

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК ПРИЧИНА ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ О ПОМОЩИ ДЕТЯМ С КОГНИТИВНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ



Фото ВЛАДИМИРА СТРОКОВСКОГО

Сравнивая организацию обучения детей в школе в настоящее время и 10-15 лет назад, можно заметить, что ситуация сильно изменилась. Раньше все массовые общеобразовательные школы работали по единой программе, и любой ребенок мог без труда перейти из одной школы в другую — например, если его семья переехала в другой район или даже город. В любом классе были отличники и отстающие, и трудности, которые испытывал ребенок при усвоении того или иного предмета, не являлись поводом для перевода его в другой класс или школу. При этом, конечно, были дети, которые оказывались не в состоянии овладеть обычной программой и посещали коррекционную школу. С другой стороны, наиболее успешные могли поступить в спецшколу с углубленным изучением иностранного языка или математики. Но таких, отличающихся от основной массы учащихся, было сравнительно немного.

Сейчас детей перестали «стричь под одну гребенку» — для каждого стараются подобрать место, где его наилучшим образом научат тому, чем он может овладеть. Наряду с обычными школами появилось множество гимназий, лицеев. Поступить туда часто очень непросто, и родители за несколько лет готовят своего малыша к обучению в школе, учат его читать, считать — то есть делают то, что раньше было обязанностью учителя младших классов. Очень многие дети проходят ставшие теперь необходимыми курсы подготовки к школе, занятия с репетитором — и осваивают усложненную программу, что позволит им в будущем поступить в престижный вуз.

Одновременно увеличивается и группа «отстающих» — тех, кто не может освоить обычную программу. Хотя по закону в массовой школе могут учиться все дети, многих учеников, которые испытывают трудности обучения или особенности поведения, учителя стараются перевести из своего класса в какой-нибудь другой или школу. Постоянно растет количество классов выравнивания и коррекционно-развивающего обучения.

Для того чтобы перевести ребенка в класс коррекции или вспомогательную школу, необходимо установить, что трудности обучения связаны не с низкой квалификацией учителя, не с ленью ребенка или недостаточными усилиями

ИРИНА КОНСТАНТИНОВА,
нейропсихолог Центра
лечебной педагогики

АННА ВИНОГРАДОВА,
нейропсихолог Центра
лечебной педагогики

ЕКАТЕРИНА КОРЖОВА,
психолог Центра лечебной
педагогики

ДМИТРИЙ ЕРМОЛАЕВ,
нейропсихолог Центра
лечебной педагогики

родителей по его воспитанию, а с особенностями познавательной сферы школьника. Большой проблемой является неоднозначное понимание разными специалистами нарушений развития познавательной сферы, а часто еще и устаревшие подходы к диагностике и коррекции имеющих нарушения. Так, например, до сих пор детям с трудностями обучения ставится диагноз «задержка психического развития» (ЗПР) — на эту тему издаются многочисленные пособия и руководства. При этом специалист, имеющий дело с детьми, которым поставлен такой диагноз, знает, что все они очень разные, испытывают трудности и, наоборот, демонстрируют умения в разных областях познавательной деятельности. Диагноз ЗПР, который стал причиной изгнания ребенка из класса более успешных детей, ничего не говорит психологу и педагогу о том, как же помочь ему развить свои умения, преодолеть трудности. А ведь постановка диагноза — это только первый шаг в работе, которая должна вестись с такими детьми.

В связи с этим хочется обратить внимание читателя на книги, в названии которых указывается именно этот диагноз. Важно понимать, что не любое руководство для работы с детьми с ЗПР дает необходимую для этого информацию. В некоторых из них содержатся типологии ЗПР, в которых эта большая группа нарушений развития разделяется на виды по тому или иному критерию, — это дает основания применять в разных случаях свои методы, наиболее соответствующие именно данной форме ЗПР. В других случаях авторы не считают нужным выделять те или иные особенности детей с трудностями обучения: по их мнению, диагноз ЗПР полностью объясняет эти трудности и дает основание с любым ребенком работать по одной и той же схеме. В литературе встречаются как теоретические, описательные, так и практические пособия, предназначенные для работы с детьми.

