

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

У.В.УЛЬЕНКОВА, О.В.ЛЕБЕДЕВА

**ОРГАНИЗАЦИЯ
И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ
С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

Допущено

*Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по специальностям: 031900 — Специальная психология,
032000 — Специальная дошкольная педагогика и психология*

Москва

АСАОЕМ'А
2002

Издательская программа «Специальная педагогика и специальная психология» для педагогических вузов и колледжей
Руководитель программы доктор педагогических наук *И. М. Назарова*

Рецензенты;
доктор психологических наук *В.А.Кручинин*;
доктор психологических наук *Е. Н. Волкова*;
кандидат психологических наук, доцент *Т. Н. Князева*

У51 **Ульянкова У.В., Лебедева О.В.**
Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 176 с. 15БК 5-7695-0776-4

В учебном пособии изложена научно обоснованная система диагностической и коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с трудностями в развитии, апробированная в процессе многолетней практической работы с детьми.

Книга может быть полезна также педагогам, практическим психологам, работающим в системе специального и общего образования.

УДК 37.015.3 (075.8)
ББК 88.37я73

Ульянкова У. В., Лебедева О. В., 2002
Издательский центр «Академия», 2002
5-7695-0776-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

Практическая психология и организация психологической помощи в системе образования представляют собой результат определенных социально-экономических изменений в последние 10 — 15 лет в нашей стране. Что же касается практической психологической службы специального образования, то она еще только начинает оформляться и заявлять о себе.

Государственный стандарт образования по специальности «Специальная психология» впервые предусматривает учебный курс «Организация и содержание специальной психологической помощи». Ему отводится значительная роль в подготовке к практическому решению задач психологической помощи проблемным детям.

Учебный курс предусматривает ознакомление будущих специалистов с научно-методическими основами организации специальной психологической службы, с моделями его возможного включения в образовательное пространство, спецификой решения диагностических, коррекционных, психопрофилактических, консультативных, психолого-педагогических, просветительских задач в зависимости от вида образовательного учреждения, возраста детей, конкретных отклонений в развитии, специфики технологического психологического сопровождения.

Для обеспечения учебного процесса, адекватного требованиям жизни, по столь емкому, новому по содержанию и очень важному для профессиональной подготовки учебному курсу, на наш взгляд, необходимо издание ряда учебных пособий, которые смогли бы приблизить время издания учебника. Цель настоящего учебного пособия лежит именно в этом образовательном пространстве и направлена на ознакомление будущих практических психологов специального образования, главным образом, с одной (из восьми возможных) моделью научно обоснованной организации специальной психологической помощи — в основном категории проблемных детей с задержкой психического развития (ЗПР).

При этом мы надеемся, что, несмотря на, казалось бы, узкую направленность учебного пособия, представленная в нем модель организации и содержания специальной психологической помощи детям может стать своеобразным ориентиром для построения общей системы помощи проблемным детям средствами специальной практической психологии. По мере накопления организационно-методического опыта практической службы в учреждениях

специального образования появятся и необходимые условия для создания стабильного учебника по курсу «Организация и содержание специальной психологической помощи».

К написанию настоящего учебного пособия нас побудил, с одной стороны, тридцатилетний опыт научно-исследовательской и практической работы в комплексе «Дошкольное учреждение — школа» для детей с ЗПР, а с другой — то реальное положение детей этой категории, в каком они находятся в настоящее время в системе общего образования.

Разработанные к настоящему времени нормативные документы определяют следующие функциональные обязанности практического психолога: диагностический отбор детей для обучения в специальных условиях, оказание коррекционно-педагогической помощи проблемным детям, помощь педагогу в создании оптимальных условий для обучения и развития таких детей, участие в разработке новых психолого-педагогических технологий развивающей работы с детьми, организация просветительской и консультативной помощи педагогам, родителям и т. п.

К сожалению, далеко не каждый педагогический вуз в настоящее время может обеспечить высокое качество подготовки принципиально новых для образования специалистов: недостаточно научно-методических знаний, разработок, практического опыта работы с той или иной категорией проблемных детей. Пласт научных, высокого уровня абстрагированных знаний, накопленный в предшествующие десятилетия академической психологией, имеет огромное значение при подготовке кадров практических психологов. Но в своей практической работе они далеко не всегда умеют эти знания конкретизировать, развить, создать на их основе научно-методические разработки. Этому надо научить в вузе. Причины, вследствие которых вуз этого не делает, в большинстве случаев объективные. Однако лишённые необходимой и достаточно конкретной научно-методической подготовки, практические психологи в процессе своего труда в детских учреждениях нередко оказываются обречёнными либо на эмпирические поиски, либо на внедрение и использование сомнительных программ и средств, предложенных людьми, далекими от современных научных достижений, — а в итоге страдают дети.

Основная масса детей с ЗПР попадает в общеобразовательную школу. Специального психолога там пока ещё нет, а практический психолог, подготовленный к работе с этими детьми в традиционных условиях педагогического вуза, обычно профессионально на них не ориентирован. Чаще всего в обычных школах нет и специально подготовленных учителей.

Безусловно, очень важно, что практических психологов для работы в учреждениях специального образования целенаправленно начинают готовить дефектологические факультеты ведущих

III. Однако количество психологов, выпускаемых для системы образования как государственными, так и многочисленными шерстескими вузами, очень велико. Именно эти психологи не-ИКО и обслуживают детей с ЗПР. Они не готовы к решению Эретико-прикладных задач, поскольку не получили необходи-для этого ни теоретической, ни практической подготовки, (Имеют навыков и умений исследовательского подхода к психи-рким проявлениям проблемного ребенка. В настоящее время общеизвестно, что дети с ЗПР, не получив-ае специальной психолого-педагогической помощи в дошколь-; детстве, в школе уже с первого класса становятся неуспеваю-ИИ учениками. Количественно эта группа детей самая большая сравнению с любой другой детской группой с патологией в звитии. К тому же она имеет тенденцию к постоянному росту, рму есть объективные причины. По различным данным, количе-детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных товий обучения и воспитания, соматической и нервно-психи-:кой ослабленности имеют невыраженные отклонения в разви-и испытывают различные трудности в учебной деятельности, 1вляет от 20 до 60 % учащихся начальной школы (О. В. Защи-ринская, 1995), а в дошкольном возрасте отклонения в нервно-:ихической сфере, по имеющимся научным данным, имеют 50—40% детей (Л.Н.Винокуров, 1994; Е.А.Ямбург, 1997 и др.). Не только в силу своей многочисленности, но и вариабельно-сти проявления и индивидуального своеобразия возможностей к Цжкомпенсации эти дети требуют от практического психолога гораз-|др более высокой профессиональной компетентности, нежели Цдети, нормально развивающиеся.

Попытки собрать в коррекционные классы всех детей, трудно Овладевающих с первого класса программой общеобразователь-ной школы, стремление некоторых специалистов создать для них инфицированные программы, ограничить коррекционно-педа-|огическую поддержку детям только коррекционными уроками и |т.п. — все это не приносит желаемой пользы. Тот факт, что в об-|у Щеобразовательных школах есть коррекционные классы после пя-§Того, шестого, вплоть до выпускных, говорит о многом. Прежде всего он является бесспорным свидетельством непрофессиональной работы с детьми не только в начальных классах, но и в дошкольном возрасте, отсутствия своевременной психологической помощи им.

На страницах психолого-педагогических изданий редко можно встретить материалы обсуждений проблемы преемственности в работе с детьми с ЗПР в дошкольном учреждении и начальной школе. Обращение к классическим психологическим научным данным (в частности, к трудам Л.С.Выготского) убеждает в том, что до тех пор, пока в практику работы этих звеньев образования

не будет внедряться научно обоснованная система психолого-педагогической коррекционной помощи детям с ЗПР, они будут уходить из школы с искаженным психическим развитием. В этом случае положение не сможет изменить и принципиально новый специалист — практический психолог.

Иными словами, с преемственностью в работе с детьми с ЗПР в начальном звене образования не складывается не только в организационном плане. Два типа учреждений, две системы работы с детьми не связаны в научном плане: нет единых, «сквозных» научно-прикладных программ.

Задержка у ребенка психического развития первичного происхождения, как известно, очень вариабельна по причинам возникновения, конкретным проявлениям на том или ином возрастном этапе психического развития (в младенческом, раннем, дошкольном возрасте). Она зависит не только от состояния его нервной системы, микроорганической патологии мозга, но и от характера его социальных контактов со взрослыми, общей и профессиональной культуры последних, организации деятельности с учетом возраста, индивидуальных особенностей развития на тот или иной период времени и т.д. Работа с этими детьми по их изучению и коррекции развития, безусловно, требует высочайшей научно-профессиональной квалификации и должна начинаться по возможности в ранние сроки. Это общий принцип организации психолого-педагогической помощи ребенку с проблемами в психическом развитии.

Сейчас уже не является научной сенсацией тот факт, что ЗПР представляет собой единственную форму отставания ребенка в развитии, которая принципиально может быть компенсирована адекватными его состоянию психолого-педагогическими средствами и при определенных микросоциальных и психолого-педагогических условиях, причем в раннем и дошкольном возрасте; в младшем школьном возрасте при условии продолжения коррекции психического развития, начатой до школы, возможна компенсация основных дефектов развития у детей с наиболее сложными формами ЗПР. Однако чаще всего эта возможность не реализуется. И дело не только в том, что пока еще недостаточно грамотно работает практический психолог, нет специально подготовленных кадров педагогов. Все гораздо сложнее: не разработаны методологические подходы к организации дифференцированной диагностической и коррекционной помощи детям с трудностями в развитии, переживается дефицит научно-методических разработок, которые могли бы оказать помощь учителям, воспитателям, психологам в работе с этой категорией детей.

В связи с развитием психологической службы в системе общего образования появился ряд работ, которые претендуют на создание ее научных основ (И.В.Дубровина, 1988, 1991, 1995, 1997,

1998; Г.С.Абрамова, 1993, 1998; А.К.Маркова, 1993; Р.В.Овчарова, 1993, 1996, 1998; Е.И.Рогов, 1995, 1998 и др.).

Тем не менее работ, касающихся помощи проблемным детям, Интегрированным в общеобразовательную среду, прежде всего детям дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, очень немного. Есть исследования, посвященные изучению отдельных Психических функций, что, безусловно, способствует развитию научных представлений об особенностях психического развития детей данной категории. В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической психологической помощи проблемным детям, в том числе с ЗПР, в общеобразовательной школе (С.Д.Забрамная, 1970, 1971, 1985, 1988, 1990; У.Ф.Кумарина, 1988, 1990, 1991; С.Г.Шевченко, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000; О.В.Защиринская, 1995; Е.А.Ямбург, 1997; Л.И.Пешелени, Н.П.Слободяник, А.А. Шишкова, 1998 и др.).

1 Справедливости ради следует заметить, что теоретических исследований, направленных на разработку научных основ детской практической психологии в системе специального образования, у нас очень немного (И. М. Баженова, 1996; Т. А. Власова, 1971, 1978; К. С. Лебединская, 1982; В.И.Лубовский, 1978, 1984, 1989; М.С.Певзнер, 1966; 1990; Е.А.Стребелева, 1996; О.Н.Усанова, 1996; А. Ф. Филатова, 1996 и некоторые другие).

В предлагаемом учебном пособии представлены результаты теоретико-методологического и научно-методического осмысления организации и содержания психолого-педагогической помощи детям с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста в условиях Травления диагностической, коррекционной работы с ними, методического и кадрового ее обеспечения.

Наша модель выстроена на основе научно-теоретического наследия Л. С. Выготского. Мы показываем практическому психологу, какую ценность для его становления как специалиста представляет теоретико-методологическая психологическая парадигма Л. С. Выготского — его теория культурно-исторического понимания природы психики человека, конкретизируем эту теорию применительно к аномальному развитию психики в условиях социума, а также в аспекте теоретико-организационных основ деятельности практической помощи трудному ребенку. В книге анализируется современное состояние практической психологической помощи детям с ЗПР, а также представлена авторская модель организации практической психологической службы в комплексе: диагностико-коррекционные группы в дошкольном учреждении, специальные классы для детей с ЗПР в общеобразовательной школе.

Глава 1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО

1.1. Основные положения культурно-исторической теории о развитии психики ребенка

Теория культурно-исторического понимания развития психики человека, основоположником которой является Л.С.Выготский, в настоящее время — одна из наиболее глобальных и перспективных для развития научной психологии. М.Г.Ярошевский (1985) подчеркивал, что культурно-историческая концепция оказала непреходящее влияние на судьбы советской психологии. Таким образом оценивают ее не только отечественные, но и многие зарубежные исследователи, считающие, что продолжение идей Л.С.Выготского, наметившего путь к объединению биологических и социальных исследований, может иметь для науки не меньшее значение, чем расшифровка генетического кода.

Многие авторы отмечают, что в современной отечественной и зарубежной психологии вообще нет сколько-нибудь значительного направления, которое не испытало бы в той или иной форме решающего влияния идей культурно-исторической теории.

Однако нельзя не отметить, что теория, созданная на фоне особых событий в нашей стране в 20 — 30-е гг. минувшего века, была высоко оценена не сразу. Более того, в этот период она испытала обрушившийся на нее шквал яростной и несправедливой критики со страниц психологических и дефектологических журналов. Тяжелая и даже драматическая обстановка так называемой открытой дискуссии по культурно-исторической теории, по мнению Г.Л.Выгодской, походила на откровенную травлю ученого.

Тем не менее идеи, огромную перспективность которых мы ощущаем сегодня с особой остротой, находят свое уточнение, видоизменение, конкретизацию и развитие в работах многочисленных учеников и последователей Выготского, многие фунда-

ментальные положения теории не потеряли своего значения и поныне.

В чем же притягательность и непреходящая ценность теории культурно-исторического понимания развития психики? Однозначно ответить на этот вопрос не очень просто. В стремлении решить методологическую проблему, от которой прежде всего зависит существование психологии как науки, Л. С. Выготский обратился к рассмотрению причин кризиса в психологии («Исторический смысл психологического кризиса», 1927). На его взгляд, кризис был порожден конфронтацией «биотропного» (ориентированного на науки о природе) и «социотропного» (ориентированного на мир культуры) направлений. «Предельного выражения дуализм низшего и высшего, метафизическое разделение психологии на два этажа достигает в идее разделения психологии на две отдельные и самостоятельные науки: на физиологическую, естественнонаучную, объяснительную или каузальную психологию, с одной стороны, и понимающую, описательную или телеологическую, психологию духа как основу всех гуманитарных наук — с другой».

Исследователи сходятся во мнении, что необходимо было обладать необыкновенным научным чутьем, интуицией, чтобы в огромном количестве концепций выделить два принципиально различных подхода, в основе которых лежат взаимоисключающие научные установки.

С точки зрения Л. С. Выготского, все современные ему теории представляли ход детского развития как процесс перехода от индивидуального к социальному, как процесс простого органического созревания. Он увидел, что главная ошибка предшественников «заключается в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психологическом развитии ребенка, короче — неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений».

Натуралистический (биологизаторский) подход, пытающийся выстроить в один ряд психическое развитие животного и развитие ребенка, в первой трети XX в. пропагандировали многие видные психологи. В своих критических исследованиях Л. С. Выготский отмечает «скрытый эволюционизм», присущий большинству концепций: «Детская психология ничего не хочет знать о тех переломных, скачкообразных и революционных изменениях, которыми полна история детского развития и которые так часто встречаются в истории культурного развития». «Теорией эмпирического эволюционизма» называет Л. С. Выготский подход А. Гезелла к психическому развитию ребенка, который в своих исследованиях ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, раскрывая социальное развитие ребенка как простую разновидность биологического.

В русле механистических представлений о закономерностях развития психики человека. Это Торндайк утверждал, что новое поведение возникает по принципу случайных действий, которые отбираются в соответствии с законом эффекта, что также, по мнению Выготского, игнорировало качественные сдвиги («ступени») в психическом развитии.

К.Бюлер, как подчеркивал Л.С.Выготский, пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социокультурного развития (не учитывая принципиального своеобразие развития ребенка), когда в решении проблемы стадийности развития психики в филогенезе и онтогенезе (три ступени: инстинкт, дрессура, интеллект) перенес на онтогенез схему, в которой основной движущей силой развития поведения стал принцип перехода удовольствия «с конца на начало».

Крайне биологизаторская концепция З.Фрейда, согласно которой социального в природе человека по сути нет, а отношения ребенка с обществом носят антагонистический характер, неоднократно подвергалась Выготским критике.

Биологизаторский подход к развитию ребенка не удалось преодолеть и В. Штерну, создателю теории конвергенции двух факторов психического развития, так как предпочтение было отдано фактору наследственной предопределенности, а роль среды обитания и весь процесс развития при этом трактовались как процесс приспособления, адаптации к условиям жизни.

Подчеркивая преимущества концепции Ж. Пиаже, опирающейся на огромный и тщательно выверенный в клинических беседах с маленькими испытуемыми эмпирический материал, Л.С.Выготский показал, что, раскрыв в ряде важных пунктов качественное своеобразие умственной организации ребенка, эта концепция в целом не смогла воссоздать адекватную картину развития данной организации.

Актуальность позиции Выготского, сумевшего в разных, на первый взгляд, концепциях выделить нечто общее, что их объединяет — биологизаторский характер, и показать их несостоятельность, еще раз подтверждает исторический анализ биогенетических подходов к развитию психики ребенка, ориентированный на современность.

Резко критикуя недостатки тех или иных концепций, он отмечал то положительное, что есть в каждой теории, те ростки идей, которые в дальнейшем, преобразуясь, включаются в новую теорию. «В сущности, — как отмечает А. Н.Леонтьев, — внутренняя диалектика всегда составляла характерную черту его мышления». И если в концепции А. Гезелла содержалось положение о необходимости следить за нормальным ходом психического развития, идея о снижении темпа развития с возрастом, а также само понятие «развития», то в русле объективной психологии (Э. Торндайк)

Выготский пришел к необходимости переосмысления самого понятия среды и ее роли в развитии психики человека.

Отказавшись от понимания среды как совокупности биологически значимых раздражителей, он вводит понятие «социальной среды»: «Среда (в частности, для современного человека социальная среда, потому что и природная среда для современного человека есть только часть социальной среды)... несет в себе, в своей организации те условия, которые формируют весь наш опыт». Анализ существовавших психологических концепций позволил ему увидеть, что его идеи о социальной обусловленности высших психических функций ребенка в целом базируются (не отрицая преемственности в развитии отдельных положений) на ином методологическом подходе, ином понимании закономерностей становления психики и поведения ребенка (источника, условий, движущих сил психического развития, хода, формы, специфики развития).

Начиная с 1927 г. почти все основные исследования Л.С.Выготского (речи, мышления, внимания, памяти и других психических функций) стали проводиться под углом зрения исторической обусловленности развития психики. Он сосредоточил внимание главным образом на выяснении роли социального опыта человека и человечества в развитии психики, считая необходимым рассматривать поведение современного человека в трех аспектах: как результат длительной биологической эволюции, как результат длительного и очень сложного процесса природного развития ребенка и как результат исторического развития. Последний аспект, наименее изученный и наиболее значимый, по мнению Выготского, стал основным объектом его исследований. Он первым ввел исторический принцип в область детской психологии, подчеркивая, что историческое изучение — это не отождествление истории с прошлым, а «просто применение категории развития к исследованию явлений», т. е. изучение в движении, в процессе развития. А. А. Никольская отмечает, что в ходе анализа развития психики в контексте исторического развития человечества Л. С. Выготский сформулировал основные положения культурно-исторической теории. Многие исследователи (В. В.Давыдов, А. Н.Леонтьев и др.) также подчеркивают, что в период с 1927 по 1931 г. он разработал основы культурно-исторической теории развития психики, свидетельством чему могут служить многие его работы: «Проблема культурного развития ребенка» (1928); «Генетические корни мышления и речи» (1929); «Очерк культурного развития нормального ребенка» (1929, рукоп.); «Инструментальный метод в психологии» (1930); «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930); «История развития высших психических функций» (1930—1931); многие ключевые мысли изложены в книге «Мышление и речь» (1933-1934).

В предисловии к книге «Этюды по истории поведения» (1930), написанной совместно с А. Р. Лурия, Л. С. Выготский пишет: «Нашей задачей было вычертить три основные линии в развитии поведения — эволюционную, историческую и генетическую — и показать, что поведение культурного человека является продуктом всех трех линий развития и может быть научно понято и объяснено только при помощи трех различных путей, из которых складывается история поведения человека».

Гипотезы Выготского о культурно-исторической обусловленности форм мышления и высших психических функций в целом, а также зависимость этих функций от исторического и социального опыта были проверены в организованных Лурия экспедициях в отдаленные районы Узбекистана (1931, 1932, 1960-е гг.). Лев Семенович оценил «Этюды» как принципиально важный этап в доказательстве и раскрытии сути культурно-исторической теории: «В нашем исследовании это огромный, решающий, поворотный к новой точке зрения шаг... К нашей клинике, к детским опытам это — новая, неожиданно (для меня, сознаюсь) счастливая и блестящая глава».

Общее положение о зависимости поведения от социальных факторов конкретизируется в учении о высших психических функциях (часто называемых Выготским психологическими).

Детская речь и рисунок, чтение и письмо, развитие математических операций и логическое мышление, образование понятий и мировоззрение ребенка — это высшие психические функции, которые до исследований Выготского рассматривались психологами как усложненные натуральные. По мнению ученого, к низшим психическим функциям и процессам относятся процессы натуральные, природные, естественные, биологические, к высшим — культурные, исторические, социальные.

Подобное противопоставление вызывало оправданную критику. Как отмечает А. Н. Леонтьев, возникает вопрос: разве не все психические процессы современного человека являются процессами культурными? Эту мысль разделяют многие исследователи научного творчества Л. С. Выготского — А. М. Матюшкин, М. Г. Ярошевский и др.

На рассматриваемом этапе исследований для Выготского было важно разделить и даже противопоставить описываемые процессы и явления в какой-то мере как различные по природе. Он писал, что детская психология «по необходимости ограничивает понятие психического развития ребенка одним биологическим развитием элементарных функций, протекающим в прямой зависимости от созревания мозга как функции органического созревания ребенка». В культурно-исторической теории он ставит цель раскрыть социальную природу «специфически человеческих» высших психических функций и с присущей ему полемичностью высказыва-

ет мысль о необходимости «другого», не биологического, понимания развития психических функций.

Необходимо учитывать, что Л. С. Выготский видел опасность противопоставления высших и низших уровней организации поведения. В работе «Инструментальный метод в психологии» (1930) автор решительно выступал против отрыва искусственных (инструментальных) форм и функций поведения от естественных (натуральных). Общий смысл сопоставления биологического (эволюционного) и культурного (исторического) развития он видит в возможности различить и своеобразно противопоставить их как два типа развития и в онтогенезе. В то же время он отчетливо осознает, что в условиях онтогенетического развития обе линии слиты, реально образуют единый процесс.

Выготский главную задачу усматривал в проникновении в механизм возникновения психологических новообразований. Он считал, что гипотеза опосредствования намечает путь к новому экспериментально-генетическому методу исследования психического развития. Этим методом вызываются к жизни, или экспериментально создаются, новые психические процессы, тем самым создается экспериментальная модель их возникновения и развития, вскрываются закономерности этого процесса.

Он искал этот механизм сначала в пределах перестройки отдельных функций (преобразование произвольной памяти в произвольную, механической памяти в логическую и т.п.). В то же время он рассматривал человеческое сознание не как сумму отдельных процессов, а как систему, структуру, когда развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит, под влиянием какой доминирующей функции находится. В дальнейшем он выдвигает положение, согласно которому в ходе исторического формирования человеческого поведения изменяются межфункциональные связи и отношения, формируются межфункциональные системы. В работе «О психологических системах» (1930) он пишет: «В процессе... исторического развития поведения изменяются не столько функции, ...не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и моделируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени».

Разработка культурно-исторической теории базировалась на введении в категориальный аппарат психологии понятия о культурном знаке, играющем решающую роль при переходе от предчеловеческих форм поведения к специфически человеческим. При этом совершенно иным образом предстает проблема развития высших психических функций, а именно как процесс усвоения сложившихся, выработанных в истории общества форм поведения, и выступает он прежде всего как «история развития знаков».

В контексте культурно-исторической теории Л.С.Выготского словосочетание «знаковое опосредствование» указывает на изменение природы и структуры психического процесса через знак (переход от натурального к культурному, от непосредственного к опосредованному) и одновременно называет знак средством организации собственного поведения. Этот особый смысл — преодоление собственной природы — раскрывается на примере методик с двойной стимуляцией. При этом знак, с точки зрения Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

В тезисах доклада «Инструментальный метод в психологии» (1930) он приводит примеры стимулов-средств (психологических орудий), к которым относились мнемотехнические приемы (в экспериментах по памяти), бессмысленные «слова» (в экспериментах по мышлению), ссылки на различные зарубки, «узелки на память» и т.п. Нельзя не согласиться со словами А.Н.Леонтьева: «Надо отдать должное научной смелости Выготского, решившегося соединить в один ряд внешне будто бы несопоставимые объекты». Все они созданы человеком искусственно и представляют элементы культуры (отсюда и название теории — культурно-историческая).

Л. С. Выготский вплотную подошел к проблемам интериоризации, разрабатывавшимся французской школой (Э.Дюркгейм, П.Жанэ), но для него не существует изначально асоциальное сознание, поскольку оно складывается в процессе интериоризации. Опираясь на концепцию психического развития П.Жанэ, Л. С. Выготский пишет: «Если... знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то... культурное развитие основано на употреблении знаков, и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной внешней форме».

Переход от коллективной к индивидуальной деятельности является процессом интериоризации. Так складываются, по Выготскому, два уровня организации психических функций: над натуральными, низшими, произвольными (общими для человека и животных) надстраиваются культурные, высшие, произвольные. Появление второго уровня трактовалось им как продукт общественно-исторического развития, создания особой социальной среды, под влиянием которой человеческое существо находится с момента рождения.

По мнению Выготского, среда выступает в качестве источника развития высших психических функций. В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе психических качеств, которые сформировались в результате развития всего человечества: «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения

социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения».

Условия для превращения спонтанной и непосредственной активности ребенка в опосредованное культурное поведение, в деятельность, по Выготскому, должны создаваться в процессе общения ребенка со взрослым на основе знакового опосредствования этого процесса. Именно взрослые, окружающие ребенка, играют ключевую роль в развитии идеальной поведенческой формы.

Нельзя не согласиться с В.В.Давыдовым, утверждающим, что «понятие зоны ближайшего развития, введенное в психологию Л. С. Выготским, в определенной мере объясняет содержание процесса происхождения индивидуальной деятельности из коллективной».

Обучение вызывает ребенка к жизни и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для него возможны только в сферах взаимоотношений с окружающими и сотрудничестве с ними, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием его самого. Ярчайшим примером служит речь, первоначально используемая как средство связи между ребенком и окружающими, но когда ребенок начинает говорить про себя, это можно рассматривать как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения («Мышление и речь», 1933—1934). Поясняя точку зрения Ж.Пиаже на спор как условие появления мышления у дошкольников, Выготский отмечает: «Мышление, особенно в дошкольном возрасте, появляется как перенесение ситуации спора внутрь, обсуждение в самом себе».

Примером коллективных форм деятельности, форм сотрудничества, приводящих к подчинению поведения известному игровому правилу, которые впоследствии становятся внутренними формами деятельности ребенка, его волевыми процессами, может служить, по мнению ученого, игра с правилами. Л.С. Выготский пишет, что данному правилу подчиняются и такие функции, как внимание, память, практический интеллект, восприятие и др., т.е. «везде и всюду развитие личности ребенка обнаруживается как функция от развития его коллективного поведения».

Таким образом, влияние среды и активное отношение к ней ребенка создают то исключительное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, которое он обозначил как социальная ситуация развития ребенка. В каждом возрасте она содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении

психологических новообразований возраста, не соответствующую старой ситуации развития. Возникает новая генетическая заданная форма поведения, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой ситуации развития.

В русле культурно-исторической теории Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции: «...всякая высшая форма поведения появляясь в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллектив! форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем функция интрапсихологическая, как известный способ поведения». Процесс вращивания стимула-средства внутрь он называет «полным кругом культурно-исторического развития психической функции». В статье «Проблема культурного развития ребенка» (1928) он подробно описал этот процесс на примере опыта детьми по запоминанию слов.

Итак, основные положения культурно-исторической теории о развитии психики ребенка можно представить следующим образом:

- все психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими и лишь впоследствии они становятся его внутренними индивидуальными функциями;

- отличительные признаки высших психических функций: оредованность, системность, осознанность, произвольность; формируются у ребенка прижизненно, образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества (различными знаковыми системами);

- основой психического развития человека (ребенка и взрослого) является качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);

- развитие высших психических функций у детей связано с обучением и воспитанием, оно не может проходить иначе, нежели как в форме усвоения заданных образцов, поэтому развитие проходит ряд последовательных стадий;

- в процессе интериоризации возникает новый тип строения личности и деятельности, те психические новообразования вырастают, которые в основном определяют сознание ребенка. Это отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь его

жизненный мир, выражающей основные идеи культурно-исторической теории, служат положения Леонтьева, связанные с понятиями «присвоение», «воспроизведение», «ведущий тип (воспроизводящий) деятельности».

*3. Лурия в своей исследовательской деятельности разрабатывал проблемы социально-исторической природы сознания и речи как одной из наиболее развитых коммуникативных и регуляторных систем. Им много сделано в аспекте изучения нейропсихических механизмов психики человека и социальной обусловленности их становления в онтогенезе.

*4. Запорожец продолжил линию Выготского, связанную с единством аффекта и интеллекта (социальной природы раз- эмоциональной сферы ребенка).

Эльконин конкретизировал подходы Л.С.Выготского о сферах психического развития ребенка, закономерностях формирования игровой деятельности дошкольников, учебной деятельности младших школьников, общения подростков.

- в период формирования основных социально-личностных качеств ребенка как субъекта деятельности социальное взаимодействие на основе понятия Выготского о ситуации развития.

Давыдов в процессе разработки теории развивающего (опекающего) обучения конкретизировал положение Выготского о

- обучении в психическом развитии ребенка, указав на необходимость строить обучение, нацеленное на развитие разных видов деятельности (а не просто «привитие» детям психических навыков), осуществление которых приводит к воспроизведению детьми соответствующих способностей.

В настоящее время разрабатываются проблемы, долгое время стоявшие перед психологией, — проблемы опосредования психических функций, интериоризации (перехода от совместной к индивидуальной деятельности), субъектности, «зоны ближайшего развития» и др.

Работка этих и других проблем нередко связывается с психологической теорией деятельности, а не напрямую с культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского (В.В.Давыдов, Г.И.Ильин, В.С.Лазарев). Иногда пишут об отсутствии единства, созданной Л.С.Выготским (М.Г.Ярошевский), чем противопоставление деятельности (идущего от С.Л.Рубин-А.Н.Леонтьева) и неактивности (идущего от его (Выготского) подходов к пониманию основных закономерностей развития психики человека (А.В.Брушлинский). Однако, надо отметить, что признается наличие огромного потенциала Выготского как в сфере общих психологических знаний, так

Многие положения теории Выготского легали и последователями. В частности, А идею об определяющем значении обучения и

закон психического развития. поняти е "ДТО ПСИХИЧЕСКОГО". <***ТЯ>. ~...
Фундаментом современной концепции психического V

Основные положения теории культурно-исторического развития психики позволили Выготскому в последние годы жизни (1931 по 1934 гг. — вплотную подойти к разработке общей теории детского развития.

Особо нужно сказать о логике самодвижения в развитии психики ребенка. Л. С. Выготский писал, что в каждом возрасте социальная ситуация развития содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста, тех психических и социальных функций, которые определяют весь ход развития ребенка в данный период.

При этом он считает новообразования критерием деления психического развития на отдельные возрасты. Впервые возникшие на новой возрастной ступени, эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки, несут новое противоречие, новая генетическая задача, которую могут быть решены благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующих о переходе ребенка в новый психологический возраст, и должны стать, по Выготскому, «исходным моментом для дальнейшего развития того же возраста».

В этом самодвижении проявляется вся динамика детского развития. Такова в современной психолого-педагогической литературе схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни (от рождения до подросткового (а также юношеского и послеadolescentных возрастов), такова логика их развития.

Своеобразный подход Выготского к рассмотрению диалектической картины возрастного развития ребенка, введение им нового понятия «социальной ситуации развития», определение типологии возрастных новообразований — все это как конкретное переложение разработанных им идей на практику обучения, воспитания и развития ребенка имеет огромное значение как для детской психологии в целом, так и для разработки научных основ практической психологии детства.

Особенности каждого возрастного этапа психического развития ребенка, включая стабильные и критические периоды, они представлены в возрастной периодизации, предложенной Л. С. Выготским, диктуют необходимость подхода к ребенку в зависимости от его возраста. Это касается как подготовки специалистов для работы с детьми разного возраста, так и разработки /

гностических и коррекционных методов, рассчитанных на определенную возрастную группу.

Психические новообразования, возникающие на каждом возрастном этапе, свидетельствуют о переходе ребенка на более высокий

ступень развития. Знание возрастных норм психического развития позволяет педагогу-психологу ориентироваться в том, насколько каждый ребенок приблизился к оптимальному уровню психики на данном возрастном отрезке, а также дает возможность оказать необходимую психолого-педагогическую помощь ребенку в тот период, когда он наиболее восприимчив к влиянию окружающей среды.

Психические новообразования могут не возникать в силу различных причин: неполноценность биологического фона, отсутствие необходимых социальных условий быта, обстановки, социального воспитания и т. д. Однако в каждом случае и педагог, и психолог должны организовать специальную коррекционно-педагогическую работу, чтобы помочь ребенку поверить в собственные силы, активизировать его познавательную, эмоциональную, волевую деятельность, скорректировать развитие его личности, создать благоприятные социальные условия (как в макро-, так и в микроплане), безусловно, влияющие на психическое развитие ребенка. Однако, как справедливо подчеркивал Л. С. Выготский, развитие социума на ребенка зависит от того, как он к нему относится. Он показал, что, не имея возможности изменить социальные условия быта, обстановки, окружения ребенка, мы можем способствовать изменению социальной ситуации его развития в лучшую сторону, можем помочь ему активно противостоять влиянию социального окружения.

Дети с трудностями в развитии и их классификация в научном наследии Л. С. Выготского

Выготский осознавал необходимость теоретического оформления педологии, в частности решения одной из ее центральных проблем — типологии детей. Он справедливо замечает, что одной из трудностей на пути педологического анализа детского развития является отсутствие, или, точнее, малоразработанность системы понятий, отражающих реальные процессы детского развития трудновоспитуемости. Термин «трудный ребенок» или «трудновоспитуемый ребенок», по Выготскому, не представляет «...никакого определенного психологического или педагогического содержания» потому, что это лишь предварительное обозначение огромных групп детей, которые глубоко разнятся друг от друга и объединены только отрицательным признаком: все они представляют трудности для

Более точное определение может дать научное изучение форм поведения, которое, как справедливо замечает ученый, находится не на должном уровне. В то же время лишь на основе подобранного воспитания.

ной системы понятий, по мнению Выготского, и может быть поставлен конкретный педологический диагноз, только в этом случае и возможна научная диагностика развития: «Диагностическое исследование предполагает готовую, установленную систему понятий, с помощью которой определяется самый диагноз, ...данное частное явление подводится под общее понятие эпилепсии, шизофрении и т.д.».

Уже в ранний период своего научного творчества, критически переосмысливая имеющийся опыт, ученый стремился к систематизации явлений в практике трудного детства. Так, в работе «Принципы воспитания физически дефективных детей» (1924) он пишет: «В самом учении о дефективности и ее видах различается физическая и психическая дефективность; во вторую группу входят как умственно недостаточные дети (а физически они здоровы?), так и дети "с частичным поражением лишь эмоционально-волевой области". По мнению автора, подобная классификация — образец неясности мысли в вопросе о моральной дефективности, так как в этих же пяти строках упомянуты и педагогическая запущенность, и беспризорность, и неуравновешенность, и слабость. И все это несмотря на передовую для своего времени характер книги А. Н. Граборов «Вспомогательная школа» (1925), в которой данная классификация содержалась.

В дальнейшем, в работе «Мораль! ИпанIII» (1928—1929), Выготский пишет, что под это понятие «...подводились все дети, которые в поведении проявляли аморальность, нарушали моральные общепринятые нормы; сюда относили малолетних проституток, трудновоспитуемых, беспризорных, запущенных детей и т.д.». Моральная дефективность рассматривалась как особый тип органического дефекта или болезнь.

Фиксируя назревший за границей пересмотр учения о моральной дефективности, Лев Семенович отмечает, что уже в резолюциях II съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924) признается недопустимым деление детей на нормальных, морально дефективных, этически дефективных, этически отсталых и т.д. В работе «Основные проблемы современной дефектологии» (1929) ученый приводит результаты исследований (Л. Линдворский, М. Вертгаймер), свидетельствующих о том, что врожденная психопатичность детей исчезает, если рассматривать личность в целом, в ее взаимодействии со средой.

Выготский убежден, что лишь неумение объяснить глубокую социальную неприспособленность детского развития приводит к созданию в воображении исследователей мнимой психопатии, мнимого дефекта, особого типа ребенка, который с рождения предназначен для асоциального поведения, этически дефективен по задаткам («тогда! ипанIII» — неизлечимые свойства). На самом деле, это явление социо- и психогенного, а не биогенного порядка.

Иллюстрацией вторичных (социальных) осложнений может, ...• служить, по Выготскому, не только ложное по сути явление мо-И ральной дефективности, но и умственная отсталость. Так, уже в I 1924 г. он пишет: «Отсталость далеко не всегда факт, обусловленный длинным рядом наследственных изменений, но очень часто результат несчастного детства... За исключением заболеваний, в явлениях детской умственной отсталости мы имеем дело с фактами недоразвития, и ни с чем больше».

... Отмечая неопределенность и трудность самого понятия «ум-1 ственной отсталости», ученый считает несомненным то, что это I понятие покрывает смешанную группу детей: 1) патологически | отсталых; 2) физически недостаточных и отсталых вследствие этого; 3) социально отсталых, т.е. физически вполне нормальных детей, отсталых и недоразвитых из-за тяжелых и неблагоприятных условий жизни и воспитания.

I В дальнейшем в «Педагогической психологии» (1926), в рабо-I тах «Педологические основы работы с умственно отсталыми и I физически дефективными детьми» (1928), «Развитие трудного ребенка и его изучение» (1928) Выготский указывал на сложность и неоднородность группы отсталых детей, подчеркивая, что природа отсталости может быть различной в зависимости от причин, которыми она обусловлена: «Под общим названием умственно отсталых обычно имеют в виду всю ту группу детей, которая отстает в развитии от среднего уровня, в процессе школьного обучения обнаруживает неспособность идти нога в ногу с остальной детской массой. На самом деле группа отсталых детей сложна по составу».

Автор пишет, что следует различать два типа отсталых детей: I отсталый вследствие болезни и отсталый вследствие органического | дефекта. К первому принадлежат не дефектные, а больные дети («дети нервные, эпилептики, истерики»), отсталость которых является результатом заболевания, большей частью нервного или психического, и может пройти после излечения. Только второй тип, обладающий постоянным органическим дефектом, выражающимся в слабоумии, составляет разновидность дефективности. В соответствии с принятой классификацией, он также различает три степени слабоумия и распределяет детей этого типа на три различные группы: идиотов, имбецилов и дебилов (моронов), давая подробную характеристику каждой группе.

Дальнейшее развитие понятия «отсталость» идет по линии дифференциации. В работе «Развитие трудного ребенка и его изучение» (1928) Выготский пишет, что своеобразную картину развития и поведению ребенка придает комбинация умственной отсталости всех видов с моторной отсталостью, моторной дебильностью, моторным инфантилизмом (Геллер, Дюпре, Гомбургер), моторной идиотией. Именно поэтому, согласно принципу

психокинетического единства в развитии и поведении детей (Ф.Шульц), особую важность при изучении умственно отсталого ребенка представляет как его интеллектуальная, так и моторная сфера (т.е. двойная характеристика отсталости).

В то же время неоднородна и сама интеллектуальная отсталость, на что обращает внимание Выготский в работе «Трудное детство» (1928): данные изучения интеллекта умственно отсталых детей свидетельствуют, что на практике ребенок бывает гораздо более находчив, чем в теории, что он умеет целесообразно действовать и гораздо лучше «думать» руками, чем головой. И если высший тип интеллектуальной деятельности (теоретический, гностический) обычно поражается при слабоумии, то легкая интеллектуальная отсталость (практический интеллект) как способность к разумному, целесообразному действию представляет собой качественный тип разумного поведения, относительно независимый от других форм интеллектуальной деятельности. Выготский убежден в необходимости выделения практического интеллекта в особую сферу исследования при изучении умственно отсталого ребенка.

Помимо умственной отсталости существуют и другие типы и виды поведения, отклоняющиеся от нормы, и Выготский классифицировал различные формы подобного поведения в «Педагогической психологии» (гл. XV — «Ненормальное поведение»): «норма — чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде». Однако отклонения достигают иногда таких количественно внушительных размеров, что можно говорить о ненормальном поведении. Позднее Выготский дал определение понятия «аномалия» — это «патологическое отклонение от средней нормы в структуре организма или в его функциях» («Психологический словарь», 1931).

Все ненормальные формы поведения он подразделяет на следующие группы: 1) кратковременные и случайные формы (обмолвки, описки, забывчивость, бред, опьянение и т.д.); 2) длительные и стойкие состояния (неврозы, психозы, некоторые формы душевных заболеваний); 3) постоянные пожизненные дефекты поведения: физическая и умственная дефективность.

Об умственной отсталости мы писали выше, что же касается физической дефективности, то она может быть врожденной и приобретенной и связывается как с отсутствием каких-нибудь рабочих органов (калеки), так и с дефектами органов чувств или анализаторов (слепота, глухонмота и т.п.). Эта группа, пишет Выготский, представляет особый интерес, так как любые умственные и физические дефекты (отсутствие рук или ног, слепота, врожденные формы слабоумия и т. п.) нарушают нормальное течение процесса детского развития, в большей или меньшей степени

оказывая влияние на формирование психики растущего человека. В работе «Педагогические основы работы с умственно отсталыми детьми» (1928) он пишет: «Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношения к центральной нервной системе и психическому аппарату ребенка».

Нельзя не согласиться с его мнением, что недостаток каждого из трех отдельных аппаратов в деятельности нервной системы — воспринимающего (связанного с органами чувств), ответного (связанного с рабочими органами), центральной нервной системы — по-разному влияет на развитие психики ребенка. Соответственно он различает три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие).

В то же время не только постоянные пожизненные дефекты поведения, но и преходящее, временное заболевание (психоневротическая форма ненормального поведения), происходящее из внутреннего конфликта между средой и личностью ребенка (психоз), или внутри самого «Я» (невроз), может привести к губительным для его нормального психического развития последствиям, если, по мнению Выготского, не устранить причин, породивших конфликт.

В работах 1928 г., посвященных вопросам психологии трудного детства, автор делает попытку решить проблему типологии трудновоспитуемости на качественно новом уровне. Пример более широкой классификации типов и видов трудного ребенка можно найти в тезисах доклада «Развитие трудного ребенка и его изучение» (1928), где он выделяет из общей массы детей, поведение и развитие которых отклоняется от нормы, группу трудных детей в широком смысле слова.

К данной группе относится известный по работам ученого («К психологии и педагогике детской дефективности», 1924; «Принципы воспитания физически дефективных детей», 1924; «Педагогическая психология», 1926; «Педагогические основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми», 1928 и др.) «тип ребенка, отклоняющегося в поведении от нормы вследствие какого-либо органического дефекта (физически дефективные дети — слепые, глухие, слепоглухонемые, калеки и т.д.; умственно отсталые или слабоумные вследствие органического недостатка)».

Новым является введение в данную классификацию «типа ребенка, отклоняющегося в поведении от нормы вследствие функционального нарушения (трудные дети в узком и собственном смысле слова — правонарушители, дети с недостатками характера, психопаты)».

Не менее интересным является и отмечаемое Выготским существование третьего типа детей, развитие которых также уклоняется от нормы, — это дети, одаренные выше нормы (талантливые), выделение которых из общей детской массы диктуется быстрым темпом их развития и особенно школьного обучения. Как справедливо замечает автор, на место старого представления об одаренности, как о единой функции, ставится новое утверждение функциональной сложности ее отдельных форм. Поэтому на основании теории специальной, а не общей одаренности автор пишет о необходимости хотя бы теоретически поставить вопрос об особом типе развития одаренного ребенка в связи со специальным обучением (музыкальное и т.п.).

Однако с понятием детской одаренности связывают не только положительные моменты. Л. С. Выготский отмечает, что на практике существует группа детей, которая представляет трудности в отношении обучения из-за тех или иных дефектов одаренности, т.е. недостаточности общего фонда психического развития, что мешает ребенку учиться в школе и приобретать те знания, которые получают другие дети. Вследствие этого он подчеркивает важность происходящего в психологии глубокого пересмотра старых представлений «в области понимания детской одаренности и таких отрицательных ее сторон, как детская трудная обучаемость и дефективность».

