газете «Первое сентября»).* 1997. — № 29 (август).
37. *Тригер Р.Д., Владимирова Е.В.* Звуки речи, слова, предложения — что это?: Рабочие тетради № 1-3. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
38. *Тригер Р.Д., Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А.* Я учусь писать: Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
39. *Тригер Р.Д.* Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
40. *Узорова О.В., Нефедова Е.А.* Практическое пособие для обучения детей чтению. — М.: ЗАО «Премьера» ГИППВ, 1999.
41. *Узорова О.В., Нефедова Е.А.* Практическое пособие по развитию речи. — М., 1997.
42. *Ульenkova У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.
43. *Учебно-методический комплект «Готовимся к школе»:* Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР; Тетради для занятий с детьми 5-6 лет: Подготовка к обучению письму. — М.: Ника-пресс, 1998.
44. *Фишман М.Н., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И.* Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития// *Дефектология.* 1998. — № 1. — С. 24-29.
45. *Фишман М.Н.* Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью// *Дефектология.* 1996. — № 4.
46. *Фишман М.Н.* Электрофизиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении// *Дефектология.* 1997. — № 5.
47. *Шумаева Д.Г.* Как хорошо уметь читать!: Обучение дошкольников чтению. Программа-конспект. — СПб., 1998.
48. *Шевченко С.Г., Капустина Г.М.* Предметы вокруг нас: Методические рекомендации + Тетради с печатной основой № 1-2. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
49. *Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод, пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Гуман. изд. центр «Владос», 1999.
50. *Шевченко С.Г.* Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1990 + Приложение.
51. *Шевченко С.Г.* Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений: Справочник руководителя и учителя начальной школы. — Тула: Родничок, 1999. — С. 105-144.
52. *Шевченко С.Г.* Природа и мы: Методическое пособие + Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
53. *Цыпина Н.А., Волкова И.Н.* Почитаем — поиграем: Песенки, потешки, сказки, рассказы и стихи с развивающими заданиями для дошкольников. — М.: Компенс-центр, 1995.
54. *Эдигей В.Б.* Увлечение чтением. — М., 1997.
55. *Эльконин Д.Б.* Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению// *Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду.* Тезисы Всесоюзной научной конференции. Минск. 29 ноября - 2 декабря 1971. — Часть 1. — М., 1971. — С. 6-7.