Книги о ЗПР

Хрестоматия, составленная О.В.Защиринской, представляет именно теоретическое описание детей с задержкой психического развития (**Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. Сост. О. В. Защиринская. — СПб.: Речь, 2004**). В книге дается подробная характеристика ЗПР с клинической и психолого-педагогической точки зрения, теоретические основы систематики этого нарушения. Большое внимание уделяется определению критериев дифференциации ЗПР и олигофрении согласно МКБ-10. Дети с ЗПР, по современным представлениям, составляют разнородную группу, однако все они имеют лучший прогноз в плане развития, чем дети с умственной недостаточностью. При этом дети с органически обусловленными формами ЗПР в большинстве случаев являются более «тяжелыми», чем с гармонической формой ЗПР, которые часто быстрее входят в норму.

Две главы книги, где освещаются классические представления психологии о клинике и систематике ЗПР, написаны известными психологами К.С. Лебединской и В.В. Лебединским. Классификация различных типов задержки психического развития К.С. Лебединской дает возможность дифференцировать работу с разными детьми, хотя и не является очень новой.

Приведены критерии отбора учащихся в специальные школы для детей с ЗПР. Это может быть полезным педагогам и психологам для того, чтобы они ошибочно не относили детей с ЗПР к категории имеющих ту или иную степень умственной отсталости. И соответственно не требовали перевода их в специализированные учреждения, а дали возможность догнать своих сверстников в специально организованных для этого классах выравнивания, коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения.

Поскольку отдельные главы данной книги написаны разными авторами, в них так или иначе дублируется описание ЗПР, вопросы классификации. Однако поскольку в хрестоматии представлена разнородная, но все же единая «нозологическая» группа детей, неискушенный читатель может впасть в различные заблуждения. Полезно было бы в таком фундаментальном издании специально оговорить, что ЗПР — это большая группа нарушений, в которой на основе глубокого нейропсихологического анализа можно выделить ведущий фактор, определяющий недостаточность познавательной сферы. От этого зависит, как заниматься с ребенком. Если же подходить к ЗПР как медицинскому диагнозу, то это может быть поводом приклеить «клеймо» и не взять ребенка в школу.

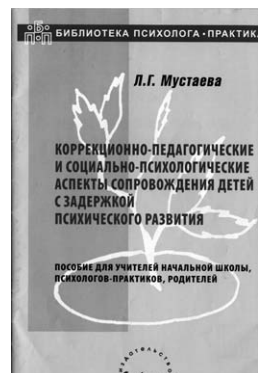
К сожалению, вопросы коррекции ЗПР рассматриваются в хрестоматии достаточно схематично. Дается некоторое представление об общих направлениях коррекционного воздействия, при этом за рамками остаются идеологические моменты: например, позиция лечебного педагога в коррекции, представление о роли самого ребенка в коррекционном процессе — является ли он пассивным или активным субъектом. Ничего не говорится о необходимости установить хороший контакт с ребенком перед началом занятий. Методы, используемые в коррекции, прописаны еще более схематично, так что практическим пособием для педагогов она может являться в ограниченных пределах.

Хрестоматия может представлять ценность для студентов, обучающихся в области специальной психологии и педагогики, для формирования представления о данной проблеме, однако для развития практических навыков работы они будут нуждаться в прохождении практики в каком-либо лечебно-педагогическом учреждении. Специалисты, уже работающие в области специальной педагогики, могут найти в хрестоматии нормативы созревания отдельных систем и функций в онтогенезе, что может быть необходимо при диагностике и коррекции. Важно, чтобы специалисты, обратившиеся к этой книге, уже имели практический опыт работы с детьми. Видели в реальной жизни те варианты ЗПР, которые описываются в хрестоматии, понимали, что дети с ЗПР очень разнородны по проявлениям, и поэтому в каждом конкретном случае подход к коррекции будет различным в зависимости от ведущего нарушения. Практические психологи и педагоги не должны обладать слишком медико-центрированным мировоззрением, стремиться во что бы то ни стало немедленно поставить диагноз и определять свое отношение к ребенку в зависимости от него.