Особое внимание Л. С. Выготский уделяет проблемам не только детской одаренности, но и образования детского характера потому, что трудные дети в массе своей представляют сложность именно в этих областях. Он пишет: «Перед нами обычно или труднообучаемый вследствие плохой или низкой одаренности, или трудновоспитуемый вследствие каких-нибудь установок в его поведении, черт характера, которые делают ребенка неуживчивым». С такими детьми, как отмечает автор, трудно сладить, они не подчиняются школьной дисциплине. На начальном этапе их изучения в качестве эмпирической схемы могут быть использованы классификации трудновоспитуемых детей, предложенные Гру-ле, Фольглендером и др. В частности, он приводит схему В. Гру-ле: 1) случаи трудновоспитуемоеTM, обусловленные травмирующими влияниями среды (*MIIen — M*); 2) случаи, обусловленные внутренне-психологическими факторами в развитии ребенка (*Anla%e—A*). При этом внутренне-психологические факторы не означают непременно патологических задатков; 3) смешанные случаи (MA), распадающиеся на два класса в зависимости от доминирующего значения того или иного фактора (Ma и Am).

Наряду с тремя типами детей, поведение и развитие которых уклоняется от нормы, Выготский особо отмечает, что существуют переходные формы между так называемым нормальным (массовым, средним) и трудновоспитуемым ребенком всех типов —

это комбинированные или смешанные формы трудновоспитуемости. Наличие подобных форм, по его мнению, должно привлечь пристальное внимание педагогов и психологов, так как переходные случаи «позволяют в широкой мере предупредить снижение или затруднение типа развития ребенка», а смешанные формы (трудновоспитуемый умственно отсталый и т. п.) «требуют особо сложных приемов изучения и исследования».

В 1929 г. в известную уже типологическую схему трудновоспитуемоеTM на основании плана педологической исследовательской работы в области трудного детства (проект которого разрабатывался комиссией в составе: Д.И.Азбукина, Л.С.Выготского, М.О.Гуревича, Л.В.Занкова, Е.С.Лившица) он вносит некоторые дополнения. По сути это самая полная для своего времени классификация детской трудновоспитуемоеTM, которая не потеряла своей актуальности и сегодня.

Л. С. Выготский выделяет следующие типы и виды трудных детей: 1) трудные дети в массовой школе; 2) трудновоспитуемые дети в собственном смысле этого слова (беспризорные, правонарушители, педагогически запущенные); 3) психо- и невропатические дети; 4) умственно отсталые; 5) слепые, глухонемые; 6) логопаты; 7) психически и физически больные дети. Новое, чем отличается данная схема от приведенной выше, — это введение дополнительной категории детей-логопатов. Термин «логопатия» служит в дефектологии для общего обозначения различных видов речевой недостаточности при нормальном слухе. В «Психологическом словаре» (1931) Выготский дает ее определение таким формам, как агграматизм, акалия, алексия, анаколокутия, анартрия, афазия, афемия, афония, афразия. Подобные расстройства речевого аппарата требуют вмешательства специалиста-логопеда.

Ученый предлагает подробную схему организации исследовательской работы в соответствии с предложенной классификацией трудных детей на основании того, что в каждой из указанных групп необходимо обеспечить как соматопедологические, так и психолого-рефлексологические глубокие исследования и практическую исследовательскую работу, которую обычно называют обследованием.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1931) он критически подходит к рассмотрению обычной типологической схемы, когда все формы ненормальности и трудновоспитуемоеTM с помощью нехитрой схемы подразделяются на классы и виды, решительно отвергая популярный в педологических кругах взгляд на детскую психику как на продукт конвергенции наследственности и среды. Так, по его типологии трудных детей существуют: 1) нормальные, 2) социально запущенные, 3) дефективные (дети с общей реактивной нестойкостью,

дети-церебропаты, дети с дефектами органов чувств, дети-калеки). Дальнейшее разделение этих групп идет, как отмечает ученый, по антинаучному пути. Он пишет о формальной пустоте, абстрактности и бессодержательности схемы, если она строится чисто дедуктивным путем, исходя из того, какие возможны комбинации (из условий: плохая и хорошая среда, плохие и хорошие задатки), определяющие типы ненормального ребенка.

С точки зрения Выготского, понимание проблемы типологии как проблемы конституциональной или дифференциально-педологической не отражает сути вещей. Он предпочитает говорить о педологической клинике детского развития вообще и о педологической клинике трудного детства в частности, как о научных основах педологического диагноза. Оправдывая выдвинутый им тезис о необходимости клинического выделения и описания основных форм течения процесса детского развития и детской трудновоспитуемости, Выготский руководствуется в процессе создания типологии трудного детства реальным процессом развития трудного ребенка.

Об этом свидетельствует сложная теоретическая и практическая работа, которой Лев Семенович занимался на протяжении всей своей жизни. Лишь связь науки с практикой, по мнению автора, даст возможность создать поистине научно обоснованную типологию трудного детства, когда исследование идет «путем изучения реальной действительности, путем выделения и описания отдельных форм, механизмов, типов детского недоразвития, детской трудновоспитуемостиTM, накопления этих фактов, проверки их, теоретического их обобщения».

Работая с 1924 г. в Институте экспериментальной психологии в Москве, Л.С.Выготский возглавлял подраздел воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Нарком-проса РСФСР, на этом посту вел большую организационно-пропагандистскую работу. В то же время он принимал активное участие в работе многочисленных съездов: Всероссийского съезда по психоневрологии (1924), II съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних (1924), Международного конгресса по обучению и воспитанию глухонемых детей (1925) и др.

Для экспериментальной проверки своих гипотез Л.С.Выготский использовал организованные им: кабинет-лабораторию при Гомельском педагогическом техникуме (1923), лабораторию по психологии аномального детства при Медико-педагогической станции в Москве (1926), на базе которой по его инициативе был создан Экспериментальный дефектологический институт (1929). В качестве научного руководителя и консультанта этого института (1929 — 1934), а также руководителя психологической лаборатории в клинике нервных болезней (1930 — 1931) ученый прово-

дил клинико-психолого-педагогическое обследование детей, так называемые консультативные разборы. Многие его ученики, в частности Л.В.Занков, Р.Е.Левина, Н.Г.Морозова, вспоминают, что каждый отдельный случай ученый рассматривал как конкретное выражение общей проблемы, проявляя себя при этом талантливым экспериментатором и выдающимся теоретиком одновременно.

В 1933 г. наряду с существующими в ЭДИ школой-коммуной для детей с отклонениями в поведении, вспомогательной школой для умственно отсталых и школой для глухих детей по инициативе Л.С.Выготского впервые в стране была создана школа-клиника речи, где объектом исследования стали дети с нарушениями речи.

Много энергии и внимания уделял он подготовке кадров, будучи, как справедливо замечает А. А. Леонтьев, «учителем для молодого поколения педагогов»: на педагогическом факультете 2-го МГУ, в Академии коммунистического воспитания, педагогическом факультете Московской консерватории, на факультете общественных наук МГУ, на Высших педагогических курсах, в институтах педологии и дефектологии (территориально — в Москве, Ленинграде, Харькове, Ташкенте), научной педагогики, в индустриально-педагогическом.

Результатом многообразной работы Л. С. Выготского в области трудного детства стала классификация типов и видов детской трудновоспитуемости, охватывающая по сути все категории детей с отклонениями в поведении и развитии.

Мы полагаем, что приведенные выше данные, явившиеся плодом глубочайшей работы мысли Л. С. Выготского, могут принести большую пользу в работе практического психолога сегодня.

1.3. Методологические принципы дифференцированного диагностического изучения проблемных детей в трудах Л. С. Выготского

Большая распространенность проблемных, с точки зрения воспитания и обучения, детей и подростков, нуждающихся не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания, отвечающих их индивидуально-психологическим особенностям (по различным данным, количество детей «группы риска», как уже отмечалось выше, составляет от 20 до 60 % учащихся в начальной школе), обуславливает значительные сложности дифференциальной диагностики при отборе детей в классы выравнивания (компенсирующего обучения), коррекции, реабилитации, педагогической поддержки. Нельзя не согласиться с тем, что ошибки в диагностической практике могут иметь самые негативные последствия для ребенка.

В силу этого психодиагностическая информация, используемая при определении готовности детей к обучению в школе, выявлении психологических причин неуспеваемости, отклонений в поведении детей, приобретает особое значение, так как реализация принципа индивидуального педагогического подхода в системе личностно-ориентированного обучения возможна лишь на основе своевременного выявления (в школе, дошкольном учреждении) детей с отклонениями в развитии.

Как утверждают специалисты в области педагогической психологии, идея воспитания на диагностической основе получила признание, но еще не внедрена в практику работы современной школы. Эту мысль разделяют многие отечественные психологи (К.М.Гуревич, В.И.Лубовский и др.).

Причиной того, что лишь в 80—90-е гг. прошлого века в отечественной психологии сложилось адекватное отношение к психодиагностике, явился, по мнению некоторых современных психологов (М.Г.Ярошевский, А.А.Петровский, Е.М.Борисова и др.), печально известный запрет педологии как науки в середине 30-х гг. XX века, когда были ликвидированы педологические учреждения, книги, учебники, закрыт ряд спецшкол. После ликвидации психотехники в школах были запрещены профотбор и профконсультации, так как они осуществлялись нередко с помощью анкет и тестов. Запрет на тесты (а начатое в 20—30-е гг. широкое изучение проблем психодиагностики сопровождалось бесконтрольным применением тестов в различных областях практики) лишил психологию одного из важных методов исследования и диагностики. Поистине губительным для нее оказалась ликвидация комплексного изучения детей и взрослых.

Последствия подобного разгрома в теории и практике психологии, и в частности психодиагностике, сказываются и по сей день. Е.М.Борисова (1998) справедливо отмечала, что многие из проблем, входящих в компетенцию психодиагностики, до сих пор не решены до конца и требуют специальной методологической проработки. В то же время книг по психодиагностике, в которых обсуждались бы не только конкретные методики, но и общие теоретико-методологические проблемы, не так уж много. Проблема обостряется тем, что, несмотря на уже созданную большую сеть классов компенсирующего обучения («коррекции», «выравнивания», «педагогической поддержки»), различающихся по возрастным критериям и принципам отбора, система учебно-методической подготовки воспитателей, учителей, школьных психологов находится не на должном уровне.

В 20-е гг. интерес к психодиагностике был чрезвычайно большим, так как советская власть провозгласила демократизацию и гуманизацию всей системы образования, что было воспринято как возможность внедрения в практику образования дифференциро-

ванного и индивидуализированного обучения. Такими проблемами, как конструирование и апробация методик, разработка принципов и требований, которым они должны удовлетворять, выработка правил проведения обследований, способов обработки и интерпретации результатов, выбор и теоретическое обоснование критериев сопоставления результатов, разработка приемов, способствующих быстрому и правильному принятию решений по постановке диагноза, занимались многие известные педологи и психологи — М.Я.Басов, П.П.Блонский, А.П.Болтунов, С.Г.Геллерштейн, Ф.Р.Дунаевский, А.М.Мандрыка, М.Ю.Сыркин, И.Н.Шпильрейн и др.

Л.С.Выготский уделял особое внимание разработке теоретико-методологических основ диагностики психического развития ребенка. В ряде работ, используя в том числе метод теоретического моделирования, он дает конкретные рекомендации по организации диагностического изучения ребенка и оказания ему эффективной коррекционно-педагогической помощи: «Развитие трудного ребенка и его изучение» (1928); «Трудное детство», (1928); «Основные проблемы современной дефектологии», (1929); «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», (1931); «Проблема развития и распада высших психических функций» (1934) и др.

Обращение к творческому наследию Л. С. Выготского в данном направлении исключительно значимо сейчас еще и потому, что он одним из первых указал на кризис, переживаемый методологией и методикой изучения трудного детства, который заключается в неясности основных понятий, связанных с педологическим исследованием («диагноз», «прогноз», «назначение»). «Нигде, вероятно, — писал он, — отрыв теории от практики внутри самой научной области не оказывается таким большим, как в педологии». Эти мысли вполне созвучны нашему времени и современному состоянию практической психологической службы образования.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1931) он отмечал, с одной стороны, чрезвычайно малую разработанность «системы понятий, отражающих реальные объективные процессы детского развития и образования трудно-воспитуемое™», а с другой — необходимость ситуации, когда «данное частное явление подводится под общее понятие». Создать подобную систему понятий — значит, по его мнению, создать клинику детского развития и детской трудновоспитуемости. Это положение звучит актуально и в современной психологической литературе. В. И. Войтко и Ю. З. Гильбух отмечают, что основу психологического диагноза составляет «подведение диагностируемого ребенка под определенный тип психолого-педагогических взаимосвязей».

Вторая трудность, определившая кризис, заключается в самой педологии трудного детства. Выготский считал, что «современная педология... должна от изучения симптомо-комплексов перейти к изучению процессов развития, обнаруживающих себя в этих симптомах», а пока научное исследование отражено лишь в описании внешних проявлений вещей, оно остается на уровне эмпирического знания.

В указании на возможность существования наряду с научной и житейской, эмпирической психодиагностики, которая опирается в оценке явлений на субъективные представления, мнения и житейские нормы, нашло отражение представление Л. С. Выготского о диагностике как особой познавательной деятельности, обусловленной данными современной науки и противопоставленной ненаучной диагностике.

Современные исследователи отмечают, что до сих пор в деятельности практических работников научная диагностика подменяется житейски-эмпирической (А. А. Ануфриев, Н.Н. Обозов, С.В.Хребина), когда становится привычным «...следование формализованному подходу, т.е. такому подходу, при котором внешний симптом принимается за сущность наблюдаемого нарушения».

Основную задачу методики педологического исследования Выготский видел во вскрытии внутренней логики драмы детского развития. С точки зрения диагностики развития необходимо следить за тем, как складывается и созревает личность.

Исходя из того, что педолога специально не обучают искусству практической работы, культуре диагностики развития», а огромное их большинство, занятое теоретической работой, оставляют эту линию совершенно неразработанной, Выготский настаивал на необходимости «научиться прилагать к жизни мертвый капитал своих знаний». С этой целью им детально разработана *схема педологического анализа* в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку, в которой нашли отражение основополагающие научные принципы, положенные автором в фундамент психологической диагностики.

Систематизируем эти исключительно значимые для современной практической психологии сведения¹. В нашей систематизации эти принципы могут быть представлены следующим образом:

Системный подход к диагностике психического развития ребенка.

Принцип системного структурно-динамического изучения психического развития ребенка, в понимании Выготского, должен опираться на представление о системном строении психики и

¹ Мы предлагаем авторский вариант систематизации диагностических принципов. У Л. С. Выготского они даны не в единой связке, а представлены в разрозненном виде в различных публикациях.

предполагать анализ результатов его психической деятельности на каждом из ее этапов. В изучении аномального ребенка этот принцип особенно значим, так как только при условии хорошей ориентации во взаимосвязи развития эмоциональной, волевой и других сторон психической жизни ребенка можно правильно подойти к рассмотрению дефекта его умственной сферы.

Комплексное изучение развития психики ребенка.

Л. С. Выготский в ряде работ, в частности в «Развитии трудно-го ребенка и его изучение» (1928), подчеркивал, что целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой «должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка» с целью получения о нем емкой и разносторонней информации об особенностях развития познавательных, эмоционально-волевых психических процессов, личностного становления в процессе общения и деятельности.

Отмечая необходимость переоценки роли «сантиметра и глаза в умении измерять и в умении видеть», он писал, что «задача методики педологического исследования заключается не только в том, чтобы научить измерять, но и в том, чтобы научить видеть, мыслить, связывать...». По мнению ученого, метод наблюдения (как главный и наиболее доступный для специалиста, работающего с детьми) обеспечивает не только сбор и фиксирование фактов, но и анализ причин, их порождающих: «...задача расшифровки, интерпретации, вскрытия разумных, осмысленных связей, зависимостей и отношений составляет... основную задачу исследователя».

С этих позиций Выготский справедливо критиковал необоснованно широко применяемые педологами методы тестирования (шкала Бине—Симона, профиль Россолимо и др.): «чисто количественная концепция детского развития и негативная характеристика ребенка отвечают практически чисто отрицательной задаче выделения из общей школы не подходящих к ней детей, потому что они не в состоянии дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить качественное своеобразие на данной стадии его развития».

Столь резкая оценка методов тестирования связана с традиционным приемом современной Выготскому педагогической практики, когда комплектование вспомогательных школ исходит из единственного критерия для отбора детей: низкий психологический профиль или показатель одаренности по одному из использованных тестовых методов. По его мнению, стремление получить готовый вывод относительно уровня психического развития ребенка на основе механической или арифметической обработки выявленных симптомов и их показателей приводит к чудовищному результату.

В этом случае не учитываются следующие принципиальные положения: качественный характер психологических новообразований, сложность структуры умственной отсталости, возможность компенсаторных процессов в психическом развитии ребенка.

В то же время Л. С. Выготский не исключает возможность использования результатов методов тестирования наряду с другими: методикой экспериментального исследования понятий, созданной Н.Ахом, тестами для исследования воли, эмоциональной стороны, фантазии, характера (Роршах, Бюран, Донней), позволяющими в качестве вспомогательного ориентировочного средства с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у ребенка необходимых навыков, знаний, личностных характеристик.

Он был убежден, что *научное применение психодиагностического исследования как одного из моментов установления симптомов возможно только на фоне длительного изучения ребенка в процессе воспитания, так как диагноз развития не должен ограничиваться измерением интеллекта, он основывается на всех проявлениях и фактах созревания.*

В качестве схем исследования Выготский предлагает использовать методику А. Гезелла, шкалу двигательного развития Н. И. Озерецкого, схему наблюдения Д.Лешли, схему наблюдения С. С. Моложавого. Схема изучения трудного ребенка, выработанная обществом «Индивидуальной психологии», может быть, по мнению ученого, использована в качестве средства для исследования конфликта, лежащего в основе трудновоспитуемое™. И в настоящее время специалисты признают безусловную полезность шкал развития для раннего распознавания сенсорных и неврологических нарушений, эмоциональных расстройств и отрицательных влияний окружающей среды.

До последнего времени сохраняет свою актуальность проблема соотношения тестовой и клинической диагностики. Отечественные психологи (Е.М.Борисова, К.М.Гуревич, В.И.Лубовский, Д.Б.Эльконин и др.) подчеркивают необходимость дополнения стандартизированного тестирования индивидуальным клиническим обследованием. В частности, Лубовский подчеркивает, что «преодоление порочного подхода к диагностике нарушений умственного развития на основе чисто количественной психометрической оценки результатов выполнения детьми тестовых заданий» приводит к созданию комплексного подхода к диагностике нарушений развития.

Эльконин указывает, что нужна специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Одной из наиболее эффективных и распространенных в последние десятилетия форм естественного эксперимента в отечествен-

ной педагогической психологии является формирующий эксперимент (в терминах психологии 20—30-х гг. прошлого столетия — это экспериментально-генетический метод Выготского, помогающий изучать изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, уровне психического и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием).

Диагноз, как отмечает Выготский, должен основываться на осторожном истолковании данных, полученных из разных источников. Он придает большое значение жалобам родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения, подвергает справедливой критике то, как производится анализ хорошо известных педологам моментов истории развития ребенка (выяснение наследственных особенностей, среды, истории утробного и внеутробного развития). «Обычно педолог интересуется наследственностью, — пишет он, — исключительно с точки зрения патогенных этиологических моментов. При этом наблюдается ряд курьезов, которые, к сожалению, стали шаблонами практической педологической мысли». Исследователь привлекает алкоголизм отца и деда для объяснения странностей поведения их сына и внука, прямо и непосредственно сводя первое и последнее звенья длинной цепи, опуская все промежуточные, чем страшно упрощает действительность, вульгаризируя научный метод.

Он предлагает иные подходы к изучению ребенка: «...центр тяжести в истории развития ребенка должен быть перенесен с внешних событий, которые может констатировать как всякая няня, так и педолог (когда ребенок начал садиться, говорить и т.д.), на изучение и установление внутренних связей, в которых раскрывается процесс развития». Ученый настаивает на необходимости причинного жизнеописания, исследования наследственных влияний в единстве со средовыми. В работе «Трудное детство» (1928) он отмечает, что «отдельные моменты и показатели среды не могут быть просто свалены в кучу путем беспорядочного перечисления, исследователь должен представить их как структурное целое, сконструированное с точки зрения развития ребенка». Задача педолога, по Выготскому, не ограничивается констатированием непосредственной связи между экономическими, жилищными и моральными условиями жизни в семье и трудновоспитуемостью ребенка.

Пример схемы обследования среды, весьма характерный для педологического учения о среде, приводит А. Н.Леонтьев. Схема, разработанная педологическим кабинетом Академии коммунистического воспитания (Г.Татулова, Р. Виленкина, М.Щардаков, 1932), включала вопросы об экономике района в системе области или края, об охвате промышленных предприятий социалистической реконструкцией, характеристику просвещенцев данного района, полное описание предприятия, связанного с данной шко-

лой и т.п. Как видно, в подобной схеме обследования нет даже намека на относительность и изменчивость среды для ребенка и отсутствуют какие-либо точки соприкосновения его и среды.

Научный подход, по мнению Выготского, предполагает вскрытие глубоких внутренних зависимостей и механизмов возникновения того или иного средового влияния, а суть окончательного диагноза состоит в установлении причин, обусловивших специфику развития ребенка.

Учет возрастных качественных новообразований и их своевременная реализация.

Каждый возраст (от ясельного до переходного), по Выготскому, представляет собой целостное динамическое образование и отличается от другого качественно своеобразной структурой своих особенностей. В незаконченной работе «Проблема возраста» (1932—1934) он показал картину возрастного развития, отмечая при этом, что переход от одного возрастного этапа к другому представляет диалектический скачок к новому качеству. Предлагая новый подход к проблеме возрастной периодизации процесса детского развития, он подчеркивал ценность каждого возрастного этапа развития психики ребенка. В то время многие авторы считали, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в переломные периоды, но Л.С.Выготский был убежден: это «...только... теневая сторона тех позитивных изменений личности, которые составляют главный и основной смысл всякого критического возраста».

Учет возрастных особенностей в процессе изучения проблемного ребенка приобретает особое значение, так как особенности в структуре дефекта, по мнению Выготского, зависят от того, на каком этапе развития наступает нарушение.

«Всякий нормальный ребенок, — пишет он, — обнаруживает в различной степени на разных возрастных ступенях весь симптомокомплекс примитивности». Часто примитивные реакции составляют нормальное явление детского возраста: «время полового созревания с его душевной неуравновешенностью, с его чрезмерно напряженными аффективными положениями особенно располагает к внезапным действиям». Еще в большей степени это положение относится к ненормальному ребенку, органический недостаток которого всегда приводит к задержке культурного развития, так как и область высших психических функций, и овладение культурными способами поведения требуют для своего развития сохранности психофизического аппарата ребенка (на известной стадии развития ребенок овладевает языком, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально, на другой, высшей ступени развития ребенок овладевает десятичной системой счета и письменной речью, еще позже — основными арифметическими операциями).

Наблюдаемый де Греефом характерный симптом завышенной самооценки у дебилов также, по мнению Выготского, который дополнил эти наблюдения рядом аналогичных опытов с нормальным ребенком, является синдромом недоразвития, свидетельствующим «...о ранней ступени в развитии личности, когда она еще не сформировалась и когда ребенок не только повышено оценивает самого себя, но и в сравнительной оценке других... обнаруживает эгоцентрическое и аффективное стремление строить эту оценку на основе эмоциональной склонности или отнесенности к себе». Гипобулические механизмы в поведении (явления упрямства, негативизма, ритмические движения, двигательная буря, внушаемость и др.) как проявления синдрома недоразвития воли, имеют место и у нормального ребенка на ранней ступени развития, когда воля и аффект тождественны.

Таким образом, настоящее понимание симптомов психического недоразвития возможно только в том случае, если мы рассмотрим их с точки зрения закономерностей детского развития, так как каждый из них на определенном возрастном этапе является нормальной генетической ступенью в развитии различных сторон психики ребенка.

Появление нового, никогда не бывшего прежде в опыте ребенка поведения, характеризует перестройку сознательной личности ребенка и является продуктом возрастного развития.

Новообразования — это, по Выготскому, основной критерий деления детского развития на отдельные возрасты. Автор неоднократно подчеркивал важность своевременного возникновения психических новообразований, так как преемственность в развитии отдельных сторон психического целого подразумевает формирование нового опыта на основе имеющегося: «...всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии».

В частности, существенную роль в развитии ребенка играет автономная речь — новообразование периода кризиса одного года. Выготский отмечал, что приобретения критических периодов не уничтожаются, а только трансформируются в более сложное образование, и автономная речь выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безязычного периода к языковому. Многие формы недоразвития речи, по мнению ученого, приводят к тому, что автономная речь задерживается на несколько лет, что представляет аномальную форму речевого развития ребенка: «...дети, которые не поднимаются над автономной речью, т. е. идиоты и афазики, по сути дела остаются без речи...».

Л.С.Выготский утверждал, что, прежде чем речь ребенка не достигла известного уровня развития, его мышление также не

может перейти за известный предел. У глухонемого ребенка на определенном этапе развития не возникает речи как коммуникативной функции, что ведет к задержке его психического развития, поскольку именно «...в раннем детстве вместе с возникновением речи впервые возникает смысловое и системное строение сознания, ...возникает начало осмысления, осознания окружающей действительности».

В работе «История развития высших психических функций» он пишет: «...задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте часто являются симптомом умственной отсталости».

Необходимость раннего диагностического изучения ребенка.

Л. С. Выготский рассматривал этот принцип как один из неперенных при организации диагностического изучения ребенка. Он неоднократно подчеркивал, что картина умственной отсталости и других форм аномального развития ребенка представляет в высшей степени сложное строение: наряду с первичными особенностями, вытекающими из его дефекта, существуют вторичные, третичные и т.д. осложнения, «...возникают как бы добавочные синдромы ненормального ребенка, как бы сложная надстройка над основной картиной развития». Именно поэтому раннее выявление отклонений в психическом развитии ребенка в определенной мере позволит предотвратить появление все большего количества наслоений социального характера на первичный дефект.

Необходимость как можно более раннего выявления проблемных с точки зрения обучения и воспитания детей с целью оказания им своевременной квалифицированной психологической помощи выделяется рядом современных исследователей как актуальная и нерешенная, по сути, проблема (Коробейников И.А., 1997; Лубовский В. И., 1998; Петрова В. Г., Белякова И. В., 1998; Ульенкова У.В., 1986, 1994 и др.).

Измерение и учет зон актуального и ближайшего развития.

В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (1933—1934) Л.С.Выготский развернул содержание нового для своего времени понятия «зона ближайшего развития» и показал, как изменяет это понятие традиционный взгляд на диагностику развития.

Выготский пишет, что определение реального (актуального) уровня развития, т.е. выявление знаний и умений ребенка на сегодняшний день, — необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии. Однако не это определяет его развитие. Возможность понимать внутренний ход, сам процесс развития и определять не только то, что в нем

уже завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания, помогает педагогу и психологу определять зоны ближайшего развития. В этом заключается теоретическое значение указанного диагностического принципа.

Эти положения стали известны лишь в начале 80-х гг. XX в. после опубликования работы Л. С. Выготского «Мышление и речь», в которой было показано, что обучение начинается не в тот момент, когда психологические функции, лежащие в основе той или иной деятельности, оказываются уже зрелыми, а тогда, когда соответствующие функции начинают первый и основной цикл своего развития. Автор критиковал создателей классической литературы (Бине, Меймана), рассматривающих развитие как необходимую предпосылку обучения, так как это способствовало применению диагностики умственного развития, которое в отношении школьного обучения аналогично тому, как ставится диагноз исследования интеллектуальных свойств человека при профессиональном отборе.

Однако до сих пор существуют сторонники отбора готовых к обучению детей, придерживающиеся положения, что поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях (эта идея заложена в основе методов определения готовности детей к школьному обучению).

Практическое значение принципа учета двух уровней развития связано, по Выготскому, с проблемой обучения. Исследование показывает, как подчеркивает он в работе «Мышление и речь» и статье «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением», что «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень развития».

Наиболее сильное влияние на развитие психодиагностики оказали идеи критериально-ориентированного тестирования. К.М.Гуревич (1981) ввел понятие «социально-психологический норматив», под которым понимается система требований, предъявляемых обществом к интеллектуальному и личностному развитию каждого человека на определенном историческом этапе развития. Но о нормативности умственного развития Л. С. Выготский писал еще в «Педагогической психологии»: «...для динамики умственного развития в школе и для продвижения ребенка в школьном обучении определяющей является не столько сама по себе величина УР, т.е. уровень развития на сегодняшний день, сколько отношение уровня подготовки и развития ребенка к уровню требований, которые предъявляются школой... идеальному умственному возрасту».

До сих пор сохраняет свою актуальность его положение о необходимости выявления не только уровня актуального развития, но и потенциальных возможностей ребенка. Анализируя тестирование

в образовании, А.Анастази отмечает, что среди всех типов стандартизированных тестов тесты достижения численно превосходят все остальные. Они «...обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени». Н.Ф.Талызина (1996) подчеркивает, что если для анализа функционального развития интеллекта достаточно срезовых методик, то для определения стадий интеллектуального развития необходимо обратиться к зоне ближайшего развития и использовать генетические (формирующие) методики. Учет открытых потенциальных возможностей ребенка, ориентация на уровень его максимальных достижений являются непременным условием проведения формирующего эксперимента.

Дифференцированный подход в диагностике психического развития ребенка.

Процессы психического развития представляют огромное многообразие форм, почти безграничное количество различных типов. Намечая типы и виды трудного ребенка, Л. С. Выготский считал необходимым обеспечить как соматопедологическое, так и психологическое исследования и практическую исследовательскую работу (обследование). На основе принципа максимально специализированного исследования отдельных функций он предлагает дифференцированный план: «Дифференцировка должна стать основным правилом всей нашей новой практики». На примере структуры личности дебильного ребенка он показывает сложность структуры умственной отсталости (неоднородность динамического объединения, замещения, разделения вторичных и первичных моментов), что приводит к необходимости дифференциации умственной отсталости и рассмотрению того, в чем она заключается. Однако со всей определенностью можно констатировать, что в современной психодиагностике этот принцип на технологическом уровне не разработан.

Единство диагностической и коррекционной помощи детям с трудностями в развитии.

Л.С.Выготский справедливо указывал, что трудности лечебной педагогики, и в частности практической педагогики, в применении к аномальному ребенку заключаются отчасти в том, что на основе педологического исследования никогда не культивировались специальные приемы и средства педагогического воздействия, которые могут строиться только на основе научного понимания ребенка. Конечной целевой установкой педологического изучения, по его мнению, должно быть педологическое или лечебно-педологическое назначение — т.е. вся коррекционно-педагогическая работа, вся система индивидуально-педагогических мероприятий как важнейшая практическая часть исследования одна только и может доказать его истинность, сообщит ему смысл.

Что касается прогноза дальнейшего развития ребенка, Л. С. Выготский отмечает жалкий характер прогноза в педологическом исследовании: бессодержательность, сведение к общим формулам, абстрактный характер. Педолог же должен уметь предсказать, что произойдет с процессом развития через год, как будет разворачиваться ближайший возрастной этап, каков будет окончательный исход процесса развития, какова будет зрелая личность.

В этом плане сохраняет свою актуальность его идея о том, что качество постановки диагноза определяет не только качество диагностической методики, но и профессиональные знания, способности и навыки самого психодиагноста: «...умение интерпретировать, расшифровывать иероглифы является основным условием для того, чтобы перед исследователем открылась осмысленная картина личности и поведения ребенка». Л. С. Выготский неоднократно отмечал, что тщательное обследование должно вестись специалистом, осведомленным в вопросах психопатологии, дефектологии и лечебной педагогики: «Клинические или диагностические методы требуют не только точного измерения, но творческого истолкования».

Современные авторы также указывают, что пользователь психодиагностических методов берет на себя ряд обязательств, вытекающих из этического кодекса психолога; тестирование как психодиагностическая процедура возможно лишь при условии «...адекватной профессиональной эрудиции тестирующего...».

Л.С.Выготский писал и о том, что наиболее продуктивным является изучение ребенка самим педагогом. Тогда возникает вопрос: каким образом можно «объять необъятное». Опыт зарубежных стран свидетельствует о тесном сотрудничестве смежных специалистов. В нашей стране в основе целенаправленной организации психолого-педагогической помощи детям с трудностями в развитии лежит синтез медицины, педагогики, психологии.

Дети сегодня весьма отличны от тех, которых изучал Выготский; изменились конкретные условия, определяющие характер современного детства. Как справедливо замечает И.Д.Фрумин (1997), стали другими внешние формы детской активности (например, заметно потускнела сюжетно-ролевая игра), распались многие социально-культурные механизмы, создававшие специфику детства (многочисленная и многодетная семья, разновозрастное сообщество детей в деревне и городском дворе). Все это исключительно важно для образования. Безусловно, мы не должны ориентироваться на ту же социально-культурную ситуацию, с которой имел дело Выготский. Руководством для нынешних педагогов и психологов могут стать методологические подходы, обеспечивающие смелость мысли, — они позволяют видеть и решать современные проблемы образования, и в частности касающиеся организации диагностико-коррекционной помощи детям с трудностями в обучении и развитии.

Системный подход к изучению психической жизни ребенка во всем многообразии ее проявлений; анализ особенностей развития психики ребенка на основе учета всех составных частей социальной ситуации его развития; обоснование необходимости измерения не только актуального уровня психического развития ребенка, но и его потенциальных возможностей; дифференцированный подход к изучению процесса развития психики ребенка; необходимость раннего диагностического изучения ребенка в единстве диагностики-коррекционной помощи различным категориям проблемных детей — эти и другие принципы, сформулированные Л. С. Выготским относительно методологических и организационно-методических подходов к организации помощи проблемным детям, чрезвычайно значимы для современной развивающейся психологической службы образования вообще и для становления психологической службы специального образования в частности.

1.4. Л.С.Выготский о методологических принципах организации индивидуализированной коррекционно-педагогической помощи проблемным детям

Выготский был против употребления таких стереотипных формул педагогического назначения, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив. Назначение «...должно быть конкретным, содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями». *Эта задача разрешима лишь при условии знания индивидуальных характеристик личности, а также учета основных негативных факторов, под влиянием которых произошло снижение темпа психического развития ребенка, что предполагает опору на данные целенаправленного, методологически обоснованного диагностического изучения психики ребенка.*

Необходимость правильно построенных процессов воспитания и обучения рассматривается Л. С. Выготским как непереносимое условие психического развития детей.

Известно, что неблагоприятные условия воспитания, особенно в младенческом и раннем возрасте (социально-педагогическая запущенность, эмоциональная депривация), замедляют развитие коммуникативно-познавательной активности детей, что подтверждено многочисленными исследованиями зарубежных и отечественных психологов (Н.Н.Авдеева, М.И.Лисина, И.Лангмейер, Е.М.Мастюкова, З.Матейчек, Э.Пиклер, А. М. Прихожан, Н.Н.Толстых и др.).

Представляется справедливым утверждение Выготского о том, что «*последствия неправильного воспитания гораздо больше иска-*

жают действительные возможности развития отсталого ребенка, чем нормального», тем более что хорошо известно, «до какой степени нормальный ребенок, лишенный соответствующих условий воспитания, обнаруживает педагогическую запущенность, которую так трудно бывает отличить от настоящей умственной отсталости».

Гипобулические (кризисные) проявления ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании внутри семьи, и приобретают характер припадков: ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, нередко заканчивающегося тем, что он ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, бьет ногами об пол.

Кризис возникает в тех случаях, когда новые потребности в силу каких-либо внешних или внутренних причин не находят удовлетворения.

Характеризуя последствия основных симптомов кризиса первых трех лет жизни ребенка, которые вытекают из установки на самостоятельность, Выготский пишет, что благодаря изменениям социальных отношений ребенок, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов. Негативизм же в подростковом возрасте в ряде случаев проявляется лишь как реакция на отрицательное, угнетающее действие школьной обстановки, недостаток педагогического подхода, семейные конфликты.

Можно привести еще много ценных мыслей Выготского о значении целенаправленной и научно обоснованной коррекционно-психологической помощи проблемному ребенку. Мы предпочли, как и выше, прием систематизации наработанных им методологических принципов организации для ребенка необходимой педагогической помощи.

Принцип создания положительного эмоционального фона отношений ребенка и педагога в процессе их совместной деятельности.

Л. С. Выготский высоко ценил достижения индивидуально-психологической лечебной педагогики, основным понятием которой, по мнению венского педагога А. Фридман, является ободрение. Ее методы представляют технику ободрения, а область использования охватывает все, что угрожает человеку потерей мужества. Предположим, пишет Выготский, что органический дефект не приведет по социальным причинам к возникновению чувства малоценности, т. е. к низкой психологической оценке своей социальной позиции. Тогда не будет и психологического конфликта, несмотря на наличие органического дефекта. Автор приводит в качестве примера факт, как у некоторых народов особо почитают

слепого, веря в его духовную прозорливость, и тот становится прорицателем, судьей, мудрецом, занимает высшую социальную позицию в обществе. При таких условиях не может быть и речи о чувстве малоценности.

Рассматривая ситуацию развития в младенческом возрасте, Выготский отмечал, что крайняя заинтересованность матери и близких людей в создании благоприятного для психического развития ребенка эмоционального фона способствует формированию основного новообразования младенческого возраста — первоначально своеобразного сознания психической общности, сознания «пра-мы». Он придавал большое значение эмоциональным факторам общения ребенка с родителями, с которыми его связывают аффективные переживания.

Развивая эти идеи, Л. И. Божович отмечает, что уже в первые месяцы жизни ребенка возникает проблема воспитания, которое могло бы предупредить зачатки дисгармонического развития. Первый опыт социальной регуляции поведения может быть связан с возникновением неприятных аффективных переживаний, обуславливающих в дальнейшем возникновение психологических, которые неблагоприятно повлияют на личностное развитие ребенка. Несмотря на то, что «аффективные конфликты на первом году жизни еще не осознаются ребенком, но они создают общий эмоциональный климат его существования».

Согласно представлениям Выготского, аффект участвует в процессе психического развития в качестве важнейшего момента от начала до конца. В работах по детской психологии ученый определяет характер перестроек, происходящих на границе дошкольного и школьного возраста, как «потерю непосредственности», т.е. как переход от непосредственных отношений ребенка с действительностью к опосредованным социально выработанным нормам и способам действий. Развивая эти идеи, отечественные психологи (Запорожец А.В., 1986; Леонтьев А.Н., 1983) сходятся на том, что эмоции выполняют ориентирующую и регулирующую роль в деятельности.

Принцип индивидуализированного подхода к детям. На каждой ступени развития, в каждой его фазе и нормальный, и аномальный ребенок представляет, по Выготскому, качественное своеобразие, специфическую структуру организма и личности. Поэтому своеобразие психического развития ребенка не исчерпывается отрицательной характеристикой.

При изучении аномального ребенка, как подчеркивает ученый, один дефект еще ничего не говорит психологу, пока не обозначена степень компенсации этого дефекта, не показано, по каким линиям идет выработка форм поведения, противостоящих дефекту, какова попытка самого ребенка компенсировать те трудности, с которыми он сталкивается.

Учение Выготского о компенсации подчеркивает творческий характер развития. Тенденции к повышенному развитию «...создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития, равных или подобных которым мы не наблюдаем в типическом развитии нормального ребенка».

Как считает Л. Пожар, Выготский несколько переоценивает роль компенсации и сверхкомпенсации в развитии ребенка, так как «...компенсация возможна лишь в том случае, когда организм и психика индивида обладают достаточным компенсаторным фондом и ...сформированы все необходимые для этого предпосылки: воля, мотивация, структура личности».

На наш взгляд, говоря о безграничных возможностях компенсации дефекта, он стремится ввести в научный аппарат психологии детской трудновоспитуемости само понятие «социальной компенсации» биологического дефекта, подчеркивая ее огромное значение для процесса обучения и воспитания ребенка с трудностями в развитии: «...сама возможность такой счастливой компенсации указывает, как маяк, путь нашему воспитанию». В то же время он писал о научно неоправданном оптимизме предположения о том, будто наличия или недостаточности одного дефекта довольно для его превращения в талант, независимо от внутриорганических и внешних условий, в которых протекает данный процесс. Он подчеркивал, что сверхкомпенсации определяются двумя моментами: диапазоном, размером неприспособленности ребенка, углом расхождения его поведения и предъявляемых к его воспитанию социальных требований, с одной стороны, и богатством компенсаторного фонда, т.е. резервных сил организма, — с другой.

Индивидуализация воспитательных приемов необходима, по его мнению, не только по отношению к тому, что выходит за пределы нормы: «...в каждом отдельном ребенке мы имеем известные формы индивидуализации, правда, не столь резко подчеркнутые и выраженные, как при слепоте, глухонемоте или идиотизме». В этом высказывании — ростки новой идеи, заключающейся в том, что каждый человек, а не только аномальный индивид, обладает особыми способностями, умениями, возможностями и желаниями, а значит, каждый человек нуждается в специальном подходе для полной реализации своих потенциальных возможностей.

Пока она еще далека от современной практики, однако, возможно, в будущем идея индивидуального подхода в развитии и обучении будет главной по отношению ко всем детям и подросткам. Это одна из главнейших задач практической психологии.

Индивидуализация и дифференциация процессов обучения и воспитания ребенка предполагают, по Выготскому, ориентацию на личность ребенка как субъекта собственной деятельности. Идеи

ученого относительно изменения ориентации педагога на процесс обучения как передачу знаний, формирование умений и навыков у ученика — объекта данного процесса; изменения схемы взаимодействия педагога и ребенка (организация «субъект-субъектного» учебного взаимодействия); необходимость учета прошлого опыта ученика, его личностных особенностей (мотивов, ценностных ориентации, целей, интересов, перспектив развития) представляются чрезвычайно актуальными в процессе становления системы образования в нашей стране. Не случайно проблема соотношения обучения и развития осмысливается сегодня в контексте культурно-исторической теории Л.С.Выготского как проблема образования и саморазвития личности (Газман О. С., 1995; Зинченко В. П., 1996; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б., 1994; Петровский В.А., 1985; Слободчиков В.И., 1986; Слободчиков В. И., Цукерман Г. А., 1996 и др.).

Значительные изменения в подходах к организации процесса обучения и воспитания ребенка — от разделения личностно-ориентированного (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В.В.Сериков) и деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А. В.Петровский, Д. Б. Эльконин, В. В.Давыдов, И.И.Ильясов, А.К.Маркова) к их синтезу — подтверждают жизнеспособность и огромный потенциал идей Выготского. В настоящее время многие специалисты в сфере психолого-педагогических знаний говорят о личностно-деятельностном подходе к процессу обучения и воспитания детей. В то же время для практической реализации идей Выготского нужна научно обоснованная практика создания индивидуализированных программ с учетом детской проблемности, так как в конечном счете демократизация и гуманизация образования должны обеспечить каждому ребенку индивидуальную траекторию развития с учетом его психофизиологических особенностей, способностей и склонностей.

Принцип ранней коррекционно-педагогической помощи детям.

Этот принцип утвердился в дефектологии и специальной психологии также со времени Л. С. Выготского. Исходя из идеи системного строения сознания, он пришел к выводу о необходимости различать первичные и вторичные нарушения в развитии психики ребенка; неоднократно подчеркивал, что объектом психологического изучения должны стать вторичные осложнения психического развития, возникшие под влиянием социальных условий его развития: «решительно все психологические особенности дефективного ребенка имеют в основе не биологическое, а социальное явление».

Как справедливо подчеркивают исследователи (Лебединский В. В., 1985; Мастюкова Е.М., 1995; Петрова В. Г., Белякова И. В., 1998), большую роль в возникновении вторичных отклонений в развитии играет недостаточность или отсутствие ранних лечебно-кор-

рекционных и педагогических мероприятий
рушения в развитии затрагивают прежде всего КИК Вторичные на-
ции, которые наиболее интенсивно развивав тайтеские функц И школьном
возрасте (речь, тонкая дифференциация В раннем и до I пространственные
представления, п^оизво^Робанная моторика тельности). Тем более
актуальным представ^51 регуляция дея~ казывание: отклонения от
нормального п^а, тся следующее выс~ бенка «...представляют собой
благоприятней "тмЯ психики у «ре^
педагогического воздействия, и тем лучший р"« ющ онкркт ггтст ттри^онг*
ся перевоспитание...», чем меньше законы пс чем^раньше начнет лсчеоно
выказания принудительно толкают развитие к Ихо^Физического При^
I лении, а значит, возрастает эффективностьдт,?Преде^енномНаправ~
I гоической помощи (целенаправленной с Коррек^ионно-педа-
сти и психолого-педагогической структуры
В никновения меньшего количества наслоений ' у
I ность первичного дефекта. ИИ^ усложняющих сущ-

Подчеркивая необходимость учета сензитик
витии психических функций и ~-----
основывается на том, что каждая психич
свой оптимальный этап формирования *п ктя имеет
I периоду главенствующего положения этой I оРЬИ соответствует
Он подчеркивает, что для обучения все?да Функц^и В психике
ший возрастной срок, когда ребенок наи* существует "Ау4
тому или иному педагогическому воздействию^и^800^тм^!тм К
здатели тестов (сторонники точки зрения не случайно со-
бесспорно, если не созрели умственные I^что обучение бу^дет
найти низший порог обучаемости, т.е. во?п ункций) стре^мись
становится возможным. В то же время « н Раст^> 11огда обу^дтм6
либо предмету и слишком поздно». В качест?ьзя обучаТЬ КаКоМу^
ются следующие сравнения: в 3 года ребе? пр^мера использу-
большим трудом и гораздо хуже, чем в I 5 Го обучается речи с
созревшие предпосылки внимания, памяти ДЭ^ несмотря на *»
ние письменной речи в 5-6 лет проходит^ интеллекта; ^^
обучение ребенка 8 лет иностранному языку ^пед^тавляет" бол^т
шие трудности и дает неизмеримо представляет ооль~
его обучать в 1,5 года, когда он
два и даже три языка.

Принцип ориентации на зону ближайшего п К
Следование этому принципу обусловлив ** реоенка_
ребенка и взрослого. Л. С. Выготский считал * Т соот^удничество
педагога в этом случае становятся возможет Д РУКоВод^ством
рые невозможны для самостоятельного реще^ оп^ационного_
ции и формы, которые возникают у ребен! Р *' СРан
затем способствуют развитию его самостоя^ под р^080^8^
В качестве примера он рассматривает круг ра1^льНой деятельности_
тийного мышления. В статье «Развитие « 2 * тм ДеТСКоГо Пош~

^1

научных
поня-

тий в школьном возрасте» (1933) он пишет: «...если научные понятия развивают какой-то не пройденный ребенком участок, если их усвоение забегает вперед развития, т.е. оперирует в такой зоне, где у ребенка не созрели еще возможности...», тогда становится ясно, что обучение научным понятиям может действительно сыграть большую роль в развитии ребенка.

Исследование зоны ближайшего развития позволяет значительно повысить эффективность, полезность, плодотворность применения диагностики умственного развития к разрешению задач, выдвигаемых педагогикой, школой. Для того чтобы практически использовать диагностику умственного развития в интересах школьного дела, отмечает Выготский в статье «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением», необходимо использовать понятия, которые могут иметь непосредственное актуальное практическое значение для нашей нормальной и вспомогательной школы буквально с сегодняшнего и завтрашнего дня.

Школа должна обучать ребенка не тому, что он уже умеет делать. Зона ближайшего развития — это «...такой показатель ума, который основывается на том, что ребенок умеет делать под руководством» — и должна определять оптимальные условия обучения. Как подчеркивает В. Г. Петрова, для детей с отклонениями в развитии эффективно обучение, которое осуществляется, несколько опережая развитие ребенка, однако не превышает его возможностей и ведет за собой развитие.

Идеальный умственный возраст, по Выготскому, предполагает такой характер умственного развития ребенка, который позволяет ему идти с максимальным успехом, справляясь с требованиями, предъявляемыми обучением в классе. Если отношение между идеальным умственным возрастом класса (совпадающим с зоной ближайшего развития (ЗБР) ребенка) и реальным умственным развитием и подготовкой учеников нарушено, то и относительная школьная успешность, по его мнению, оказывается нарушенной. Поэтому при условии реального умственного развития в 8 лет идеальный возраст учеников в классе должен быть равен десяти годам. Таким образом, учет зоны ближайшего развития может стать эффективным средством не только для прогноза судьбы умственного развития детей, но и для комплектования класса, определяя уровень умственного развития ребенка, зону ближайшего развития ребенка, идеальный возраст класса и отношение между идеальным возрастом класса и зоной ближайшего развития ребенка.

Для того же, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. вызвать ряд процессов внутреннего развития (статья «О педологическом анализе педагогического процесса»), нужны правильно построенные процессы школьного обучения. В частности, говорит о необходимости оказания педагогом строго дозированной помо-

щи ребенку в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей: «...и целиком показывают ребенку, как надо решать задачу, и предлагают повторить, и начинают решать сами, и ребенка просят закончить, и задают наводящие вопросы».

Л. С. Выготский много внимания уделяет проблеме обучения в школе. Это обусловлено тем, что современное для него дошкольное воспитание по преимуществу носило семейный характер, а целенаправленный процесс воспитания и обучения ребенка в коллективе начинался именно в стенах школы. Тем не менее в лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена, он подчеркивает, что в игре как деятельности ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка, формируются основные новообразования, возникающие на границе дошкольного и школьного возраста: «действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре». Игра, по мнению ученого, мало похожа на то, к чему она приводит (обучение и труд), и только глубокий анализ ее дает возможность определить «процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника». Через сравнение отношения игры к развитию с отношением обучения к развитию Выготский показывает, что игра — источник развития — и создает зону ближайшего развития: в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, своего обычного, повседневного поведения.

Развивая эти идеи, Д. Б. Эльконин рассматривал игру как особый вид деятельности ребенка, в котором происходит формирование предпосылок к переходу на новый этап — умственных действий с опорой на речь. Он подчеркивает огромное значение игры для развития у ребенка произвольного поведения, мотивационно-потребностной сферы, умственных действий, осознания правил морали, формирования положительного отношения к труду, исправления отклонений. В одном из исследований, возглавленных им, первым ярким показателем неготовности воспитанников интерната к школьному обучению явились их неумение играть, доступность для них только простейших игр-манипуляций, характерных для детей 2—3 лет.

В докладе «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», прочитанном на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию в 1933 г., он отмечает, основываясь на том, что у ребенка трехлетнего возраста уже есть способность к обучению, начиная с этого возраста для него уже становится возможной какая-то программа обучения и воспитания. Однако эта программа должна обладать трудносоединимыми качествами: быть сходной со школьной программой в смысле построения по системе, которая ведет ребенка к определенной цели, и вместе с тем быть программой самого ребенка, т.е. должна быть преподнесена ему в той

последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями.

Л. С. Выготский предупреждал об опасности превращения «школ для маленьких» в «маленькие школы», подчеркивая принципиальное отличие школьной программы, дающей систему знаний по каждой науке на основе логики, от программы дошкольного воспитания, непосредственную задачу которого составляет подготовка общего представления относительно мира природы, общества, мира величин.

Отсюда вытекает логический вывод о необходимости планомерного развития под руководством педагога дошкольных видов усвоения социально-исторического опыта благодаря использованию форм деятельности, сочетающих в себе черты игры и направленного учения. Выготский был убежден, что обучение ребенка должно быть серьезным и становиться с каждым годом все серьезнее, основываясь не на эмоциональности, а на впечатлительности детей. Опираясь на собственные выводы, а также на точку зрения П. П. Блонского, ученый писал, что основывать обучение ребенка на непосредственных его эмоциях, субъективном интересе, в частности на стремлении вызвать его непосредственное удовольствие и смех, возможно только в самом раннем детстве.

Принцип активного включения в социальную жизнь общества.

Данный принцип, по мнению Выготского, осуществляется посредством организации трудовой коллективной деятельности детей на протяжении всего периода детства. На основе трудового воспитания развивается и складывается организация детского коллектива, которая превращается в воспитательный процесс, в свою очередь помогающий детям осознать себя как органическую часть общества взрослых: «Труд, общество, природа — таковы три основных русла, по которым направляется воспитательная и образовательная работа в школе».

Реализация этого принципа представляет особую значимость в процессе воспитания и обучения детей слепых, глухонемых, калек, так как это единственный способ приобщить данного ребенка к миру слышащих и видящих, полноценно развивающихся людей. Примером реализации этого принципа служат цепной метод М.А. Соколянского обучения глухонемых речи, первый в России и Европе детский сад для глухих Н. А. Рау, метод И. Голосова обучения глухих речи целыми словами (аналогично методу К. Малиша, где основным принципом является подражание) и др.

Л.С.Выготский считал неприемлемым воспитание, сосредоточенное в руках благотворительности, строящееся на идеях «жалости к убогим», формирования из них «социально-нейтральных личностей». Он подверг критике систему воспитания и обучения слепого ребенка, которая пришла в Россию из Германии: «...спе-

циальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует слепого и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где все приспособлено к дефекту, ...все напоминает о нем». Затхлая, госпитальная атмосфера, больничный режим, кустарнически-ремесленный, индивидуально-замкнутый труд — подобная социальная обстановка, в которой развивается и воспитывается ребенок,отягченный дефектом (слепой, глухонемой, калека), по его мнению, дезорганизует и расщепляет нормальный строй психики, когда дефект обращается в психическую травму.

Не только слепых, но и глухонемых детей специальная школа изолирует от мира. Естественный язык глухонемого — мимика — «...замыкает глухого в узкий и тесный мирок знающих этот примитивный язык, ...позволяет давать только самые грубые, предметные и конкретные понятия», обрекает его на полнейшее недоразвитие, так как речь не только орудие общения, но и мысли. Однако нельзя вычеркивать мимику из пределов дозволенного речевого общения глухонемого в угоду чистому устному методу, возвращающему его человечеству, так как это «...огромная часть коллективной жизни и деятельности глухонемого ребенка».

По глубокому убеждению автора, обучение следует направить по линии детских интересов, а не против нее: «Наша специальная школа не только не может "окунуть ребенка в речь" (В. Штерн), но все в ней организовано так, чтобы убить потребность в устной речи». Речь рождается из потребности общения и мысли, которые появляются в результате приспособления к сложным жизненным условиям. Исходя из этого, он отмечает, что только потребность в устной речи может способствовать ее развитию у глухонемого ребенка, а данную проблему не может решить сама по себе французская, немецкая или итальянская системы обучения глухих речи. Впоследствии А. Н. Леонтьев напишет: «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность».

Л. С. Выготский неоднократно отмечал: «Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка». Новаторский характер исканий ученого в области сурдопедагогики, как подчеркивает Г.Л.Зайцева (1998), выразился в том, что он разработал принципиально новый методологический подход к данной проблеме: это полиглоссия, т.е. словесно-жестовое двуязычие, — «неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания» глухого ребенка.

Традиционная педагогика в качестве методов борьбы с последствиями слепоты и психологическим недоразвитием, обусловленным ею, называет «сенсомоторную культуру, тренировку осязания и слуха, использование шестого чувства слепых, ...не-

обходимость наглядности в обучении, ...необходимость пополнять недостающий запас представлений о внешней действительности». Однако Выготский убежден, что на пути конкретных восприятий и представлений эта задача неразрешима.

Показательна его позиция относительно наглядности в обучении. Именно потому, что умственно отсталый ребенок так зависим в своем опыте от наглядных, конкретных впечатлений и, предоставленный сам себе, так мало развивает абстрактное мышление, школа должна освободить его от обилия наглядности, служащей помехой развитию отвлеченного мышления, и воспитывать эти процессы.

Л. С. Выготский пишет, что развитие высших психических функций возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли это развитие по линии овладения внешними средствами культуры (речь, письмо, арифметика) или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций (выработка произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, свободы воли и т.д.). Он отмечает случаи повышенного культурного развития дебила, явно не соответствующего развитию его элементарных интеллектуальных функций, являющегося как бы центральной сферой компенсации у такого ребенка.

Психологический принцип индивидуальной лечебной педагогики, называемый «методической диалектикой», Выготский считал возможным использовать в процессе воспитания ребенка с трудностями характера.

К сожалению, идеи Выготского во всей их совокупности на протяжении последующих лет оказались невостребованными коррекционной педагогикой в силу определенных причин. Между тем развитие современного общества, научной психолого-педагогической мысли следует по пути, предсказанному им. Еще в 1924 г. ученый рассматривал идею «перевоспитания общества» как общественно-педагогическую задачу огромной важности, так как, согласно культурно-исторической концепции, от уровня развития общества зависит содержание развития ребенка.

В настоящее время существенно изменился менталитет цивилизованного общества. Само понятие «дефективность» — понятие социальное, «знак разницы» между поведением глухого, слепого и множества других — постепенно уходит из общественного сознания. В период 90-х гг., как подчеркивает Н.Н.Малофеев (1997), процесс переосмысления содержания специального образования происходит под влиянием новых ценностных ориентации общества и государства, образовательной системы в целом, когда главной задачей этой системы образования становится обеспечение целенаправленного личностного развития детей и их подготовки к самостоятельной взрослой жизни в столь кардинально изменившихся условиях жизни общества.

Итак, разработанные Л.С.Выготским основные методологические принципы диагностической и коррекционно-педагогической помощи проблемным детям представляют собой результат гигантской работы его творческой научной мысли, не получившей достойной оценки научной, психолого-педагогической практики своего времени. Его наследие чрезвычайно значимо для современной практики психологической службы, нуждающейся в теоретическом осмыслении накопленного ею эмпирического опыта и построении методологически обоснованных моделей практических подходов к организации психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении и развитии.

Предложенная им научно обоснованная схема диагностического изучения ребенка сохраняет свою актуальность и сегодня, так как негативные моменты, на которые он указывал (эмпирический характер диагностических методик, чрезмерное увлечение тестированием в ущерб комплексному, системному подходу к изучению психики ребенка; отсутствие учета реализации психологических новообразований и т.п.), присутствует и в современной практике диагностики психического развития ребенка.

Идеи Л. С. Выготского относительно практической реализации принципов коррекционно-педагогической помощи детям также сохраняют свое значение для всей системы образования и ее психологической службы: опередив свое время, он выдвинул положение о том, что в центре психолого-педагогического процесса воспитания и обучения ребенка должен быть он сам в единстве личностных и деятельностных характеристик.

Необходимым условием, способствующим полноценному психическому развитию ребенка, должна стать, по его мнению, соответствующая организация подготовки психолого-педагогических кадров. Много времени отдавая этой работе, он неоднократно подчеркивал важность профессиональной компетентности специалиста, идущего к детям, его личностной готовности к работе с ними.

Задания для самостоятельной работы

1. Объясните, в чем заключается принципиальная новизна теории культурно-исторического понимания развития психики в сравнении с другими известными вам теориями.
2. Оцените значение социального фактора в развитии психики ребенка с позиций культурно-исторической теории.
3. Охарактеризуйте роль биологического фактора в развитии психики ребенка с позиций культурно-исторической теории.
4. Охарактеризуйте точку зрения Л.С.Выготского на психологические механизмы интериоризации социального опыта в индивидуальное сознание.
5. Оцените место и роль воспитания и обучения в логике психического развития ребенка с позиций культурно-исторической теории.

6. Объясните диалектику взаимодействия факторов внешней и внутренней детерминации в психическом развитии ребенка с позиций культурно-исторической теории.

7. Определите понятие «социальная ситуация развития». Охарактеризуйте его содержание и оцените значение в логике возрастного психического развития ребенка.

8. Выделите, опираясь на исследования Л.С.Выготского, наиболее характерные признаки сходства и различия в закономерностях психического развития нормального и аномального ребенка.

9. Охарактеризуйте основные методологические принципы диагностического изучения ребенка, разработанные Л. С. Выготским. Оцените их значение с позиций современных потребностей практической психологии специального образования.

10. Обоснуйте диалектику взаимосвязи диагностической и коррекционной помощи детям с трудностями в развитии ссылаясь на конкретные исследования Л.С.Выготского.

Рекомендуемая литература

Анастаси А. Психологическое тестирование / Под ред. К. М. Гуревича, В.И.Лубовского. - М., 1982. - Кн. 1, 2.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Войтко В. И., Гильбух Ю. З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы. — Киев, 1980.

Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982.-Т. 1.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. - Т. 3.

Выготский Л. С. Лекции по психологии. — СПб., 1997.

Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1934.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991.

Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т.—М., 1984.—Т. 4.

Выготский Л. С. Проблема возраста // Там же.

Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.

Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. - Т. 2.

Запорожец А. В. Избранные психол. труды: В 2 т. — М., 1986. — Т. 2.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.

Леонтьев А.Н. О творческом пути Л.С.Выготского: Вступительная статья // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.

Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М., 1989.

Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М., 1998.

Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. — М.; Воронеж, 1996.

Психолог в начальной школе: Учебно-практическое пособие / Под ред. Т. Ю. Андрущенко. — Волгоград, 1995.

Ульянова У. В. Дети с задержкой психического развития. — Н. Новгород, 1994.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4.

Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.

Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985.

Дополнительная литература

Божович Л. И. Избранные психол. труды. — М., 1995.

Борисова Е.М. Основные тенденции развития психодиагностики // Материалы конференции «Современная психологическая диагностика отклоняющегося развития: Методы и средства». — М., 1998.

Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М. Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М., 1996.

Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения (Обезьяна. Примитив. Ребенок.) — М.; Л., 1930.

Давыдов В. В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского // Вопросы психологии — 1996. — № 5.

Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — № 6.

Коровин К. Г. Дифференциальная диагностика традиции и новаторство // Дефектология. — 1997. — № 6.

Лубовский В. И., Переслени Л. И. К вопросу об инструментарии психологических обследований в связи с широкой публикацией методической литературы // Дефектология. — 1997. — № 1.

Малафеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. — 1997 — № 6.

Нежное П. Г. Проблема развивающего обучения в школе Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1982. — № 4.

Обухова Л. Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987.

Ульянова У. В. Коррекция задержек в умственном развитии дошкольников как условие предупреждения отставания в школе // Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития. — М., 1986.

Ульянова У. В., Кисова В. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 2001. — № 1.

Глава 2

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Важнейшие направления экспериментально-прикладных психологических исследований и их значение для разработки актуальных научно-методических проблем специальной психологической помощи детям

Сегодня в связи с глубокими изменениями в системе образования, переосмыслении его целей, содержания, методов, наметившейся тенденцией к изменению парадигмы традиционного, авторитарного обучения и воспитания в направлении к гуманистическому, личностно-ориентированному можно увидеть рост интереса как к научной, так и практической психологической проблематике.

Своеобразие педагогической ситуации вызывает повышенное внимание к проблемным детям, нуждающимся не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания, отвечающих их индивидуально-психологическим особенностям. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и психической ослабленности имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляет значительный процент от общей детской популяции как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте. В этих условиях возрастают требования к профессиональной деятельности психолога.

На основе всестороннего анализа модели труда психолога (А.К.Маркова), модели необходимых знаний, умений и профессионально важных качеств школьного психолога (Р. В. Овчарова), концепции развития личности специалиста в педагогической деятельности (Е. И. Рогов), сопоставительной модели профессиональной деятельности квалифицированных и неквалифицированных психологов (Г.С.Абрамова) исследователи отмечают недостаточную разработанность теоретических основ профессиональной под-

¹¹ [готовки педагога-психолога с высшим образованием, готового и ^умеющего решать профессиональные задачи и квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность (Ю.В.Варда-Гнян, 1999).

В то же время накоплен определенный опыт работы психологических служб в системе образования. Под руководством И.В.Дубровиной, определяющей школьную психологическую службу как теоретико-прикладное направление педагогической и возрастной психологии, работает коллектив лаборатории психологической службы в школе при Психологическом институте РАО. Исследования А.Д. Андреевой, А.А. Вороновой, Т. В. Вохмяниной, Н.И.Гуткиной, И.В.Дубровиной, В.И.Екимовой, В.В.Зацепина, Д.В.Лубовского, А.Б.Николаевой, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых и др. посвящены изучению проблем психического здоровья детей и подростков, психологической готовности к школьному обучению, реализации программ развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте, научно-методического обоснования психологических методик работы с учащимися.

В последние годы появились учебные пособия по практической психологии: Г.С.Абрамовой (1998); Г.С.Абрамовой Т.П.Гавриловой А.Г.Лидерса (1995); М.В.Гамезо, В.С.Герасимовой, Л.М.Орловой (1995); И.В.Дубровиной (1991, 1998); И.В.Дубровиной, М. К.Акимовой, Е. М. Борисовой (1991); А. К. Марковой (1993); Р.В.Овчаровой (1993, 1996); Е.И.Рогова (1998) и др.

Изучение учащихся с трудностями в обучении в настоящее время приобретает особую важность не только потому, что количество таких детей из года в год увеличивается, но и в связи с проблемой их интегрированного обучения и создания новых психолого-педагогических технологий (И.М.Бгажнокова, Р. Иттенбах, В. В. Коркунов, Д.Лернер, Н.Н.Малофеев, Е.А.Стребелева, У. В. Ульяновская, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипицына и др.). В частности, Н.В.Шевцова (1999) опубликовала положительные результаты апробации методики создания школы-центра диагностики и интегрированного обучения путем слияния вспомогательной школы, классов для детей с ЗПР, групп для детей с глубоким нарушением речи и детей-инвалидов с нормальным интеллектом, обучающихся на дому на основе модели обучения В. В. Коркунова.

Некоторые авторы ориентируются на организацию психологической помощи детям в период всего школьного обучения (начальное, среднее, старшее звено). В концепции создания и развития психологической службы в системе образования в этой связи (А.Г.Асмолов, И.В.Дубровина, Ю.М.Забродин, А.И.Подольский, Е. С. Романова) миссия педагога-психолога рассматривается как содействие созданию именно в школьном учреждении психологически целесообразных условий для развития личности каждого ребенка. В начале школьного обучения в связи со сменой социальной

ситуации развития ребенка обостряются многие проблемы его психического развития, поэтому наиболее часто различные отклонения от нормального темпа развития психики у ребенка диагностируются в младшем школьном возрасте. С этой целью создаются специальные программы: определения готовности к школьному обучению детей 6—7 лет (Гуткина Н. И., 1997); целевой психодиагностический комплекс, предназначенный для «экспресс-диагностики» состояний психического недоразвития у детей дошкольного возраста (Коробейников И. А., 1997); диагностическая методика для отбора детей 6—7 лет в коррекционные классы (Кумарина Г. Ф., 1990) и др.

Однако создание отдельных программ практических подходов к организации службы психологической помощи проблемным детям в период дошкольного детства не может в целом обеспечить запросы практики.

Иными словами, принцип ранней коррекционно-педагогической помощи, утвердившийся в дефектологии и специальной психологии со времени Л. С. Выготского, продолжает оставаться нереализованным в должной мере в системе образования при организации психологической помощи детям, а теоретически эффективность коррекционно-педагогической помощи (целенаправленной, с пониманием сущности и психолого-педагогической структуры дефекта) в период дошкольного детства может быть гораздо более высокой по сравнению со старшим возрастом в силу меньшего количества наслоений, усложняющих сущность первичного дефекта.

Безусловно, эта проблема исключительно трудно решается прежде всего потому, что научно-методическое и кадровое обеспечение надо рассматривать в зависимости от ее теоретической разработанности.

Есть и множество других проблем, которые требуют теоретического решения. Если учитывать, что практическая психология сегодня, как и вся современная психологическая наука, — это огромный исследовательский фронт, множество конкретных разработок и программ, порою совершенно не соотносящихся между собой, то актуальна задача специального изучения, анализа и обобщения имеющегося опыта работы психологической службы помощи детям в системе начального звена образования, что требует опоры на твердый теоретический фундамент. Огромный потенциал для творческого осмысления заключает в себе научное наследие Л. С. Выготского.

В русле его парадигмы работали не только психологи 50—70-х гг. XX в. (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин), но и современные психологи (Л. Ф. Обухова, А. Б. Орлов, Л. А. Радзиховский, М. Г. Ярошевский и др.). Результаты их исследований имеют огромное значение для развития современной практической психологической

службы образования, но эта служба — это прикладная отрасль общепсихологических знаний. Она нуждается в особом рода работах, переводящих теоретико-методологические идеи в план практических исследований.

Существует ряд работ по осмыслению теории и опыта современной практики психологической службы (А. Александрова, А. Андреева, Л. Бершедова, Н. Гуткина, И. Дубровина, М. Неймарк, А. Прихожан, Н. Толстых, З. МШег), а также работы, нацеленные на организацию психолого-педагогической помощи проблемным детям (И. Бгажнокова, Е. Гончарова, Г. Зайцева, Н. Мамофеев, О. Усанова, С. Шевченко, С. Мапзег, М. М. ОегБег и др.).

И. В. Дубровина (1996), подчеркивая глубину проработки Л. С. Выготским проблем детской практической психологии, отмечает несколько наиболее значимых на сегодня направлений: культурное развитие ребенка как постепенное формирование его личности и мировоззрения; ведущая роль обучения, ориентированного на «зону ближайшего развития»; изучение социальной ситуации развития ребенка в целях реализации возрастного потенциала психического развития и некоторых других. Акцент делается на теоретических аспектах диагностической и коррекционной работы практического психолога.

Исходя из идеи Выготского о том, что всякий учитель «должен будет строить свою работу на психологии», подчеркивается большая практическая значимость профессионального взаимодействия психолога и педагога в достижении развивающего эффекта образования (В. А. Маликова, Э. Д. Телегина). Л. М. Митина (1996) в русле положения Выготского о роли социального окружения в развитии психики ребенка предлагает технологию конструктивного изменения поведения учителя.

На основе описанного им механизма опосредствования поведения знаком Н. И. Гуткина (1996) создала методику, позволяющую вызывать проявление у детей произвольного поведения (в качестве знака, стимула-средства, используется выигрыш в предлагаемой детям командной игре). Н. Я. Семаго (1996) разрабатывает оригинальную интерпретацию методики Выготского — Сахарова для выявления актуального уровня сформированности понятийного мышления и оценки «зоны ближайшего развития» у детей от 3 до 7—8 лет.

Получают освещение различные направления деятельности психолога в образовательном учреждении: психопрофилактика (Л. И. Бершедова, В. Пахальян), психодиагностика (Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, Н. Я. Семаго, Н. Ф. Талызина), психокоррекция (А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, А. Ф. Филатова).

Особый интерес представляют работы, в которых подчеркивается необходимость координации усилий ученых и практических работников для решения вопросов, являющихся дискуссионными

в психологии и педагогике ряда стран, в частности, касающихся методологических подходов к проблеме умственной отсталости, интеграции, социализации личности человека с интеллектуальным нарушением (И.М.Бгажнокова, 1996).

Безусловно, приложение отдельных идей Л. С. Выготского к теории и практике работы практического психолога с детьми имеет большое значение для повышения эффективности этого процесса. Однако он еще в 1928 г. рассматривал проблему оказания психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении и развитии как комплексную, предусматривающую не только решение вопросов профилактики трудновоспитуемости, педагогического оздоровления воспитательной работы, диспансеризации умственно отсталых и физически дефективных детей, но и установление принципов и методов диагностики трудного детства, привлечение специалистов-психологов к работе по воспитанию трудных детей, а также подведение теоретической психологической основы под педагогическую и лечебно-педагогическую практику воспитания трудного ребенка.

Но сегодня в практической психологической службе системы образования отсутствуют теоретически обоснованные интегрированные модели организации психологической помощи проблемным детям, в комплексе решающие задачи методологического обоснования диагностических и коррекционных методов, кадрового и научно-методического обеспечения практической работы с детьми. Работ, касающихся помощи проблемным детям, интегрированным в общеобразовательную среду (в том числе детям с ЗПР), немного, но есть посвященные изучению у детей с ЗПР отдельных психических функций (Алмазова О. В., 1997; Белопольская Н.Л., 1996; Васильева Е.Н., 1994; Гунина Е.В., 1996; Кауценко И.И., 1993; Лубовский Д.В., 1990; Медведева Е.А., 1998; Павлий Т.Н., 1997; Переслени Л.И., 1993; Переслени Л.И., Рожкова Л.А., 1995; Стрекалова Т.А., 1982; Хассан С., 1997 и др.), что, безусловно, способствует развитию научных представлений об особенностях психического развития детей данной категории.

В некоторых трудах освещены организационные моменты оказания практической психологической помощи проблемным детям (в том числе с ЗПР) в общеобразовательной школе (Забрамная С.Д., 1971, 1985, 1988, 1990; Заширинская О. В., 1995; Кумарина Г.Ф., 1988, 1990; Переслени Л. И., Слободяник Н.П., Шишкова А.А., 1998; Шевченко С. Г., 1995, 1996, 1998; Ямбург Е.А., 1997 и др.).

Теоретических исследований, направленных на разработку научных основ детской практической психологии в системе специального образования, не так много (И.М.Бгажнокова, В.И.Лубовский, У.В.Ульенкова, О.Н.Усанова, А.Ф.Филатова). Это по-

зволяет считать актуальной проблему разработки теоретических основ практической психологической службы в детских учреждениях (детских садах, начальной школе) и подготовки детей с ЗПР к жизни с компенсацией дефектов их психического развития и по возможности в ранние сроки.

О необходимости дифференцированной подготовки кадров практических психологов в настоящее время пишут многие исследователи прикладных направлений в психологии. Отмечается постоянный рост требований к профессиональной деятельности психолога в сфере образования и в то же время неудовлетворенность результатами труда с его стороны из-за пробелов в профессиональных знаниях и отсутствия личностной уверенности в своем позитивном значении как специалиста (Костромина С. Н., 1997; Ульенкова У.В., 1998; Усанова О.Н., 1990 и др.).

На протяжении последних лет в связи с развитием практической психологической службы образования некоторыми исследователями делаются попытки разрабатывать (разные по объему, сложности, назначению, парциальности или глобальности) программы практической психологической помощи детям той или иной аномальной формы развития; конкретными их исполнителями должны быть практические психологи.

Рассмотрим этот аспект прикладных исследований по отношению к детям с задержкой психического развития.

Большинство авторов чаще посвящают свои исследования детям с ЗПР школьного возраста, чем младшего школьного. Этому факту мы находим следующее объяснение: во-первых, до недавнего времени многие ученые считали, что ЗПР можно диагностировать только в школьном возрасте, поскольку ребенок здесь впервые начинает заниматься «серьезной» деятельностью; во-вторых, чем меньше ребенок, тем большей профессиональной квалификации он требует, тем труднее его понять и тем более ему помочь; в-третьих, в связи со сменой социальной ситуации развития ребенка в начале школьного обучения многие его проблемы становятся более очевидными, зримыми, выпуклыми для тех, кто ими должен заниматься.

Для того чтобы помочь учителю, практическому психологу получить информацию о детях — качестве овладения ими навыками и умениями, эффективности обучения на том или ином этапе, компенсации нарушенных психических функций и т.п., некоторые исследователи подбирают те или иные диагностические методики, адаптируют их к условиям работы с детьми, с тем чтобы впоследствии рекомендовать их к использованию практическому психологу.

Некоторые авторы предпринимают попытки создания нейропсихологических диагностических методик с целью исследования особенностей нейрофизиологических механизмов нарушений

прогностической деятельности младших школьников 6,5—9,5 года с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников (Переслени Л. И., Рожкова Л.А., 1995); используется модификация классической нейропсихологической методики (Лурия Л.А. и сотрудники, 1973), адаптированная для изучения детей с ЗПР церебрально-органического генеза (Марковская И.О., 1995); разработан комплекс нейропсихологического обследования, направленный на выявление зоны ближайшего развития у учащихся начальных классов (под руководством Атаманова В. В., 1997); выполнены исследования особенностей функционального состояния мозга стойко неуспевающих учащихся массовой школы (детей младшего школьного возраста с ЗПР) (Фишман М.Н., Лукашевич И.П., Мачинская Р. И., 1998) и др. Мы полагаем, что нейропсихологическим методам изучения детей с ЗПР принадлежит большое будущее.

Другие авторы пытаются создавать оригинальные методики по изучению тех сфер психики, которые ранее мало изучались, например аффективная сфера детей с ЗПР: Т.Н.Павлий (1997) разработала метод исследования психологической структуры эмоциональной сферы (тест базальной эмоциональной организации) и на его основе изучает психологические особенности аффективной сферы у детей 7—10 лет с ЗПР различного генеза. Содержание ВЕО-ТЕ5Т ориентировано на положения уровневого подхода к аффективной организации поведения (В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг). Методике могут придать оригинальность сюжеты рисунков, а также своеобразное сочетание заимствованных идей: применение фильма-теста (модификация теста Р. Жилия, адаптированная И. Н. Гильяшевой, Н. Д. Игнатьевой, 1994); изображение лица (тест тревожности, Р.С.Немов, 1995); форма протокола, обработка (проективная методика исследования личности НАКЕ) ТЕ8Т, 1995). Выявление с помощью данной методики особенностей структуры аффективного недоразвития у детей с ЗПР уже в начальный период пребывания в школе позволяет, по мнению автора, предупредить их дезадаптацию.

Е.Н.Васильева (1994, 1998) — автор диагностической методики изучения особенностей проявления эмоционального отношения к сверстникам (эмпатии) у детей 5 — 6 лет с ЗПР в сравнении с развивающимися в норме. Изучение характерных отношений дошкольников с ЗПР со своими сверстниками в группе детского сада проводилось методом наблюдения за детьми в повседневной жизни (в различных видах деятельности и при выполнении режимных моментов), на основе прогнозирования детьми собственного поведения. Выявив группу детей с ЗПР с разной степенью эмоциональной отзывчивости, автор разработала программу обучающего эксперимента с целью формирования у них этического эталона поведения, его обогащения и актуализации в повседневной жизни.

Е. А. Медведева (1998) разработала оригинальную диагностическую методику изучения особенностей развития воображения у¹ старших дошкольников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников в театрализованных играх. Такой подход позволяет ; увидеть у детей проявления воображения как репродуктивного, так и продуктивного характера, на основании чего определить ; варианты их развития в плане изучаемой психической функции.

Т.А.Стрекаловой (1982) применены диагностические методики изучения особенностей развития мышления у детей 6—6,5 года с ЗПР, основные задачи которых: изучение умений детей строить суждения и умозаключения, особенностей их мышления при построении индуктивных и дедуктивных умозаключений и доказательстве суждений. В процессе исследования варьировался характер заданий, степень их трудности для детей, форма проведения (фронтальная, групповая, индивидуальная), мера помощи взрослого; от ребенка старались добиться максимальной активности.

Е. В. Гунина (1996) предложила игры и упражнения по развитию познавательных процессов (памяти, мышления, внимания) у детей с ЗПР младшего школьного возраста, обучающихся в классах выравнивания в общеобразовательной школе. Автор подчеркивает необходимость построения коррекционной работы с учетом психофизиологических возможностей ребенка, использования ; наглядного материала, игровых моментов, различных видов ; деятельности, создания положительного эмоционального фона взаимодействия педагога и ученика.

Г. Б. Яскевич (1997) на основе идеи Л. С. Выготского о психологических новообразованиях на каждом возрастном этапе как необходимом условии полноценного психического развития ребенка создала методику диагностики и коррекции нарушений психического развития в дошкольном возрасте, затрагивающих переход от игровой к учебной деятельности. Психологической основой коррекции является развитие воображения в процессе последовательного освоения всех видов игры (от примитивной режиссерской, образно-ролевой, сюжетно-ролевой, игры по правилам к режиссерской на более высоком уровне), когда формируются новое отношение к самому себе и особая внутренняя позиция, свидетельствующая о переходе ребенка на следующую ступень развития.

Т.Ю.Андрущенко и Н. В. Карабекова (1995) в соответствии с теорией деятельности (А.Н.Леонтьев и др.) в качестве основополагающих принципов коррекции возрастного развития взяли принцип ведущей деятельности, которая на каждом этапе возрастного развития является основным механизмом формирования психологических новообразований (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), а также принцип управления психическим развитием, связанный с представлением о ведущей роли обучения в психическом развитии. Разработав комплекс коррекционно-развивающих игр для

младших школьников с запаздыванием общего психического развития, авторы подчеркивают важность создания для таких детей на начальных этапах обучения своеобразной комплементарной деятельности, по форме являющейся игровой, знакомой и привлекательной для ребенка, но по своей направленности носящей учебный характер. Структура проведения коррекционно-развивающих игр предполагает четыре этапа, индивидуальная программа из двух-трех игр для каждого ребенка составляется в соответствии со спецификой его затруднений.

Чрезвычайно интересными представляются исследования, направленные на совершенствование системы специального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: Н.В.Шевцова (1999) публикует положительные результаты апробации методики создания школы-центра диагностики и интегрированного обучения (с 1-го по 9-й класс) путем слияния вспомогательной школы, классов для детей с ЗПР, групп для детей с глубоким нарушением речи и детей-инвалидов с нормальным интеллектом, обучающихся на дому. Основные принципы организации диагностической, коррекционной и реабилитационной работы с детьми (комплексный подход, динамическое наблюдение, вариативный набор разноуровневых и разных по срокам учебных программ) имеют в основе два теоретических блока: 1) культурно-историческая теория, деятельностный подход, персонализация, клинико-психологический подход и 2) операциональная теория интеллекта, когнитивная психология, психология поведения. Наряду с созданием индивидуальных программ обучения различных категорий детей данная методика предусматривает и подготовку специалистов для работы с этими детьми.

На основе комплексного подхода к изучению детей младшего школьного возраста с проблемами в развитии, позволяющего многоаспектно диагностировать нарушения и своевременно оказывать комплексную помощь, О.Н.Усанова (1990) рассматривает типологию специального обучения: типы детей и типологию школ для детей с проблемами в развитии, в том числе для детей с ЗПР. Автор публикует положительные результаты реализации данного подхода к процессу обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с трудностями в развитии.

В связи с проблемой интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную среду представляют интерес модели практических подходов к решению данной проблемы: Е.А.Ямбург (1997) рассматривает теоретические основы обучения и воспитания, строящегося по нескольким параметрам, и особенности практической реализации адаптивной модели «Школы для всех» (предусматривающей модели «Детский сад», «Начальная школа», «Основная школа», «Старшая школа»), школы со смешанным контингентом учащихся (одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекции-

и онно-развивающем обучении). Автор обосновывает необходимость наличия в адаптивной школе отдельных классов выравнивания для детей с ЗПР и педагогов, специально подготовленных к работе с этой категорией детей.

Принципиально иной подход к решению проблемы интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную среду отстаивает О.В.Защиринская (1995). Автор проводит сравнительное изучение младших школьников с ЗПР и «группы риска» и с учетом качественных и количественных критериев дифференциальной диагностики детей дает модификацию методик, используемых в работах С.Д.Забрамной (1988), Г.Ф.Кумариной (1990), А.Д.Виноградовой (1993): по изучению наглядно-действенного мышления («Орнамент»), критичности мышления и зрительного восприятия («Нелепицы»), предпосылок формирования школьных навыков («Ритм»; тесты «школьной зрелости» В. Керна-Иерасека) и др. Для учащихся «группы риска» в целом характерны те же особенности, что и для детей с ЗПР, но выраженные в меньшей степени, что может служить доказательством неправомерности наличия в школах отдельных классов выравнивания и компенсирующего обучения. То есть автор обосновывает точку зрения Г. Ф. Кумариной на данную проблему: более правильным является открытие коррекционно-развивающих классов с индивидуальным подходом к каждому ребенку.

Как отмечает Н. В. Гурова (1996), в Москве с 1995 г. на основании «Положения о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях» началось создание единой системы социально-педагогической службы. Психолого-педагогические принципы этой системы, разработанные в лаборатории содержания методов обучения детей с трудностями в обучении (С.Г.Шевченко), предполагают: восполнение пробелов предшествующего развития, коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, использование методов и приемов с ориентацией на «зону ближайшего развития». С.Г.Шевченко (1996, 1998) дает описание системы коррекционно-развивающего обучения (КРО) как формы дифференцированного образования, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Именно в этих классах, как отмечает автор, возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений деятельности.

Несмотря на привлекательность основных положений организации коррекционно-развивающей работы в рамках данной системы (теоретическое обоснование необходимости комплексного, системного подхода к изучению личности ребенка, выявления потенциальных возможностей ребенка, выбор дифференцированных

педагогических условий обучения, образовательных программ, профилактическая работа и т. п.), возникают вопросы относительно организации обучения: дифференциации различных категорий детей в процессе диагностики, часто затягивающейся до второго или даже до пятого года обучения; индивидуализации приемов и методов обучения сложного по составу контингента детей, собранных в одном классе (если это дети с ЗПР, как подчеркивает автор, то почему дети «группы риска» направляются в обычные классы традиционной системы обучения?). К тому же представляется неясным, какими критериями эффективности функционирования системы руководствуются авторы, если классы КРО, открывающиеся на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения (и могут быть открыты не позднее 5-го класса), функционируют до 9-го класса включительно.

С.Д.Забрамная (1998, 2001) обосновывает необходимость отбора детей не только во вспомогательные школы, но и в детские сады для детей с органическим нарушением ЦНС (отбору подлежат дети от 3—4 до 7—8 лет, которые могут быть подготовлены к обучению в специальной школе). В медико-педагогических консультациях работа может проводиться с детьми более раннего возраста — с 1,5 — 2 лет.

Ведущим методом при изучении дошкольников является наблюдение за их игрой. Забрамная предлагает большое количество разнообразного игрового материала и специальные экспериментально-психологические методики (пирамидки, разноцветные палочки и брусочки, доски Сегена, «Почтовый ящик», набор геометрических фигур разной формы, кубики разной величины, матрешки, полоски и круги разного цвета, мозаику, лото, разрезные картинки, предметные картинки) для исследования речи, мыслительных операций, памяти, запаса сведений, игровой деятельности детей. В психолого-педагогической диагностике нарушений развития при определении готовности детей к обучению в школе автор предлагает использовать диагностические методики, методические рекомендации к ним, утвержденные Министерством здравоохранения СССР («Экспериментально-психологическое исследование детей в период предшкольной диспансеризации», 1978). Рекомендованные методики (в частности, 8 заданий для детей 6—7 лет) могут быть использованы и для отбора в специальные учреждения.

При обследовании детей школьного возраста автор рекомендует проводить наряду с беседой и наблюдением экспериментально-психологическое изучение ребенка, использовать при этом детский вариант методики К. Векслера, таблицы Шульце, доски Сегена, кубики Кооса, методику Т. Н. Головиной, таблицы, предметные картинки, сюжетные картинки, бланки корректурных проб, методику «обучающего эксперимента» А. Я. Ивановой, ме-

тодики А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, ТАГ и др. Утверждая необходимость комплексного, всестороннего, целостного изучения, Забрамная считает необходимым создание диагностических («отборочных») групп в обычном учреждении (на срок от 6 до 12 дней), классов с дифференциальной направленностью во вспомогательной школе (на 1 год).

Однако, несмотря на широкое использование в практике работы медико-педагогических комиссий при отборе детей в специальные учреждения ценного опыта работы Забрамной, этот подход к диагностике психического недоразвития детей дошкольного возраста трудно назвать системным. Он продикурован запросами практики, более того, сформировался в ее недрах, однако теоретико-методологического обоснования у него нет.

Разработанный И. А. Коробейниковым (1997) целевой психодиагностический комплекс предназначен для «экспресс-диагностики» состояний психического недоразвития у детей дошкольного (предшкольного) возраста. В его основу положены модифицированные методики А. Н. Бернштейна (1911), С.Д. Забрамной (1970), Б.В.Зейгарник (1973), А.Н.Леонтьева (1928; 1962), С.Я.Рубинштейн (1970; 1979) и ряда других авторов.

Целью использования комплекса явилась дифференциация разных групп испытуемых (норма, ЗПР, олигофрения) и констатация частных индивидуальных различий между детьми в указанных группах. Одним из основных принципов отбора стал качественно-количественный подход к оценке результатов деятельности детей.

И. А. Коробейников (совместно с В. И. Лубовским) выделил следующие параметры оценки: особенности аффективно-личностной сферы; работоспособности; общая характеристика деятельности; частные показатели интеллектуально-мнестической деятельности.

Подчеркивается важность такого подхода, поскольку при отграничении ЗПР от «нормы», олигофрении существенно значение характеристик психической деятельности, которые не имеют прямых корреляций с успешностью выполнения частных интеллектуальных заданий.

И. А. Коробейников отмечает следующие положительные стороны «экспресс-диагностики»: быстрота, объективность данных, дифференциальная направленность, отражение некоторых относительно устойчивых особенностей психической деятельности аномального ребенка в связи с состоянием его аффективно-личностной сферы, часть диагностических методик строится по принципу обучающего эксперимента. По его мнению, метод открывает новые возможности использования психологического эксперимента в диагностических целях и совершенствования индивидуальных коррекционных программ обучения для детей с нарушением психического развития.

Ульяшкова

Однако, на наш взгляд, данный метод имеет и существенные недостатки: процесс изучения ограничен небольшим интервалом времени (от 50 минут до 1,5 час), что создает трудности для получения всесторонней, полной информации о развитии разных сторон психики испытуемого; влияние внутренних и внешних факторов, снижающее объективность оценки (нежелание ребенка сотрудничать с психологом в пределах сравнительно короткого срока диагностического обследования, невозможность установить контакт, неудовлетворительное физическое состояние ребенка; необходимость выполнения достаточно большого набора заданий за ограниченный промежуток времени, требующего от ребенка максимального напряжения, что может привести к перегрузке нервной системы и т.п.); отсутствие реализации принципа единства диагностической и коррекционной помощи проблемным детям.

Предлагая метод экспресс-диагностики, сам автор признает, что оптимальным вариантом выявления и квалификации отклонений в развитии является длительное наблюдение и поэтапное изучение детей с помощью специальных методик в диагностических группах детских садов (1997). Его диагностический метод представляет собой не модель практической помощи детям, апробированную в их реальной жизни, а эмпирически сбалансированный набор диагностических методик, направленных на выявление психического недоразвития детей дошкольного возраста.