Другие книги ставят своей задачей не просто познакомить читателя с теоретическими данными, касающимися ЗПР, но и предложить способы работы с



Теория ЗПР



Обойтись без спецшколы

такими детьми. Так, пособие Л.Г.Мустаевой предназначено учителям начальной школы, психологам-практикам и родителям (**Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогическое и социально-психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития. — М.: Аркти, 2005**). Книга содержит общие рекомендации по организации работы и простого общения с ребенком (например, как вести себя, чтобы не провоцировать аффективные вспышки, или дать ребенку возможность наиболее ярко проявить свои возможности), а также более частные советы (как работать с классом, в котором учится такой ребенок, на что обращать внимание при воспитании ребенка того или иного возраста).

Автор, обобщая данные разных исследователей, приводит классификацию основных форм ЗПР. Разнородная группа нарушений, которые традиционно объединяют под названием «задержка психического развития», включает четыре основных ее вида (в зависимости от вызвавшей данное нарушение причины), в каждом из них выделяются подвиды. Автор предлагает описание каждого подвида ЗПР, указывая как недостатки развития, так и сохранные возможности. К каждому подвиду ЗПР приводятся указания по организации коррекционной работы. Внимание читателя обращается как на необходимые меры, так и на то, чего не следует делать в каждом случае (например, торопить ребенка, низкий темп деятельности которого обусловлен особенностями нервной системы).

Достоинством книги является то, что автор не стремится всех детей с ЗПР поместить в специализированную школу, где организованы условия для обучения именно таких ребят. Наоборот, работа разных специалистов должна быть направлена на повышение возможностей ребенка и обучение его в обычном классе массовой школы. Иначе в условиях отсутствия преемственности коррекционного и общеобразовательного обучения ребенок, успешно усвоивший программу вспомогательной школы, не сможет выйти из системы коррекционного обучения и перейти в обычный класс.

Помощью ребенку, имеющему те или иные трудности, автор считает его интеграцию, которая предполагает два обязательных этапа — социальную абилитацию и адаптацию. При этом, если традиционный подход требует адаптации ребенка в школе (подтягивание потенциала до уровня требований программы), то автор призывает адаптировать ребенка с нарушениями развития в реальном социуме, где действуют совершенно другие законы, и успеваемость по школьным предметам не обязательно позволит ребенку занять активную позицию члена этого общества. Ребенок при этом является активным участником процесса, а не объектом воздействия педагога. В работе участвуют разные специалисты, каждый из которых вносит в процесс абилитации свой вклад таким образом, что в результате получается не «нагромождение методов и приемов», а разумное их сочетание.

Пособие не содержит конкретных методик диагностики или коррекционной работы с детьми. Автор не помещает такие рекомендации сознательно, так как «попытки максимально алгоритмизировать образовательный и коррекционно-развивающий процесс, во-первых, нивелируют личность сопровождаемого ребенка, во-вторых, ограничивают специалиста жесткими рамками, не позволяющими

реализовать их индивидуальные, личностные и профессиональные качества».

Книга поможет педагогам, психологам и другим специалистам усовершенствовать свои методы работы с детьми, расширить понимание разных нарушений развития, по-новому взглянуть на проблему помощи таким детям. Родители могут найти в пособии действительно полезные советы по организации воспитания и обучения ребенка с ЗПР.

Пособие И.И.Мамайчук и М.Н.Ильиной представляет собой достаточно полное и систематическое руководство по проблеме задержки психического развития у детей (**Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. — СПб.: Речь, 2004**). В нем прослежена история развития представлений о ЗПР и оказания помощи детям, описаны различные клинические классификации, проанализирована возрастная динамика развития детей с ЗПР с учетом клинической формы и степени тяжести нарушений, описаны психологические критерии ЗПР у детей с рождения до младшего школьного возраста. Также приведены конкретные методики и приемы коррекции развития таких детей с ЗПР. В издании освещаются как теоретические аспекты оказания помощи, так и практические приемы работы.

Согласно аннотации, руководство предназначено для психологов, родителей, врачей, социальных работников и других специалистов, работающих с детьми. Однако большой объем психологической информации, специальная терминология, акцент на методологических и теоретических вопросах (например, подробно описываются принципы работы психолога) свидетельствуют о том, что в основном данная книга предназначена для семейных, детских и клинических психологов. Она написана достаточно простым и четким языком, не перегружена излишней терминологией, содержит большое количество схем, таблиц и иллюстраций, которые способствуют лучшему пониманию текста. Недостаток книги в ее некоторой информационной перенасыщенности. В частности, предлагается большое количество теорий психотерапии, многие из которых дают лишь поверхностное представление об основных идеях и недостаточно адаптированы к специфике развития детей с ЗПР.

Руководство может быть полезным психологам при организации работы с детьми с ЗПР и с их семьей. В нем подробно рассмотрены система психологической помощи детям и подросткам с задержкой психического развития, проанализированы различные этапы и направления психологической помощи. Большое внимание уделено психологическому сопровождению и поддержке ребенка и всей семьи. Описывается, например, опыт создания родительских клубов и ассоциаций. Анализируются некоторые приемы, которые психолог может использовать при создании родительской группы. Вместе с тем создается впечатление, что родители рассматриваются авторами скорее как источник негативных влияний на развитие ребенка и своеобразный «фон» для выполнения заданий, а не как партнеры в коррекционном процессе (в качестве причин или отягощающих факторов ЗПР неоднократно упоминается «искаженное родительское отношение», неадекватный стиль воспитания).

Авторы неоднократно подчеркивают важность комплексного, командного подхода для повышения эффективности оказания помощи ребенку с ЗПР. ►

Принцип его подразумевает активное взаимодействие разных специалистов, работающих с ребенком, обсуждение особенностей его развития, совместную выработку рекомендаций. По мнению авторов, главная роль при этом принадлежит психологу: он организует взаимодействие различных специалистов, консультирует по вопросам психического развития ребенка педагогов-дефектологов и врачей, разрабатывает конкретные мероприятия психологической поддержки ребенка и его семьи.

В заключительной и наиболее объемной части руководства представлены разнообразные приемы, которые психолог может использовать при работе с детьми с ЗПР, возраст которых находится в диапазоне от младенческого до младшего школьного. При подборе методик авторы учитывают форму и степень тяжести ЗПР, а также уровень развития ребенка и его ведущую деятельность. Большую часть методик предлагается проводить с детьми индивидуально, но некоторые задания более целесообразно организовать в группе (например, коррекция эмоциональных нарушений и общения). Читателей знакомят как с хорошо апробированными классическими методиками (методика формирования внимания П. Я. Гальперина-С. Л. Кобальнической, методика модельного конструирования А. Р. Лурия и др.), так и с современными методиками и собственными разработками (например, схема занятий по коррекции эмоциональных нарушений детей с ЗПР).

В книге кратко описаны самые разнообразные методы работы, начиная от гимнастики для развития психомоторики младенца до нейрорепсихологических упражнений и метода нервно-мышечной релаксации, которые можно использовать при работе с младшими школьниками с легкой формой ЗПР. Таким образом, данная книга является скорее своеобразным справочником по различным теориям и методикам работы с детьми с ЗПР, а не подробным описанием методик. Для более глубокого знакомства и освоения конкретных методов, возможно, лучше обратиться к другим изданиям.

Авторы не предлагают готовых коррекционных программ, а оставляют возможность каждому читателю проявить творческий подход и составить собственную программу психологической коррекции, учитывая свои интересы, характер проблемы ребенка, его индивидуально-психологические особенности. Родители также могут почерпнуть для себя много ценных идей для занятий и игр с собственным ребенком.

Таким образом, «Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития» И. И. Мамайчук и М. Н. Ильиной представляет собой источник информации для психологов по организации работы, факторам эффективности коррекционной работы, принципам построения коррекционных программ в зависимости от формы ЗПР, конкретным приемам работы. Также книга дает представления о нормативном развитии детей — от младенческого до младшего школьного возраста и критериях выделения разных форм задержки психического развития. Отдельные приемы и методы работы могут быть полезны для родителей и специалистов смежных областей.