Таким образом, несмотря на теоретическую и практическую значимость выполненных исследований, проблема диагностико-коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе, по-прежнему остается актуальной.

Ряд объективных причин обуславливают нерешенность этой проблемы, они же определяют и ее актуальность. В первую очередь следует отметить наибольшую массовость группы детей с ЗПР по сравнению с другими аномальными формами развития, большую неоднородность этой группы, разнообразие клинических вариантов, лежащих в основе ЗПР, а также неравномерность развития у этих детей отдельных психических функций.

Научная проблема изучения детей с ЗПР и коррекции их психического развития сравнительно молода: ей немногим более 30 лет. Несмотря на то, что разработка научных основ детской практической психологии требует от науки создания нескольких альтернативных, целостных, операционализированных для реальной работы в детском учреждении концепций психического и личностного развития ребенка, внутри которых могла бы разрабатываться конкретная научная проблематика, актуальная для работы с детьми, методический инструментарий и принципы его практической реализации отстают в развитии; проблема интеграции

детей с ЗПР в общеобразовательную школу также не имеет под собой твердого теоретического фундамента.

Большую остроту приобретают проблемы специальной подготовки кадров для работы с детьми с ЗПР, создания научно-методических материалов, которые могли бы оказать помощь педагогическим кадрам, работающим с этими детьми, разработки диагностических методик, позволяющих качественно охарактеризовать детей, актуальные и потенциальные особенности их психического развития. Налицо трудности в дифференцированном выявлении детей с отставанием в развитии, а вследствие этого трудности комплектования как специальных групп в детских дошкольных учреждениях, так и классов выравнивания в массовых школах. Все это приводит к тому, что в современных условиях дети с ЗПР не получают достаточно научно обоснованной социально-психологической поддержки ни в семье, ни в детском саду, ни в школе. И это при тенденции постоянного увеличения количества классов в общеобразовательной школе для этих детей.

Для внедрения даже самого приемлемого для практики (и научно обоснованного) опыта тоже требуются необходимые условия. В силу объективных трудностей детские учреждения для проблемных детей чаще всего работают «около» науки, на основе главным образом эмпирических поисков. Организация практической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР в типичных на сегодня условиях детского сада и школы осуществляется в основном именно таким образом.

2.2. Дети с задержкой психического развития. Организация специальной психологической помощи им в типичных условиях дошкольного учреждения и начальной школы

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой, как установлено исследователями, довольно массовую форму аномального развития детей. Об этих детях в отечественной специальной психологии накоплены исключительно ценные научные сведения, хотя проблема для специального изучения сформировалась лишь в конце 1960-х гг. Заметим, что полученные исследователями данные в основном имели (и до сих пор имеют) отношение к младшим школьникам. Другие возрастные категории изучены в меньшей степени или не изучены вовсе, в особенности дети раннего и дошкольного периодов развития.

Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития детей с ЗПР в сравнении с другими видами аномального развития, а также с полноценно развивающимися детьми была обусловлена прежде всего нуждами педагогической практики, поскольку значительная часть

детей находилась в числе неуспевающих учеников, начиная с первого класса. К тому же комплексному клинико-педагогическому изучению этой детской категории способствовал накопленный к этому времени некоторый опыт углубленной разработки проблем дифференциальной диагностики.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны в книге Т. А. Власовой и М. С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии» (1973). Результаты интенсивного и многопланового изучения проблем ЗПР в последующие годы привели исследователей к мысли, что стойко неуспевающие учащиеся младших, средних, старших классов по своему составу разнородны. У них разные причины возникновения неуспеваемости, различны психологические особенности ее проявления, а также возможности к компенсации негативных тенденций психического развития.

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариабельность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние и от педагогической запущенности, и от умственной отсталости: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, более или менее выраженной патологии коры клеток головного мозга, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики — незрелости в соответствии с возрастными возможностями относительно сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования отечественных клиницистов и психологов, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы (Т. А. Власова, М.С. Певзнер, К. С. Лебединская, В.В.Лебединский, В.И.Лубовский и др.).

Категория детей с трудностями в обучении как следствием минимальных органических мозговых поражений изучается и зарубежными авторами. Некоторые из них используют более широкое понятие — «минимальная (легкая) дисфункция мозга» (Тарнопол Л., 1975; Тржесоглава З., 1986). Дефектологи Германии считают первопричиной затруднения детей в учебной деятельности эмоциональную дефективность, которую они мыслят сравнительно широко (Герт А., 1975). Ряд зарубежных психологов и педагогов выделяют особую группу детей, испытывающих трудности в учебной деятельности вследствие социальной и культурной депривации. Неблагоприятные условия жизни и воспитания нарушают их сенсорное развитие, общение с окружающими, а на этой основе задерживается умственное развитие, формируется ущербная личность (КМ: 5., КМ: XV., 1971; Тарнопол Л., 1975; Лагмейер И., Матейчик З., 1984 и др.).

Перенесенное ребенком органическое заболевание центральной нервной системы и оставшиеся его знаки (резидуальная органическая недостаточность ЦНС) служат патогенетической основой созревания тех или иных систем мозга и в первую очередь лобных отделов. Впервые эту точку зрения высказала М. С. Певзнер (1966). В более поздних исследованиях специалистов она получила подтверждение и развитие. Недостаточность отдельных корковых функций приводит к парциальному нарушению психического развития, формирования познавательной деятельности ребенка. Однако потенциальные возможности его психического развития, в частности развития абстрагирующей и обобщающей функций интеллекта, могут быть более значительными, нежели у детей-олигофренов.

Наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы — гиперактивность, импульсивность, а также тревога, агрессия и т.п., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы. Вопрос о том, как связаны между собой расстройства интеллекта при задержках с расстройствами эмоционально-волевой регуляции, является дискуссионным. М.С.Певзнер пишет: «Проведенный нами анализ клинических фактов показал, что одним из определяющих симптомов у детей с задержкой развития является недоразвитие эмоционально-волевой сферы, по типу инфантилизма». Тем не менее автор, выделяя несколько клинических вариантов инфантилизма (с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте — наиболее легкая форма аномалии; по отношению к познавательной деятельности; той же деятельности, осложненной нейродинамическими нарушениями и недоразвитием речевой функции, допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой сферы. В этом случае интеллект детей первично сохранен.

Г.Е.Сухарева, М.С.Певзнер, Т.А.Власова, Е.С.Иванов и некоторые другие авторы считают, что церебральные астении, аффективная расположенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности при задержке психического развития, но и играть роль первопричины в возникновении ЗПР.

Е. С. Иванов при этом подчеркивает, что среди детей, страдающих астеническими состояниями в связи с функционально-динамическими нарушениями в центральной нервной системе, особое место занимают дети с вторичным инфантилизмом, входящие в сборную группу детей с временными задержками психического развития. У большинства из них наблюдается повышенная утомляемость, истощаемость, что проявляется в понижении

работоспособности, быстром выключении из деятельности, колебаниях внимания, вялости, пассивности. У некоторых детей, напротив, повышенная утомляемость и истощаемость выражаются в возбудимости, неуравновешенности, в двигательном беспокойстве, суетливости. Но как бы ни проявлялись астенические состояния, чаще всего они снижают обучаемость ребенка, задерживают темп его психического развития. При отсутствии нужной медицинской и педагогической помощи эти дети могут значительно отставать в развитии от своих сверстников, а в школе стать неуспевающими учениками. Однако этот вариант задержки наиболее легок в плане коррекции.

Более стойкими являются такие церебрально-органические формы задержки, которые уже изначально, первично несут в себе недостаточность познавательной сферы, дефектность ее развития. «Для возникновения стойких форм задержки психического развития, требующих специальных методов обучения и коррекции, недостаточность интеллектуальных функций в том или ином ее варианте является основным признаком, — считают Т. А. Власова и соавторы. — Другие проявления психоорганического синдрома — цереброастенические, неврозоподобные, психопатоподобные, психомоторная возбудимость и т.д. — являются дополнительными, хотя, несомненно, усугубляющими нарушения интеллектуальной продуктивности».

Итак, стойкая задержка психического развития имеет органическую природу. В этой связи принципиальным является вопрос о причинах, обуславливающих данную форму патологии развития. Многие исследователи (М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарева, К.С.Лебединская, а также Л.Тарнопол, П. К. Бендер, Р. Корбоз и др.) в качестве существенных причин считают: патологию беременности (травмы беременной и плода, тяжелые интоксикации, токсикозы, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и др.); врожденные болезни плода (например, сифилис), недоношенность, асфиксию и родовые травмы, ранние (в первые 1 — 2 года жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие инфекционные заболевания — в первую очередь желудочно-кишечные, мозговые травмы и некоторые др.).

Цифровые данные распределения причин задержки психического развития по степени значимости содержатся в ряде исследований. Так, в работе Ю.Дауленскене показано, что 67,32 % обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни. Л.Тарнопол в 39 % случаев отмечает инфекционную внутриутробную этиологию задержки, в 33 % — родовые и постнатальные травмы, в 14 % — «стрессы» во время беременности. Некоторые авторы отводят определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14 %).

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению ряда авторов (К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, Г. Н. Самодумская и др.), обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербную эмоционально-волевую сферы, а также очень часто и физическую незрелость, что в свою очередь еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка. Эти дети нуждаются в более сложном лечении, нежели при неврозоподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более совершенной педагогической коррекции.

Таким образом, с позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов задержки психического развития и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных интеллектуальных функций, степенью выраженности этого нарушения, а также особенностями его сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Подводя итоги исследованиям, в частности в аспекте клинической классификации ЗПР, Т. А. Власова отмечает ее разнообразие и прогностическую неоднородность, подчеркивает при этом, что стойкость ЗПР «различна в зависимости от того, лежат ли в ее основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения) либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Эти данные имеют большое значение для дифференциации педагогического подхода: выбора типа школы, в которой должен обучаться ребенок, разработки программы обучения и воспитания, адекватных характеру психологического недоразвития».

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариаций этого состояния. Психический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе — малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей. Прогнозы дефектологов относительно выравнивания психического развития этих детей в обычных условиях массовой школы, но при индивидуальной педагогической помощи оптимистичны.

ЗПР, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных

корковых функций (с ней дети, как правило, имеют дефектную первооснову для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и часто соматического развития), представляет наиболее тяжелую ее форму. По сути своей эта форма нередко выражает состояние, пограничное с дебильностью (разумеется, и здесь возможна вариабельность состояния по степени его тяжести). Обучаемость таких детей, безусловно, снижена первично в более значительной степени. Им дефектологи рекомендуют обучение в специальных классах и школах для детей с ЗПР.

Педагогически запущенных детей (имеется в виду «чистая» педагогическая запущенность, при которой отставание в развитии обусловлено только причинами социального характера) отечественные дефектологи не относят к категории детей с ЗПР, хотя признается, что длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции в сензитивные периоды может привести ребенка к снижению потенциальных возможностей психического развития. В адрес этих детей высказывается самый оптимистичский прогноз относительно компенсации дефектов психического развития в обычных условиях массовой школы. При необходимом индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения они сравнительно легко могут восполнить пробелы в своих знаниях и оказаться способными догнать своих сверстников.

Лейтмотивом выводов специалистов является положение: поддержка психического развития детей во всех формах может поддаться педагогической коррекции в тех условиях, которые соответствуют состоянию ребенка. В то же время комплексное и многоплановое изучение детей с ЗПР в этих условиях должно способствовать уточнению и дальнейшему развитию имеющихся научных сведений о них.

Исследования показали, что дети 7—9 лет с ЗПР, обучающиеся в массовой школе, не усваивают знаний, предусмотренных программой. У них не формируется учебная мотивация (не хотят учиться), низка работоспособность, недостаточна саморегуляция, отстают в развитии все виды мышления, особенно вербально-логическое, встречаются существенные дефекты в развитии речи, значительно снижена интеллектуальная активность. Следовательно, со всей остротой встает проблема более ранней коррекции ЗПР.

Идея ранней коррекции любого дефекта развития у ребенка (чем раньше, тем лучше) давно находится на вооружении дефектологии. А острота проблемы ранней коррекции ЗПР стала очевидной сравнительно недавно, во-первых, потому, что само это состояние комплексно изучается не так давно, а во-вторых, педагогическая коррекция в специальных условиях стала осуществляться в основном лишь в середине 1970-х гг. При этом многие ведущие дефектологи долго придерживались позиции, что задержка

психического развития трудно распознаваема в дошкольном возрасте, она обнаруживается только в процессе школьного обучения, т. е. когда ребенок начинает заниматься «серьезной деятельностью». Вот почему у нас стала разворачиваться экспериментальная работа по восполнению пробелов развития детей с ЗПР через выравнивание в общеобразовательной школе.

Это движение в защиту детей, обнаруживающих отставание в психическом развитии от своих полноценно развивающихся сверстников, безусловно, надо рассматривать как положительное явление. Принцип «лучше раньше, чем позже» разделяется в настоящее время всеми исследователями, но реализуется в основном все же применительно к возрасту младшего школьника. Ни в нашей стране, ни за рубежом пока еще не организовано систематическое, научно обоснованное психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста с ЗПР в различных возможных формах, а также не создана система педагогической коррекции этих состояний средствами дошкольного воспитания.

Мы разделяем позиции отечественных специалистов относительно содержания понятия ЗПР в отличие, с одной стороны, от педагогической запущенности, а с другой — от умственной отсталости; причин органического характера, обуславливающих это состояние; классификации и принципиальных возможностей обратимости некоторых видов ЗПР в специально созданных педагогических условиях. Мы высоко оцениваем конкретные психолого-педагогические данные, характеризующие специфику психического развития младших школьников с ЗПР (познавательной сферы, личностного становления). Тем не менее, располагая в настоящее время большим объемом данных, мы не можем согласиться с мыслью, что ЗПР первичного характера, не преодоленную в дошкольном детстве, можно легко «осилить» в массовой школе.

Принцип ранней кооррекционно-педагогической помощи, утвердившийся в дефектологии и специальной психологии со времени Л. С. Выготского, приобретает новое звучание в связи с актуальностью проблем диагностики и коррекции ЗПР у детей в дошкольном возрасте, реальной практической помощи в процессе обычной педагогической работы с ними в детском учреждении. Разумеется, очень важно, чтобы помощь эта была целенаправленной, с пониманием сущности и психолого-педагогической структуры дефекта.

В настоящее время многие специалисты осознают необходимость коррекции развития детей с ЗПР. Об этом писала в последние годы своей жизни и Т. А. Власова, активно распространяя один из важнейших принципов дефектологии — ранней кооррекционно-педагогической помощи ребенку с трудностями в развитии — и на детей с ЗПР. Она утверждала, что разработка проблемы ранней коррекции психического развития и в связи с ней развертывание дифференцированной сети дошкольных учреждений для всех

категорий аномальных детей дошкольного возраста, организация комплексных экспериментальных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания, начиная с первых лет жизни, — это одна из новых тенденций отечественной дефектологии, которая закономерно сформировалась в процессе поиска путей преодоления недостатков развития аномальных детей. Т.А.Власова предлагала наметить программу коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, отмечая при этом, что программа эта должна способствовать формированию не только тех или иных навыков и умений, но и необходимых ребенку новых для него средств познания, нивелирования ущербности функций, коррекции общей аномалии развития, преодолению и предупреждению вторичных нарушений. Вся коррекционная работа должна быть направлена на формирование полноценной будущей личности, на подготовку к трудовой жизни в обществе.

Поставленные задачи продолжают оставаться актуальными. Организация многоаспектных комплексных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания, начиная с первых лет жизни, в том числе по отношению к детям с ЗПР, — это важнейшее направление специальной психологии в настоящее время. Пока делаются лишь первые шаги по организации коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР в дошкольных учреждениях, да и то только в плане коррекции предварительно изученных отдельных психических функций.

Психолого-педагогический аспект многих проблем задержки психического развития дошкольников, в том числе готовящихся к школе, продолжает оставаться малоразработанным. Специальная психология, практическая психологическая служба специального образования не располагают ни теоретически обоснованной и практически целесообразной системой диагностики ЗПР у дошкольников, ни достаточно конкретной ее классификацией с учетом взаимодействия биологических и социальных факторов, ни знанием специфических особенностей психики детей различных видов задержки в сравнении с нормой и олигофренией, а также возможностей психического продвижения в различных педагогических условиях, ни научно обоснованными программами педагогической коррекции различных видов задержки. Следовательно, дошкольное воспитание пока еще не в состоянии обеспечить каждому ребенку с ЗПР такие условия, в которых он нуждается для полноценного психического развития.

В целях проверки положения дефектологии о том, что ЗПР обратима, нужны широкие сравнительные исследования в специально организованных условиях педагогической коррекции. Надо стремиться к созданию единой системы работы с детьми с ЗПР, проводимой в комплексе: «дошкольное учреждение — школа». Это логично укладывается в общую схему возрастного психического

развития, в которой этапам раннего онтогенеза принадлежит исключительно значимая роль. Полагая, что более конкретные сведения по этой проблеме могут представлять особый интерес для практических психологов, работающих в системе специального образования, мы постараемся его удовлетворить, предоставив им возможность проследить внутреннюю логику психического развития в раннем и дошкольном детстве.

Первые 6—7 лет жизни ребенка — это не только значительный временной период, но и исключительно важный для его психического развития. Прошедший в неблагоприятных условиях для развития, он может привести к самым непредвиденным негативным последствиям. Тем не менее в психологической литературе на проблему особой значимости этого периода в жизни и развитии ребенка есть разные точки зрения. Одна из них: в любом возрасте ребенка можно научить всему, надо найти лишь технологически выверенный подход к нему; до школы вовсе не следует чему-то учить ребенка, как-то специально готовить его к школе. Необходимо другое — заботиться о его здоровье: в школу он должен прийти физически здоровым, выносливым, что само по себе позволит научить его всему, что предусмотрено программой.

Безусловно, эта позиция совершенно откровенно отрицает качественное своеобразие первого семилетия онтогенеза. Может быть, мы действительно многому научим ребенка в школе, если начнем работу с ним с «чистого листа», с нулевой отметки, но что касается реализации его возрастного потенциала в развитии психики на протяжении дошкольного детства, то нам это сделать не удастся.

Есть и такая точка зрения: вместо искусственной акселерации необходимо придерживаться *возрастной амплификации*: психологически грамотно реализовывать возрастной потенциал психического развития ребенка на каждом возрастном этапе через специфическую сензитивность к окружающему миру предметов и явлений, а также к миру социально-этических отношений (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н.С.Лейтес и др.). Именно эта позиция выстраивается на основе принципиально иного подхода к пониманию развития психики ребенка: в основе развития *лежат объективные законы*, обусловленные взаимодействием ряда факторов — биологического, социального, возрастного, активности самого ребенка и др. Некоторые из них выполняют роль предпосылок к психическому развитию, другие — роль источника, третьи при определенных условиях обуславливают поступательное движение в развитии.

Возрастная психология, как известно, является молодой научной психологической отраслью: с конца XIX в. по настоящее время — для развития науки это очень небольшой срок. Но дело не только во времени, гораздо важнее другое — какова методология науки, та основная ее парадигма, которая определяет

принципиальный подход к пониманию развития психики и выбору методов ее изучения.

Полноценный биологический фонд новорожденного ребенка несет в себе значительные возможности психического развития, достаточные для того, чтобы при благоприятных условиях, в частности при определенных социальных контактах, приобрести человеческую психику, стать личностью.

Ущербный биологический фонд такими возможностями не располагает. Это и является основной причиной неполноценного развития. У новорожденных детей, имеющих органические мозговые нарушения, в частности патологию коры больших полушарий, как отмечают многие исследователи (Г.Е.Сухарева, М.С.Певзнер, Т.А.Власова, С.Я.Рубинштейн и др.), ориентировочная деятельность и потребность в новых впечатлениях ослаблены, что в свою очередь задерживает структурное и функциональное развитие мозга. Рубинштейн подчеркивает, что слабость ориентировочной деятельности должна быть поставлена в один ряд со слабостью замыкательной функции коры, инертностью нервных процессов и охранительным торможением. Эти, в настоящее время достаточно изученные признаки неполноценности корковой деятельности и составляют то, что Выготский называл «ядром дебильности».

Причины мозговой патологии новорожденного ребенка переменны. Генетическая (наследственная) их обусловленность — это очень серьезно. Однако есть множество причин, которых могло бы и не быть, но они существуют, и их последствия далеко не безобидны. Напомним, что можно выделить следующие основные группы причин: действие отравляющих веществ на формирующийся плод (вредное производство, на котором работает будущая мать, неполноценная экология, отравляющее воздействие на плод лекарств, алкоголя, никотина и т.п.); причины, обусловленные патологией родового периода; мозговые или хронические соматические заболевания ребенка в ранние сроки развития и др.

Мозговая патология, приобретенная ребенком на протяжении дошкольного детства, тоже чревата многими непредвиденными последствиями в психическом развитии ребенка. Однако здоровый от рождения мозг обеспечивает полноценное стартовое начало для контактов с окружающим миром, а стало быть, и вообще для психического развития.

Мозг новорожденного ребенка морфологически и функционально незрел. Он развивается в процессе деятельности: функциональные системы формируются как механизмы человеческой психики. Именно это имел в виду А.Р.Лурия, когда писал, что физиологические механизмы человеческой психики социально обусловлены. Иными словами, каждый принципиально новый этап в психическом развитии связан с изменениями в структуре и функциях нервной системы, и это происходит под влиянием взаимодей-

ствия биологической системы, какую представляет собой мозг, с социальными условиями, хотя сам механизм зависимости вышедших форм поведения от структуры и функций нервной системы еще не изучен нейropsychологами и нейрофизиологами в деталях. Взаимодействие с социальной средой под руководством взрослых позволяет ребенку «присваивать» социальный опыт — приобретать знания, навыки, умения, овладевать нормами и правилами поведения. Однако предметный мир не в состоянии сам по себе вызвать у маленького ребенка такую активность, которая способствовала бы «воссозданию» социального окружения хотя бы в форме элементарных способов действий с предметами быта и т.п., вне практического и речевого общения с окружающими взрослыми.

В отдельные возрастные периоды психического развития общение может выступать ведущим видом деятельности: в первом полугодии жизни (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина), § в подростковом возрасте (Т.В.Драгунова, Д.Б.Эльконин), в старости (М.С.Каган). Но в то же время общение представляет собой неотъемлемую часть любой деятельности, ибо деятельности вне общения быть не может. В связи с этим закономерно предполагать, что отсутствие полноценного общения ребенка с взрослыми может стать существенной причиной, затрудняющей развитие его психики.

Дефицит полноценного общения ребенка с взрослыми на ранних этапах развития возможен в условиях органической (а в ряде случаев — функциональной) мозговой недостаточности как субъекта общения, а также при недостаточности общения или отсутствии педагогически правильно организованного общения, которое учитывало бы возрастную и индивидуальную логику его психического развития.

Становление психики ребенка происходит в деятельности как особой форме психической активности, и на ее основе этот процесс осуществляется закономерно, в объективно обусловленной логике, которую нельзя отменить, но которую можно понять, познать, а при определенных условиях ею можно научиться профессионально управлять. Последнее способствует одному из ведущих принципов отечественной педагогической психологии, берущих свое начало в творчестве Выготского, — обучение должно вести за собой развитие. Квалифицированное педагогическое управление развитием психики детей и предполагает управление этой логикой, специфической на каждом возрастном этапе. Согласно ей каждая возрастная ступень развития имеет свои психологические сензитивные особенности, свои резервные возможности, реализация которых зависит не только от общего благополучия социальных условий, внимания к ребенку и профессиональной компетентности окружающих взрослых, но и от того, насколько

педагогически целесообразны воздействия взрослых на ребенка, насколько профессионально организуется ими ведущий для данного возраста вид деятельности.

Одним из важнейших принципов возрастной периодизации психического развития детей, определившихся в трудах Л. С. Выготского и получивших дальнейшее развитие в исследованиях А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, М.И.Лисиной и др., является принцип смены ведущего вида деятельности в каждом календарном периоде развития. С ведущим видом деятельности связаны специфические новообразования, характерные для возрастного периода, хотя при этом роль других видов деятельности не может быть отвергнута. Более того, каждый из них вносит свою лепту в психическое развитие.

На протяжении раннего и дошкольного возраста психологами выделяются три ведущих вида деятельности из шести, взаимосвязанных в процессе психического развития детей и подростков: непосредственное эмоциональное общение со взрослыми (в младенческом возрасте), предметно-манипулятивная (в раннем возрасте) и ролевая игра (в дошкольном возрасте).

Потребность в элементарном эмоциональном общении со взрослым у новорожденного ребенка в условиях полноценного психического развития начинает проявляться на границе 2 — 3 месяцев в виде комплексной реакции оживления и знаменует тем самым окончание периода новорожденноеTM и начало младенческого возраста. Непосредственное эмоциональное общение с ребенком, инициированное взрослым на протяжении значительного отрезка времени, увенчалось новым качеством в развитии его психики — началом формирования человеческих потребностей.

В детской психологии широко известны факты отрицательного влияния «госпитализма» — дефицита непосредственного эмоционального общения маленького ребенка с окружающими взрослыми и особенно с матерью — на его психическое развитие. Разлука с матерью в младенческом возрасте и воспитание в детском доме (доме ребенка), несмотря на хороший физический уход, необходимые гигиенические условия, по данным многих авторов, приводят к резкой задержке физического и психического развития (Н. М. Щелованов, М. Ю. Кистяковская, а также К.. 8pKг, 3. *Бот'бу*, Р. Заззо и др.).

Однако преобладающее число авторов, придавая разлуке ребенка с матерью в раннем возрасте фатальное значение для всего последующего периода его психического развития, не анализируют психологические причины, порождающие негативные психические проявления и, более того, даже неполноценное психическое развитие.

Исследования М.И.Лисиной и ее сотрудников показали, что первый год жизни ребенка является периодом огромной важности для последующего его психического развития: формируется

деятельность общения, которая становится своеобразным фундаментом для всех последующих видов деятельности. В результате непосредственного эмоционального общения происходит становление аффективно-личностных отношений между ребенком и взрослым, а на этой основе — развитие познавательных, эмоциональных процессов, речи, начальных манипулятивных действий.

Под влиянием недостаточного или нарушенного общения с близкими взрослыми, в частности с матерью, дети становятся пугливыми, безынициативными, нелюбознательными. И напротив, как показали исследования (С. Ю. Мещерякова и др.), даже в экстремальных ситуациях в присутствии матери у ребенка через общение с ней снимаются отрицательные эмоции, а положительные усиливаются. Иными словами, проведенные исследования не просто констатируют факт задержки в развитии психики младенца из-за дефицита общения с близкими взрослыми, но и вскрывают возможные ее причины, а также представляют собой попытки найти средства своевременной коррекции развития.

В начале второго года жизни ребенок, движимый потребностью оказаться в мире предметных манипуляций, непосредственных контактов с этим миром, приобретает в связи с ее реализацией огромные возможности не только для физического развития, но и для развития познавательных, эмоционально-волевых процессов, начальных истоков личности. Однако не сам по себе предметный мир, окружающий ребенка, формирует в нем человеческую психику: между вещественным миром и ребенком стоит взрослый. Ребенок со временем субъективно начинает отделять себя от взрослого, начинается раздробление ситуации «мы», он тянется к предметным действиям. У него начинает оформляться потребность ориентации в способах человеческой деятельности, но на этом пути ребенок испытывает большие трудности: он начинает самостоятельно передвигаться в пространстве, появляется речь, но она автономна; он тянется к предметам, но нередко ошибается в действиях, а за ошибки приходится расплачиваться некоторыми неприятностями. Противоречия и трудности помогает разрешать взрослый, с его помощью ребенок начинает овладевать предметными действиями — орудийными и соотносящими. Общение со взрослым становится средством овладения предметной деятельностью.

С середины второго года жизни, ребенок становится способным к символическому отделению и переносу действий с одного предмета на другой, начинает пользоваться предметами-заместителями. Постепенно он приходит в своем развитии к тому, что начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого — появляется феномен «Я сам». Социальная ситуация «ребенок-предмет—взрослый» распадается. Ребенок отстраняется от взрослого, у него появляется потребность действовать, как взрослый, а тот становится в его глазах лишь образцом.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью при полноценном развитии детей закономерно является ролевая коллективная игра. Она возникает на основе потребности детей в «деловом» сотрудничестве со взрослыми, которая в конечном счете, преобразуется у них в потребность действовать в воображаемом плане, воссоздавая при этом реальные отношения между людьми, особенности их общения, в том числе профессионального. Эта удивительная деятельность, подчиняясь возрастной логике развития, наблюдается только в дошкольном детстве.

Основная единица игры — роль. Она позволяет ребенку моделировать, символизировать любые отношения, но по правилам жизни. Именно это и помогает ему приобретать ориентацию в смыслах человеческой жизни. Реальные мысли, чувства, отношения между партнерами в детском игровом сообществе способствуют формированию ребенка: его нравственного потенциала, самосознания, элементарной оценки себя как личности, снятию эгоцентризма. Все это становится возможным в условиях педагогически компетентного управления детьми, причем это, безусловно, легче сделать в общественном дошкольном учреждении. В этом аспекте очевидны преимущества общественного воспитания перед семейным для организации игрового сообщества детей.

Лишение ребенка школы коллективной ролевой игры может отрицательно сказаться на его психическом развитии. Это случается прежде всего с теми детьми, которые на протяжении дошкольного детства воспитываются в неполноценной семье, с теми, кто попадает в неблагоприятные педагогические условия общественного воспитания. Особо следует выделить детей, которые хотя и находятся в условиях хорошо организованного в целом общественного воспитания, но отстают от основной массы сверстников в темпе психического развития, что далеко не всегда своевременно устанавливается и учитывается в типичных для дошкольного учреждения условиях. Мы имеем в виду прежде всего детей с ЗПР, которые требуют от педагогического персонала специфической психолого-педагогической квалификации.

Безусловно, дети, у которых психическое развитие нарушено изначально под влиянием органической мозговой патологии, возникшей в процессе внутриутробного или раннего постнатального развития, будут нуждаться в несколько иных условиях организации коррекционно-педагогической помощи, нежели дети, темп психического продвижения которых оказался сниженным под влиянием неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических причин.

Организация дифференцированной помощи со стороны взрослых в реализации возрастного потенциала в развитии психики детей, обеспечение своевременного возникновения качественных возрастных новообразований, характеризующих готовность

ребенка к обучению в школе, — эти задачи, равно как и многие другие, касающиеся руководства психическим развитием детей в деятельности, призваны решать целенаправленное воспитание и обучение.

Опора в процессе обучения на активность ребенка как субъекта этой деятельности является важнейшим условием становления его как личности, во всяком случае необходимых предпосылок к ней.

Итак, систематизируя сказанное о закономерностях психического развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте, можно выделить следующие основные группы причин, которые могут обусловить его неполноценное психическое развитие:

- органические причины, задерживающие нормальное функционирование мозга, а следовательно, препятствующие его своевременному развитию;
- дефицит общения с окружающими, вызывающий общую задержку в усвоении ребенком общественного опыта;
- дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности, не дающий ребенку возможности посильного «присвоения» общественного опыта, а следовательно, затрудняющий своевременную реализацию возрастных возможностей его психического развития, в частности умственного;
- общая бедность микросреды, препятствующая своевременному функциональному развитию мозга;
- травмирующее действие микросреды на формирующийся мозг ребенка, нарушающее его функции и созревание;
- дефицит профессиональной компетентности окружающих ребенка взрослых, вызывающий затрудненное или искаженное психическое развитие ребенка.

Неполноценное психическое развитие ребенка может быть обусловлено как действием отдельного неблагоприятного фактора (отдельной причины), так и их сочетанием, складывающимся в процессе взаимодействия. Учитывая социальную природу психики ребенка, можно считать, что органические причины имеют относительно самостоятельное значение. В случаях значительной их тяжести даже при благоприятных социально-педагогических условиях они не могут не ограничивать возможности развития ребенка. Хотя эти границы могут сдвигаться. В сравнительно легких случаях органических нарушений, но при неблагоприятных социально-педагогических условиях, отклонения в психическом развитии ребенка могут оказаться не только значительными, но и необратимыми. Однако в любом случае адекватная и ранняя диагностика отклонений и потенциальных возможностей в развитии психики ребенка, а также организация педагогической работы в соответствии с этими возможностями будут иметь для него огромное значение.

Педагоги и психологи, приступающие к практическому решению задач раннего диагностического изучения детей и оказания им коррекционно-педагогической помощи, должны владеть и уметь пользоваться конкретной научной информацией.

Однако эта информация — результат специально выстроенного и проведенного в протяженные временные сроки целенаправленного исследования, главная цель которого разработка и внедрение в практику образования научно обоснованной системы диагностики и коррекции ЗПР у детей в дошкольном учреждении и начальной школе.

В типичных условиях образовательных учреждений работа с детьми с ЗПР строится чаще всего не с учетом научных данных о развитии психики ребенка, а в большей степени на эмпирической основе.

Учитель-предметник, воспитатель дошкольного учреждения и даже практический универсальный психолог не обладают необходимыми знаниями об этих детях, умениями изучать их и помогать им. Для этого надо овладеть основами специальной психологии и педагогики, получить необходимый минимум дефектологической подготовки.

Представим себе, что в школу пришел хорошо подготовленный психолог. Однако ему одному приходится иметь дело с огромным, чрезвычайно вариабельным по состоянию и по возрасту контингентом проблемных детей общеобразовательной школы. В результате сложностей выявления детей, имеющих отклонения в психическом развитии в начальной школе, изучение их затягивается. Не может не тревожить тот факт, что ребенок часто приходит в класс выравнивания в возрасте 8 — 9 лет, когда состояние отставания во всех планах психического развития у него уже стабилизировалось. Отсутствие своевременной психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии приводит к тому, что они переходят в среднее школьное звено с тем же грузом проблем, осложненных к тому же вторичными наслонениями.

В настоящее время в вузах наряду с дефектологическими факультетами, осуществляющими подготовку кадров по специальности педагог-дефектолог (логопед, олигофренопедагог), факультетами практической психологии, готовящими педагогов-психологов для системы образования, начинают создаваться кафедры специальной психологии, вводится новый предмет «специальная психология». Однако к сожалению приходится констатировать тот факт, что специального психолога в системе образования еще практически нет.

Потребность в таких психологах там, где она возникает (хотя в некоторых учреждениях образования она не всегда актуализирована), удовлетворяется в основном за счет подготовленных об-

щим порядком — на факультетах психологии педагогических университетов, в процессе подготовки на курсах и т.п. Поэтому в большинстве случаев они оказываются недостаточно ориентированными на проблемных детей, на специфику коррекционной работы с ними в учреждениях специального образования.

Так, в условиях большого города, каким является, например, Нижний Новгород, почти все школы VIII вида укомплектованы такими практическими психологами. Вполне понятно, что, не владея должным образом профессией, эти специалисты оказываются не в состоянии решать проблемы развития детей.

Для примера обратимся к проблеме комплектования первых классов школы VIII вида, т. е. вспомогательной. К настоящему времени накоплен определенный положительный опыт работы ПМПК по дифференцированной диагностике и отбору детей в специальные учреждения. Многие вопросы разграничения умственной отсталости от сходных состояний, в частности от ЗПР, у детей при комплектовании первых классов школы теоретически разработаны довольно конкретно, однако практически они решаются нелегко. Трудно разрешимы оказываются следующие вопросы: своевременного и квалифицированного отграничения умственной отсталости от других вариантов отклонения в психическом развитии; прогнозирования комплектования в отдаленные сроки по результатам более или менее протяженного по времени дифференцированного психолого-педагогического изучения детей с ЗПР и умственной отсталостью в раннем и дошкольном возрасте и оказания им своевременной коррекционной помощи и поддержки; создания единой системы (дошкольное учреждение—школа) практической психологической службы, квалифицированной передачи ребенка «с одних рук на другие»; организации компетентного психологического сопровождения детей с первого дня пребывания в школе и многие другие.

Прежде всего нуждается в развитии сеть хорошо налаженной консультативно-диагностической службы, направленной на ранний возраст и проявляющейся в разных формах. Однако чем меньше ребенок, тем больше он нуждается не в краткосрочных консультациях (каковые готовы обеспечить различные службы), а в условиях стационарного детского учреждения, где с ним должны работать специально подготовленные профессионалы. Но, к сожалению, в то время, когда особенно важно расширять сеть дошкольных учреждений для проблемных детей и др., система дошкольного воспитания разрушается.

Нами был проанализирован набор детей в первые классы десяти школ VIII вида на 2000—2001 учебный год с целью получения и изучения конкретных сведений о них. При этом мы старались выявить: в каком образовательном учреждении находился ребенок до коррекционной школы; какая структура главным об-

разом осуществляла набор; какова роль школьной психологической службы в комплектовании первых классов, качество ее работы с первоклассниками и др.

Оказалось, что в первые классы поступили дети в возрастном диапазоне от 8 до 12 лет. 32,6 % из всего состава набранных детей (108 чел.) были переведены из общеобразовательных школ. Некоторые из них обучались там в первом классе по два года. Менее трети этих детей прошли подготовку к обучению в условиях массового детского сада.

Предварительное обучение детей в массовой школе в известной степени направлено на предупреждение ошибок при их отборе в коррекционное учреждение; основной критерий, по которому идет первичный отбор во вспомогательную школу, — неуспеваемость в массовой школе. Но этот критерий далеко не всегда является определяющим и надежным, поскольку неуспеваемость, как известно, может быть обусловлена различными причинами, а не только подлинной умственной отсталостью.

Не менее важна и ранняя диагностика в дошкольных учреждениях. В нашем случае почти 70 % поступивших в первый класс не были подготовлены к школе в таких учреждениях и своевременно не обследованы специалистами ПМПК. Не исключено, что часть детей могла быть ошибочно направлена в учреждения вспомогательного типа.

В последние годы растет количество детей-сирот («социальных» сирот), а следовательно, и первоклассников из числа воспитанников детских домов и социальных приютов. Так, 21 % изучаемого нами набора детей в первые классы составили дети-сироты. Социальная депривация, которую испытал на себе каждый ребенок этой группы, и все вытекающие из этого последствия значительно затрудняют процесс его обучения в массовой школе.

Показатели отбора детей в первые классы убеждают в необходимости проведения ранней диагностики и раннего начала коррекционной работы с детьми в специальных группах дошкольных учреждений.

С.Д.Забрамная считает, что комплектование вспомогательных школ не может ограничиваться только отбором в период приема в школу. Изучение детей должно продолжаться и в самой школе в диагностических классах. К этой работе следует привлечь всех «узких» специалистов школы: психолога, логопеда, социального педагога, медицинских работников, опытных учителей-дефектологов. По окончании диагностического срока Психолого-медико-педагогический консилиум школы (такая структура в настоящее время должна быть в каждой коррекционной школе по требованию Министерства образования РФ) должен принять конкретное решение по каждому ребенку, в результате чего можно было бы своевременно и обоснованно вернуть того или иного перво-

классника в массовую школу или перевести в другую спецшколу в зависимости от ведущего дефекта, а возможно, и в учреждение социальной защиты, если ребенок окажется необучаемым. В такой работе немаловажную роль должна играть школьная психологическая служба, однако это звено является порою самым слабым в коррекционных школах.

По нашим данным, психолог есть почти в каждой из таких школ. В основном все они имеют высшее педагогическое образование, закончили одно- или двухгодичные курсы по подготовке психологов при Институте повышения квалификации, имеют стаж работы в должности психолога от 1 года до 5 лет, но к работе с аномальными детьми они не готовы. Основные трудности в их работе в учреждении специального образования заключаются в недостаточной ориентированности в специфике психического развития умственно отсталых детей, в критериях отграничения от сходных состояний, в сопутствующих основному дефектам развития; им трудно включиться в разработку вопросов развивающей технологии обучения детей.

Следует сказать и о том, что необоснованное затяжное пребывание детей с отклонениями в развитии в неадекватных их состоянию условиях массовой школы обрекает их не только на бессмысленную потерю времени, но и провоцирует у них пассивность, отрицательную направленность эмоций и даже агрессивность, а то и уход из школы, бродяжничество. Вопрос о переводе умственно отсталого ребенка в коррекционную школу все равно встанет, но слишком поздно: ошибки общеобразовательной школы могут оказаться непоправимыми. И в этом прежде всего повинна психологическая служба.

Безусловно, впоследствии все придет в необходимое равновесие, но это время следует максимально приближать. Практическая психология как прикладная научная отрасль должна способствовать этому всеми доступными ей средствами.

Дети с ЗПР в учреждениях общего образования в связи с возникшей тенденцией свертывания государственных специализированных образовательных учреждений нередко находятся в классах выравнивания, где контингент учащихся смешанный.

Сложность представляет и само деление: на классы выравнивания, коррекции (компенсирующего обучения). Первоначально *классы выравнивания* предназначались для детей с ЗПР и начиная с 1976 г. имели экспериментальный характер. Позднее, с углублением знаний об этой категории детей, количество подобных классов и школ значительно возросло, чему способствовали «Положение о классах и школах для детей с ЗПР», учебные программы, пособия, методические рекомендации (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, М.С.Певзнер, Р.Д.Тригер, Н.А.Цыпина, С.Г.Шевченко).

В 80-е годы в общеобразовательной школе появились *классы «коррекции» (компенсирующего обучения)* для детей «группы риска», под которыми подразумеваются учащиеся с пограничными отклонениями в развитии (Кумарина Г.Ф., 1988). Однако, как отмечают некоторые исследователи (Винокуров В.П., 1994), характеристика детей «группы риска», данная Кумариной, почти совпадает с описанием и уровнем распространенности детей, имеющих ЗПР, — их клиническими и психолого-педагогическими критериями, представленными различными исследователями (психиатрами, дефектологами, медицинскими психологами). Таким образом, разница между различными типами классов как бы исчезла. Г. Ф. Кумарина в происхождении расстройств и отклонений, наблюдаемых у детей «группы риска», отдала предпочтение социальным факторам, что вступило в противоречие с утвержденным перечнем медицинских показаний для классов коррекционного обучения.

В любом случае особые классы с численностью менее 15 человек в общеобразовательной школе, в которых обучаются дети с различными физическими и умственными дефектами, — это реальность современной образовательной практики.

Само понятие «выравнивание» психического развития ребенка с трудностями в воспитании и обучении достаточно широкое, его главной задачей является приближение психического развития проблемного ребенка к уровню нормально развивающегося. Данное понятие многоаспектно: это и «коррекция» (исправление недостатков психофизического развития детей), и «компенсация» (уравновешивание нарушенных или недоразвитых функций организма), и «социальная адаптация» (приведение индивидуального и группового поведения аномальных детей в соответствие с системой общественных норм и ценностей). Иными словами, «выравнивание» предполагает систему приемов и методов коррекционно-воспитательной работы с детьми, устраняющую или сглаживающую дефекты развития их познавательной деятельности, физического развития, предупреждающую вторичные нарушения в развитии, способствующую развитию ребенка в благоприятном направлении. В целях достижения положительного результата в процессе обучения, воспитания и развития проблемного ребенка психолого-педагогическое воздействие подразумевает целостное влияние на его личность. Однако в практической деятельности смешение жанров представляется неоправданным и даже опасным.

Зададим себе вопрос: насколько классы выравнивания отвечают своей основной задаче создания определенных условий обучения и воспитания, наиболее адекватно учитывающих особенности развития каждого проблемного ребенка и максимально способствующих преодолению имеющихся у него отклонений?

Разделяя мнение многих исследователей (Т. А. Власова, В.И.Лубовский, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова и др.) относительно того, что

среди детей начальных классов с отклонениями в развитии наибольшее количество с различными формами ЗПР и нарушениями речи, мы должны отметить следующий факт: если дети-инвалиды в массовой школе охвачены индивидуальной формой работы, нарушения речи корригируются специалистом-логопедом, то дети с ЗПР в масштабах страны практически остаются без целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Существование классов выравнивания в общеобразовательной школе (с 5-го по 9-й) свидетельствует о том, что задержка психического развития не корригируется в начальной школе, и дети этой группы переходят в среднее звено, что само по себе противоречит научным данным.

А причина факта кроется главным образом в отсутствии квалифицированных кадров для работы с такими детьми. Так, по Н.Новгороду и области потребность в педагогах-психологах в 1998 — 1999 учебном году превысила их количество: в 4 раза по общеобразовательным школам (на 1510 школ 397 педагогов-психологов); в 14 раз по дошкольным учреждениям (на 1402 ДОУ 98 специалистов); в 2 раза по информационно-диагностическим центрам (на 59 ИДЦ 29 педагогов-психологов); в 2 раза по общеобразовательным учреждениям для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (на 52 учреждения 26 специалистов); даже специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с отклонениями в развитии испытывают недостаток в психологических кадрах (на 49 учреждений 36 педагогов-психологов).