Пособие В.Б.Никишиной — одно из многих произведений, посвященных проблеме коррекции детей с ЗПР (**Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой**

психического развития. — М., ГИЦ «Владос», 2005). В нем дается традиционное представление о ЗПР, ее характеристиках, принципах диагностики, дифференциации ЗПР от умственной отсталости. Все это изложено достаточно сухо и скучно. Не всегда понятно, зачем практическим психологам и педагогам столько теории. При этом автор почему-то не упоминает о том, что ЗПР представляет собой достаточно обширную и разнородную группу различных проблем и сам диагноз не дает представления о нарушенном у ребенка звене психической деятельности. Соответственно из него не следует, какие методы будут адекватны при работе с тем или иным ребенком. Проблема соотношения биологического и социального в генезе ЗПР также представлена слишком теоретизированно и схематично.

Большое место отводится диагностике ЗПР. Внимание читателя справедливо обращается на то, что анализ данных должен быть качественным, а не только количественным. При этом приведенная карта обследования ребенка является чересчур перегруженной несущественными деталями (избыточные данные о семье, рост, вес), порой даже и вредными для педагога и психолога (данные заключения медико-педагогической комиссии, оценка взаимоотношений в семье). Также не совсем понятно, по каким критериям был отобран приведенный тестовый материал (тест Векслера, цветовой тест отношений, тест школьной тревожности и т.п.). Сами по себе все эти методики хороши для конкретных целей, но автор ничего не говорит о том, предполагается ли использовать их все вместе, а если по отдельности, то в каком случае какие методики будут адекватны.

Хотя книга является практическим пособием, собственно вопросам коррекции отведено 40 страниц из 120. Режет глаз, что коррекция понимается как «коррекционное воздействие на детей». Неоправданно часто используется слово «воспитание», что, собственно, может свидетельствовать о представлении автором коррекции как некоей манипуляции. О роли родителей, семьи в целом упоминается вскользь и очень неконкретно. Подавляющее большинство тестов и коррекционных методик являются вербальными, так что неговорящие дети (часто и с сохранным интеллектом) остаются за рамками пусть даже и «коррекционного воздействия».

Представляется, что данное пособие можно рассматривать, не беря в расчет его ненужные теоретические главы, как сборник тестов и методик для работы с детьми и подростками с широким спектром проблем — познавательных и эмоционально-личностных. При этом «пользователь» должен быть опытным специалистом и обладать интуицией и знаниями, в каком случае какой метод может быть полезным.

Дефектология как она есть

Все многообразие особенностей, которые не позволяют детям освоить школьную программу, конечно, не сводится только к ЗПР. В специальных школах, отдельно от других детей учатся также дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Особенности развития, а также обучения и воспитания таких детей посвящено множество книг и статей. Коррекционная педагогика, или дефектология, — это наука о различных ►



Справочник методик



Коррекция как манипуляция

отклонениях в развитии ребенка и способах организации помощи ему: воспитания, коррекции имеющихся нарушений. В последнее время все чаще достоинства дефектологии ставятся под сомнение, в работе предлагается использовать новые методы.

Книга С.Ю.Бородулиной рассказывает именно о дефектологии как направлении в работе с аномальным ребенком (**Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005**). Пособие состоит из двух частей: первая знакомит читателя с организацией работы с детьми, имеющими нарушения развития, вторая — с отклонениями поведения у здоровых детей и подростков.

Первые главы книги, посвященные теоретическим вопросам дефектологии, наглядно показывают те ограничения и недостатки этой науки, которые наиболее часто подвергаются критике и обуславливают необходимость обратиться к какой-нибудь другой науке (такой наукой сейчас стала лечебная педагогика). Так, например, задачей коррекционной педагогики называется «преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития» (хотя иногда автор упоминает, что работа должна быть направлена на коррекцию всей личности, а не сводиться к развитию отдельных процессов). Целью диагностики, по мнению автора, является не разработка программы коррекции, а определение качественных и количественных показателей, «которые могут служить основанием для помещения ребенка в соответствующее учреждение». Работа с детьми, имеющими нарушения в той или иной сфере, соответственно проводится в разных учреждениях — слепые дети отделены от детей с нарушениями речи и двигательной системы. Сейчас очень многие специалисты разделяют противоположное мнение о необходимости интеграции, которая способствует гармоничному развитию всех членов группы — как детей, имеющих отклонения в развитии, так и их здоровых сверстников.

При переходе к практическим главам картина существенно меняется — перед нами появляется ребенок со своими особенностями, не только трудностями, но и способностями. Автор достаточно коротко описывает характер и различные виды нарушения, рассматриваемого в данной главе. Наряду с недостатками развития и возникающими трудностями описываются также и сохраненные возможности, на которые можно опираться в работе. Следует отметить, что подробности, содержащиеся в этих главах, могут оказаться не вполне понятными студентам дефектологических факультетов вузов, которым адресовано пособие. Так, например, без дополнительных объяснений автор пишет о звуке громкостью 80 децибел или остроте зрения от 0,05 до 0,2. Однако пособие содержит словарь, в котором объясняются многие другие специальные термины.

Рассказывая о работе с ребенком, имеющим нарушения в той или иной сфере (зрительной, речевой и др.), автор сначала пишет о том, как организовать его обучение в массовой школе. С. Ю. Бородулина постоянно напоминает читателю, что обычно такие дети воспитываются в специализированных учебных заведениях, но бывают исключения — называются причины, которые заставляют администрацию школы принять в класс ребенка с нарушениями (среди них,

например, нежелание родителей сдавать ребенка в интернат). Читатели, знакомые с проблемой обучения особого ребенка, понимают, что желания родителей для этого недостаточно — необходимо согласие учительницы взять на себя дополнительную работу. Такая учительница может найти на страницах пособия полезные рекомендации, например, куда лучше посадить слабослышащего ребенка, как убедиться, что слабослышащий ребенок понял объяснение и заданный ему вопрос и т.д. Конечно, на 10 страницах нельзя подробно рассмотреть проблемы, которые возникают при обучении «особого» ребенка в обычном классе, но советы, предложенные автором данного пособия, позволят учительнице хотя бы на первых порах избежать ошибок в общении с ребенком, правильно организовать его рабочее место.

Признавая возможность обучения детей с нарушениями развития в обычных классах, автор тем не менее отдает предпочтение специализированным школам. Форма обучения в них чаще всего бывает интернатная — ребенок постоянно живет вне дома, оторван от семьи, вся работа по его обучению и воспитанию выполняется персоналом школы. Автор считает, что это естественно связано с основными задачами образования таких детей и интернат позволяет работать с ними не только на уроках, но и во внеучебное время. С такой позицией трудно согласиться, ведь если речь идет о здоровом ребенке, то с задачей справляются его родители, которые хорошо знают ребенка и больше любого педагога заинтересованы в правильном его воспитании. Здесь же, хоть и декларируется необходимость родителей участвовать в образовательном процессе, но о том, что конкретно они могут сделать, говорится крайне мало.

Автор рассказывает, какая работа по развитию проводится в домах ребенка и детских домах для детей с нарушениями, оставшихся без попечения родителей. Однако здесь мы видим скорее цитату из закона, в котором описывается, что должно происходить в таких учреждениях. На деле же, как правило, все происходит иначе. Так, из книги Р. Г. Гальего «Белое на черном» можно узнать, как живут дети в таких учреждениях, почему только немногие доживают до совершеннолетия и переходят в интернат для взрослых. На эту тему в последнее время стали появляться статьи в разных газетах и журналах, репортажи по телевидению. Так что грустно встретить в книге о работе с детьми столь наивный взгляд на организацию помощи детям-сиротам с нарушениями развития.

Вторая часть книги посвящена работе с детьми, имеющими нарушения поведения. Здесь, в отличие от первой части, рассматриваются дети, не имеющие нарушений развития, — соответственно особенности поведения связаны у них в основном с социальными факторами. На первом месте среди таких факторов стоит неправильное воспитание — во второй части, в отличие от первой, автор много пишет о семье ребенка, причем она рассматривается только как причина его девиантного поведения. Участие семьи в коррекции такого поведения рассматривается редко.