На основании специального изучения мы можем утверждать, что реальностью современной образовательной практики большого города (а по всей вероятности, и в целом страны) стал процесс интеграции проблемных детей в общеобразовательную среду. Одни из них получают образование в профильных образовательных учреждениях (лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов), в условиях домашнего обучения. Другие — в условиях массовой общеобразовательной школы (индивидуальное обучение, классы выравнивания). Незначительный рост количества детей в специальных школах и интернатах создает видимость небольшого числа проблемных детей из всей детской популяции.

В то же время, как подчеркивает Н. Н. Малофеев, в современных экономических условиях России преждевременно говорить о широком развитии интеграции как «...системы условий, обеспечивающих эффект развития проблемного ребенка...» в общеобразовательной школе, так как бюрократические структуры, принимая решение об интеграционных подходах к обучению, руководствуются, как правило, экономическими факторами и идеей сокращения числа специальных учреждений. Специалисты же разных стран едины в понимании того, что интеграция показана лишь

части проблемных детей. Автор убежден: «Подлинная интеграция предполагает создание модели, объединяющей, а не противопоставляющей регулярное и специальное образование, а также требует специализированного обучения учителей регулярных школ».

Обучение детей с умственными и физическими недостатками в массовой школе лишь в незначительной мере способствует решению их проблем, так как процесс интеграции осуществляется стихийно, не имея опоры на твердый теоретический фундамент. Отсутствие научных основ, методического и кадрового обеспечения интеграции приводит к отрицательным результатам этого процесса, негативные последствия которого отражаются прежде всего на детях.

Таким образом, положение службы психологической помощи проблемным детям в современной системе образования достаточно сложное. Безусловно, внимание детям оказывается (в общеобразовательной школе существуют классы с весьма обнадеживающими названиями: коррекции, компенсирующего обучения, педагогической поддержки, оздоровления). Для маленького ребенка, который с приходом в школу попадает в незнакомую обстановку, требующую от него большого психического напряжения, чрезвычайно важно иметь рядом внимательного, опытного учителя. Быстрой адаптации ребенка к условиям школьной жизни помогут и оздоровительный режим, и небольшое количество учащихся в классе, когда педагог может вести работу с учетом принципа индивидуального подхода к каждому ученику.

Однако развитие большей части детей даже в подобных условиях не коррелируется. Современные данные о детях с ЗПР не позволяют согласиться с мыслью многих исследователей (Защиринская О.В., 1995; Павлий Т.Н., 1997; Переслени Л.И., Слободяник Н. П., Шишкова А. А., 1998) о том, что ЗПР первичного характера, не преодоленная в дошкольном детстве, может быть легко преодолена в массовой школе.

Мы принципиально не согласны с таким утверждением и считаем очень правильным высказывание Е.А. Стребелевой: «...если соответствующие интеллектуальные или эмоциональные качества не получают по тем или иным причинам должного развития в раннем возрасте, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается трудным, а подчас и невозможным». Ретроспективное изучение историй развития школьников, испытывающих трудности в усвоении школьной программы, страдающих неврозами, психосоматическими заболеваниями, имеющих большие трудности в поведении и т.п., свидетельствует о том, что большинство из них в дошкольном детстве были обделены вниманием специалистов, призванных осуществлять коррекционно-педагогическую работу.

Задания для самостоятельной работы

1. Назовите наиболее значимые, на ваш взгляд, работы современных психологов, которые могли бы принести ощутимую пользу службе психологического специального образования. Аргументируйте свою точку зрения.
2. Одна из главнейших задач современной психологической службы образования — разработка ее научных основ. Как вы это понимаете?
3. Какие вы видите недостатки в организации психологической службы специального образования сегодня. Укажите основные их причины.
4. Должна ли быть разница в профессиональной подготовке педагога, практического психолога, ученого?
5. Назовите наиболее характерные признаки отграничения состояния задержки психического развития от сходных состояний.
6. Когда и кем впервые в отечественной дефектологии была поставлена проблема изучения детей с задержкой психического развития как разновидности аномального развития?
7. Основные причины, обуславливающие задержку психического развития у детей, их краткая характеристика.
8. Проблема компенсации дефектов психического развития у детей с задержанным темпом развития и ее решение в практике коррекционной работы с ними.
9. Причины социально-педагогического характера, усугубляющие состояние задержки психического развития у детей в условиях семьи и образовательного учреждения.
10. Оцените состояние теоретической обоснованности практической организации психологической службы образования сегодня по отношению к детям дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Рекомендуемая литература

- Винокуров Л. Н. Основы педагогической диагностики нервно-психических нарушений у детей и подростков: Учеб. пособие. — Кострома, 1994.
- Власова Т.А., Лубовский В. И. и др. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления: Обзорная информация. — М., 1976. — Вып. XIII.
- Власова Т.А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — М., 1973.
- Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.
- Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. — М., 1936.
- Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
- Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 5.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991.

Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М. С. Певзнер — М., 1966. *Забрамная С. Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. — М., 1988.

Забрамная С. Д. От диагностики к развитию. — М., 1998.

Кумарина Г. Ф. Методы отбора детей в коррекционные классы: Метод. пособие. — М., 1990.

Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.

Леонтьев А.Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А. О диагностических методах психологического исследования школьников // Советская педагогика. — 1968. — № 7.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

Лубовский В. И. Выявление нарушений развития как задача психологической диагностики в школе // Психодиагностика и школа. — Таллин, 1980.

Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. — М., 1992.

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. — М., 1985.

Обухова Л. Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. — М., 1996.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1998.

Психолог в начальной школе: Учебно-практическое пособие / Под ред. Т. Ю. Андрущенко. — Волгоград, 1995.

Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. — М., 1990.

Стребелева Е. А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии // Дефектология. — 1996. — № 4.

Ульенкова У. В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: Проблемы и решения // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. — Н.Новгород, 1998.

Усанова О. Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. — М., 1990.

Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. — М., 1999.

Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.

Дополнительная литература

Власова Т. А. Проблемы советской дефектологии // Советская педагогика. — 1978. — № 1.

Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 — 7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 1.

Гурова Н. В. О коррекционно-развивающем образовании детей с трудностями в обучении // Дефектология. — 1996, — № 5.

Кондрашин В. И., Марковская И. Ф., Цытина Н.А. Региональная модель диагностико-коррекционной службы // Дефектология. — 1996. — № 5.

Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.

Малафеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: Термин и смысл // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. — СПб., 1995.

Обухова Л. Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5.

Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 1972. — № 3.

Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях Москвы // Дефектология. — 1996. — № 2.

Слепович Е. С. Особенности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития // Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. — М., 1985.

Тарнополь Л. Образовательная программа для детей с трудностями в обучении в США (Калифорния) // Дефектология. — 1975. — № 6.

Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М., 1986.

Эльконин Д. Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей // О динамике психического развития личности. — Таллин, 1974.

Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. — М., 1997.

Глава 3

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЭТАПАХ РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Мы предлагаем действующий вариант модели специальной помощи детям с ЗПР, апробированной на протяжении продолжительного времени. Работа началась в 1971 г. и осуществлялась в трех взаимосвязанных направлениях: изучение детей с ЗПР и оказание им специальной психологической помощи в условиях специально созданного комплекса — диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении и специальных начальных классов в общеобразовательной школе; подготовка кадров практических психологов и коррекционных педагогов для работы с детьми в условиях специально созданных дошкольных групп и школьных классов; подготовка кадров высшей квалификации по специальной психологии и коррекционной педагогике в аспирантуре.

При создании системы специальной психологической помощи, способной охватить всех нуждающихся детей с различными отклонениями в развитии, эта общая организационная модель окажется необходимой.

Прежде всего мы представим ту часть модели, которая непосредственно касается организации и содержания практической помощи детям.

3.1. Теоретические принципы организации диагностической работы с детьми

Диагностическая работа с детьми — одно из важнейших направлений в практической деятельности специального психолога, в ходе которой ему приходится решать специфические задачи: отграничения состояния ЗПР от сходных, в частности от педагогической запущенности; в старшем дошкольном возрасте очень важно своевременно выяснить особенности развития ребенка как субъекта дошкольных видов учебной деятельности, его мыслительной деятельности, чувств, воли и т. п. И все это не в отрыве, а на основе наиболее важных причин, под влиянием которых про-

изошло снижение темпа психического развития. Необходимо и умение профессионально укомплектовать школьный класс для детей с ЗПР, развив с целью продолжения все лучшие действия и результаты специальной психологической помощи детям в детском саду.

Дети с ЗПР чаще всего приходят из социально неблагополучных семей, и это надо учитывать в диагностической работе с ними. Положив в основу принцип доминирования той или иной группы причин, обусловивших отставание детей в развитии, или учитывая степень его тяжести и возможности преодоления в специально организованных педагогических условиях, мы выделяем основные варианты (типы) низкого уровня способностей к усвоению знаний (пониженной обучаемости) в дошкольном возрасте, в частности у 6-летних детей.

Педагогическая запущенность как стойкое состояние в дошкольном возрасте и задержка психического развития, безусловно, не являются тождественными категориями, но их противопоставление применительно к маленьким детям возможно лишь в определенных пределах. Ребенок с задержкой психического развития в условиях неадекватного его состоянию воспитания и обучения неизбежно становится педагогически запущенным. В то же время у здорового от рождения ребенка при недостаточности педагогического внимания или его малой квалификации также может наблюдаться своеобразное недоразвитие тех или иных психических функций. Это состояние далеко не всегда легко обратимо, особенно если упущены сензитивные сроки развития.

Категория педагогически запущенных детей также неоднородна, так как запущенность может быть обусловлена разными конкретными причинами: большое значение имеют возраст ребенка, состояние его здоровья, специфика дефектов среды, характер задержавшейся в развитии ведущей функции, ее сочетание с другими психологическими особенностями ребенка, своевременная организация коррекционно-педагогической работы с ним.

Возможны по крайней мере два вида причин педагогической запущенности в дошкольном возрасте: во-первых, неблагоприятные социально-педагогические условия как определяющая причина ущербности психического развития; во-вторых, те же социально-педагогические условия в комплексе с другими причинами, прежде всего с дефектами биологического развития. В том и другом случаях у детей есть предпосылки к формированию и упрочению пониженной обучаемости. Но возможности компенсации негативных особенностей формирования общей способности к учению могут оказаться разными. Дети, у которых психическое развитие нарушено изначально под влиянием органической мозговой недостаточности (возникшей в процессе внутриутробного или раннего постнатального развития), несомненно, будут нуж-

даться в несколько иных условиях организации коррекционно-педагогической работы, нежели те, чей темп психического продвижения оказался сниженным под влиянием неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических причин.

Не претендуя на создание исчерпывающей типологии пониженной обучаемости шестилетних детей, мы положили в ее основу принцип доминирования той или иной группы в комплексе причин, обусловивших их отставание в развитии. В результате выявили *следующие варианты пониженной обучаемости*.

I вариант. Пониженная обучаемость у детей является следствием общей педагогической запущенности, берущей начало в ясельном или младшем дошкольном возрасте. Эти дети здоровы от рождения, у них не отмечается патологии в анамнезе раннего развития, физическое развитие на протяжении дошкольного возраста протекает нормально. Постепенное отставание в общем развитии, низкий уровень способностей к усвоению знаний в старшем дошкольном возрасте (довольно значительное от уровня оптимальным образом реализованных возрастных возможностей) являются у них следствием неблагоприятных условий микросоциального и микропедагогического характера. Вариации неблагоприятного сочетания этих условий определяют подварианты пониженной обучаемости.

Пониженная обучаемость может быть следствием общей микросоциальной и педагогической депривации: вредного, а порой и разрушающего действия семьи на формирующуюся психику ребенка; неполноценно организованного общественного дошкольного воспитания (имеются в виду утомляющая обстановка, невысокий уровень педагогической работы и общих условий в детских общественных учреждениях интернатного типа, в смешанных по возрасту дошкольных группах и др.)¹.

II вариант. Пониженная обучаемость детей обусловлена слабым соматическим здоровьем (с раннего возраста), а также функциональными расстройствами нервной системы вследствие частых болезней, с одной стороны, и неблагоприятных условий воспитания и развития в семье и общественном учреждении — с другой. Анамнез раннего развития не указывает на патологическую неврологическую симптоматику, тем не менее на протяжении раннего и дошкольного возраста эти дети значительно отстают от своих полноценно развивающихся сверстников в физическом и умственном планах.

Вариации неблагоприятного сочетания микросоциальных и микропедагогических условий, определяющих подварианты и ва-

¹ Не исключено, что пониженная обучаемость у какой-то части здоровых детей обусловлена генетически. Но, к сожалению, сколько-нибудь точными и обоснованными данными в этом направлении мы не располагаем.

риации пониженной обучаемости, и здесь те же самые: общая микросоциальная и педагогическая депривация, негативное, травмирующее психику ребенка влияние семьи, отсутствие индивидуального подхода к нему в дошкольном учреждении, т.е. дети становятся жертвами стойкой педагогической запущенности. Но (в отличие от предыдущего варианта) слабое здоровье усугубляет состояние этих детей. Возникают особые трудности в организации для них целенаправленной и адекватной педагогической коррекции, ибо, как правило, такие дети имеют выраженную функциональную мозговую недостаточность и на этой основе нарушенную работоспособность.

Иными словами, причины пониженной обучаемости этих детей лежат в неадекватных физическому состоянию ребенка микросоциальных и микропедагогических условиях развития. Чем дольше время, в течение которого ребенок находился в таких условиях, тем более упорочными и стойкими становятся у него негативные особенности формирования общей способности к учебе.

III вариант. Пониженная обучаемость у детей является следствием задержки психического развития¹, вызванной микроорганической недостаточностью мозга, обусловленной вредоносными факторами в период внутриутробного развития, родового периода или раннего детства, чаще всего в первые годы. Анамнез у этих детей указывает на патологические особенности психического развития, главным образом раннего (они позднее начинают хватать, ходить, говорить).

Из-за отсутствия адекватных для этих детей педагогических условий в семье и дошкольном учреждении начиная с раннего возраста (прежде всего квалифицированного индивидуального подхода), а порой и вредного влияния семьи, неправильно организованного общественного воспитания они приобретают стойкую пониженную обучаемость. Ее подварианты могут быть обусловлены спецификой нервно-психического развития детей в условиях взаимодействия неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических факторов различной степени их дефектности.

То есть пониженная обучаемость у этих детей имеет сложный генезис. Чем менее адекватными их состоянию были условия микросоциальной и микропедагогической среды, чем дольше они находились в них, тем более выражены и стойки трудности, которые эти дети встречают в процессе обучения, и тем более длительной и тонкой коррекционной работы они требуют.

Этот вариант пониженной обучаемости, безусловно, значительно тяжелее по уровню компенсации негативных особенностей психического развития ребенка.

Задержка психического развития этим детям ставится как медицинский диагноз.

Классификация, разработанная в качестве рабочего инструмента психолого-педагогического изучения детей с пониженной обучаемостью, может оказаться полезной как для первичного ознакомления с детьми, отстающими в усвоении требований детского сада, так и для построения общей и индивидуализированной программы коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР.

Очень важно для решения задач диагностики иметь и специальный инструментарий — диагностические методики. Оригинальных, авторских, имеющих целью изучение детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста, у нас очень немного. А те методики, которые нередко адресуют психологу для практической работы с детьми, как правило, не имеют под собой концептуального обоснования и не связаны теоретически с организацией коррекционной психологической помощи, направленной на компенсацию дефектов психического развития, типичных для ребенка с ЗПР.

Нами разработан диагностический комплекс методик, направленных на диагностику индивидуально-типических особенностей (уровней формирования), и общей способности к усвоению знаний (учению) у шестилетних детей с ЗПР.

Мы разделяем одно из ведущих положений отечественной психологии о том, что способности как индивидуальные свойства личности формируются в деятельности и что врожденными могут быть только задатки (морфофункциональные особенности мозга), представляющие собой предпосылки, возможности к развитию способностей. Не предопределяя конкретное содержание тех или иных способностей, задатки в какой-то мере могут обуславливать индивидуальные особенности их формирования. Определяющая роль в формировании способностей у детей принадлежит обучению и воспитанию, однако эта детерминация очень сложна и обязательно предполагает опору на активность ребенка как субъекта деятельности.

Разделяя точку зрения психологов С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой, утверждающих, что важнейшим структурным компонентом обучаемости как наиболее общей способности к усвоению знаний, к учению являются качества ума (глубина, самостоятельность, гибкость и др.), мы считаем, что качества эти представляют собой устойчивые интегративные особенности личности как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности. Они характеризуют сферу ее активности, которая охватывает особенности и тенденции формирования психологических механизмов овладения этой деятельностью, и выражают внутренние условия перехода на качественно более высокие уровни развития.

Учитывая общие закономерности психического развития дошкольников, оптимальные возможности интеллектуального развития шестилетних детей в типичных условиях современного детского сада, конечно, преждевременно говорить о вполне сформировавшихся у них качествах ума. Но нельзя и исключать, что общая способность к учению проходит в дошкольном возрасте определенный путь развития как в процессе ведущего вида деятельности¹, так и под влиянием других ее видов.

Начинающие формироваться интеллектуальные качества (нельзя же отрицать интенсивное умственное развитие в этом возрасте!) представляют собой закономерный результат психического становления ребенка как субъекта деятельности (в частности учебной), в процессе которой тот под руководством взрослого впервые в определенной системе начинает овладевать знаниями, навыками, умениями. К старшему дошкольному возрасту в благоприятных педагогических условиях дети достигают такого уровня психического развития, который позволяет им принимать требования педагога, предъявляемые на занятиях, словно свои собственные. В этом и состоит основной путь формирования ребенка как субъекта учебной деятельности. У него появляется активность особого рода, предполагающая самостоятельную организацию познавательной деятельности в соответствии с объективными требованиями. Одновременно в этом состоит и важнейший путь формирования у ребенка способности учиться.

В плане генезиса по своей психологической сущности качества ума представляют собой многоуровневый «сплав» отличительных особенностей собственно мышления (мыслительных операций) и своеобразия мыслительной деятельности, предполагающей устойчивые побуждения к ней и высокий уровень саморегуляции.

К шести годам (при оптимальном образом реализованных возрастных возможностях) устойчивый познавательный мотив положительного эмоционального отношения к учению, а также привычные способы элементарного самоконтроля как на ориентировочном, так и на исполнительском этапах будут являться в какой-то мере устойчивыми характеристиками внутренних условий формирования самоуправляемой интеллектуальной деятельности. Они несут в себе определенные возможности для дальнейшего полноценного умственного развития и одновременно являются предпосылками к становлению ребенка как субъекта учебной деятельности школьного типа.

Иными словами, в психологической структуре общей способности к учению шестилетних детей, в ее становлении и оформлении немаловажную роль призваны сыграть компоненты, непосредственно не являющиеся интеллектуальными, а именно:

а) положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности;

б) более или менее упрочившиеся и ставшие привычными способы самоконтроля на всех основных этапах деятельности (контроль

97

¹ Эта проблема в детской психологии не исследована.

за полнотой принятия задания и точностью его сохранения до конца работы, качеством результата и его соответствием заданному образцу).

С этих позиций были сформулированы еще более конкретные гипотезы в области диагностики общей способности к учению.

1. В особенностях элементарного овладения структурой учебной деятельности (основными ее компонентами — мотивационно-ориентировочным, операционным, регуляционно-оценочным) на оптимальном для детей уровне можно увидеть проявления и условия формирования у них высокого уровня способности учиться.

2. В диапазоне от высокого до минимального уровней сформированное™ сферы, характеризующей ребенка как субъекта учебной деятельности, возможны выявление и изучение индивидуальных и индивидуально-типических своеобразий способности к учению, а также к разработке общих и индивидуальных путей преодоления негативных особенностей ее формирования сферы у детей.

3. Целям изучения психологической специфики пониженной обучаемости у детей с ЗПР (особенностей проявления и взаимодействия интеллектуального и неинтеллектуальных компонентов) могут способствовать специально разработанные экспериментальные методики: смоделированные индивидуальные и групповые занятия с детьми по типу учебных.

4. Экспериментальные методики должны способствовать не только выделению характерных для детей с ЗПР уровней пониженной обучаемости, но и выявлению на каждом из уровней ближайших потенциалов формирования общей способности к учению.

5. Систематическая комплексная и индивидуализированная психолого-педагогическая диагностическая работа с детьми в сочетании с педагогической коррекцией на протяжении учебного года может обеспечить значительные возможности: для дифференциации нижних границ нормы (минимального уровня сформированное™ способности к приобретению знаний) и патологии развития; оценки общих результатов коррекционно-педагогической работы по компенсации негативных особенностей формирования общей способности к учению у детей с ЗПР в сравнении с нормальным развитием, а также другими вариантами пониженной обучаемости в адекватных педагогических условиях. И то, и другое чрезвычайно важно в решении задач подготовки детей к школе.

В работе над содержанием экспериментальных диагностических занятий с детьми мы учитывали конкретные диагностические методики умственного развития дошкольников, созданные в разное время отечественными и зарубежными авторами (Венгер Л. А., 1978; Некрасова К.А., 1970; Вейл А., 8шюп Т., 1916; Гезелл А., 1930; Бюлер Ш. и Гетцер Г., 1935; Хейссерман Э., 1964; Шванца-

ра И. и др., 1978). К сожалению, ни одной из них мы не могли воспользоваться ни при оценке объективного состояния интересующей нас способности у детей, ни с целью контроля за ее формированием в определенных педагогических условиях. Мы пришли к необходимости разработки собственного теоретически и организационно-методически обоснованного варианта диагностики общей способности к учению у шестилетних детей, в частности пониженной. Принципы и общая конструкция наших диагностических методик оказались поэтому в прямой зависимости от целей и конкретных задач нашей работы с детьми.

При разработке общей программы и диагностических методик исследования мы учитывали данную Л. С. Выготским оценку традиционных для того времени методов диагностики (Бине, Россолимо и др.). Он отмечал, что эти методы позволяют получать лишь количественные характеристики детского развития: «Проблемы развития и его организации во времени представлены здесь в искаженном виде, ибо основной закон, гласящий, что в экономике умственного развития ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле, здесь не учтен. Здесь принят обратный принцип. В экономике умственного развития ценность месяца определяется независимо от его положения в жизненном цикле».

Д.Б.Эльконин пошел дальше, он говорил о необходимости создания диагностических средств систематического контроля за ходом психического развития детей на той или иной ступени детства, определял и общие требования к ним с позиций современной теории развития психики ребенка, дав, на наш взгляд, принципиально правильную оценку созданным в разное время за рубежом методикам измерения развития с помощью тестов, подходя к ним с требованием — могут они или нет служить средством контроля за психическим развитием ребенка: «Основные пороки этих тестовых систем связаны с тем, что в их основе лежит представление о развитии как чисто количественном росте, что в них отсутствует идея хотя бы гипотетической связи между решением задач, между симптомами и теми психическими процессами и формами деятельности, благодаря которым происходит их решение».

Каждая диагностическая система, по его мнению, должна предусматривать обучение детей, чтобы своевременно разработать направление и пути педагогической коррекции. «Без педагогической коррекции контроль бессмыслен, — подчеркивает он. — Именно для того, чтобы создать условия перехода от данных контроля к педагогической коррекции, необходимо введение элементов формирования в решение каждого задания».

Чрезвычайно важна также совместная работа А.Н.Леонтьева, 1 А. Р.Лурия, А. А. Смирнова (1968), посвященная диагностическим

методам психологического изучения неуспевающих школьников. В ней нас привлекла предлагаемая авторами система изучения школьников, неуспеваемость которых связана с индивидуальными особенностями их психического развития. Конечная цель изучения — распознавание причин неуспеваемости и разработка мер преодоления трудностей обучения учащихся. Для решения этой проблемы необходимы значительные усилия и определенная система действий исследователей. Авторами предложена программа работы по установлению причин неуспеваемости, включающая три этапа.

На первом этапе выдвигается следующая общая цель работы: сравнительно быстро первоначально сориентироваться в психологических особенностях отстающих детей с помощью специально созданных, стандартизованных психологических тестов, проверенных на большом числе детей. (Разработку тестов авторы считают важнейшей задачей психологической науки.)

На втором этапе преследуют более сложную задачу: дать ответ о природе, конкретных причинах психического отставания детей. Ее решение возможно лишь на основе тщательного клинико-психологического изучения ребенка, в результате которого должен быть поставлен диагноз отставания, «квалифицирован» дефект его развития.

На третьем этапе преследуют цель — установить «зону ближайшего развития» ребенка и разработать на этой основе меры педагогической помощи ему. Конкретные формы реализации этих мер (формы обучающего эксперимента) должны находиться в прямой зависимости от различных вариаций дефектов развития детей. Обращаем внимание, что в одних случаях потенциальные возможности развития ребенка могут быть установлены в условиях краткого обучения, в других для этого требуются более продолжительные сроки и специально разработанные диагностические задачи. Особые надежды возлагаются на специальные диагностические группы, которые по предложению дефектологов должны функционировать при вспомогательных или опорных массовых школах от шести недель до трех месяцев. В этих группах диагностический обучающий эксперимент должен принять хорошо разработанные систематические и дифференцированные формы.

В учебном пособии не акцентируется внимание на изучении и педагогической коррекции состояния детей дошкольного возраста, отстающих в развитии от своих сверстников. Однако предлагаемая нами программа во всех ее звеньях представляет большую ценность применительно и к этому возрасту. Чрезвычайно ценны и многие предложения В.И.Лубовского, направленные на уточнение задач, разработку диагностических критериев и методик, цель которых — ориентация в специфике психического развития детей пограничных с нормой состояний (задержка развития и легкая степень умственной отсталости, задержка развития и педаго-

гическая запущенность и некоторые другие). Автор предлагает создавать такие диагностические методики, которые способствовали бы изучению качественных особенностей психического развития детей вышеуказанных категорий, поскольку по отношению к ним «статистическая оценка индивидуальных показателей в целях диагностики пока не представляется целесообразной», и справедливо отмечает, что «основным объектом психологической диагностики должны быть особенности деятельности. Анализ этих особенностей, наблюдаемых при выполнении диагностических заданий, имеет не меньшее значение, чем фиксация факта достижения или недостижения окончательного решения задач».

Принципиальные подходы отечественных психологов к разработке системы диагностики психического развития детей, о которых было сказано выше, в той или иной мере получили отражение в нашей работе по созданию экспериментальных методик в целях отбора и изучения детей с ЗПР, контроля за их развитием в процессе специально организованной педагогической коррекции.

Наш диагностический комплекс методик был сконструирован с учетом специфических особенностей психического развития детей 6—7 лет, учета их умственных возможностей в старшем дошкольном возрасте при нормальном развитии. Возрастная планка выступает в методиках в качестве своеобразной точки отсчета в развитии изучаемых психических функций. Подбор содержания для той или иной диагностической методики, градуирование требований к ребенку во время обследования, общий комплекс заданий, — все это определялось исходными теоретическими постулатами, в которых получили конкретизацию и развитие применительно к специфике детского возраста принципы, сформулированные Л. С. Выготским.

В кратком описании представим их следующим образом.

Принцип комплексного изучения ребенка

Данный принцип находит свое выражение в многоаспектном исследовании ребенка как при комплектовании детской группы, так и контрольном его изучении.

На протяжении учебного года обычно планируется три основных этапа комплексного обследования детей. Результаты первого этапа (при комплектовании группы) позволяют судить не только о состоянии здоровья детей, особенностях и возможностях формирования обучаемости в процессе обычных для дошкольного учреждения видов деятельности, но и в определенной степени о времени возникновения ЗПР, причинах, обусловивших ее возникновение, роли микросоциальных и микропедагогических условий в этом процессе, нарушении нейрофизиологической организации психики. На основе учета характера взаимосвязи биологических,

социально-психолого-педагогических факторов устанавливается вариант (тип) отставания ребенка в развитии, определяется степень его тяжести. При этом учитывается, в какой мере проявились (на момент изучения) причины социально-психологического и социально-педагогического характера, которые усугубили отставание ребенка в развитии: дефицит общения с окружающими взрослыми; депривация детско-родительских отношений и прежде всего эмоциональных контактов; дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности; дефицит профессионально-психологической компетентности взрослых; травмирующий психику ребенка микросоциум и др.

Цель второго диагностического этапа (обследование проводится в середине учебного года) — уточнение и дополнение ранее полученных сведений о детях и наблюдение за их продвижением по всем направлениям комплексного изучения.

Цель третьего этапа (осуществляется перед выпуском детей в школу) — изучение посредством психолого-диагностических методик компенсации дефектов психического развития у каждого ребенка и сбор конкретных сведений о коррекции ущербных особенностей развития детей, включая тех, чья пониженная обучаемость связана с ЗПР органического происхождения.

Длительность процесса изучения детей на протяжении всего срока пребывания в диагностико-коррекционной группе обуславливает динамический характер работы, позволяя уточнять и дополнять полученные данные о них, проследживать продвижение по всем параметрам комплексного изучения, скорректировать общие и индивидуальные программы педагогической работы.

Принцип системного изучения психического развития ребенка

Этот принцип основан на представлении о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка в определенной логике. Л. С. Выготский писал, что целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка.

В работах У. В. Ульенковой рассматривается проблема формирования у шестилетнего ребенка такого интегративного показателя психического развития, каким является общая способность к учению (усвоению знаний), успешность формирования которой находится в прямой зависимости от становления ребенка как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности. Поэтому объектом диагностики должны стать его индивидуальные особен-

ности овладения общей структурой этой деятельности. Конкретные диагностические критерии ее сформированности, учитывающие оптимальные возможности развития шестилетних детей в типичных для современного дошкольного учреждения условиях воспитания и обучения, помогают обеспечить системный подход к диагностике уровня сформированности общей способности к учению у каждого ребенка, выявлению зоны ближайших возможностей ее формирования, а также к диагностике отклонений в этом процессе.

Специально разработанное теоретическое обоснование помогло выстроить конкретные диагностические методики.

Каждая диагностическая методика конструируется с учетом возрастных особенностей детской психики на основе возрастной периодизации, предложенной Л.С.Выготским и конкретизированной Д. Б. Элькониним. Учет качественных возрастных новообразований служит основанием для *уровневого подхода* к анализу сформированности основных компонентов общей способности к учению: *интеллектуального и неинтеллектуальных компонентов — саморегуляции и положительного эмоционального отношения к умственной деятельности.*

Собственно интеллектуальный компонент важен в связи с ориентацией на возрастные возможности старшего дошкольника в развитии прежде всего вербально-логического мышления: основным условием его проявления является форма существования знаний у ребенка — это общие представления или житейские понятия и соответствующие им мыслительные операции.

Диагностический комплекс включил в себя методики как отдельных структурных компонентов, так и всего комплекса в целом.

Характерными особенностями данных методик является приближение экспериментальных занятий к обычным, проводимым с детьми в дошкольном учреждении: игра, продуктивная деятельность в различных вариациях и т. п. Длительность занятия — 15 — 20 мин, результаты, характерные для каждого ребенка (особенности деятельности, поведения, варьирование формы и содержания предъявляемого задания, особенности учебных действий по подчинению общей цели и программе деятельности, техническому исполнению), фиксируются в индивидуальном протоколе. Обработка данных идет в строгом соответствии с выделенными оценочными критериями: например, в соответствии с критериями овладения детьми основными компонентами учебной деятельности:

мотивационным (интерес ребенка к заданию, особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности, ее возможному продолжению);

ориентировочно-операциональным (особенности вербализации задания — осознания общей цели, средств и способов его вы-

полнения — и программирования ребенком предстоящей деятельности, уровень выполнения и осознания учебных действий);

регуляционным (степень полноты принятия и сохранения задания до конца занятия, качество самоконтроля по ходу выполнения и при оценке результата деятельности).

На основании критериев определяются уровни (их 5) овладения детьми структурой учебной (интеллектуальной) деятельности. Каждый выделенный уровень предполагает индивидуально-типический вариант сформированноеTM у ребенка либо отдельного компонента общей способности учиться, либо сформированности этой способности в составе всех ее компонентов. Одновременно такая оценка результатов помогает увидеть актуальные и потенциальные (зону ближайшего развития) особенности развития каждого отдельно взятого ребенка.

Критериально-ориентированное построение диагностических методик позднее было использовано при изучении специфики становления у детей с ЗПР деятельности общения, познавательного интереса в структуре общей способности учиться, нравственно-этического развития и в других направлениях.

Разделяя мнение В. И. Лубовского относительно объекта психологической диагностики, которым должны стать особенности деятельности, мы считаем целесообразным создание диагностических методик, способствующих изучению не отдельной мыслительной операции, не самого по себе факта достижения или недостижения окончательного результата в процессе решения задачи, а изучению качественных особенностей мыслительной деятельности ребенка, который ставится в позицию субъекта этой деятельности.

Все специально разработанные диагностические методики (в рамках индивидуальных и групповых занятий с детьми по типу учебных) помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР. Так, диагностическая методика, разработанная для первичного ориентирования в уровнях сформированности мыслительной деятельности у шестилетних детей с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, а также для контроля за формированием этой сферы активности у детей с ЗПР в специально организованных педагогических условиях, построена следующим образом: в непосредственной, привлекательной форме (чаще игровой) дети последовательно выполняют 7 заданий, состоящих из нескольких задач на: обобщение рядов конкретных, житейских понятий малого объема, конкретизацию житейских понятий, сравнение нескольких пар объектов по признакам различия и сходства, не равноценных по объему и содержанию, простейшие дедуктивные умозаключения и др. Подбор заданий, в ряде случаев трудных для детей с ЗПР, основывается на убеждении, что только в этих

условиях дети проявят индивидуальное своеобразие и потенциальные возможности продуктивной мыслительной деятельности. Используемые в основном задания вербального характера дают возможность исследовать главным образом «верхний слой» детского мышления, однако его отсутствие или ущербность указывают на неблагополучие в развитии ребенка, так как при нормальном развитии этот слой формируется к шестилетнему возрасту.

В качестве определяющего критерия сформированности интеллектуального компонента общей способности к учению, изучаемого в разных условиях организации мыслительной деятельности детей, используется «фонд действенных знаний» у ребенка (запас знаний об окружающем мире в виде общих представлений и элементарных житейских понятий; конкретные особенности их простейшей систематизации — овладение иерархией обобщений; специфика использования детьми системы доступных знаний об окружающем в процессе решения мыслительных задач, требующих определенного уровня владения операциями абстрагирования и обобщения). В соответствии с оценочными критериями выделены пять уровней овладения детьми общей структурой мыслительной деятельности.

Данные, получаемые в результате диагностики, характеризуют *индивидуально-типические особенности* (уровни) овладения шестилетними детьми структурой учебной (интеллектуальной) деятельности (ее мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным компонентами).

Содержание авторских диагностических методик, имеющих целью выявление характеристик сформированности у детей основных компонентов общей способности к учению, дано в 3.2.1, 3.2.2 и 3.2.3.

А пока кратко охарактеризуем уровни сформированности общей способности к усвоению знаний:

Уровень выражает ставший в какой-то степени привычным для ребенка стиль активного отношения к собственной деятельности. Его характеризует устойчивое положительное эмоциональное отношение к познавательной задаче, осознанное стремление к правильному ее решению. Последнее возможно потому, что ребенок способен к вербализации задания во всем предложенном ему объеме и независимо от формы предъявления задания (предметной, образной, логической). В любом случае он способен к вербальному программированию предстоящей деятельности по способам ее выполнения. Весь дальнейший процесс деятельности свидетельствует о подчинении этой программе: ребенок осуществляет вербальный самоконтроль за ходом ее операционной стороны. В итоге работы он получает заданный результат и адекватно, в развернутой вербальной форме дает ему объективную оценку на основе сравнения с образцом.

Этот уровень сформированности общей способности к учению, несомненно, включает в себе значительные потенциальные возможности ребенка к овладению учебной деятельностью школьного типа.

II уровень имеет свои специфические особенности. Самая главная его особенность состоит в том, что здесь еще нет привычного для ребенка стиля активного отношения к собственной деятельности, хотя нельзя не увидеть, что этот стиль лежит в зоне его ближайшего развития. Задания, рассчитанные на оптимальным образом реализованные возрастные возможности, выполняются им с помощью взрослого, которая заключается главным образом в некоторой организации его деятельности. При отсутствии таковой, несмотря на наличие для выполнения задания необходимых знаний, умений и навыков, деятельность ребенка протекает недостаточно целеустремленно, а следовательно, и недостаточно качественно. Все дело в том, что у него не сформировались более или менее устойчивые способы самоконтроля, которые могли бы проявиться на основных этапах деятельности достаточно стабильно и независимо от внешних помех и препятствий.

Не имея устойчивого положительного эмоционального побуждения к познавательной задаче как таковой, осознанного стремления к ее правильному решению (хотя нельзя отрицать у ребенка непосредственного интереса к ситуации предъявления задания, а в ряде случаев и к его содержанию), на этапе ориентировки в задании ребенок самостоятельно вербализует лишь его общую цель. Он не программирует деятельность до ее начала по способам выполнения. Осознание правил, относящихся к способам деятельности, их вербализация происходят у него уже в процессе деятельности, причем правила в форме логических отношений вербализуются им с большим трудом, нежели правила в предметной или образной форме.

Количество и характер ошибок, допущенных ребенком в процессе работы, находятся в прямой зависимости от глубины осознания им правил задания. В свою очередь глубина осознания этих правил зависит от того, насколько непосредственно интересен для него процесс деятельности. В противном случае ему необходимы дополнительные стимулы в виде побуждения, похвалы, поощрения со стороны взрослого, которое является для него и важнейшим стимулом к завершению деятельности, получению нужного результата.

Достигая в целом объективно заданного результата (при условиях, о которых было сказано выше), ребенок самостоятельно оценивает его, руководствуясь главным образом ситуативными, субъективными впечатлениями. Одного наведения мысли ребенка на связь полученного им результата с правилами выполнения задания («Расскажи, как нужно было выполнять задание?») бывает

достаточно для того, чтобы он сделал объективную и вербально оформленную оценку продукта своего труда.

Исходя из психологической специфики II уровня, можно выделить следующие основные направления в педагогической работе с детьми по формированию у них общей способности к усвоению знаний: формирование устойчивого положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности (к познавательной задаче, процессу ее решения, получению правильного результата) как важнейшего побудительного мотива; формирование полноценных способов самоконтроля на всех этапах деятельности, выведение их на уровень самостоятельной, свернутой (в плане внутренней речи) вербальной саморегуляции.

III уровень демонстрирует значительное отставание детей как от высоких возрастных показателей по всем структурным компонентам общей способности к учению, так и от показателей предыдущего — II уровня. Для выполнения заданий на этом уровне детям недостаточно только лишь организующей помощи взрослого, тогда они не получают заданного результата.

Поведение детей в процессе выполнения задания взрослого в основном можно охарактеризовать как реактивное: в предложенном содержании задание они не «видят»; не осознавая его, дети, естественно, не стремятся к получению объективного результата и предстоящую деятельность не программируют в вербальной форме. Однако в процессе деятельности они все же проявляют выраженную зависимость от поставленной перед ними общей цели, а также некоторую зависимость от отдельных правил ее реализации (осознаваемых или неосознаваемых), главным образом сенсорных. Условия задания, определяющие отношения между теми или иными его элементами (в предметной, образной и логической формах), детьми не осознаются (не вербализуются) и в процессе деятельности.

То есть из-за недостаточности общего развития детей — бедности запаса знаний, отсутствия их элементарной систематизации, недоступности заданных мыслительных операций без непосредственной опоры на предметные действия (в плане общих представлений и простейших житейских понятий), отставания в развитии речевых функций обобщения и регуляции — преобладающее большинство наших заданий недоступно этим детям (на начальном этапе их изучения) по своему содержанию.

Опираясь на отдельные осознанные условия заданий, дети на этом уровне пытаются контролировать и оценивать некоторые свои практические действия, но в целом показывают весьма характерную картину несформированности вербальной саморегуляции на всех этапах деятельности, включая оценку деятельности: не получая объективно заданного результата, они считают, что задание ими выполнено правильно.

Коррекционно-педагогическая работа с такими детьми должна строиться на основе учета характерных для этого уровня негативных и позитивных особенностей формирования каждого структурного компонента общей способности учиться и всего их комплекса в целом.

ГУ уровень показывает еще более значительное отставание детей от оптимальных возрастных показателей в формировании общей способности к учению. Их поведение в ситуации выполнения задания более реактивно. Ребенок понимает общую цель только тех заданий, которые можно выполнять практически (на уровне ручного действия: рисовать флажки, раскладывать картинки, фигурки и т. п.). Но и в этих случаях общая цель не вербализуется им как цель задания, которое должно быть выполнено при соблюдении каких-то правил. В этом смысле содержание задания ребенку совершенно недоступно.

В процессе практических действий дети проявляют зависимость только от общей цели деятельности. Не получая заданного результата, они не способны даже в самой малой степени критически оценивать свой труд, считая, что задание взрослого выполнили правильно.

У уровень. Ребенок не способен принять из инструкции взрослого даже самую общую целевую установку деятельности. Он улавливает из нее лишь форму активности — рисовать, раскладывать и т. п., но не то, *что* нужно делать и тем более *как* надо делать. Ребенок действует с материалом так, как он сам захочет. Результат его труда и заданный образец деятельности не имеют ни малейшего сходства, но он этого не замечает, испытывая чувство удовольствия уже от того, что выражает себя каким-то образом.

Итак, в рамках критериально-ориентированного подхода можно дать качественную характеристику общей способности к усвоению знаний в том виде, в каком она сформировалась на момент изучения, и одновременно, качественную характеристику внутренних условий психического развития ребенка, способствующих ее дальнейшему формированию.

Принцип дифференциально-диагностической направленности изучения детей

Данный принцип важен для дифференциации нижних границ нормы, задержки психического развития и олигофрении. Ценной особенностью методик, разработанных нами в русле модели практической помощи детям с ЗПР, является построение их по принципу обучающего эксперимента (т. е. во всех заданиях предусмотрена возможность оказания строго дозированной помощи). Это позволяет проследить не только актуальный уровень развития умений детей (знаний, умений, навыков), но и их «зону ближайшего

развития», дает возможность разграничить в определенной мере норму и патологию и даже выявить степень патологии развития.

Принципы диагностики психического развития ребенка дошкольного возраста, охарактеризованные нами, были разработаны с позиций концепции общей обучаемости, однако они могут быть использованы и для конструирования диагностических методик при изучении всех сторон психической деятельности ребенка. В качестве примера можно привести оригинальную методику сравнительного изучения специфики становления общения со взрослыми у старших дошкольников с ЗПР и нормально развивающихся детей (Дмитриева Е.Е., 1989). В основу диагностической методики положен принцип моделирования основных форм общения ребенка со взрослым в процессе совместной игры, беседы на познавательные, личностные темы. В процессе диагностики выделены 5 типов (уровней) общения у старших дошкольников и их оценочные характеристики (критерии). Автор отмечает, что выявленные количественные и качественные особенности сформированное™ общения со взрослыми у старших дошкольников с ЗПР позволяют использовать уровни общения в качестве показателя их отставания в психическом развитии. Игры с правилами, апробированные в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми, позволяют обогатить опыт их общения со взрослыми и сверстниками, основанный на взаимопомощи и сотрудничестве, а также изменить их эгоцентрическую позицию в общении.

К настоящему времени с позиций вышеописанных методологических принципов разработаны диагностические методики с целью изучения особенностей формирования у детей качеств ума, например, самостоятельности мышления (Князева Т.Н., 1994; Охулкова И. В., 1996); познавательного интереса в структуре общей способности к учению (Баранова Э. А., 1998); саморегуляции в ролевой игре (Аксенова Е. Б., 1992); саморегуляции в нравственно-этическом поведении (Ефремова Г. И., 1997); саморегуляции в учебной деятельности (Росина Н.Л., 1998); деятельности общения (Дмитриева Е.Е., 1989; Гуцу Е.Г., 1997; Серебрякова Т. А., 1999); особенности внутреннего плана действий (Минаева Е.В., 1999; Троицкая И.Ю., 2000) и др. (Изучались дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста.)

Результаты целенаправленного диагностического изучения детей с ЗПР показывают, что их характеризует значительное отставание в формировании: основных компонентов общей способности к учению (интеллектуального, эмоционального, регуляционного); основных компонентов самостоятельности мышления в процессе деятельности (мотивационный аспект, осознание и вербализация способов выполнения деятельности, анализ задания на этапе ориентировки); познавательного интереса как важнейшего структурного компонента формирующейся способности к учению; навыков

осознанной саморегуляции в сюжетно-ролевой игре, в продуктивных видах деятельности, в учебной деятельности как условий становления ребенка в качестве ее субъекта; нравственной саморегуляции как важнейшего условия личностного становления ребенка; эмоциональной регуляции поведения («спlava» аффекта и интеллекта); социальных отношений (потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении со взрослым, преодолении ситуативности в общении).

3.2. Содержание и краткий анализ некоторых авторских диагностических методик

Наши диагностические методики имеют принципиальное отличие от методик других авторов, выстроенных на эмпирической основе. Сам характер изучения детей в процессе обучения и воспитания, предложенный нами, является организационно-методическим принципом построения диагностической и прогностической работы, единства диагностической и коррекционной помощи проблемным детям.

Охарактеризуем несколько подробнее содержание отдельных методик, входящих в диагностический комплекс, разработанный с целью выявления специфических особенностей формирования у 6—7-летних детей с ЗПР общей обучаемости (или общей способности к учению).

Напомним, что диагностический комплекс методик имеет целью выявление индивидуальных различий в формировании у 6—7-летних детей общей способности к учению в диапазоне пяти уровней: от самого высокого (соответствующего возрастному эталону — здесь мы учитываем качественные возрастные новообразования) до низких границ нормы и выраженной патологии в составе эмоционального, интеллектуального, регулятивного ее компонентов. Многолетняя апробация этих диагностических методик показала, что они могут быть использованы как в целях контроля за развитием детей в специально созданных педагогических условиях диагностико-коррекционных дошкольных групп для детей с ЗПР, так и в целях определения готовности этих детей к школе при выпуске, а также при комплектовании классов выравнивания детьми с ЗПР в общеобразовательной школе.

Диагностический комплекс, как мы многократно убеждались, приносит большую пользу педагогу класса выравнивания при разработке индивидуализированных программ коррекции психического развития детей средствами учебных занятий.

Диагностические методики, направленные на выявление качественных особенностей формирования у детей с ЗПР общей спо-

собности к учению, сконструированы на основе следующих теоретических посылок:

Во-первых, мы исходили из того, что формирование у 6—7-летнего ребенка общей способности к учению (усвоению знаний) находится в прямой зависимости от его становления как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности, а потому объектом диагностики должны быть его индивидуальные особенности овладения общей структурой этой деятельности.

Во-вторых, в качестве важнейших неинтеллектуальных компонентов в структуре общей способности к учению у детей нами условно выделены: положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности, его интенсивность (яркость проявления) и саморегуляция. Для определения исходного уровня сформированности этих компонентов, а также чтобы проследить динамику этого процесса в адекватных состоянии детей педагогических условиях мы используем оценочные критерии:

а) оценка эмоционального отношения детей к деятельности (интерес к заданию, процессу его выполнения, полученному результату, эмоциональное отношение ребенка к возможному продолжению деятельности);

б) оценка саморегуляции в деятельности детей (степень полноты принятия и сохранения задания до конца занятия, качество самоконтроля по ходу выполнения и при оценке результата деятельности).

Диагностические методики, сконструированные на основе описанных выше теоретических подходов и оценочных критериев, позволяют изучать особенности всех структурных компонентов общей способности к учению у детей в их взаимодействии. Однако при необходимости некоторые из них могут быть применены для получения более детальных сведений о каком-то компоненте, например, об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности не на индивидуальном занятии, а на общегрупповом учебном. В этом случае модель занятия предполагает учет оптимальных возрастных возможностей шестилетних детей по саморегуляции в интеллектуальной деятельности в условиях коллективного труда, подчиненного общей учебной цели. Ребенок должен принять задание взрослого, адресованное всей детской группе одновременно, в форме инструкции, содержащей ряд правил, и подчинить ему свою деятельность на все время занятия.

Особое место среди диагностических методик занимают направленные на изучение индивидуально-типических особенностей овладения шестилетними детьми структурой учебной деятельности, разработанные на материале занятий продуктивными видами деятельности. На таких занятиях учебное задание предъявляется ребенку в естественной, непринужденной обстановке, ему

предлагают расположить цветные геометрические фигурки на листе бумаги в определенном порядке в соответствии с заданными правилами, нарисовать точно так же, как на предложенном образце, и др.

Будучи комплексными, эти задания обеспечивают значительные возможности для выявления изучаемой способности и ее особенностей у детей в: самостоятельном программировании ими деятельности на основе вербализации общей цели и важнейших элементов задания, относящихся к способам его выполнения; различении учебных действий разного порядка; самоконтроле на всех этапах деятельности и в распространении его на все заданные учебные действия, включая оценку полученного результата; эмоциональном отношении к заданию как процессу деятельности.

В итоге эти занятия позволяют видеть индивидуально-типические особенности (уровни) овладения детьми структурой учебной деятельности (мотивационно-ориентировочным, операционным, регуляционным компонентами), а следовательно, позволяют судить о качественном своеобразии внутренних условий психического развития ребенка в процессе учебной деятельности.

Овладение шестилетними детьми общей структурой учебной деятельности на доступном возрасту оптимальном уровне можно рассматривать в качестве проявления и условия сравнительно высокого уровня общей способности учиться. Разброс данных, характеризующих индивидуально-типические особенности детей от высшего к низшему уровню, позволяет вычленить характерные позитивные и негативные особенности формирования у них этой способности, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы. Таким образом, изучение детей в процессе обучения становится организационно-методическим принципом диагностической и прогностической работы с ними.

Все диагностические методики помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у 6—7-летних детей с ЗПР. Этому в значительной степени способствуют разработанные на основе вышеописанных оценочных критериев качественные показатели уровней сформированности у них общей способности к учению.

Каждый условно выделенный уровень (в заданиях выделяется пять уровней в направлении от высшего к низшему — I, II, III, IV, V) представляет собой качественную характеристику (индивидуально-типический вариант) общей способности к усвоению знаний, учению в том виде, в каком она сформировалась на момент изучения ребенка, и одновременно качественную характеристику внутренних условий, способствующих ее дальнейшему формированию.

Приведем содержание ряда диагностических методик с подробной инструкцией к проведению занятий с детьми.

3.2.1. Методика диагностики формирования мыслительной деятельности детей 6—7 лет

При разработке диагностической методики нами учитывались данные детской психологии о том, что в традиционных условиях воспитания и обучения хорошо развитым шестилетним детям доступно самостоятельное решение мыслительных задач, к тому же без непосредственной опоры на предмет мысли и при оперировании относительно дифференцированными общими представлениями и простейшими (житейскими) понятиями. Выполняя задания на обобщение, конкретизацию, классификацию, сравнение, индуктивно-дедуктивные умозаключения, дети могут показать, насколько они владеют элементарными мыслительными операциями анализа и синтеза и используют их в различных ситуациях на материале знаний, которые при полноценном развитии они ранее приобрели в семье или детском саду.

Система заданий для детей и методика проведения диагностических занятий с ними направлены на то, чтобы выявить, сформирована ли у них некоторая система общих представлений и простейших житейских понятий, предполагающая соотношение иерархией рода и вида на элементарной образной основе, выполняют ли они мыслительные операции без непосредственной опоры на практические действия, осуществляют ли контроль действий и операций в процессе решения задач, получают ли удовлетворение от умственной деятельности, стремятся ли к ней.

Мы допускаем, что наши диагностические задания для шестилетних детей с задержкой психического развития (ЗПР) могут оказаться трудными (в отдельных случаях — сверхтрудными), что

- они могут потребовать от них значительной самостоятельности; мысли, опоры на продуктивное мышление (в случае решения ребенка способен усвоить новые для себя знания). Но только в этих условиях дети проявят индивидуальное своеобразие и потенциальные возможности продуктивной мыслительной деятельности. И Мы надеемся, что учет и изучение индивидуальных особенностей интеллектуального и неинтеллектуального компонентов в структуре мыслительной деятельности этих детей могут оказать существенную помощь при разработке путей и средств коррекционной работы с ними.

В диагностической методике используются и задания вербального характера, с помощью которых удастся исследовать лишь «верхний слой» детского мышления. Но поскольку при нормальном развитии этот слой должен сформироваться к шестилетнему

возрасту, его отсутствие или ущербность указывают на неблагоприятие в развитии ребенка.

В непосредственной, привлекательной форме (чаще игровой) дети последовательно выполняют 7 заданий, состоящих из нескольких задач на обобщение рядов конкретных понятий малого объема, конкретизацию понятий, сравнение нескольких пар объектов по признакам различия и сходства, не равноценных по объему и содержанию, простейшие дедуктивные умозаключения и др.

Методика проведения занятий не предусматривает «пошаговую помощь» ребенку в приобретении новых знаний в момент исследования. Она предназначена для первичной ориентировки в уровнях его мыслительной деятельности, а также для контроля за формированием этой сферы активности в специально организованных педагогических условиях.

Разработаны следующие оценочные критерии сформированное™ у детей основных компонентов мыслительной деятельности (мотивационного, операционного, регуляционного). Критериями эмоционального отношения к данной деятельности (мотивация) являются: 1) интерес к заданию; 2) особенности эмоционального отношения к процессу деятельности и его результату; 3) стремление продолжить работу.

Критерии «фонда действенных знаний» (операционный компонент): 1) запас знаний об окружающем мире в виде общих представлений и элементарных житейских понятий; 2) конкретные особенности их простейшей систематизации — овладение иерархией обобщений; 3) специфика использования детьми системы доступных знаний об окружающем в процессе решения мыслительных задач, требующих определенного уровня владения операциями абстрагирования и обобщения. При этом учитывается уровень понимания задачи (ориентировка на условия задачи, характер программирования предстоящей деятельности и элементарного осознания этого процесса), овладение предлагаемыми мыслительными действиями и операциями, а также осознание полученного результата (может ли ребенок в более или менее развернутой форме оценить процесс и результат решения).

Критерии саморегуляции мыслительной деятельности: 1) степень полноты принятия задания; 2) его сохранения до конца занятия; 3) качество самоконтроля в процессе выполнения задания и при оценке результатов деятельности.

В соответствии с этими оценочными критериями выделяется пять уровней овладения детьми общей структурой мыслительной деятельности в направлении от высшего к низшему, получивших выражение в условных баллах: 5, 4, 3, 2, 1. Уровни используются для количественной и качественной обработки и оценки фактических материалов. Охарактеризуем их.

I. Задачи сразу заинтересовывают ребенка, что прежде всего видно по его мимике. Положительное эмоциональное состояние сохраняется в процессе всего занятия; ребенок проявляет удовольствие, когда находит правильные ответы, стремится продолжать работу, может просить об этом.

Он понимает задачу быстро, не нуждается в ее повторении и разъяснении. «Фонд действенных знаний» для ее решения у него достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции ребенок совершает правильно и самостоятельно, выделяя в доступном содержании общее и более или менее существенное. В задачах на классификацию картинок может вербально обосновать свое решение, а в заданиях на умозаключение рассуждает, делает индуктивно-дедуктивные доказательства.

Ребенок проявляет некоторые возможности саморегуляции интеллектуальной деятельности: самостоятельно сосредотачивается на задаче, старается обдумать свое решение, не спеша отыскивает правильный ответ, совершая там, где это требуется по ее условиям, умственные действия в определенной последовательности. Помощь взрослого при решении задач ему не нужна или она минимальна: направить на предмет мысли. Ребенок думает над результатом решения, оценивает степень его правильности, если недоволен, то может изменить его, улучшить. Оценка мыслительной деятельности — 5 баллов.

II. Задача или ситуация «отгадывания загадки» интересуют ребенка. Он проявляет положительное эмоциональное отношение к заданию, выполняет его в целом охотно.

Ребенок понимает задание без дополнительных разъяснений, хотя иногда ему требуется услышать его повторно. «Фонд действенных знаний» для решения задач у него достаточен. Все предложенные мыслительные операции совершает более или менее правильно.

Ребенок принимает задание, сосредоточивается на нем, но; ходом его выполнения может управлять хорошо лишь при помощи взрослого, который при затруднениях помогает ему системой побуждающих, а в ряде случаев — наводящих вопросов. Ошибки при решении задач может заметить и сам, но большей частью с помощью взрослого, который помогает их исправлять. Оценка мыслительной деятельности — 4 балла.

III. Ребенок интересуется предложением взрослого «отгадывать загадки», но к содержанию занятий остается индифферентным. Он готов, если ему предложат, прекратить работу, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать.

Самостоятельно принимает лишь наиболее легкие задачи. В преобладающем большинстве случаев нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, подчас — в

прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала.

«Фонд действенных знаний» беден и узок. Ребенок не обладает необходимым запасом более или менее дифференцированных общих представлений и простейших житейских понятий. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно. Решает лишь некоторые задачи, да и то главным образом при опоре на восприятие или непосредственные действия с предметом мысли. Ответы ребенка чаще всего ситуативны, ему не удается вычленивть главное. Иногда правильно выполненные практические действия он не может обосновать вербально.

Возможности саморегуляции у детей на этом уровне меньше, чем на II и тем более на I. Самостоятельно они задачу не понимают (не могут сосредоточиться на ней, учесть ее условия, обдумать ход решения). Включаются в умственный труд только при активной его организации взрослым: выделении объекта мысли, определении последовательности действий и т. п. По ходу работы ребенок постоянно нуждается в наводящих и подсказывающих вопросах взрослого. Ошибки при решении задач не замечает ни самостоятельно, ни с помощью взрослого. Оценка мыслительной деятельности — 3 балла.

IV. Предложение взрослого «отгадать загадки» ребенок встречает с некоторым интересом, правда, очень кратковременным. К содержанию задачи, процессу деятельности и ее результату индифферентен.

«Фонд действенных знаний» настолько узок и беден, что содержание задания ребенку вообще не понятно. Вопросы взрослого по существу задачи он «не замечает», дает поспешные, импульсивные ответы, связанные не с содержанием, а чаще всего имеющие отношение к ситуации или побочным ассоциациям, ожившим в памяти.

Старания взрослого помочь ребенку сосредоточиться на задаче, выделить ее условия, предмет мысли, определить последовательность действий, заинтересоваться процессом деятельности оказываются тщетными. Умственные действия ребенка на всем протяжении деятельности даже при немалой помощи взрослого остаются бессистемными, хаотичными, а поведение в целом «бездумным». Оценка мыслительной деятельности — 2 балла.

V. Ребенок индифферентен как к ситуации задания, так и к содержанию задачи. Предлагаемый процесс деятельности его не интересует. Он не реагирует на вопросы взрослого, связанные с задачей, наблюдается полное ее неприятие. Оценка мыслительной деятельности — 1 балл.

А теперь перейдем к конкретным заданиям детям.

Задание 1. Обобщение рядов конкретных понятий малого объема при помощи знакомых родовых терминов.

Дается задание на обобщение 14 рядов конкретных понятий. [Им предлагается «назвать одним словом» следующие ряды: 1) тарелки, стаканы, миски; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) башмаки, галоши, валенки; 5) супы, каши, кисели; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) березы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки, окуни; 10) малина, земляника, вишня; 11) морковь, капуста, свекла; 12) яблоки, груши, мандарины; 13) танкисты, пехотинцы, артиллеристы; 14) столеры, маляры, плотники.

Задание 2. Конкретизация понятий.

Предлагается назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема: «Назови, какие (какая) бывают: 1) игрушки, 2) обувь, 3) одежда, 4) цветы, 5) деревья, 6) птицы, 7) рыбы, 8) животные».

В основном эти же понятия дети использовали в качестве обобщающих терминов в предыдущем задании.

Задание 3. Обобщение рядов понятий более широкого объема.

В этом задании последовательно предлагаются задачи на обобщение пяти рядов понятий более широкого объема через понятие третьей степени общности. Последний ряд предполагает обобщение через абстрактное родовое понятие.

Методика проведения этого занятия в основном та же, что и первого. Детям говорят: «А теперь мы будем отгадывать загадки потруднее. Думай хорошенько». Далее последовательно предлагаются следующие понятия: 1) птицы, звери, рыбы; 2) деревья, травы, кустарники; 3) мебель, посуда, одежда; 4) часы, весы, градусники; 5) пожары, болезни, ураганы.

В основном все задачи этого варианта для шестилетних детей, безусловно, являются задачами повышенной трудности, требующими от них продуктивного мышления.

Задание 4. Классификация.

Ребенку предъявляется 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды и мебели (4 карточки в каждой группе). Дается следующая инструкция: «Посмотри хорошенько на эти картинки и разложи их на 4 кучки. В каждой кучке картинки должны подходить друг к другу так, чтобы их можно было назвать одним словом». После выполнения этой части задания ребенку предлагается из четырех кучек сделать две, но так, «чтобы в каждой кучке картинки также подходили друг к другу, были бы чем-то похожи, чтобы их тоже можно было бы назвать одним словом». И в том, и в другом случае от него требуется объяснить свои действия и ответы.

Выполняя это задание, ребенок должен сделать обобщение через родовое понятие сначала второй, а затем — третьей степени общности. Основное его отличие от предыдущего задания на обобщение состоит в том, что ребенок может опереться на наглядный материал и непосредственные действия с ним.

Задание 5. Сравнение.

Детям предлагается сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: 1) одуванчики и ромашки; 2) ели и березы; 3) кошки и собаки; 4) звери и люди; 5) животные и растения. По объему и содержанию термины неравноценны. Например, последние две пары при выделении признаков различия и особенно признаков сходства требуют от детей значительных усилий самостоятельной мысли, систематизации представлений, владения соотношением иерархией элементарных житейских представлений и родовых понятий (или общих представлений) в пределах трех степеней общности.

Задание 6. Простейшие дедуктивные умозаключения.

Ребенку в привлекательной форме предъявляются две задачи-загадки, отгадав которые, он должен сделать два умозаключения дедуктивного характера: по I и II фигурам простого категорического силлогизма.

1. Сережа сидел на берегу реки и смотрел: вот плывет лодочка, вот плывет большое бревно. Мама спросила его: «А будет ли дедушкина деревянная палка плавать?» Что ответил Сережа? А почему он так думает? (Модус AAA I фигуры простого категорического силлогизма.)

2. Сережа нашел на берегу реки какой-то шарик и бросил его в воду. Шарик утонул. Сережа сказал маме: «Я думал, что шарик деревянный, а оказывается, он не деревянный». Мама спросила его: «Как ты догадался, что шарик не деревянный?» Как ты думаешь, что ответил Сережа? (Модус LEE II фигуры простого категорического силлогизма.)

Задание 7. Размышление о самом близком опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия.

С ребенком проводится небольшая беседа о таком близком объекте, как кукла, отсутствия знаний о которой у него быть не может. С раннего возраста кукла включена в его деятельность и обычно приобретает для него особое значение. Он должен произвести ряд мыслительных операций и подойти к определению куклы через указание ближайшего родового и видового отличий, ответить на следующие вопросы и в такой последовательности: Что делают с куклами? Какие бывают куклы? У стула есть сиденье, спинка, ножки; а что есть у куклы? Чем куклы похожи на людей? А чем куклы не похожи на людей? (Если ребенок указывает на какой-то частный признак, например на то, что кукла не ест, то его спрашивают, почему она этого не может делать.) Куклы, мячи, пирамидки — все это? Теперь ты подумай и скажи о кукле самое важное, самое главное, чтобы сразу можно было понять, что ты говоришь о ней. Что же такое кукла?

Если ребенок говорит, что это игрушка, то ему возражают, что и пирамидка-игрушка а нужно сказать так, чтобы сразу было

понятно, что он говорит о кукле. «Так что же такое кукла?» — спрашивают его вновь.

* * *

Если говорить о типичных результатах, которые мы обычно получаем до систематической коррекционной работы с детьми, то они чаще всего следующие: свыше 70 % детей с ЗПР оказываются на III уровне сформированности мыслительной деятельности. Качественные ее характеристики выглядят следующим образом:

мыслительная деятельность (задача, процесс, результат) вообще не вызывает у детей положительного эмоционального отношения, они индифферентны к ней;

дети не располагают необходимым «фондом действенных знаний» (общих представлений и элементарных житейских понятий, а также способов, решения интеллектуальных задач без непосредственной опоры на предмет действия) для решения задач, доступных основной массе нормально развивающихся детей этого возраста. Они, как правило, абстрагируют внешние, несущественные признаки, делают ситуативные обобщения;

дети отличаются несформированностью, разорванностью мыслительного акта в процессе решения задач, обусловленная рядом причин: бедностью и несистематизированностью знаний (представлений) об окружающем, негативным отношением к умственному труду, отсутствием саморегуляции мыслительных действий;

эти же причины обуславливают и тяготение детей к стереотипным, ранее усвоенным действиям и операциям, к механическому, «бездумному» стилю труда; объясняют несамокритичность в отношении как отдельных собственных действий, так и поведения в целом в ситуации выполнения задания; несмотря на то что дети не достигают заданного результата, они не испытывают чувств неудовлетворенности и недовольства собой;

правильно выполненные практические действия дети чаще всего не в состоянии объяснить, объективировать в слове, осознать.

Все эти особенности мыслительной деятельности, безусловно, не могут не сдерживать темпа дальнейшего продвижения детей с ЗПР в умственном развитии в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

У части детей с ЗПР обычно наблюдается еще менее сформированное активное отношение к мыслительной деятельности, что проявляется в явной индифферентности к задаче, процессу, результату деятельности. «Фонд действенных знаний» этих детей настолько беден и узок, что задания как таковые вообще ими не принимаются. Все их действия и поведение в целом в ситуации решения задач можно охарактеризовать как реактивные.

Помощь взрослого, рассчитанная на некоторую организацию мыслительной деятельности ребенка (главным образом в виде направляющих и подсказывающих вопросов с целью актуализации необходимых знаний и умений), не приводит к нужному результату. Дети нуждаются в педагогической помощи, которая учитывала бы специфику их психического развития. В дальнейшем помощь они получают не в условиях эпизодического обучающего эксперимента, а в специально организованных диагностико-коррекционных группах, учитывающих структуру дефекта их психического развития.

3.2.2. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей 6—7 лет

В основу методики положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой имеет большое значение регулятивный компонент.

Прежде всего обязательно учитываются возрастные возможности саморегуляции интеллектуальной деятельности шестилетних детей в условиях группового занятия, Подчиненного общей учебной цели. Ребенок должен принять задание взрослого, содержащее ряд правил, и подчинить ему свою деятельность в отведенном временном интервале. Задание состоит в следующем: в начале учебного года на тетрадном листе в одну линейку в течение 15 мин писать простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила: 1) писать палочки и черточки в заданной последовательности; 2) не писать на полях; 3) правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; 4) писать не на каждой строчке, а через одну.

В соответствии с общим замыслом методики разработаны следующие оценочные критерии сформированное™ действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей: 1) степень полноты принятия задания (ребенок принимает задание во всех компонентах; принимает частично; не принимает совсем); 2) степень полноты сохранения задания до конца занятия (ребенок сохраняет задание во всех компонентах; сохраняет лишь отдельные его компоненты; полностью теряет задание); 3) качество самоконтроля по ходу выполнения задания характер допущенных ребенком ошибок (замечает ли он свои ошибки; исправляет или не исправляет их); 4) качество самоконтроля при оценке результата деятельности (ребенок старается еще раз основательно проверить работу и делает это); ограничивается беглым просмотром; вообще не смотрит работу, а отдает ее взрослому сразу же по окончании.

Кратко опишем процедуру диагностического занятия с детьми по данной методике.

Педагог организывает и рассказывает детей, как на обычном учебном занятии. Перед каждым ребенком кладет двойной тетрадный лист в одну линейку. В доступной и привлекательной форме он сообщает общую цель занятия: «Дети, перед каждым из вас § лежит лист из школьной тетради. Сейчас вы будете писать карандашом, как настоящие школьники, палочки и черточки, соблюдая при этом четыре правила. А я покажу вам на доске, как нужно 1 писать палочки и черточки, и скажу, какие правила при этом надо помнить».

Далее следует краткое (не более 4—5 мин) инструктирование ; детей. «Смотрите и запоминайте, как я буду писать на доске», — говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как ^тетрадный лист. — Я пишу на доске палочки и черточки в таком порядке: сначала одну палочку, потом черточку. Дальше нужно I написать две палочки — черточку. Затем три палочки — черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ^ошибиться. Это первое правило, которое вам нужно соблюдать 1! При письме. (Педагог повторяет это правило еще раз.) Второе правило: если вы заполнили всю строчку до полей (показывает), то Цписать на них нельзя — школьник на полях не пишет. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую и на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на предыдущей. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не | поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше пишу | три палочки — черточку и т.д. (Объясняет разные варианты переноса.) Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние I в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется и будет | выглядеть некрасиво».

Педагог повторяет все правила еще раз, потом вместе с детьми. |Затем, чтобы убедиться, правильно ли все дети нашли первую кстрочку, поля, третью строчку, он просит поставить на них указательный палец. Убедившись, что все дети ориентируются на тетрадном листе, прекращает инструктаж, стирает написанное на ?доске и говорит: «Старайтесь писать правильно, аккуратно, молча, чтобы не мешать друг другу. Если что-то непонятно, то спросите сейчас».

Далее, после короткой паузы, педагог добавляет: «Будете писать до тех пор, когда я вам скажу: достаточно, проверьте написанное. А теперь пишите!» Засекается время начала работы. По-| мощь детям в процессе работы методикой не предусматривается.

Разрабатывая диагностическую методику, мы руководствовались определенными соображениями. Во-первых, шестилетних детей чрезвычайно интересует деятельность, похожая по своему характеру на учебную. Во-вторых, к этому возрасту они уже приобретают в детском саду некоторые навыки и умения ори-| кнтации на листе бумаги, в тетради. В-третьих, методика позволя-

ет в зависимости от конкретных целей и задач, которые преследует взрослый, варьировать задания. В-четвертых, деятельность ребенка при выполнении задания осуществляется как на сенсомоторном, так и на интеллектуальном уровне. В-пятых, особенности принятия ребенком того или иного правила, его сохранения на протяжении всего времени занятия, характер ошибок, их исправления, зафиксированные на бумаге, позволяют получить ценные сведения о своеобразии его действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности. И наконец, методика в известной степени дает возможность судить об уровне готовности каждого ребенка к коллективной учебной деятельности в школе (умение подчиняться требованиям педагога, обращенным одновременно ко всему детскому коллективу, способность к интеллектуальному и моторному напряжению для соблюдения этих требований, качество интеллектуальной и моторной деятельности и др.), а следовательно, позволяет получить определенные сведения об индивидуально-типических особенностях саморегуляции у детей на групповых занятиях и о потенциальных возможностях их формирования.

Полученные данные представляют большую ценность для организации коррекционно-педагогической работы с детьми.

В соответствии с оценочными критериями сформированности действий самоконтроля мы выделяем пять уровней сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей (в направлении от высшего к низшему). Уровни служат целям количественной и качественной оценки сформированности саморегуляции. Кратко опишем их.

I. Ребенок принимает задание полностью и во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь на протяжении всего занятия и в основном точно, если и допускает ошибки на то или иное правило, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдать работу сразу же после сигнала об окончании, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все, чтобы работа была не только выполнена правильно, но и выглядела аккуратной, красивой. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «5».

II. Ребенок принимает задание полностью, его также сохраняет до конца занятия во всех компонентах; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечает и не устраняет их; также не устраняет ошибки и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничиваясь лишь беглым просмотром написанного; качество работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат есть. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «4».

III. Ребенок принимает лишь часть инструкции, но до конца занятия может не сохранить ее в принятом объеме — в результате пишет палочки и черточки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но прежде всего потому, что не запомнил правила выполнения задания; ошибок не замечает, не исправляет их по ходу работы и в конце занятия; после сигнала об окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен.

Такой уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «3».

IV. Ребенок принимает лишь небольшую часть инструкции, но почти сразу ее полностью теряет; пишет палочки и черточки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет; не использует и время для проверки в конце занятия; после сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы индифферентен. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «2».

V. Ребенок совсем не принимает задания, более того, он вообще не считает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой; пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек на листе; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить также не приходится. Уровень I оценивается баллом «1».

В результате первичного обследования детей (до проведения коррекционной работы) мы обычно получаем следующие данные: во-первых, мы каждый раз убеждаемся в том, что саморегуляция как парциальная способность общей способности учиться у детей является важнейшим условием успешности протекания их интеллектуальной деятельности; во-вторых, уровень сформированности саморегуляции у детей находится в прямой зависимости от сформированности у них действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности; в-третьих, дети с ЗПР обнаруживают значительное отставание в формировании саморегуляции в интеллектуальной деятельности в сравнении с полноценно развивающимися, демонстрируя его совпадение со значительным их общим психическим недоразвитием; в-четвертых, большинство детей с ЗПР (более 90 %) показывают низкие уровни сформированности саморегуляции: свыше 30 % — III уровень, около 50 % — IV уровень, 9 % — V уровень. По отношению ко всем детям с III, IV, уровнями сформированности саморегуляции мы уверенно можем сказать, что групповые учебные занятия из-за несформированности действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности теряют для них свой развивающий эффект. В этом одна из причин того, что, придя в школу, такой ученик сразу же становится

неуспевающим. Следовательно, отсутствие коррекционно-педагогической помощи детям в дошкольном учреждении будет существенным препятствием их умственному развитию. В дальнейшем отставание этих детей в развитии будет усугубляться.

Итак, разработанная и апробированная диагностическая методика позволяет выделить индивидуально-типические особенности формирования сферы саморегуляции в интеллектуальной деятельности у шестилетних детей, а также определить направления необходимого педагогического влияния на них именно в аспекте саморегуляции, каждый уровень предполагает свои пути и средства групповых и индивидуальных занятий по формированию действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности.

Варьирование методики (содержания правил) может позволить диагностировать у детей с ЗПР конкретные проявления неблагополучия как в сфере эмоционально-волевой регуляции умственной деятельности, так и собственно мышления, а также раскрыть возможности их продвижения в развитии в результате целенаправленной педагогической коррекции. В сочетании с коррекционно-педагогической работой эта методика может позволить точнее дифференцировать у шестилетних детей задержку психического развития в сравнении с нормой и олигофренией в степени дебильности, что исключительно важно для успешного решения задач своевременной подготовки их к обучению в школе.

3.2.3. Методика диагностики формирования общей способности к учению у детей 6—7 лет (комплексная методика)

Наши диагностические методики базируются в основном на занятиях продуктивной деятельностью, поскольку в этих условиях ребенку значительно легче осмыслить и запомнить учебное задание, организовать контроль за способами его выполнения, получить результат в продуктивной форме, который при необходимости можно многократно и пооперационно сравнивать с образцом задания.

Разрабатывая содержание и методику диагностических занятий с детьми, мы стремились к тому, чтобы эти занятия принципиально не отличались по своему характеру от учебных, типичных для дошкольного учреждения, кроме того, они должны быть индивидуальными, ибо только при этом условии можно сравнительно полно и точно зафиксировать характерные для каждого ребенка особенности деятельности и поведения. Длительность каждого индивидуального диагностического занятия не превышает 15 — 20 мин, так как на таком занятии ребенок находится в большем напряжении, чем на групповом, и, естественно, устает значительно быстрее.

С целью получения по возможности более детальных качественных характеристик проявлений ребенка как субъекта учеб-

ной деятельности мы сочли необходимым: поставить его в условия относительно точного принятия задания взрослого и подчинения ему всех действий на определенный временной интервал; варьировать форму предъявления задания и его самого по содержанию; фиксировать особенности учебных действий и операций детей не только в соответствии с общей целью и программой деятельности, но и техническим исполнением; учитывать характерные и типичные особенности эмоционального отношения ребенка не только к заданию взрослого, но и к процессу и результату деятельности.

Были выделены следующие оценочные критерии овладения шестилетними детьми основными компонентами учебной деятельности — ориентировочно-операционным, мотивационным, регуляционным.

В ориентировочно-операционном компоненте: особенности вербализации задания (осознания общей цели, средств и способов его выполнения) и программирование ребенком предстоящей деятельности; уровень выполнения и осознания учебных действий. В

мотивационном компоненте: интерес ребенка к заданию; особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности и возможному продолжению деятельности. В регуляционном компоненте: степени полноты принятия задания и его сохранения до конца занятия; качество самоконтроля по ходу выполнения задания и при оценке результата деятельности: способен ли ребенок критически оценить результат своего труда, адекватно обосновать свою оценку.

Эти критерии легли в основу выделения уровней овладения детьми структурой учебной деятельности (уровней сформированности общей способности к учению). Выделено пять уровней в направлении от высшего к низшему, получивших выражение в условных баллах: 5, 4, 3, 2, 1. Кратко опишем эти уровни.

I. Ребенок встречает предложенное ему задание с выраженным интересом, который сохраняется у него на протяжении всего занятия. Он проявляет заинтересованность в правильном выполнении задания, искренне стремится к этому; испытывает удовольствие от хорошо выполненной работы, обнаруживает желание продолжать ее.

Ребенку понятны общая цель и содержание задания, относящиеся к результату и способам его получения. Он хорошо вербализует правила задания, составляет на их основе адекватную программу деятельности, о чем свидетельствует верный и самостоятельный вербальный отчет о ней, а также производимые практические действия. Отбор последних ребенок осуществляет в соответствии с созданной им программой деятельности, необходимость и правильность своего выбора обосновывает.

Ребенок полностью принимает задание, во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; результат его работы соответствует заданному образцу; ребенок адекватно оценивает результат своего труда, соотнося его с образцом, причем делает это в развернутой речевой форме и совершенно самостоятельно. Уровень овладения ребенком общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «5».

II. Задача заинтересовывает ребенка. Положительное эмоциональное отношение к процессу деятельности сохраняется у него до конца занятия, но к продолжению деятельности по своей инициативе за пределами времени, отведенного на занятие, он не стремится.

Общую цель и содержание задания ребенок в целом понимает правильно, хотя и не всегда достаточно в той его части, которая касается способов деятельности. В основном он составляет адекватную программу деятельности, но не в момент инструктирования, а в процессе практических действий. По ходу деятельности допускает неточности и даже ошибки. Окончательная вербализация задания осуществляется с помощью взрослого.

Уровень выполнения учебных действий в целом хороший, но не хватает аккуратности, усердия, настойчивости в получении высокого качества. Отбор учебных действий ребенок обосновывает вербально, делает это в основном правильно, хотя и недостаточно самостоятельно.

Ребенок принимает задание полностью, сохраняет его также полностью до конца занятия; по ходу работы допускает ошибки на те или иные правила, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; результат работы в целом соответствует образцу; ребенок оценивает его положительно, не видит допущенных ошибок; самостоятельно затрудняется сравнить качество выполненных действий с образцом; оценку результата труда в развернутой речевой форме самостоятельно сделать не может, а только с помощью наводящих вопросов взрослого. Уровень овладения ребенком общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «4».

III. Ребенок заинтересовывается общей ситуацией, в которой ему предлагается задание, но не его содержанием. К нему и результату его выполнения он индифферентен. Процесс работы его также не увлекает, он готов прекратить его в любую минуту.

Ребенок испытывает значительные затруднения в вербализации правил задания. В момент инструктирования самостоятельно вербализует лишь общую цель деятельности. Созданная им программа деятельности в процессе практических действий адекватна общей цели задания и лишь частично — заданным способам деятельности.

Уровень сформированноеTM учебных действий низкий, ребенок не может обосновать их выбор в развернутой речевой форме.

Характерен для него и низкий уровень действий самоконтроля на всех этапах деятельности: он принимает лишь часть инструкции, до конца занятия может и потерять ее; в результате частичного неприятия или потери инструкции допускает много ошибок; не замечает и не исправляет допущенные ошибки; дает неадекватную, чаще всего положительную оценку результату своего труда, но при этом оказывается не в состоянии мотивировать ее в развернутой речевой форме; ни самостоятельно, ни с помощью педагога не соотносит полученный им результат с образцом; заданного результата деятельности не достигает. Уровень овладения ребенком общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «3».

IV. Ребенка несколько заинтересовывает общая ситуация занятия. Цель, поставленная перед ним, определенным образом организывает и подчиняет его активность — он готовится рисовать, раскладывать фигурки и т. п. Но содержание задания, относящееся к способам деятельности, оставляет его индифферентным и не воспринимается совсем. Им программируется лишь общая целевая установка задания, причем только в практическом плане. Самостоятельно или с помощью он не вербализует даже целевой установки. Для него характерен крайне низкий уровень сформированности учебных действий, как задания они им не осознаются. Полученный результат не соответствует образцу, но ребенок дает ему положительную оценку, не мотивируя ее. Уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «2».

V. Ребенок безразличен не только к содержанию задания, но и к ситуации организации занятия. Он вообще не понимает, что ему предъявляется задание, выполнять которое можно только при соблюдении определенных правил. Из всего задания он улавливает лишь форму активности, которая от него требуется. Ребенок проявляет свою активность (рисует, раскладывает фигурки и т. п.) так, как ему хочется, как подсказывает материал. Оценивает себя положительно, мотивировать оценку не может. Результат и заданный образец не имеют даже малейшего сходства, но понять это ребенок не в состоянии. Уровень овладения им общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «1».

Разработано две серии диагностических занятий с детьми, содержащие четыре задания. Общая цель занятий состоит в диагностическом изучении шестилетнего ребенка как субъекта учебной деятельности. Разница между сериями заключается в форме предъявления задания детям: в первой задание дается в форме наглядного образца, во второй — в форме вербальной инструкции.

I серия занятий. Дети поставлены в условия выполнения задания, предъявленного в форме наглядного образца. Каждый ребен-

нок выполняет два разных по степени сложности задания, но в том и другом случае в соответствии с правилами, установленными им самостоятельно: перед ним ставится цель деятельности, а требования к способам ее выполнения, конкретную программу он должен установить на основе образца. «Сделай точно так же, как здесь», — говорит ему взрослый, указывая на образец деятельности, который он оставляет перед ребенком на протяжении всего срока занятия, для того чтобы при необходимости внести коррективы как в программу деятельности на любом ее этапе, так и в отдельные практические действия, включая контрольные.

В протоколе фиксируются особенности ориентировки ребенка на задание, включения его в работу, а также отношения к деятельности, последовательность и характер всех действий до конца работы (ориентировочных, «рабочих», контролирующих), качество достигнутого результата, его оценка самим «автором».

О вербализации детьми правил задания можно судить как по производимым ими практическим действиям, так и по словесному отчету о них в процессе специальной беседы в конце занятия. В ней можно также выяснить, соотносит ли ребенок достигнутый результат деятельности с образцом и как он это делает.

Кратко остановимся на содержании и методике проведения диагностических занятий.

Занятие 1. *Выкладывание елочки.*

Ребенку показывают елочку, составленную из наклеенных на лист писчей бумаги трех треугольников зеленого цвета и разной величины (большой — 32 см², средний — 16 см², маленький — 8 см²), посаженных на «ствол» — коричневый прямоугольник).

Фигурки наклеены при соблюдении следующих правил, о которых ребенку специально не сообщается: 1) каждой фигурке отведено строго определенное место; 2) «ствол»-прямоугольник служит елочке основанием; 3) в направлении от ствола к верхушке треугольники наклеены по убывающей величине; 4) в направлении от верхушки к стволу — по нарастающей величине.

Ребенку говорят: «Рассмотри хорошенько, как составлена эта елочка, и сделай (составь) на этом листе бумаги точно такую же елочку. Вот тебе фигурки и листок бумаги».

Составить елочку ребенок должен при обстоятельствах, несколько затрудняющих его действия: ему намеренно предлагают два набора фигурок, каждый из которых идентичен наклеенному на лист, а сложить нужно только одну елочку: «Выбери из этих фигурок подходящие, такие, как здесь, и делай», — инструктируют его.

По окончании работы ребенку задаются следующие вопросы: «Тебе нравится твоя работа?», «А почему она тебе нравится (не нравится)?», «У тебя получилась точно такая же елочка?», «Почему ты так считаешь?», «Расскажи, как нужно делать такую елочку: какие нужно соблюдать правила при этом?»

По содержанию и предъявляемым к ребенку требованиям занятие под силу детям 4—5 лет: исходим из того, что у полноценно развивающихся шестилетних детей оно не вызывает затруднений.

Занятие 2. *Рисование флажков.*

На этом занятии мы также создаем для ребенка ситуацию выполнения задания с точно заданными элементами, зафиксированными в образце. Но в отличие от предыдущего занятия это занятие по степени сложности рассчитано на возраст подготовительной к школе группы: в нем преобладает не сенсорный компонент, а логический; оно требует от ребенка более напряженного ручного труда, хотя и на протяжении сравнительно короткого времени — в течение 15 минут, ориентации на листе бумаги с разлиновкой в клеточку, навыков штриховки.

Ребенку предлагается рассмотреть образец задания: на двойном тетрадном листе с разлиновкой в клеточку нарисованы цветные флажки с соблюдением следующих правил: 1) ножка флажка занимает три клеточки, флажок — две; 2) расстояние между соседними флажками — две клеточки; 3) расстояние между строчками — две клеточки; 4) флажки нарисованы при чередовании красного и зеленого цвета; 5) ножка у флажка коричневая.

Далее ребенку дается следующая инструкция: «Смотри, на этом листочке нарисованы цветные флажки. У тебя он такой же, а вот цветные карандаши. Нарисуй на своем листочке точно такие же флажки, как здесь. Посмотри внимательно на мою работу и делай точно то же. Можешь смотреть на нее и во время рисования, я ее убирать не буду. Рисуй до тех пор, пока я не скажу: "Достаточно, положи карандаш". А теперь рисуй!».

По окончании работы, как и на предыдущем занятии, каждому ребенку задаются следующие вопросы: «Тебе нравится твоя работа?», «Почему она тебе нравится (не нравится)?», «У тебя все получилось так, как здесь нарисовано?» «Почему ты так считаешь?», «Расскажи, как надо было рисовать?»

II серия занятий. Цель этой серии занятий состоит в изучении индивидуально-типических особенностей шестилетних детей в овладении общей структурой учебной деятельности, но уже в условиях выполнения задания по вербальной инструкции.

Психологически большая трудность этих заданий для ребенка состоит в том, что он не может программировать их выполнение по конечному результату, предъявленному в форме наглядного образца. Он должен уяснить суть задания, со слов взрослого,

запомнить его, представить заданный результат, продумать общий ход и последовательность действий, необходимых для получения заданного результата.

И в этой серии занятий каждый ребенок выполняет два разных по сложности задания: в первом случае в условиях вербализации правил, находящих опору главным образом в его зрительных представлениях, во втором — в условиях вербализации правил преимущественно на логическое мышление.

Занятие 1. *Рисование домика лесника.*

Перед ребенком лист бумаги, цветные карандаши. Ему дают следующую инструкцию: «Нарисуй домик лесника на лесной опушке. Домик маленький, яркий, его видно издалека. Ты его можешь нарисовать, как тебе хочется, но запомни, что нужно нарисовать обязательно. Запоминай: 1) крыша у домика красная; 2) сам домик желтый; 3) дверь у него синяя; 4) около дома скамейка, она тоже синяя; 5) перед домом две маленькие елочки; 6) одна елочка — за домом. Вокруг домика можешь нарисовать зеленую траву и вообще, что захочешь».

Инструкция дается дважды, а далее ребенку предлагают повторить ее про себя и только после этого начать рисовать. «А теперь рисуй! — говорит ему взрослый. — Когда я скажу: "Положи карандаши, достаточно" — ты рисовать перестанешь».

В протоколе фиксируются особенности ориентировки ребенка на задание, отношение к нему, особенности включения в работу, последовательность и характер действий (ориентировочных, «рабочих», контролирующих), особенности поведения (отношение к процессу деятельности, вопросы, высказывания, исправления, дополнения и т.п.), качество достигнутого результата.

Об особенностях вербализации детьми задания можно судить как по их практическим действиям, так и по словесному отчету о них. В процессе беседы по результатам занятия можно выяснить, насколько учитывает ребенок требования инструкции при оценке достигнутого им результата.

Ему задаются следующие вопросы и в такой последовательности: «Тебе нравится твой рисунок?», «А почему он тебе нравится (не нравится)?», «У тебя все нарисовано, что обязательно нужно было нарисовать?», «Почему ты так считаешь?», «Повтори, пожалуйста, задание, которое было тебе дано. У тебя все так нарисовано? Посмотри».

Занятие 2. *Выкладывание геометрических фигур.*

Перед ребенком ставят коробочки с цветными геометрическими фигурками: кружочками красного и желтого цвета, синими треугольниками. Ему дают возможность рассмотреть фигурки, потрогать их, подержать в руках. А далее перед ним кладут лист бумаги и предлагают следующее задание: «Вот перед тобой

цветные фигурки и лист бумаги. Послушай, что тебе нужно будет сделать. Сначала только слушай, а потом будешь выполнять задание. Надо на правой стороне листа сверху вниз друг под другом положить семь красных кружков. Затем на левой стороне листа, тоже сверху вниз друг под другом положить желтые кружки — на два меньше, чем красных. Потом в середине листа сверху вниз друг под другом положить синие треугольники: их должно быть на один больше, чем желтых кружков». Инструкция повторяется дважды.

Из нее ребенок должен запомнить последовательность действий, а также условия их выполнения: 1) сколько и каких фигурок нужно положить на правую сторону листа; 2) когда необходимо выложить фигурки на левой стороне листа и произвести первую вычислительную операцию и 3) когда нужно выложить фигурки в середине листа и произвести вторую вычислительную операцию.

Для испытуемых, особенно для детей с ЗПР, безусловно, трудно, а некоторым из них вообще не по силам составить на основе заданных правил поэлементную программу действий, предполагающих установление абстрактных отношений («меньше на», «больше на»), а также «проиграть» ее в умственном плане вплоть до получения объективно заданного результата. Однако интересно проследить, как дети воспринимают это задание, как организуют свою деятельность в процессе его выполнения, к какому результату могут прийти в конце концов, в какой степени осознанно они к этому стремятся.