Теоретические объяснения сущности и причин поведения, не соответствующего социальным нормам, занимают три главы. Апеллируя к работам многочисленных исследователей, автор приводит разнообразные классификации видов девиантного поведения. Некоторые описания сопровождаются краткими указаниями о направлении коррекции,

адекватной в данном случае. Наиболее подробно рассмотрены два направления работы: правовое образование и коррекция недостаточной успеваемости школьников с девиантным поведением — приводятся задачи, которые ставятся в процессе коррекционной работы, и методы их решения.

В целом пособие представляет как теоретический, так и практический интерес для читателя, интересующегося проблемой помощи детям с нарушениями развития и поведения. Это не руководство для проведения коррекционной работы с такими детьми, однако книга содержит сведения, которые помогут разным специалистам лучше понять их особенности. Некоторые рекомендации, содержащиеся в книге, будут полезны педагогам и социальным работникам.

Диагностика и коррекция

Работа с ребенком, имеющим те или иные нарушения развития, как правило, начинается с диагностики его состояния. Исключением являются тяжелые случаи нарушений — например, когда во время первой встречи специалиста с ребенком не удается установить контакт с ним или ребенок быстро устает и не может выполнить больше одного-двух заданий. Тогда диагностика растягивается на несколько встреч, во время которых наряду с диагностическими решаются также и коррекционные задачи. Во всех случаях для того, чтобы правильно организовать работу, специалисту необходимо составить достаточно полное представление об особенностях ребенка, учесть как нарушения, так и хорошо развитые возможности. С этим связаны требования к постановке диагноза, который во многом определяет программу коррекции. Здесь не подходит простая констатация отставания в развитии той или иной сферы (речевой, зрительной и др.), поскольку такой диагноз не дает специалисту необходимой информации о том, что именно нарушено у ребенка, а на что, наоборот, он может опираться в своей работе.

Пособие «Нейропсихологическая диагностика в школьном возрасте» описывает как раз такой подход к диагностике, позволяющий не просто констатировать недостаточное развитие той или иной функции, а выявить механизм этого нарушения и на основании этого построить работу по преодолению недостатков развития (**Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. — СПб.: Питер, 2006**). Это первая работа, в которой предлагается диагностика и коррекция детей, начиная с трех лет (в исследованиях, проведенных ранее другими авторами, участвовали малыши 4-5 лет). Обобщив результаты диагностического обследования большого количества здоровых дошкольников, авторы предлагают модификацию существующей методики, которая будет адекватна для оценки состояния детей 3-6 лет. Для каждой из возрастных групп (3 года, 4 года, 5-6 лет) приводятся облегченные варианты заданий и способы оценки их выполнения.

Одной из причин, по которой в работе с дошкольниками невозможно использование ранее разработанной диагностической методики, является несоответствие стимульного материала опыту ребенка. Например, многие не могут узнать картинку, так как не знакомы с соответствующим предметом (чернильница, фуражка). Кроме того, по мнению авторов, дети с большим интересом работают с цветными изображениями, чем с черно-белыми. В книге

приведены рисунки, которые можно использовать во время обследования ребенка. Качество приведенных здесь рисунков огорчает: изображения, конечно, яркие и цветные, но неаккуратные и грубые. Некоторые из них трудно опознаваемы, что может вызывать дополнительные затруднения у детей с недостаточностью зрительного гнозиса. Хочется надеяться, что в следующем издании появятся более симпатичные рисунки.

Особый интерес представляет описание возрастных норм выполнения диагностических заданий, которые получены авторами в результате исследования, а также сравнение этих нормативов с существовавшими ранее. Так, для каждого исследуемого процесса авторы указывают, что способны выполнить большинство детей данного возраста и какие особенности выполнения заданий они демонстрируют. Те задания, с которыми не справились больше половины детей, принявших участие в исследовании, авторы не включают в диагностическую методику для данной возрастной группы.