Перед занятием мы выясняем, как дети ориентируются на листе бумаги: просим показать его правую и левую сторону, верх, низ, середину. Актуализация исходных знаний как бы несколько уравнивает детей; обязательными для всех остаются три правила задания.

В протоколе фиксируются особенности действий и поведения ребенка (реплики, вопросы, паузы); особенности вербализации им задания, осознание производимых действий, характер сравнения полученного результата с заданным; оценка собственной деятельности выясняется, как и раньше, т.е. в процессе специальной беседы. Ребенку предлагают вопросы: «Как ты думаешь, правильно ты выполнил задание?», «Почему ты так считаешь?», «Как нужно было выполнить задание?» Расскажи. Повтори, пожалуйста, задание. Проверь, правильно ли ты его выполнил?»

Типичная картина, получаемая обычно в результате первичного диагностического обследования 6-летних детей с ЗПР, выглядит так: самым характерным для них является III уровень овладения структурой учебной деятельности — на нем находится свыше 80 % детей, около 8—9 % — на ГУ уровне.

В сфере формирования характеризуемой активности детей (III уровень) можно выделить следующие присущие им негативные особенности:

- деятельность по заданию взрослого не вызывает у них положительного эмоционального отношения, они не стремятся к его выполнению, готовы в любой момент прекратить ее;
- на этапе ориентировки в задании они вербализуют и прогормируют лишь общую цель деятельности;
- правила выполнения задания во всем предложенном объеме ими не осознаются даже в процессе практических действий;
- если дети и вербализуют отдельные правила по ходу выполнения задания, то главным образом лишь сенсорные, правила на установление логических отношений ими не воспринимаются совсем;
- при выполнении задания на основе наглядного образца у детей ярко проявляется «бездумный» стиль труда: они буквально копируют образец доступными им средствами, нередко достигая в целом неплохого внешнего результата; оценить этот результат с точки зрения заданных правил не могут, так как не выделили и не осмыслили их;
- не достигнув объективно заданного результата, дети тем не менее не критически оценивают свой труд — довольны собой, считают, что задание ими выполнено правильно.

Выделенные особенности сферы активности, например в учебной деятельности детей с задержкой развития, красноречиво свидетельствуют о том, что они не овладели ни одним компонентом этой деятельности в той мере, в какой это оказалось доступным их нормально развивающимся сверстникам. Те факты, что они строят свою работу на подражании, припоминании, что их затрудняет простейшая мыслительная задача даже при опоре на непосредственные практические действия и что помощь взрослого, предусмотренная условиями методики организации занятия, оказалась для них неэффективной, безусловно, нельзя объяснить только лишь несформированностью привычных способов самоконтроля. Все гораздо сложнее. Прежде всего дело в том, что задания оказываются для этих детей трудными по своему содержанию.

Если учесть, что наши занятия по своему содержанию и организации принципиально не отличаются от типичных учебных в детском саду, то нетрудно представить положение такого ребенка в группе: он «выпадает» из занятия, оно не продвигает его в психическом развитии и теряет для него свой развивающий эффект.

Негативные особенности формирования ребенка как субъекта учебной деятельности, безусловно, необходимо учитывать при разработке коррекционно-педагогической программы. Одновремен-

но нужно ориентироваться и на его позитивные потенциальные возможности:

- все дети осознают общую цель предложенного им задания, подчиняют ей свою активность на протяжении всего времени занятия (не делают того, что им хотелось бы в данное время);
- в преобладающей массе дети проявляют зависимость в своей деятельности от части правил задания, хотя далеко не всегда осознают их;
- с позиции осознанных правил задания (главным образом сенсорных) они пытаются контролировать и оценивать некоторые свои действия, критически оценивать достигнутый результат.

ГУ уровень сформированности активности в учебной деятельности, по нашим характеристикам, — это уровень реактивного поведения детей в ситуации, требующей выполнения точного задания. Цель, контроль, правила субъективной организации деятельности этими детьми вообще не воспринимаются. Они не находят у них встречных внутренних условий ни в ориентировочно-мотивационной, ни в операциональной, ни в контрольно-оценочной сферах. Ребенок на этом уровне способен к восприятию лишь общей целевой установки: рисовать флажки, раскладывать фигурки и т. п. Его действия носят в основном неорганизованный характер, хотя и подчиняются общей цели (ребенок рисует флажки, а не дома или что-то еще). Не получая результата, он все же доволен собой, считает, что задание взрослого выполнил правильно.

На V уровне ребенок не может уяснить даже общей целевой установки задания, с учебным материалом поступает по своему усмотрению. Этот уровень демонстрирует крайнюю общую психическую незрелость ребенка.

В диапазоне выделенных уровней овладения структурой учебной деятельности можно говорить о наличии у детей с ЗПР неблагоприятных субъективных предпосылок к саморазвитию на учебных занятиях, обычных для дошкольного учреждения. Для детей, находящихся на III, IV, V уровнях, учебные занятия в этих же условиях тем более не могут быть развивающими, они способны сдерживать или даже обращать вспять процесс формирования у них общей способности к учению.

Учитывая конкретные особенности овладения детьми структурой учебной деятельности на том или ином уровне, а также ближайшие потенциальные возможности, можно более или менее точно определить область педагогического влияния на формирование у них способности учиться, спланировать методику групповых и индивидуальных занятий. При разработке программы и определении конкретных средств коррекционно-педагогической работы с детьми, безусловно, необходимо учитывать состояние их здоровья, характер нарушения психического развития, условия

3.3. Теоретические принципы и организация коррекционно-педагогической работы с детьми

Постановка научно обоснованного диагноза представляет собой непереносимое условие оказания эффективной помощи проблемному ребенку. В этой связи реализация принципа единства диагностической и коррекционной поддержки детям с ЗПР представляет собой главное требование, предъявляемое к работе с ними в диагностико-коррекционных дошкольных группах и классах выравнивания в школе. В последних практическая работа с ЗПР всегда мыслилась нами как продолжение работы, проводимой в дошкольном учреждении.

Начиная коррекционную работу с детьми с ЗПР, необходимо уяснить очень важную истину: надо в первую очередь учитывать общую психическую незрелость этих детей и состояние их здоровья. В противном случае мы цели можем и не достигнуть. В этой связи необходимо сформулировать ряд *общих принципов организации коррекционной работы с детьми с ЗПР в специальных дошкольных (диагностико-коррекционных) группах*

1. Забота об охране и укреплении здоровья детей. Для этого режим жизни детей должен быть щадящим, строго дозирующим нагрузку на их нервную систему: небольшое количество детей, квалифицированный педагог создают спокойный, доброжелательный стиль общения с ними и между ними; прогулки на свежем воздухе более продолжительны, чем обычно методика их проведения тщательно продумывается; значительное место отводится занятиям физической культурой¹, ритмикой; дневной отдых продолжительнее, чем обычно, и организуется так, чтобы обеспечить сон каждого ребенка; учебные занятия (главным образом в первую половину учебного года) короче по времени, методически проводятся целенаправленнее (каждый ребенок находится в поле зрения воспитателя), а следовательно, являются более результативными, нежели аналогичные занятия для таких детей в обычных группах; за здоровьем каждого ребенка устанавливается тщательный контроль, в случае необходимости организуется своевременное лечение.

¹ 70—80% воспитанников диагностико-коррекционных групп обычно имеют нарушения осанки, плоскостопие и другие дефекты опорно-двигательной системы. На групповых и индивидуальных занятиях с детьми проводятся упражнения, направленные на коррекцию нарушений моторных функций: зрительно-моторной координации, истории руки, орального праксиса (последнее очень важно для развития речи детей) и др.

Вся работа с детьми по охране и укреплению их здоровья проводится в тесном контакте с семьей: ведется пропаганда популярных медицинских знаний, в определенной системе на протяжении учебного года даются практические советы и рекомендации по воспитанию нервных, физически ослабленных детей, созданию для них необходимого режима жизни в семье; одновременно проводится цикл занятий педагогического всеобщего родителей по актуальным для них психолого-педагогическим вопросам и с учетом условий развития детей в семье.

План работы с семьей составляется после проведения первого этапа комплексного обследования детей и на весь учебный год. В это же время собираются сведения о семье: выясняются ее бытовые и материальные условия; особенности отношений между ее членами; кто уделяет ребенку большее внимание, с чем связаны его отрицательные эмоции; соблюдается ли в семье режим жизни, соответствующий состоянию ребенка, как организуются выходные дни; как ведет он себя дома (чем интересуется и занимается).

Инициатива по созданию детям необходимых условий для полноценного физического (и психического) развития (в том числе в семье) должна принадлежать педагогическому и медицинскому персоналу дошкольного учреждения. И необходима она не только потому, что в преобладающем большинстве родители не понимают специфики развития своих детей из-за отсутствия необходимой медицинской и педагогической подготовки, главная задача — свести к минимуму вредное влияние семьи на развитие ребенка.

2. Отбор содержания детской деятельности производится на перспективу в соответствии с требованиями программы, предъявляемыми к выпускникам подготовительных к школе групп в дошкольном учреждении, но с обязательным учетом в каждый конкретный момент уровень их психического развития.

Учитывая значительную задержку в развитии умственной сферы детей в сравнении с оптимально реализованными возрастными возможностями, в частности в развитии вербально-логического мышления, надо стремиться к максимальному использованию различных форм ручной деятельности, предметных действий как важнейшего условия для развития анализирующего восприятия, наблюдения, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации. На основе практического интеллектуально активного освоения детьми предметов и явлений ближайшего окружения необходимо помогать им овладевать сенсорными эталонами, устанавливать простейшие количественные связи и зависимости (уточнять и закреплять представления о геометрической форме, количественных отношениях «больше—меньше», делении на части и т. п.). При этом учитываем особенности индивидуального темпа и характера усвоения детьми программного содержания.

3. Индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств работы с детьми.

Являясь важнейшим принципом коррекционно-педагогической работы с детьми, он не исключает групповых учебных занятий даже на начальных этапах работы. Но организация этих занятий обязательно предполагает особое внимание к тем детям, которые труднее других усваивают (или вообще не усваивают) учебный материал: каждый ребенок привлекается к решению посильных для него задач, определяются объем и характер работы с ним за пределами коллективного занятия. Индивидуальная работа с ребенком, как продолжение общегруппового учебного занятия, планируется и проводится до тех пор, пока он не будет усваивать учебный материал наравне со всеми при использовании коллективных средств и методов обучения.

4. Любое занятие с детьми (групповое или индивидуальное) в целях достижения максимального педагогического эффекта организуется при условии положительного эмоционального отношения у ребенка.

Это достигается благодаря соблюдению следующих организационно-педагогических требований: обязательного создания доброжелательной атмосферы общения воспитателя с детьми (никаких упреков в адрес ребенка за то, что он меньше других знает, хуже умеет что-либо делать), их между собой и с воспитателем; обеспечения каждому ребенку близкой и понятной мотивации деятельности; широкого использования на учебных занятиях (особенно в первой половине учебного года и на тех занятиях, где дети испытывают большие затруднения) игровых приемов обучения, моментов соревнования, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности, а также получению заданного результата. На любом занятии ребенок должен пережить радость от преодоленной трудности. В этих целях от занятия к занятию для каждого ребенка специально планируется постепенное усложнение заданий.

Поддерживается и поощряется любое проявление детской пытливости и инициативы. Научить детей удивляться, видеть необычное в ближайшем окружении, вызвать желание понять, стремление найти объяснение непонятному, научить спрашивать взрослых и сверстников — это тоже важнейшие установки в работе с детьми, направленной на компенсацию дефектов их психического развития. Все детские вопросы специально учитываются, классифицируются по характеру отношения к той или иной сфере действительности (к природе, общественной жизни, технике, труду и др.), глубине содержания, степени выражения познавательного отношения к окружающему (ситуативные, случайные вопросы, а также выражающие зачатки познавательного интереса и т.п.). Ни один из вопросов ребенка не должен оставаться без педагогического внимания.

Работа по умственному развитию постоянно дифференцируется и усложняется. Так, если основная цель работы с детьми на начальном этапе состоит в пробуждении у них элементарного любопытства по отношению к окружающему, то цель следующего этапа — каждодневная и изобретательная работа с ними по формированию любознательности, наблюдательности, активного отношения к создаваемой для них проблемной ситуации. Педагог обязан заранее планировать влияние на содержание сюжетных игр детей; организовывать наблюдения за животными, растениями, теми или иными природными явлениями, трудовыми делами, создавать простейшие проблемные ситуации в быту, проводить опыты (с водой, снегом, плавающими и не плавающими предметами и т.п.), беседы, экскурсии и др. В итоге такой работы многие дети начинают задавать разные вопросы, которые выражают их пытливую мысль, желание знать: «Почему солнце горячее, кто его таким сделал?», «Кто бомбы делает, они, что ли, глупые?», «У нее, что ли, глаза есть?», «Она же может их тоже разбомбить?!», «Какая профессия самая прелавная?», «А почему негры черные, а мы белые?», «Почему рыба не видит крючка в воде?», «Может пегух стать диким, если его в лесу оставить?», «Почему птицы поют только весной?» и др.

5. Развитие руки ребенка.

Для развития движений руки детей используются как традиционные для детских садов формы работы на учебных занятиях продуктивными видами деятельности, математикой (в усложняющейся последовательности с детьми проводятся упражнения по обведению контуров геометрических фигур, зарисовке их в заданном пространстве, штриховке контурных рисунков, изображающих различные предметы), так и специальная система занятий в период их пребывания в диагностико-коррекционной группе. Эта система занятий включает в себя два направления работы: развитие движений пальцев кисти ребенка в процессе овладения рисовальными действиями и подготовку его руки непосредственно к школьному письму через систему специальных упражнений.

6. Коррекция речевого опосредования выполняемых детьми действий и операций.

Из-за отставания в развитии всех видов и функций речи, и в особенности контекстной (ее планирующей и обобщающей функций), дети испытывают огромные затруднения в вербальном программировании предстоящих действий. Стремясь восполнить этот пробел в развитии детей, необходимо, чтобы любые сведения, получаемые ими об окружающем, любые производимые действия и операции (в ситуации учебного занятия, свободного общения с окружающими, экскурсии, закладывания опыта, подведения его результатов и т.п.) они могли бы выразить словами, о любом предстоящем действии смогли бы рассказать.

Итак, мы выделили ряд наиболее значимых, на наш взгляд, принципов общей организации коррекционной работы с детьми в диагностико-коррекционных группах.

Результаты изучения особенностей психической деятельности детей с ЗПР и та теоретическая гипотеза, с которой мы подошли к их анализу, позволили также выделить **принципы типовой модели педагогической коррекции их развития**.

Формирование общей способности к учению у детей-шестилеток в условиях детского сада происходит в процессе всех видов деятельности, но особо важное значение в этом возрасте приобретает учебная деятельность. Именно в ней при определенных педагогических условиях организации, способствующих реализации возрастных возможностей ребенка как субъекта этой деятельности, могут быть обеспечены предпосылки к овладению школьной учебной деятельностью.

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению — это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами: мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным.

В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний (психический) план, план регуляции в широком смысле слова.

В кратком описании реализации этих принципов можно представить следующим образом.

Общее направление организации разнообразных практических действий детей (труд в быту, уголке природы, цветнике, огороде, на занятиях продуктивными видами деятельности) и формирования положительного эмоционального отношения к ним в наших условиях выглядит так: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, к индивидуальным инициативам ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать к коллективному и, далее, индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а также к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога к организации коллективной оценки и, далее, к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога к одобрению коллективом и, далее, к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности не только для научения детей подчиняться

разумным целям и действиям педагога и детского коллектива, но и для того, чтобы формировать у них самостоятельность и инициативу; расширять, углублять и систематизировать знания детей о ближайшем окружении, формировать о нем общие представления и простейшие житейские понятия. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Своеобразным промежуточным звеном между практическими действиями и учебной деятельностью при организации педагогической коррекции процесса формирования способностей к усвоению знаний должны стать занятия физическими упражнениями и групповые музыкальные. Вызывая у детей непосредственный интерес, эта деятельность (в особенности физические упражнения и коллективные подвижные игры) дает возможность педагогу учить детей подчинять свое поведение и действия определенным правилам.

Большое внимание должно быть уделено подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растет их трудность; от выполнения правил игры каждым игроком команды к соблюдению правил только ее представителями и т.д.

Значительное внимание следует обратить на занятия продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование), которые вызывают у детей непосредственный интерес (изобразить, например, какой-то фрагмент сказки на листе бумаги или вылепить из пластилина ее персонаж гораздо интереснее, нежели заучивать стихотворение или выкладывать заданное воспитателем количество кружков). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать составные части этого задания, правила выполнения, а далее на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия способствует и одновременному формированию у детей соответствующих навыков, умений, а также самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребенок получает определенный вещественный результат — создается благоприятная обстановка для оценивания детьми своей собственной работы, сравнения полученного результата с заданным образцом.

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности в школе.

Усложнение содержания задания, поставленной цели с учетом возможностей ее осмысления и выполнения необходимых для этого действий осуществляется постепенно. Последовательно учим де-

тей принимать правила выполнения действий в следующих ситуациях, предъявления наглядного образца при постепенном увеличении количества правил и точном формулировании их взрослым; в той же ситуации, но при увеличении доли самостоятельного труда ребенка, направленного на вычленение правил (он должен слепить, нарисовать и т.п. «точно так же, как здесь»); предъявления словесной инструкции при ее последовательном усложнении; перехода от воссоздания ранее выполненных работ («Вспомните и сделайте так же; обязательно соблюдайте определенные правила») к работам по замыслу, но при условии обязательного выполнения ряда правил и т.д.

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей: это необходимое условие осмысливания поставленной перед ними общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, т.е. условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию деятельности детей идет в двух направлениях. Прежде всего от обязательного проговаривания ребенком того, *что* он должен и *как* он должен это делать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление данной работы — постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к такому же проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому планированию «про себя».

Реализации обоих направлений в работе с детьми способствуют специально подобранные методические пути и средства групповой и индивидуальной работы: поощрение и поддержка правильных ответов на этапе ориентировки в задании и планирования предстоящей деятельности; помощь по ходу занятия тем детям, которые так и не сумели составить программы своей работы до ее начала (побуждающими вопросами, направлением внимания ребенка на образец, совместными действиями его и взрослого по формулированию правил, поощрением правильных действий и др.); учет тех детей, которым так и не удалось на групповом занятии понять задание, для организации им впоследствии помощи в индивидуальной работе. Все педагогические средства должны быть направлены против «бездумного» стиля работы детей, в основе которого простое подражание, буквальное копирование чужого труда.

Усложнение требований к регуляционным действиям детей при выполнении учебного задания следует подчинить задаче последовательного формирования и закрепления у них действий самоконтроля на основе предварительно созданной ориентировки применения к тому или иному этапу деятельности: принятия задания, его выполнения, оценки полученного результата с точки зрения предъявленного задания. Общий педагогический путь формирования и закрепления действий самоконтроля — постепенный и последовательный перевод детей с внешнего контроля на самоконтроль.

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учета как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание.

Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить его после тех, кто сформулировал его правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребенком; оценить, правильно ли выполняется задание в начале его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила выполнения, и др.

Далее внимание детей направляется на способы выполнения задания, используя в основном те же приемы: проговаривание отдельными детьми для всех остальных правил выполнения задания вслух, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий.

Действие самоконтроля на этапе выполнения задания формируется у детей на следующей ориентировочной основе: необходимо вспомнить задание и проверить, правильно ли оно выполняется (соблюдены ли правила 1, 2 и т.д.). Организовать контроль за ходом выполнения задания: самопроверку по следам кем-то воспроизведенного правила, индивидуальную проверку на основе проговаривания для себя правил задания, проверку работ детьми друг у друга, наконец, молча, «про себя», на основе предварительно воспроизведенных правил. Действие считается сформированным, если ребенок работает молча, уверенно, правильно, допущенные ошибки исправляет самостоятельно. По ходу работы педагог выделяет тех детей, которые отстают от сверстников в формировании самоконтроля. Он оказывает им индивидуальную помощь во внеучебное время, привлекая в качестве помощников 5 наиболее подготовленных ребят.

В определенной последовательности с детьми проводится работа по обучению их объективной оценке полученного результата — сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создается ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание — *что* и *как* надо было делать, по *каким* *правилам*; посмотри, какие правила ты выполнил, не выполнил или выполнил неточно».

Сначала педагог перед оценкой работ повторяет правила выполнения задания вместе с детьми, а те по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребенок должен научиться на основе воспроизведенных правил оценить свою работу и рядом сидящего товарища, причем аргументировать это в развернутой речевой форме. Затем дети выборочно оценивают лучшие работы и на их фоне свою собственную.

Самооценка отдельных детей получает оценку со стороны коллектива при тактичном направлении воспитателя. Если ребенок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом и делать это в развернутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Постепенное усложнение требований к операциональной составляющей на занятиях продуктивными видами деятельности играет особую роль в формировании у детей различных сенсорных действий путем усвоения ими соответствующих эталонов (цвета, формы, веса, величины, пространственных отношений). В этой работе в качестве научной платформы можно широко использовать данные психологической школы П.Я.Гальперина о закономерностях формирования умственных действий, а также результаты исследований Л.А.Венгера. Однако заметим, что работа с детьми по формированию у них сенсорных действий не должна являться для нас самоцелью, а представлять лишь часть общей работы и занимать в ней определенное место. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных заданий, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности в процессе решения интеллектуальных задач, а также творческих работ. Таким образом, формирование рассматриваемых действий у детей обязательно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами интеллектуальной (учебной) деятельности.

Учебные занятия по развитию элементарных математических представлений и по родному языку в основном подчиняются той

же логике формирования ребенка как субъекта учебной деятельности, которая была описана выше. Однако каждый из этих видов учебных занятий предполагает и свой специфический круг задач. На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий дети в определенной последовательности обучаются абстрагировать геометрическую форму, величины, количественные отношения, а также словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью широко используются дидактические, сюжетно-дидактические игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятия к детям «приходят» герои любимых сказок, полюбившихся рассказов. Они загадывают детям загадки, разучивают с ними потешки, организуют игры-путешествия, а в итоге помогают овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счетом в пределах первого десятка, сравнением чисел, придумыванием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и др.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогическому и контекстному речевому общению. На этих занятиях возможно широкое использование дидактической игры: она способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе самоконтроля. Однако при этом важно считаться с темпом продвижения в психическом развитии каждого ребенка. В этой связи выделим еще одну группу принципов: **принципы индивидуализированной модели коррекции ЗПР.**

Не претендуя на исчерпывающее теоретическое осмысление проблемы и руководствуясь главным образом необходимостью решения практических задач отбора детей в диагностико-коррекционные группы, при выделении этих принципов мы учитывали: во-первых, основные негативные факторы, под влиянием которых произошло снижение темпа психического развития у ребенка; во-вторых, полученные факты об индивидуально-типических его особенностях как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности на момент начала работы с ним.

В соответствии с первым принципом требуется установить, полноценны или дефектны нейрофизиологическая организация психики ребенка, функциональное состояние его нервной системы, характер микросоциальных условий развития на протяжении раннего и дошкольного возраста, степень адекватности состоянию ребенка педагогического воздействия семьи и общественного дошкольного воспитания в этом же временном диапазоне. Данный принцип обеспечивает возможность дифференцировать детей по степени тяжести нарушения психического развития и в связи с этим определить меру интенсивности и конкретную область

педагогического влияния на них адекватными средствами в системе комплексной стимуляции их продвижения.

Второй принцип предполагает организацию индивидуализированной коррекционно-педагогической помощи ребенку в диагностико-коррекционных группах, учет индивидуально-типических особенностей (актуальных и потенциальных) формирования у него общей способности к учению.

Каждый из пяти условно выделенных уровней (в направлении от высшего к низшему), подробное описание которых мы давали ранее, представляет собой качественную характеристику (безусловно, далекую от исчерпывающей) внутренних условий психического развития ребенка в учебной деятельности. Если овладение структурой учебной деятельности на доступном возрасте оптимальном уровне (I) представляет собой проявление и условие формирования высокого уровня сформированности способности учиться, то уже начиная с II уровня можно говорить о некоторых негативных особенностях внутренних предпосылок к формированию этой способности у детей в процессе учебной деятельности, требующих преодоления. Для детей III, IV, V уровней ее сформированности групповые учебные занятия в дошкольном учреждении вообще не могут быть развивающими.

Для каждого ребенка, начиная с II уровня сформированности его способности учиться, определяется конкретная область педагогического воздействия на него и разрабатываются специфические пути и средства влияния на групповых и индивидуальных коррекционных занятиях.

Окончательная «редакция» педагогических средств индивидуального воздействия на детей производится при обязательном совмещении обоих принципов изучения особенностей пониженной обучаемости детей, определяются «обходные» и «прямые» (по терминологии Т. А. Власовой) коррекционные пути и средства педагогического воздействия на каждого ребенка.

Ближайшие шаги в коррекционно-педагогической работе определяются на основе типичных для ребенка негативных и позитивных особенностей психического развития, тщательного учета индивидуальных актуальных и ближайших потенциальных особенностей к учению.

В качестве первичных форм организации педагогической коррекции с детьми на III уровне сформированности способности учиться широко используются те виды коллективной детской деятельности, которые представляют для ребят непосредственный интерес прежде всего своим процессом (подвижные и дидактические игры, занятия физическими упражнениями, продуктивные виды деятельности). При этом постоянно корректируется само педагогическое воздействие на ребенка с учетом его индивидуального темпа продвижения. Своевременная помощь оказывается

ребенку как на групповых (5 — 6 человек), так и на индивидуальных занятиях, конечная цель которых — обеспечить каждому ребенку возможности для усвоения программных требований на групповых учебных занятиях, доступных возрасту, условия для продвижения в психическом развитии, в формировании способности учиться.

ГУ уровень сформированности ребенка как субъекта учебной деятельности, как правило, совпадает с его низким общим психическим развитием. На протяжении первой половины учебного года этого ребенка практически не удастся включить в коллективную учебную деятельность. Основная педагогическая задача, которая должна решаться в этот период, состоит в том, чтобы приобщить детей к коротким, доступным им по содержанию индивидуальным занятиям и играм. Цель этих занятий — научить принимать и выполнять несложные задания под непосредственным контролем педагога. Следует придерживаться следующей последовательности в усложнении индивидуальных занятий с детьми. Сначала педагог старается привлечь внимание ребенка к своим действиям, заинтересовать ими. Например, он рисует, лепит, делает игрушку, а ребенок сидит рядом. Воспитатель просит его помочь: подержать нитку, помочь протащить ее в колечко; подать краски, подержать кисточку, посушить выкрашенный листок и т.п. И вот игрушка готова. Воспитатель внушает ребенку, что и он может научиться делать такую же и другие игрушки тоже, показывает их на картинках и обещает заняться с ним, как только будет время.

Назавтра педагог обязан включить ребенка в совместные действия: показать, как надо склеить, подождать, когда ребенок это сделает; позволить ему отрезать кусочек картона, материи; вместе сделать последнюю деталь — и игрушка готова. Ребенок в этом случае ощущает свою причастность к ее изготовлению.

Постепенно доля участия ребенка в совместном труде с педагогом возрастает, тот приучает его выполнять какую-то операцию по образцу, а позднее — с помощью объяснения-подсказки. По истечении некоторого времени педагог учит ребенка работать рядом с собой: выполнять точно так же, как и он, элементарно оценивая при этом каждую выполненную операцию и продукт труда в целом. Далее он учит ребенка трудиться с простеньким заданием по образцу и выполнять его при активной помощи взрослого. Одновременно он старается дать ребенку возможность пережить радость от хорошего результата: слеплен красивый грибок, аккуратно наклеена кукла и т. п.

Постепенно педагог включает ребенка в работу небольшой группы детей, дублирующей какую-то часть учебного занятия. На полноценном групповом учебном занятии очень многое ему еще не под силу, так как ребенок еще не в состоянии пользоваться инструкцией педагога на доске, поскольку у него не сформированы

6 Ульяновова

многие перцептивные действия (ему трудно определить на глаз геометрическую форму, выделить более насыщенный цвет, найти фигуру нужного размера, определить пространственное расположение предметов и т.п.); он не всегда может понять речь педагога, обращенную ко всей детской группе одновременно, из-за неустойчивости внимания, невладения значениями многих общеупотребительных слов. Эти, равно как и многие другие, пробелы в развитии и подготовке детей педагог старается компенсировать с помощью игровых приемов и средств: та или иная часть учебного задания под его руководством «проигрывается» небольшой группой детей, причем неоднократно, в разных вариациях и до тех пор, пока и данный ребенок не овладеет нужными знаниями и навыками.

Педагог постепенно приучает ребенка видеть действия взрослого за его рабочим столом, на доске, дублировать их и выполнять нетрудные задания учебного характера на собственном рабочем месте при использовании раздаточного материала, сопровождающего обычно любое учебное занятие. Одновременно он учит вербализации общей цели и правила, относящегося к способу выполнения задания. Для этого он также прибегает к организации дидактических игр с маленькой группой детей, используя педагогические приемы, помогающие лучше осознать задание и правила его выполнения: «Кто лучше объяснит задание Вите?», «Кто скажет понятно для всех, тот получит эту фишку!» и др. Только после подобной индивидуальной работы с ребенком педагог может постепенно включать его в работу на групповых учебных занятиях, строящихся на тех же принципах, которые были описаны нами применительно к III уровню.

Дети с V уровнем сформированности активности в учебной деятельности — это особая детская группа. Некоторые индивидуальные коррекционные средства, описанные выше, оказываются эффективными по отношению к ним, но в целом они требуют иной педагогической квалификации, поскольку в процессе коррекционно-педагогической работы в результате уточнения диагноза у них чаще всего констатируется олигофрения в степени дебильности.

Итак, принципы индивидуализированной модели коррекции ЗПР учитывают основные негативные факторы, под влиянием которых произошло снижение темпа психического развития, а также полученные в результате диагностического психологического обследования индивидуально-типических особенностях шестилетнего ребенка как субъекта учебной деятельности.

По результатам всей коррекционно-педагогической помощи, оказанной детям (комплексной, системной, поэтапной, индивидуализированной) и после контрольного диагностического психологического обследования (с помощью тех же диагностиче-

ских методик, что и в начальные сроки работы с детьми), разрабатываются педагогические рекомендации к дальнейшему обучению прежде всего тех детей, которые не достигли в специально созданных педагогических условиях желательного уровня развития. Эти рекомендации обычно направляются в те массовые школы, где есть коррекционные классы, в которых наши дети должны учиться¹.

3.4. Краткая характеристика некоторых коррекционных программ

На протяжении ряда лет практической работы с детьми с ЗПР наша деятельность по их изучению и оказанию им дифференцированной помощи постоянно совершенствовалась, расширялась и углублялась. Основная цель — поиск путей и средств использования *всех видов детской деятельности в жизни детей в детском учреждении*: ролевая игра, занятия физическими упражнениями и музыкальные, занятия продуктивными видами деятельности (ручной труд, рисование, аппликация, конструирование), ознакомление с окружающим и др. для оказания коррекционно-педагогической помощи детям.

Содружество ученых и практиков в разработке общих проблем — это сначала научные исследования, а затем (совместно с педагогами и другими специалистами) разработка научно-методических технологий. К настоящему времени наработан большой объем методической продукции, значительную часть которой составляют коррекционно-педагогические программы. Не имея возможности сколь-нибудь подробно представить их в контексте данной книги, лишь обозначим некоторые из них, укажем на публикации ряда авторов. (Одна коррекционная программа (автор В.В.Кисова) приводится в приложении в более развернутом виде.)

Е.Б.Аксенова (1992) разработала коррекционную программу формирования саморегуляции как одного из компонентов общей способности к учению у детей шестилетнего возраста с ЗПР на занятиях по развитию речи и в ролевой игре.

Е.Е.Дмитриева (1997) создала оригинальную программу коррекции социального недоразвития детей с ЗПР, цель которой — преодоление отставания в развитии коммуникативной деятельности и выведение детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на уровень возрастных требований. Программа нацелена на решение

¹ В последние годы мы в основном не делаем этого, поскольку оставляем таких детей в своем классе, где на протяжении учебного года продолжаем с ними работать в тех же направлениях, что и в дошкольных группах. Через год делаем выпуск детей в основном в массовую школу (за очень редким исключением).

задач общеразвивающих (расширение знаний о явлениях окружающего физического и социального мира, развитие мышления и речи, формирование познавательной активности, эмпатийного отношения к взрослым и сверстникам и др.) и специально направленных на формирование коммуникативной деятельности (формирование потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении, преодоление ситуативноеTM в общении). Автором подобран богатый иллюстративно-художественный материал для проведения с детьми бесед, чтения, обсуждения книг (беседы о хороших и плохих поступках, «Письма доброго сказочника»). В коррекционных целях использовались разнообразные приемы и методы: наблюдения в природе, опыты («Магнит и его свойства», «Воздух и его свойства»), работа с разнообразным природным материалом («Буратино делает подарок для своих друзей»), викторины, кукольные спектакли («Петрушка (Незнайка) в гостях у ребят»), игры-драматизации и игры-путешествия (в страну «Знайки»), дидактические игры («Разговор по телефону», «Отгадайка», «Запрещенные слова», «Да и нет не говорите», «Кто больше»), повседневные ситуации общения детей со взрослыми (прогулки, режимные моменты), тематические родительские собрания («Значение общения со взрослым в развитии ребенка-дошкольника»).

Коррекционная программа оказала позитивное влияние на детей: основная их часть поднялась на уровень внеситуативно-познавательного общения, меньшая часть (до 14%) — на уровень внеситуативно-личностного общения. Заметим, что в типичных условиях детского сада такие результаты характеризуют выпускников в школу.

Коррекционно-педагогическая программа формирования саморегуляции нравственного поведения у старших дошкольников с ЗПР, разработанная Г.И.Ефремовой (1997), предполагает стройную и теоретически обоснованную систему работы с детьми.

В ней изучалась психологическая специфика становления сферы саморегуляции этического поведения старших дошкольников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, была разработана и апробирована для детей с ЗПР программа психолого-педагогической поддержки в их личностном продвижении в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении. По результатам работы была произведена оценка апробации коррекционной программы.

Была зафиксирована позитивная динамика в этическом поведении детей по отношению к взрослым и сверстникам. Она явилась следствием систематизированной и методичной работы с детьми по: расширению и углублению их ориентированности в этических категориях (доброжелательность, взаимопомощь, отзывчивость, сорадость, дружелюбие, милосердие, сострадание,

смелость, готовность защитить слабого); обогащению детей практическим поведенческим опытом (формирование мотивов, привычек нравственного поведения, их «сплава» со знаниями о должных нормах поведения); обеспечению им возможностей для самостоятельного переноса сформированных ранее знаний и эмоционального отношения, нравственных чувств в повседневную жизнь.

Оценка производилась по каждой вышеуказанной этической категории по следующим критериям:

1) адекватность знаний о предложенной категории, ориентация на существенные признаки при формировании суждений;

2) адекватность эмоционального отношения к анализируемой ситуации;

3) степень совпадения адекватности знаний и эмоционального отношения.

На основе оценочных критериев определялись уровни ориентированности детей в нравственно-этических категориях (четыре уровня в направлении от самого высокого к самому низкому). В результате коррекционной работы около 60 % детей поднялись на высокие — I и II уровни.

Учитель-дефектолог Т.Л.Захарова (1998) разработала применительно к условиям диагностико-коррекционной дошкольной группы для детей с ЗПР двухгодичную программу обучения математике и одновременно их общего развития. Программа рассчитана на один год работы в старшей группе на занятиях по математике и на такой же срок в подготовительной к школе группе. На занятиях по математике в целях облегчения процесса усвоения знаний, развития способностей у детей используются литературные тексты, фольклорные формы (сказки, рассказы, стихотворения, потешки, загадки).

Основной организационной формой работы являются подгрупповые и индивидуальные занятия. Система занятий позволяет решать коррекционно-педагогические задачи в усложняющейся последовательности, поскольку они являются интегрированными и на каждом из них ставятся как обучающие, так и развивающие задачи. Например, с помощью загадок решается задача приобщения детей к активной умственной деятельности, формирования умений выделять главные, существенные свойства, признаки, связи и отношения. Задания способствуют развитию внимания, памяти, воображения, речи (пополняется словарный запас, развивается связная речь), помогают решать задачи нравственного воспитания.

Организация и проведение занятий предполагают индивидуальный и дифференцированный подход к детям. Так, одинаковое по теме задание может быть разным для отдельных детей по содержанию в зависимости от уровня их развития.

Коррекционная работа строится на диагностической основе, представленной серией заданий, позволяющих выявить уровень обученное™ детей (знания, умения, навыки по математике) и проследить динамику их формирования.

Программа по формированию познавательной активности у старших дошкольников с ЗПР средствами ознакомления с природой разработана учителем-дефектологом *Е. В. Ключенковой* (1998). На начальном этапе работы с детьми много внимания уделяется изучению, систематизации детских вопросов в процессе организованных занятий, в неформальном общении с детьми (игре, труде). Педагог поощряет любое проявление пытливости ребенка, организовывает элементарную поисковую деятельность, которая может вызвать детские вопросы, учит формулировать их, что способствует формированию интереса к миру людей, животных, растений, расширению знаний об окружающем, а в конечном счете активизирует детскую пытливость. Эффективными являются такие формы работы с детьми, как составление с их участием альбомов, оформление уголков — «Удивительное — рядом», «Хотите верить — хотите нет»; придумывание загадок, использование речевых логических задач; сюжетно-дидактических игр, викторин, чтение и обсуждение рассказов, организация опытов, проблемных ситуаций.

3.5. Общая оценка эффективности инновационной модели

Завершая книгу, мы понимаем, что лишь поставили в ней чрезвычайно важную проблему в теоретико-прикладном плане — проблему специальной психологической помощи детям с ЗПР на ранних этапах онтогенеза в современных условиях развития психологической науки и практики образования; помощи детям, которые представляют собой в настоящее время самую обширную категорию проблемных детей, обслуживаемую главным образом учреждениями общеобразовательной системы. Психологи, работающие с ними, к сожалению, далеко не всегда располагают необходимой для этого специальной подготовкой. Служба специального образования только начинает складываться. В этой связи чрезвычайно актуальны концептуальные поиски в переосмыслении общих и специфических закономерностей психического развития аномальных детей разных категорий, возможностей компенсации дефектов их психического развития в зависимости от природной, социальной, психологической составляющих к моменту организованной помощи, ее целей, содержания и конкретных организационно-методических средств.

Анализ современного состояния практической психологической помощи детям с ЗПР на начальном этапе системы образования

позволяет объективно оценить ее как неэффективную: она начинается в основном только в школе; первые 7 лет жизни ребенок проживает чаще всего в состоянии интеграции в общеобразовательную среду дошкольного учреждения, но при отсутствии специальной психолого-педагогической коррекции его развития; далее он не получает квалифицированной помощи и в школьном классе выравнивания (компенсирующего обучения) из-за отсутствия научно обоснованного адресного комплексного и интегрированного психологического диагностического изучения и выстраивания на этой основе коррекционных общих и индивидуализированных программ. То есть дети с ЗПР не расстаются со своими проблемами в начальной школе, что само по себе противоречит научным данным.

Методологические и организационно-методические принципы организации диагностического изучения ребенка и оказания ему коррекционно-педагогической помощи, нашедшие отражение в научном наследии Л. С. Выготского, пока еще не находят применения в массовой практике психологической службы проблемным детям, включая детей с ЗПР, в системе «дошкольное учреждение—школа».

Особую актуальность приобретает проблема разработки научно-теоретических основ практической психологической службы в детских учреждениях (детских садах, начальной школе), подготовки детей с ЗПР к жизни с полной компенсацией дефектов их психического развития.

В данном учебном пособии представлен научнообоснованный инновационный опыт работы с детьми с ЗПР, которому дана объективная оценка в связи с возможностью использования его в практике работы психологической службы на начальном этапе системы общего и специального образования.

Показано, как можно обеспечить реальный процесс психолого-педагогической практики помощи детям с ЗПР, поставлена проблема подготовки специальных кадров. Полагаем, что все это может служить примером адекватного прочтения наследия Л. С. Выготского и научно обоснованного его развития применительно к современным условиям практической психологической службы образования.

Предложенная в книге научно-организационная модель заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания и внедрения в психологическую практику образования, т. к. она успешно реализует:

- принцип ранней, т. е. в сензитивные сроки развития, диагностической и коррекционно-педагогической помощи проблемным детям;
- диагностический комплекс, позволяющий внедрить системный, комплексный подход к изучению особенностей психического развития ребенка как в гностической, так и в личностной сфере;

- принцип критериально-ориентированного подхода в построении диагностических методик с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка (создание для каждого ребенка необходимого ему коррекционно-педагогических условий);

- дифференциально-диагностическое изучение детей и коррекционно-педагогическую помощь им (разработка конкретных программ, нацеленных на преодоление отставания в развитии интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сфер и выведение на уровень оптимальной реализации возрастных возможностей);

- единую систему работы с детьми (дошкольно-школьную), когда знания об особенностях их психического развития, полученные в процессе общения с ними в дошкольном учреждении, помогают дальше в школьном обучении;

- диагностический контроль за психическим развитием детей при переходе с одной возрастной ступени на другую;

- подготовку квалифицированных кадров педагогов и психологов для работы с детьми с ЗПР в дошкольном учреждении и в школе.

Многолетняя успешная апробация системы практической психолого-педагогической помощи детям с ЗПР в комплексе «детский сад—школа» позволяет говорить об ее эффективности и общем позитивном значении для проблемных детей.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте с точки зрения наибольшей теоретической обоснованности и практической эффективности одну-две диагностические методики (из числа наиболее популярных) на предмет определения готовности ребенка к школе.

2. Оцените диагностическую значимость (теоретические основы, содержание, практическую важность) некоторых наиболее распространенных в практике работы с детьми диагностических методик с точки зрения дифференцирования диагностики ЗПР от сходных состояний.

3. Проанализируйте и оцените современное состояние теории и практики дифференцированного комплектования детьми первых классов различных типов.

4. Охарактеризуйте и оцените представленную в настоящем пособии инновационную модель диагностического комплекса, имеющую целью дифференцированную и индивидуализированную диагностику ЗПР у детей дошкольного возраста, а также контроль за их развитием в специально созданных педагогических условиях.

5. Проанализируйте и оцените научные основы, технологическую сущность, практическую значимость диагностической методики, направленной на выявление особенностей саморегуляции в учебной (интеллектуальной) деятельности 6—7-летних детей.

6. Проанализируйте и оцените научные основы, организационно-методические принципы, практическое значение других методик диа-

гностического комплекса, представленного в данной книге: диагностику специфики мыслительной деятельности у детей с ЗПР; диагностику особенностей формирования общей способности к учению у детей с ЗПР (четыре методики).

7. Выделите общие принципы организации коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР в специальных дошкольных группах и классах массовой школы, получивших отражение в данном пособии; проанализируйте их значение.

8. Охарактеризуйте и оцените типовую и индивидуализированную модель организации коррекционной помощи детям с ЗПР в диагностико-коррекционных дошкольных группах, представленную в настоящем пособии.

9. Проанализируйте описанные в данной книге некоторые авторские коррекционно-педагогические программы работы с детьми с ЗПР с точки зрения их научной и практической целесообразности.

Рекомендуемая литература

Аксенова Е.Б. Коррекция формирования саморегуляции старших школьников на занятиях по развитию речи // Актуальные проблемы практической психологии / Под ред. У. В. Ульянковой. — Н. Новгород, 1994.

Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение // Проблемы дефектологии. — М., 1995.

Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения с взрослым 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология. — № 1. — 1988.

Ефремова Г. И. Особенности усвоения шестилетними детьми с задержкой психического развития знаний о некоторых нравственных нормах поведения по отношению к взрослым и сверстникам // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. — Н.Новгород, 1998.

Захарова Т. Л. Программа и содержание занятий по математике для детей старшего дошкольного возраста с трудностями в развитии. — Н. Новгород, 1998.

Кисова В. В. Формирование саморегуляции средствами изобразительной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. — Н. Новгород, 1998.

Клюшеникова Е.В. Программа и содержание занятий по формированию познавательной активности у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами ознакомления с природой. — Н. Новгород, 1998.

Лубовский В. И. Выявление нарушений развития как задача психологической диагностики в школе // Психодиагностика и школа. — Таллин, 1980.

Роста Н. Л. Особенности саморегуляции учебной деятельности первоклассников // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. — Н. Новгород, 1998.

Серебрякова Т. А. Общение со взрослым как важнейшее условие развития познавательной активности у старших дошкольников // Шестилетние дети: Проблемы и исследования. — Н.Новгород, 1998.

Ульenkova У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе // Вопросы психологии. — 1983. — № 4.

Ульenkova У. В. Л. С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития // Дефектология. — 1997. — № 1.

Ульenkova У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 1982. — № 4.

Ульenkova У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М., 1990.

Ульenkova У. В., Васильева Е. Н. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении // Дефектология. — 2001. — № 5.

Ульenkova У. В., Кисова В. В. Экспериментальное изучение саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 2001. — № 1.

Шестилетние дети: Проблемы и исследования / Под ред. У. В. Ульenkовой. — Н. Новгород, 1998.

Эльконин Д. Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей // О динамике психического развития личности. — Таллин, 1974.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Формирование саморегуляции у шестилетних детей с задержкой психического развития средствами продуктивных видов деятельности (Программа)¹

Одним из основных условий успешной адаптации первоклассника к школьной жизни является его способность осуществлять саморегуляцию в учебной деятельности. В этой связи важно начать ее формирование еще до поступления в школу. Исследования отечественных психологов (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, У. В. Ульenkova и др.) доказывают, что особую актуальность эта задача приобретает в отношении аномальных детей, в частности детей с задержкой психического развития (ЗПР). Результаты проведенного нами изучения саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР убеждают в том, что даже к старшему дошкольному возрасту без специальной коррекционной направленности занятий в дошкольном учреждении развитие саморегуляции у детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками имеет ряд существенных дефектов: частичное или полное отсутствие ориентации детей на требования задания, импульсивное и ситуативное поведение в процессе деятельности по заданию взрослого, неумение достичь нужного результата, неадекватность оценки качества собственной работы.

Мы сочли целесообразным разработать и апробировать экспериментальную программу по формированию саморегуляции в учебной деятельности у старших дошкольников с ЗПР средствами занятий продуктивной деятельности — рисованием, аппликацией, конструированием, ручным трудом, традиционными для дошкольного учреждения.

По мнению ряда исследователей (Т. Н. Доронова, В. С. Мухина, У. В. Ульenkova и др.), эти занятия при определенных условиях их проведения могут оказаться наиболее близкими по своей структуре учебным занятиям школьного типа. Кроме того, процесс изображения предполагает обязательное наличие вещественного продукта деятельности, который, в свою очередь, дает возможность оценивать как общий итог работы, так и ее промежуточные результаты. Также очень важно и то, что создание рисунка

¹ Программа разработана В. В. Кисовой под руководством У. В. Ульenkовой.

или поделки интересно и доступно ребенку, вызывает у него положительные эмоциональные переживания.

Разработка коррекционной программы обучения осуществлялась на основе намеченных в исследованиях У. В. Ульенковой (1990) общих принципов организации психолого-педагогической коррекционной работы с детьми с ЗПР на обучающих занятиях в условиях специализированного дошкольного учреждения:

1) овладение ребенком в процессе обучения собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, регулятивным, операционным);

2) формирование и закрепление действий самоконтроля на специально отобранном дидактическом материале путем постепенного и последовательного перевода детей с внешнего контроля на самоконтроль;

3) построение коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР на основе индивидуализации и дифференциации педагогических методов, приемов и средств в условиях постоянного контроля за актуальными и потенциальными возможностями детей по формированию саморегуляции.

Опираясь на эти принципы, мы старались выстроить коррекционную работу с детьми с ЗПР на основе сочетания групповых и индивидуальных учебных занятий. Работа проводилась нами в течение одного учебного года и имела четыре последовательно сменяющих друг друга этапа. На каждом из них формировалось то или иное действие самоконтроля: в процессе принятия задания, в ходе предварительного планирования деятельности, на этапе выполнения задания, при оценке результата работы.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась в специализированном дошкольном учреждении № 1 для детей с ЗПР г. Нижнего Новгорода. В формирующем эксперименте участвовали 12 шестилетних детей с ЗПР, воспитанников подготовительной к школе диагностико-коррекционной группы, контрольная группа состояла из 25 детей с ЗПР этого же возраста.

Пятнадцать занятий были посвящены обучению детей самоконтролю при усвоении задания. Первые пять предполагали работу детей с готовыми деталями изображения (аппликация «Мой четвероногий друг», комплексное занятие по лепке и конструированию «Лошарик», предметное рисование «Кораблик»). Это было сделано для того, чтобы облегчить детям вхождение в обучающую программу и вызвать у них интерес к предлагаемой деятельности. Последующие занятия уже в большей степени были ориентированы на их собственные изобразительные навыки (декоративное рисование — «Крылья бабочки», занятие по ручному труду — «Вертушка», предметное рисование — «Рисунок для мышонка» и др.).

Большое место в работе отводилось формированию у детей потребности в выполнении задания с учетом основных правил. Особенно эффективным оказался методический прием коллективного выполнения работы. Приведем в качестве примера краткое содержание одного из занятий.

Занятие по предметному рисованию: «Кораблик»

Цель: формирование у детей осознанной потребности в выполнении предъявляемых к ним на занятиях требований.

Предварительная работа: чтение детям народной английской песенки «Кораблик» (в переводе С.Я. Маршака), рассматривание иллюстраций к произведению. Подготовка набортного полотна для фланеллеграфа.

Содержание занятия: на мольберте перед детьми выставляются плоскостные фигуры героев английской песенки (утка и мышата в морской форме). Взрослый спрашивает детей, чего не хватает на мольберте для создания иллюстрации к произведению. Обобщая ответы, педагог предлагает детям создать основу картины — кораблик на волнах.

Для этого на фланеллеграфе демонстрируется наборное полотно с силуэтом кораблика (лист бумаги с рисунком разрезан на квадраты со сторонами 10 см). Дети вместе с педагогом обговаривают, каким цветом необходимо раскрасить каждую деталь рисунка. Взрослый акцентирует их внимание на инструкции, один раз повторяет ее сам, а другой раз просит кого-нибудь повторить.

Детям сообщается, что каждый из них будет раскрашивать свою часть изображения и от внимательного отношения к работе каждого будет зависеть общий результат. Далее каждый ребенок получает квадрат полотна со своей частью изображения кораблика.

По окончании рисования взрослый объединяет все детские работы и вместе с детьми проводит анализ отдельных частей полотна и всего изображения в целом.

Значительная часть занятий на этом этапе обучения была направлена на развитие у детей ориентировки в предъявляемых требованиях на основе различных материализованных опор, например с помощью поэтапной предметной модели. В качестве примера опишем следующее занятие.

Занятие по конструированию: «Грузовая машина»

Цель: формирование у детей умения использовать в ходе принятия задания поэтапную предметную модель.

Предварительная работа: накануне занятия воспитатель проводит с детьми беседу об автозаводе, рассказывает детям о том, собирают на конвейере машины из отдельных деталей. После этого вводится игровая мотивация: групповая комната «превращается» в заводской цех, а дети — в рабочих, которые должны подготовить детали для сборочного конвейера. Детям раздаются заранее сделанные заготовки из спичечных коробков, которые под руководством взрослого оклеиваются цветной бумагой.

Содержание занятия: перед детьми на подносах разложены подготовленные ими материалы, а также клей и кисточки. Педагог предлагает детям продолжить работу в цехе сборки грузовых машин. Для помощи им используется предметная поэтапная модель, которая представляет собой демонстрационную лестницу, состоящую из последовательных ступенек сборки машины.

Педагог объясняет способ выполнения рабочих операций, а затем просит некоторых детей воспроизвести предстоящий ход работы (один ребенок начинает, другой продолжает). В процессе деятельности взрослый оказывает детям минимальную помощь, побуждая их периодически обращаться к модели.

По окончании работы проводится анализ готовых изделий на основе имеющегося образца.

Практически с первых занятий по программе некоторым детям требовалась индивидуальная помощь. Наиболее эффективными формами индивидуальной работы оказались два вида занятий: по исправлению ошибок, допущенных детьми при групповой работе, и аналогичные предшествующим групповым с измененной тематикой. Например, если на групповом занятии по предметному рисованию «Кораблик» ребенок не справился со своей частью изображения, то в индивидуальной работе ему предлагается исправить ошибки, чтобы достичь необходимого качества не только своего, но и общего рисунка.

По окончании каждого этапа формирования было предусмотрено контрольно-обобщающее занятие. Его цель, содержание и структура были типичны для всех коррекционных занятий в данном разделе программы. Для оценки эффективности программы формирования на первом этапе было проведено контрольно-обобщающее занятие — конструирование из бумаги — «Домики для веселых человечков из Солнечного города» на основе поэтапной графической схемы.

Оценка сформированности у детей действия самоконтроля в процессе принятия задания по результатам проведенного обучения проводилась по следующим критериям:

эмоциональное отношение к предлагаемой продуктивной деятельности: положительное эмоциональное отношение в течение всей работы; кратковременный интерес к заданию; отсутствие заинтересованности;

степень усвоения инструкции: принимает полностью; принимает частично; не принимает вовсе;

характер использования материализованных опор в процессе деятельности: использует в качестве помощи при выполнении задания; использует только формально, не применяя по ходу деятельности; не использует совсем.

Критерии позволили вычленить пять уровней сформированности ориентировочно-мотивационного компонента формируе-

мой способности (в направлении от самого высокого — первого, к самому низкому — пятому). Подобный уровневый подход был использован и на всех последующих этапах коррекционной работы.

Следующим этапом обучения было **формирование у детей самоконтроля в процессе предварительного планирования деятельности**. Эта работа осуществлялась на протяжении последующих пятнадцати занятий. По ее окончании было проведено контрольно-обобщающее занятие по ручному труду — «Лошадка». Оно требовало от детей самостоятельного предварительного планирования предстоящей деятельности в вербальной форме. Результаты занятия оценивались по трем критериям:

характер анализа представляемого образца, исходных материалов, оборудования: ребенок подробно обследует образец; обследует его поверхностно; не обследует вовсе, не приступает к оперированию манипуляциями немедленно;

степень соответствия предварительного плана предложенным условиям: план соответствует полностью; соответствует лишь частично; не соответствует вовсе;

степень осознанности применения предварительно составленного плана в ходе деятельности: имеет четкие представления о последовательности выполняемых операций, точно следует намеченному плану и способен выразить его в словесной форме; представляет ход выполнения задания в общих чертах, допускает отступления от намеченного плана и затрудняется в его вербализации; вообще не планирует предстоящую деятельность.

На основе данных критериев были разработаны пять оценочных уровней развития действий самоконтроля в ходе программирования деятельности.

Учитывая возрастные особенности развития психики дошкольников — детей с ЗПР, их обучение планированию предстоящих действий мы чаще всего проводили на основе наглядных опор (занятия по ручному труду — «Сова», лепке — «Лыжник», рисованию — «Волнистые попугайчики» и др.). Сначала дети учились создавать предметные или графические модели будущей деятельности по образцу взрослого, затем составляли план в ходе коллективного обсуждения и планировали работу самостоятельно. Особенно значимыми оказались те первые занятия, на которых взрослый совместно с детьми формировал у них алгоритм составления плана. Приведем пример обучающего занятия.

Занятие по ручному труду: «Сова»

Цель занятия: формирование действия самоконтроля в процессе планирования продуктивной деятельности на основе совместного с взрослым составления материализованной схемы.

Предварительная работа: накануне занятия дети под руководством педагога тонируют коричневой гуашью яичную скорлупу.

Содержание занятия: для каждого ребенка подготовлены следующие материалы — тонированная яичная скорлупа, пластилин желтого цвета, заготовки цветной бумаги для мелких деталей.

Педагог начинает занятие с приглашения детей в театральный уголок комнаты, где наверху ширмы кукольного театра расположены декорации леса и изображения диких животных, выполненных воспитанниками ранее. Взрослый загадывает загадку:

И в лесу заметьте, дети,
Есть ночные сторожа.
Сторожей боятся этих,
Мыши прячутся, дрожа,
Очень уж суровы филины и... (совы).

Педагог просит детей поселить в волшебном лесу этих «сторожей» и показывает им образец и набор карточек, изображающих шаги продвижения в работе. Детям предлагается всем вместе расположить карточки в нужной последовательности. Особо обговаривается техника присоединения пластилиновых и бумажных деталей к яичной скорлупе.

После этого один из детей повторяет правила деятельности, а затем всем предоставляется время, чтобы вспомнить и воспроизвести во внутреннем плане порядок выполнения поделки. Когда план деятельности будет усвоен большинством, схема и образец со стенда убираются. По окончании занятия дети все вместе оценивают качество своих работ в соответствии с выделенными правилами и укрепляют поделки на театральной ширме.

Важным моментом на этом этапе обучения является перевод деятельности детей от составления плана-схемы к составлению плана-рассказа. С целью обучения этой форме планирования было специально разработано десять занятий: занятие по ручному труду — «Ракета», лепке — «Дед Мазай и зайцы» (коллективная работа), аппликации из бросового материала — «Букет цветов» и др. В качестве примера приведем краткое содержание одного из этих занятий.

Занятие по аппликации: «Дед Мороз»

Цель занятия: формирование самоконтроля в процессе планирования изображения на основе совместного со взрослым составления плана-рассказа.

Предварительная работа: накануне занятия педагог показывает детям фабричные елочные украшения и рассказывает об их изготовлении. При этом взрослый подводит их к выводу о том, как приятно видеть на празднике не только фабричные украшения, но и игрушки, сделанные своими руками.

Содержание занятия: для каждого воспитанника подготовлены следующие материалы — листы цветного картона, трафарет силуэта игрушки,

белый или розовый овал (лицо), вата, мелкие готовые детали для глаз и носа, тесемка для петельки, ножницы, карандаш, клей и кисть.

Педагог напоминает детям, что праздник приближается, и все ребята с нетерпением ожидают самого доброго и веселого сказочного героя Деда Мороза. Он приносит детям игрушки и сладости, а вот сам часто остается на праздник без подарка. Взрослый предлагает сделать для Деда Мороза новогодние украшения на елку, такие, чтобы он догадался: эти игрушки приготовлены именно для него.

Детям предлагается образец. Воспитатель вместе с ними составляет словесный план предстоящей аппликации. Работа идет следующим образом: детям дается время на обследование игрушки и тех материалов, которые приготовлены для ее изготовления. Далее педагог с помощью наводящих вопросов («Что надо делать сначала? Почему?», «Почему надо наклеить бумажные детали и только потом перейти к работе с ватой?» и др.) составляет с детьми словесный план работы. После этого взрослый еще раз воспроизводит последовательность поделки, специально допуская по ходу изложения ошибки и неточности. Обозначив ошибки и повторив план работы еще раз, дети приступают к изготовлению игрушки. По окончании занятия проводится анализ результатов деятельности, в ходе которого дети сами оценивают себя и других, исходя из намеченного плана изготовления елочных украшений.

Впоследствии вся индивидуальная работа с детьми проводилась в соответствии с целями и задачами групповых занятий. Так, если на занятии по конструированию на тему «Городская улица» ребенок не справлялся с составлением материализованного плана-схемы, то в индивидуальной работе ему предлагалось использовать в качестве опоры при составлении плана более доступную поэтапную предметную модель. В случаях даже небольших затруднений в планировании, возникающих на групповых занятиях у отдельных детей, с ними проводилась целенаправленная индивидуальная работа.

Следующее направление программы коррекции включило в себя десять коррекционных занятий и было связано с формированием у детей **действий самоконтроля в ходе выполнения задания**. Как и на предыдущих ее этапах, начальная работа целиком осуществлялась на основе наглядных опор. Применение этого дидактического приема отражено в представленном ниже конспекте занятия.

Занятие по лепке: «Лиса идет»

Цель занятия: формирование у детей действия самоконтроля в ходе создания лепного изображения на основе графической опоры.

Предварительная работа: чтение русской народной сказки «Заюшки-на избушка». Обследование игрушечной фигурки лисы.

Содержание занятия: воспитатель выставляет на стол плоскостные декорации по прочитанной накануне сказке (2 домика, елочки и фигурку зайчика). Детям задается вопрос: «Какой фигурки не хватает?», чтобы на толкнуть на известный им сюжет сказки «Заюшкина избушка». Педагог

сообщает, что фигурка лисы потерялась, а без нее показать сказку нельзя. Перед детьми ставится задача: слепить недостающий персонаж (лису) из пластилина или глины, и лишь затем можно будет показать, как в театре, сказочную историю.

Детям предлагается вспомогательная опора — графический план-схема, который должен помочь выполнить задание. План-схема имеет вид полностью открытой карты с последовательно расположенными и пронумерованными изображениями этапов предлагаемой деятельности. Контрольными отметками о выполнении определенного этапа задания служат фигурки. После выполнения очередной операции ребенок закрывает цифру и переходит к следующей.

Воспитатель объясняет детям последовательность выполнения лепки, обращает внимание на отдельные трудные для них технические приемы. Затем напоминает правила пользования графической опорой. Педагог спрашивает некоторых ребят (обычно имеющих затруднения) о ходе работы, побуждает их подробно проговаривать последовательность действий, при этом остальные привлекаются к анализу детских ответов в качестве экспертов.

В процессе лепки воспитатель просит испытывающих затруднения детей рассказывать о предстоящих действиях, направляя их внимание на использование схемы, оказывает при этом необходимую помощь. В конце занятия взрослый «по цепочке» спрашивает детей о пройденных шагах, побуждает их к проверке сделанного, учитывает те операции лепки, которые показались детям особенно сложными.

Наиболее сложным моментом на третьем этапе коррекционной работы будет формирование у детей действий самоконтроля за ходом своей деятельности на основе вербальной инструкции (без помощи наглядных опор), т.е. перевод контрольных действий во внутренний, психический план. Этому и был посвящен ряд занятий: по рисованию — «Дома на нашей улице», лепке — «Городские деревья», аппликации — «Машины на шоссе» и др.

Занятие по рисованию: «Дома на нашей улице»

Цель занятия: формирование у детей действия самоконтроля в ходе выполнения рисунка на основе вербальной инструкции.

Предварительная работа: обследование предметных иллюстраций по теме предстоящего рисования. Накануне занятия воспитатель подготавливает картонную подставку для макета улицы и два вида заготовок для макетов домов.

Содержание занятия: педагог начинает с чтения отрывка из стихотворения С.Баруздина «Кто построил этот дом?». С детьми выясняется вопрос: люди каких профессий принимают участие в строительстве любого дома (архитектор, каменщик, кровельщик, плотник, штукатур, маляр и др.). Затем сообщается все необходимое о работе архитектора, который создает чертежи домов, их макеты (идет объяснение слова «макет» — уменьшенная во много раз копия здания из бумаги, картона). Если же строится новая улица, то он делает макет всей улицы с помощью бумаги, краски и клея.

Детям предлагается попробовать себя в роли архитектора и создать всем вместе макет целой улицы. Дается следующая словесная инструкция:

«Дети, у которых есть макеты высоких домов, будут рисовать один подъезд, пять этажей и на каждом этаже по три окна. Дети, у которых оказались макеты более низких домов, должны нарисовать два подъезда, три этажа и на каждом этаже по четыре окна. Кроме того, в каждом доме на окнах должны быть занавески, причем обязательно в двух окнах синие, а в одном зеленые, остальные могут быть любых других цветов. В двух окнах каждого дома должны быть горшочки с цветами».

Задание повторяется два раза. После того как дети выслушали инструкцию, одного из них педагог просит повторить правила (все остальные контролируют правильность их воспроизведения). Затем педагог просит всех вместе «про себя» повторить то, что они будут делать, и только после этого приступить к работе.

По окончании рисования взрослый устанавливает работы детей на подготовленную подставку и просит их оценить в первую очередь те работы, в которых соблюдены все правила выполнения.

Кроме групповых занятий на этом этапе широко используются и индивидуальные методы работы с детьми, в основном направленные на закрепление учебных действий. По окончании формирования действий контроля с детьми проводится контрольное занятие по конструированию из бумаги — «Игрушечный стаканчик для кукол». Задание дается детям в виде чертежа и вербальной инструкции к нему.

Критерии для оценки контрольного задания следующие:

точность выполнения задания: ребенок выполняет все правила; частично следует им; не выполняет правила;

степень осознанности действий самоконтроля по ходу выполнения задания: может безошибочно назвать каждый шаг деятельности и охарактеризовать его; представляет в общих чертах каждый последующий шаг; вообще не осознает своего последующего продвижения;

характер допускаемых ошибок и их исправление: немногочисленные ошибки замечает и исправляет самостоятельно по ходу выполнения задания; допускает немногочисленные ошибки, некоторые из них замечает и исправляет; делает большое количество ошибок, но не замечает и не исправляет их.

В самом конце реализации программы у детей формируется *оценочный компонент саморегуляции*.

Для обучения детей оценочным контрольным действиям было проведено двадцать занятий. Увеличение количества занятий по сравнению с другими этапами было обусловлено не только большей сложностью формируемого действия, но и трудностями подбора предметных опор. На первых занятиях мы знакомили детей с новыми для них материализованными опорами, а далее организовывали упражнения с целью формирования навыков их примене-

ния в процессе оценки. Были проведены занятия по рисованию — «Африканский слон», конструированию — «Вольеры для зоопарка», лепке — «Игрушечный солдатик» и др.

Занятие по аппликации: «Космический коллаж» (коллективная работа)

Цель занятия: упражнение детей в совместной с взрослым оценке результата работы на основе материализованной опоры.

Содержание занятия: для выполнения работы подготовлены следующие материалы: сухие красители ярких цветов, пластмассовые соломинки и стаканчики, квадраты белой и цветной бумаги, одинаковые по ширине с диаметром стаканчиков, жидкость для мытья посуды, цветная бумага, белая гуашь, прямоугольный лист черной и темно-синей цветной бумаги (основа для работы).

Воспитатель напоминает детям о том, что накануне на занятии по развитию речи они вместе придумывали рассказ о космосе, космонавтах и космических приключениях. Рассказ получился очень интересный; для того, чтобы он хорошо запомнился детям, взрослый предлагает сделать к нему красивую иллюстрацию. Дается образец будущей работы (эскиз, выполненный цветными карандашами). Дети внимательно обследуют его и исходные материалы для выполнения аппликации, а затем коллективно составляют план предстоящей деятельности, распределяют между собой обязанности (воспитатель подробно объясняет технологию получения красочных отпечатков, так как она дошкольникам не знакома). После этого каждый ребенок приступает к выполнению своей части задания. Когда все детали композиции готовы, педагог предлагает объединить их в коллаж на листе цветной бумаги, опираясь на образец (дети должны соблюдать расположение фигур на листе относительно друг друга). Готовую работу взрослый вывешивает на мольберт и просит детей оценить качество ее выполнения. Для этого на стенд выставляется таблица критериев для оценки сюжетной аппликации: 1) цвет; 2) величина; 3) расположение в пространстве; 4) качество вырезания деталей; 5) качество наклеивания деталей; 6) композиция; объясняется система условных обозначений оценивания (солнышко — условия соблюдены полностью; солнышко с тучкой — некоторые детали условий нарушены; тучка с дождиком — условия не выполнены). Педагог показывает детям демонстрационную карту с пронумерованными окошками, в которые соответственно номеру рассматриваемого критерия вкладывается рисунок-оценка. Совместно с взрослым дети по данной схеме проводят оценивание своей работы, а затем по количеству оценок-рисунков дают выполненной аппликации общую оценку.

По мере того как дети усваивали основные правила оценивания, наглядные опоры теряли свое значение, а качество изображения начинало оцениваться, исходя из способов его выполнения. Особенно действенным при этом оказывался прием, включающий в себя элементы ролевой игры. В качестве примера приведем краткое содержание одного из занятий.

Занятие по рисованию: «Птичье новоселье»

Цель: продолжать учить детей оценивать качество изображения, исходя из способов его выполнения.

Предварительная работа: рассматривание репродукции картины Саврасова «Март. Грачи прилетели».

Содержание занятия: педагог начинает занятие с беседы о начинающемся массовом прилете птиц, рассказывает детям о весеннем дне Обретения (с этого дня птицы обретают, создают свои гнезда). Взрослый побуждает детей отразить это событие в рисунке и дает инструкцию, содержащую правила выполнения задания. После этого дети начинают рисовать (сначала делают карандашный эскиз, а затем завершают оформление красками).

По окончании работы взрослый демонстрирует детям уже знакомые им шапочки-маски: веселые мастера «Карандаш», «Палитра» и «Кисточка». Дети с помощью педагога выбирают среди своих товарищей тех, кто, по их мнению, лучше всего подходит на эти роли. Затем выбранные персонажи начинают по очереди оценивать каждую детскую работу по определенным критериям: мастер «Кисточка» — по качеству нанесения краски и технике работы с кистью (плашмя, концом кисти и т.д.), мастер «Палитра» — по соблюдению правил цветового решения рисунка и т.д. До начала оценивания взрослый подчеркивает, что автор каждого рисунка может не согласиться с оценкой мастеров, если способен дать собственную четкую и обоснованную оценку.

В конце концов дети должны научиться действию самоконтроля за качеством выполнения любого задания без всяких внешних опор. Этому во многом способствовали такие дидактические приемы, как «уровневое оценивание», взаимооценка результатов деятельности и т.п.

По завершении работы на четвертом этапе программы было проведено контрольное занятие по конструированию — «Совушка». На нем дети самостоятельно планировали конкретные шаги деятельности, осуществляли полный контроль за ходом работы и делали оценку качества ее выполнения.

Критерии сформированности оценочного компонента саморегуляции были следующими:

степень самостоятельности даваемой оценки: оценка полностью самостоятельная; делается с помощью взрослого или детей; оценка не делается вообще ни самостоятельно, ни с помощью;

характер вычленения критериев для оценки: подбирает критерии с учетом способов выполнения работы; выделяет только отдельные критерии по способу деятельности; подбирает критерии произвольно; вообще не понимает, что нужно делать и для чего;

степень точности следования выделенным критериям в ходе оценивания: точно следует выделенным критериям; опускает отдельные

критерии по контролю; не использует выделенные критерии для оценки;

качество произведенной оценки: она полностью адекватна результату деятельности; частично адекватна; неадекватна.

Охарактеризованные выше критерии явились основой для от-
деления пяти уровней сформированности оценочного компо-
нента саморегуляции. Результаты реализации коррекционной про-
граммы отражены в таблице (с. 167).

Количественные данные, представленные в таблице 1, свиде-
тельствуют о значительной эффективности проведенной коррек-
ционно-педагогической работы с детьми.

Результаты всех контрольных занятий показали, что более 50 %
детей основной группы поднялись на высокие (I и II) уровни
сформированности действий самоконтроля. У детей контрольной
группы эта цифра составляет в среднем 30 %.

Однако определенная часть детей, показав в целом позитив-
ные результаты в формировании действий самоконтроля, так и
не сумела достичь необходимого его уровня. В основной группе
таких детей (III уровень) оказалось в среднем около 30 %, а в
контрольной — около 50 %. Отсутствие выраженной положитель-
ной динамики в ходе обучения показали 8,3 % дошкольников ос-
новной группы и около 20 % контрольной (IV и V уровни).

Качественные проявления саморегуляции у большинства де-
тей с ЗПР по результатам основной программы можно охаракте-
ризовать следующим образом: хорошая ориентировка в правилах
предложенного задания в сочетании с высокой учебной мотива-
цией на его выполнение; умение спланировать предстоящую дея-
тельность с учетом конкретных условий ее выполнения; соответ-
ствие результата работы требованиям; самокритичность. Однако
некоторые негативные проявления в сфере саморегуляции у час-
ти детей с ЗПР все же остались и после проведения коррекцион-
ных занятий. Такие дети нуждаются в продолжении коррекцион-
но-педагогической работы, главным образом в закреплении сфор-
мированных умений и навыков.

Итак, можно сделать следующие выводы:

- разработанная на основе продуктивной деятельности коррек-
ционно-педагогическая программа показала свою значительную
эффективность в формировании саморегуляции в учебной дея-
тельности у старших дошкольников с ЗПР;
- необходимым условием в формировании действий самоконт-
роля у воспитанников диагностико-коррекционных групп явился
индивидуализированный перевод действий самоконтроля, про-
изводимых на основе материализованных опор, на самостоятель-
ный контроль, производимый во внутреннем психическом плане;
- проведенная коррекционно-педагогическая работа убедила нас
в том, что система специальных занятий по формированию дей-

Сравнительные данные распределения детей 6 лет с ЗПР по уровням
сформированное™ действий самоконтроля на основных этапах
коррекционной программы

Уровни развития действий самоконтроля	Формирование самоконтроля в процессе принятия задания				Формирование самоконтроля в ходе предварительного планирования				Формирование самоконтроля в ходе выполнения задания				Формирование самоконтроля в ходе оценки результатов деятельности			
	Основная группа		Контрольная группа		Основная группа		Контрольная группа		Основная группа		Контрольная группа		Основная группа		Контрольная группа	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
	1	8,3	2	8,0	3	25,0	2	8,0	3	25,0	2	8,0	2	16,7	3	12,0
2	5	41,7	6	24,0	4	33,3	4	16,0	4	33,3	5	20,0	5	41,7	5	20,0
3	4	33,3	12	48,0	4	33,3	13	52,0	4	33,3	14	56,0	3	25,0	12	48,0
4	1	8,3	5	20,0	1	8,4	6	24,0	1	8,4	4	16,0	2	16,6	5	20,0
5	1	8,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Всего	12	100,0	25	100,0	12	100,0	25	100,0	25	100,0	25	100,0	12	100,0	25	100,0

ствий самоконтроля у детей должна включать в себя не только групповые, но и индивидуальные формы работы, которые позволяют существенно повысить динамику перевода детей с ЗПР с внешнего контроля на самоконтроль. Групповые занятия, как мы убедились, по технологии их проведения также должны быть индивидуализированными. Искусство педагога здесь состоит в том, что детское сообщество должно быть умело использовано в целях интериоризации формируемых действий самоконтроля.

Но реализованная нами коррекционно-педагогическая программа представляет собой лишь один из аспектов многогранного использования продуктивных видов деятельности в качестве средств коррекции дефектов психического развития у детей с ЗПР.

Программа формирования нравственно-этической саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР)¹

В основном тексте книги приведена краткая характеристика программы формирования у старших дошкольников с ЗПР саморегуляции нравственного поведения. Эта программа была разработана и апробирована Г. И. Ефремовой под нашим руководством в условиях работы диагностико-коррекционных групп для детей с ЗПР. Цель программы — помощь детям в их социально-личностном продвижении: расширение и углубление их ориентации в нравственно-этических категориях (доброжелательность, отзывчивость, сорадость, дружелюбие, милосердие, сострадание, готовность защитить слабого и др.); обогащение детей практическим поведенческим опытом: формирование привычек нравственного поведения, помощь в переносе сформированных знаний о нравственном поведении, поступках, а также эмоционально-нравственного отношения в повседневную жизнь, в практические поступки по отношению к взрослым и сверстникам.

По результатам апробации программы проводилась оценка продвижения каждого ребенка в нравственно-этическом развитии. Этому способствовали специально разработанные оценочные критерии: 1) адекватность усвоенных ребенком знаний о предложенной нравственно-этической категории; 2) адекватность эмоционального отношения к той или иной поведенческой ситуации; 3) степень совпадения знаний и эмоционального отношения.

При разработке формирующей программы учитывались предварительно выявленные актуальные особенности нравственно-этического сознания и поведения детей — как позитивные, так и негативные, а также ближайшие возможности, их нравственный

Программа разработана Г.И.Ефремовой.

потенциал. В этой связи были выделены индивидуально-типичские варианты развития детей, что позволило разработать методику работы с детьми, помогающую решать задачи индивидуализированной коррекции психического развития детей.

В целом программа носит многоэтапный характер. На каждом этапе решались специфические задачи оказания психолого-педагогической помощи детям. На первом этапе решались задачи обогащения детей знаниями о тех нравственных категориях, в которых не ориентировались именно они. В качестве важнейших средств воздействия на детей использовались произведения художественной литературы. Тематика литературных произведений отбиралась в соответствии с той или иной нравственной категорией. Детям помогали устанавливать связь между реальными фактами поведения персонажей и их моральными качествами — отношением к окружающим.

Второй этап работы преследовал цель обогащения детей моральным опытом в условиях непосредственной практической деятельности самих детей: в ситуациях, непосредственно возникающих в общении детей со взрослыми и сверстниками; в специально создаваемых проблемных ситуациях; в играх.

Третий этап имел целью обеспечить детям возможность самостоятельного выбора поступков — переноса полученных ими ранее знаний, сформированного у них эмоционального отношения в повседневную жизнь, в поведение по отношению к окружающим.

Все содержание программы из-за ограниченного объема книги нам представить не удастся. Ограничимся описанием игр и игровых ситуаций.

Сюжеты для игровых упражнений придумывались взрослым или проявлялись в поведении детей. Разыгрывание ситуаций помогает ребенку поупражняться в приобретении некоторых навыков поведения. Это своеобразная «репетиция поведения», которая снимает некоторые трудности, возникающие у ребенка в процессе общения с детьми и взрослыми.

Проигрывание ситуаций

Это могут быть ситуации из реальной жизни, например, конфликт, возникший в игре, или ситуации, предложенные взрослым, но тоже близкие к реальным, например: «Ты поссорился с другом, а теперь хочешь помириться»; «Ты принес в детский сад апельсин, а у твоего друга сегодня нет ничего вкусного»; «Ты пришел на детский праздник, где никого не знаешь. Познакомься с ребятами»; «Два незнакомых друг с другом ребенка вышли погулять во двор, там кроме них никого нет»; «Два незнакомых друг с другом ребенка встречаются у качелей, оба хотят покачаться»; «Ребенок гулял во дворе — видит другого, незнакомого, который громко плачет» и др.

На тему «Я и другие» ребенку предлагается рассказать о своем друге, маме, папе, бабушке, дедушке и др. Важно, чтобы ребенок мог высказать свое мнение, подчеркнуть положительные черты другого. Можно попросить его рассказать и о себе, также выделяя отрицательные и положительные качества, акцентируя внимание на последних.

Может быть предложена ситуация, в которой ребенок должен изобразить самого себя. Ситуации могут быть самыми разнообразными: можно взять реальные ситуации из жизни ребенка, иногда полезно поменяться ролями с партнером и «оказаться на его месте», на месте того, с кем он общался. Например:

«Твой друг попросил у тебя твою любимую игрушку, чтобы поиграть, а отдал ее сломанной»;

«Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг был почти последним. Он очень расстроился. Помоги ему успокоиться»;

«Мама принесла три апельсина: тебе и твоему брату (сестре). Как ты поделишь эти апельсины? Почему так?».

Игры «Будьте

добры»

«Предлагаю вам вспомнить вежливые слова, обращения и обороты, которые вам известны. Их существует множество, так что каждый без труда припомнит общеизвестные: «спасибо», «пожалуйста», «будьте добры». А может быть, в голову придут старинные слова, которые сейчас мало кто употребляет. Пожалуйста, вспоминайте. А теперь давайте играть. Для этого всем нужно сесть в круг. По сигналу по очереди называйте вежливые слова (по одному). Повторять уже сказанные слова нельзя. Тот, кто не может вспомнить ничего нового, выбывает из игры. В конце игры останутся несколько победителей (5 — 6), которые и прослынут отныне великими знатоками вежливых обращений, но это теоретики, лишь тот из них, кто умело использует свой богатый словарь вежливых обращений в жизни, может называться вежливым человеком в жизни. Спасибо. Игра закончена. Поздравляем победителей».

«Симпатии»

«Любой коллектив, даже очень дружный, всегда очень разный. Существуют группки по интересам, привязанностям, взглядам. Как правило, есть свой лидер, оппозиция, заводилы... Предлагаю провести небольшой эксперимент. Для этого необходимо сесть в круг». Детям раздается материал: картинки, цветочки и т. п. Предполагается подарить картинку тому, с кем бы ребенок хотел всегда дружить:

тому, кого бы он пригласил на свой день рождения;

тому, кто не жадный, делится своими игрушками, самому доброму;

самому отзывчивому, кто замечает трудности своих товарищей... помогает взрослым;

самому вежливому.

Следует обратить внимание на детей, которые оказались обойденными. В завершение игры подсчитать количество фишек. Закончить так:

«А теперь, ребята, посмотрите друг другу в глаза, улыбнитесь и подарите лучик радости».

«Строители»

Каждому ребенку предлагается построить себе дом и рассказать о нем другим детям. Для строительства дома можно использовать все предметы, находящиеся в игровой комнате: маленький стол, стулья, мячи, кегли и т.п. Каждому строителю задаются вопросы:

— Удобно тебе будет жить в этом доме?

— Где тыставишь приехавших к тебе гостей?

— Кто будет жить в этом доме кроме тебя?

Можно спросить детей группы, подходит ли домик его строителю.

После беседы возможна перестройка дома с помощью других детей. Игра сближает детей, способствует эмоциональному и моторному самовыражению.

«Как поступить?»

Для этой игры требуется несколько сюжетных картинок конфликтного содержания. Например:

а) все сажают овощи, цветы, деревья, а один ребенок сидит без дела;

б) дети собирают урожай, одна девочка набрала так много фруктов, что не может удержать их в руках;

в) двое детей едят что-то вкусное, а третий нет;

г) дети играют, а у одного ребенка нет игрушек;

д) ребенок плачет.

Эти картинки лежат на столе изображением вниз. Игру можно начать стихами, загадкой или пословицей. Например: «Одному не под силу — зови товарищей».

«Как не ссориться?»

«Есть довольно простое и эффективное средство, как избежать ссор. Необходимо определить детей, которые часто конфликтуют, часто ссорятся, выяснить, из-за чего возникают ссоры, что при этом они говорят друг другу. А как можно было сказать по-другому? Лучше вместо обвинительных фраз почаще делать сообщения, которые не касаются партнера, а говорят нечто о вашем состоянии в связи с поведением или обликом партнера». После этого предложить разыграть тот же конфликт, но с другими высказываниями.

«Если бы ты был...»

«Если бы ты был:

— воспитателем,

— мамой, папой,

— бабушкой, дедушкой,

как бы ты себя чувствовал? Чем бы ты занимался? Почему тебе хотелось бы быть именно этим человеком?

Конкретизировать: если бы ты была мамой... то как бы ты поступила, если бы твоя дочка ломала игрушки.

...Что бы ты сказала, если бы твой(я) сын (дочь) отказался(ась) тебе помочь?

...Как бы ты поступила, если бы ты была больна, а твой(я) сын (дочь) просили тебя пойти в парк?»

«Цветы»

Вводная беседа о цветах; реквизит: цветы.

«Цветы принято дарить друг другу по различным поводам. Однако все ли хорошо знают значение символики цветов? В каком случае дарят пионы, ирисы, лилии, розы, гвоздики, фиалки, хризантемы, колокольчики, незабудки? В каком случае дарят белые, розовые, красные, голубые цветы? Как составить букет? Сейчас каждый участник выберет себе цветок, который он собирается преподнести в подарок, имея в виду некоторый скрытый в нем смысл. Каждый выберет и произнесет название своего цветка. После того как цветы будут распределены между всеми, начнем их друг другу дарить. При вручении цветов рассказываем, почему выбраны именно эти цветы, с обязательным пожеланием». Ведущий подводит итоги и отмечает самые интересные выступления.

«Связующая нить»

Дети сидят в кругу, передают друг другу клубок ниток так, чтобы все, кто уже держал клубок, взяли за нить. Передача клубка сопровождается высказываниями о том, что они сейчас чувствуют, что хотят для себя и что могут пожелать другим. Начинает взрослый, показывая тем самым пример. Затем он обращается к детям, спрашивая, хотят ли они что-нибудь сказать. Когда клубок вернется к ведущему, дети натягивают нить и закрывают глаза, представляя по просьбе ведущего, что они составляют одно целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

Цель: формирует чувство близости с другими людьми, способствует принятию детьми друг друга, формирует чувства ценности других и самооценности.

«Карусель»

Дети образуют два круга: внутренний, неподвижный (дети спиной к центру круга), и внешний, подвижный (дети расположены лицом к центру круга). По сигналу все дети внешнего круга делают одновременно один или два шага вправо. Таких переходов будет несколько. Роли задает ведущий:

1. Перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался и вот-вот расплачется. Подойдите к нему, начните разговор, успокойте его.

2. Вас сильно толкнули в автобусе, оглянувшись, вы увидели пожилого человека.

3. Вы не смогли поделить с другом игрушку. Игрушка осталась у вас, а ваш друг обиделся.

4. Перед вами ваш маленький брат, который капризничает, требует, чтобы вы отдали свою любимую игрушку.

«Просьба или требование?»

В одних случаях жизни мы просим, а в других — проявляем настойчивость, требуем, и то и другое необходимо в зависимости от ситуации, но, когда мы путаем их местами, взаимоотношения только проигрывают. Для участия в игре можно разделить на две команды.

1-я ситуация: вышли во двор. Малыши играют в песочнице. У одного из них очень красивая игрушка.

2-я ситуация: вам обещали поездку в зоопарк, но родители не могут выполнить обещания.

3-я ситуация: вам не вернули книгу, вам она очень нужна, но вы знаете, что ваш друг болен.

4-я ситуация: на занятии по труду, на столе одни ножницы, рядом сидящая девочка (мальчик) режет ножницами бумагу.

5-я ситуация: в походе вы подвернули ногу, вам мешает груз, что вы скажете.

В зависимости от ответа поинтересуйтесь, что при этом ребенок прочувствовал.

«Подарки»

«Вспомните, когда вы последний раз дарили подарок...

Итак, организуем две команды, которые придумывают друг другу подарки...» Предварительно каждая команда собирается в небольшой кружок, чтобы можно было обсуждать свои подарки. Можно подключить жюри из трех детей для оценки подарков. Задача каждой команды — придумать подарки каждому члену команды и общий подарок. Разумеется, каждый подарок должен быть со смыслом.

Проблемы покупки подарка не существует — его можно изобразить на бумаге или изготовить из подручных средств. Желательно, чтобы подарки имели интеллектуальный смысл: это могут быть стихотворения, посвящения... Команды готовят свои подарки. «Спасибо, теперь слушаем мнение жюри».

«На кого я похож»

Цель: снятие конфликтности.

Дети садятся в круг. Выбирается один ребенок, а остальные отвечают на вопросы взрослого: «На какое животное он похож?», «На какую птицу?», «На какое дерево?», «На какой цветок?». Свои варианты может предлагать и сам ребенок; и так далее по кругу.

Игра направлена на то, чтобы помочь ребенку лучше почувствовать себя, осознать некоторые свои особенности.

Игровые упражнения

«Маленький скульптор»

Упражнение выполняется в парах. Дается задание начать лепить из пластилина какую-нибудь фигуру, лучше что-то фантастическое. Через некоторое время дети меняются фигурами, и теперь каждый должен до-

лепить фигуру партнера. После выполнения задания дети обмениваются замечаниями, правильно ли поняли их замысел, что они сами хотели бы слепить.

Эта игра развивает и закрепляет навык понимания и развития замысла другого человека.

«Угадай-ка настроение»

Дети садятся в круг. Взрослый раздает участникам картинки, на которых обозначены те или иные эмоциональные состояния. Затем дети по очереди изображают какое-то состояние, остальные отгадывают. «Мы будем смотреть и постараемся понять, какое состояние изображается». Потом можно спросить у детей, когда бывает такое настроение.

Созданная и реализованная в работе с детьми с ЗПР коррекционная программа позволила убедиться в том, что такая сложная сфера их психики, какой является сфера эмоционально-нравственного развития, может изменяться в позитивном направлении под влиянием научно обоснованного, целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Концептуальные и организационно-методические предпосылки создания практической психологической службы специального образования в психологическом наследии Л.С.Выготского	8
1.1. Основные положения культурно-исторической теории о развитии психики ребенка	8
1.2. Дети с трудностями в развитии и их классификация в научном наследии Л.С.Выготского.....	19
1.3. Методологические принципы дифференцированного диагностического изучения проблемных детей в трудах Л.С.Выготского	27
1.4. Л.С.Выготский о методологических принципах организации индивидуализированной коррекционно-педагогической помощи проблемным детям	40
Глава 2. Современное состояние и перспективы развития специальной психологической помощи детям с задержкой психического развития	54
2.1. Важнейшие направления экспериментально-прикладных психологических исследований и их значение для разработки актуальных научно-методических проблем специальной психологической помощи детям	54
2.2. Дети с задержкой психического развития. Организация специальной психологической помощи им в типичных условиях дошкольного учреждения и начальной школы	67
Глава 3. Концептуальная и организационная модель специальной психологической помощи детям с задержкой психического развития на этапах раннего онтогенеза.....	92
3.1. Теоретические принципы организации диагностической работы с детьми.....	92
3.2. Содержание и краткий анализ некоторых авторских диагностических методик.....	ПО
3.2.1. Методика диагностики формирования мыслительной деятельности детей 6—7 лет	113
3.2.2. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей 6—7 лет.....	120
3.2.3. Методика диагностики формирования общей способности к учению у детей 6—7 лет (комплексная методика)	124
3.3. Теоретические принципы и организация коррекционно-педагогической работы с детьми	134
3.4. Краткая характеристика некоторых коррекционных программ....	147
3.5. Общая оценка эффективности инновационной модели	150
Приложение.....	155

Учебное издание

**Ульянова Ульяна Васильевна,
Лебедева Ольга Валерьевна**

**Организация и содержание специальной психологической помощи
детям с проблемами в развитии**

Учебное пособие

Редактор *В. И. Иванова*
Ответственный редактор *И. Б. Чистякова*
Компьютерная верстка: *О. С. Александрова*
Корректоры *Н. А. Балашова, Л. Б. Орловская*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Изд. № А-388. Подписано в печать 20.06.2002. Формат 60х90/16. Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 11,0. Тираж 30000 экз. (1-й завод 1 -5 100 экз.). Заказ №1781.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия». Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001. 117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095)334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.