Авторы указывают на особенности поведения маленьких детей и приводят связанные с ними требования к процедуре диагностики: ограничение времени, в течение которого ребенок сидит за столом и выполняет задания, игровые формы предъявления проб и др. Соблюдение этих правил позволит психологу оценить состояние психических процессов дошкольников с негрубыми нарушениями познавательной сферы. Но для детей с особенностями поведения или значительным отставанием от возрастной нормы эти рекомендации могут оказаться неподходящими. Так, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы могут отказаться взаимодействовать с незнакомым взрослым и выполнять задания даже в игровой форме, дети с выраженными особенностями нейродинамики, возможно, выполнят одно-два задания, после чего, устав, откажутся работать. Поскольку авторы приводят результаты исследования, проведенного на обычных здоровых детях, понятно, что описание таких особенностей не входило в их задачу. Однако специалист сможет адаптировать приведенную в книге методику к детям с нарушениями развития.

Признавая важность установления контакта с ребенком, авторы предлагают начинать исследование с беседы. Такая беседа подразумевает ряд вопросов, доступных ребенку, — для каждой возрастной группы приведены соответствующие вопросы. Следует отметить, что такая формализованная процедура подходит не всем детям — так, некоторым для установления контакта и снятия тревожности в начале общения с незнакомым человеком необходима более свободная беседа, кто-то, возможно, захочет рассказать что-то о себе или спросить. Все это может оказаться полезным психологу для последующей работы с ним, но предлагаемый авторами протокол исследования, к сожалению, не предполагает фиксации этих сведений.

Нейропсихологическая работа с ребенком предполагает комплексное воздействие. Из текста следует, что в процессе разработки коррекционной программы результаты нейропсихологической диагностики сопоставляются с данными неврологического осмотра, однако описание того, что видит во время обследования врач, а также как



... и наивный взгляд на интернат



Диагностика с трёх лет

используются его рекомендации, авторы, к сожалению, опускают.

Данная книга, безусловно, представляет интерес для специалистов, владеющих приемами нейропсихологической диагностики и коррекции. Они могут воспользоваться рекомендациями авторов по организации процедуры обследования и интерпретации его результатов, что поможет им в практической работе.

Пособие «Психолого-педагогическая диагностика» охватывает более широкую группу детей, нуждающихся в педагогической помощи (**Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. — М.: Академия, 2005**). Книга представляет собой учебное пособие для студентов педагогических вузов, в написании которого принимали участие 9 авторов. В ней выделяются три основных содержательных «блока». В первой главе описывается история возникновения и развития такого направления, как диагностика состояния ребенка с нарушениями развития. Следующие пять глав посвящены собственно диагностике: теоретические основы, виды, требования к процедуре обследования и т.д. Глава 7 содержит описание коррекционной работы, которая может проводиться на базе ПМПК, — это не соответствует заявленной теме пособия, но также представляет определенный интерес.

Одним из достоинств пособия является комплексный подход авторов ко всей психической сфере обследуемого ребенка и возникающим у него нарушениям. В связи с этим неоднократно подчеркивается необходимость участия в обследовании нескольких специалистов (дефектолог, психолог, логопед, врач). Хотя дефектологи и психологи, которым адресовано данное пособие, не имеют ни возможности, ни права проводить медицинское обследование ребенка, авторы рассказывают, что может увидеть врач при его осмотре и анализе данных параклинических исследований, поскольку эти данные могут оказаться важными для психолого-педагогической диагностики.

Рассказывая о существующих тестах, которые применяются в России и за рубежом для изучения ребенка с нарушениями, авторы тем не менее подчеркивают большую информативность качественной, а не количественной оценки состояния ребенка, так как тесты «показывают только отклонение от нормы, но не позволяют выявить нарушенные функции и сохраненные звенья». Результатом обследования ребенка должно быть подробное описание структуры его психической сферы с указанием первично и вторично нарушенных функций, а также других особенностей — поведения, сохраненных способностей и тех качеств, которые особенно связаны с основным нарушением (способы получения информации у ребенка с сенсорным дефектом, способ передвижения у ребенка с ДЦП и др.). Авторы подчеркивают, что все эти сведения важны для разработки программы коррекции, однако как именно составляется такая программа, в пособии не описано.

Описывая процедуру и содержание диагностики ребенка с тем или иным нарушением, авторы указывают на возможные ошибки эксперта, призывают уважать личность ребенка и его родителей. Не перебивать, не дослушав ответа на вопрос, не прерывать ребенка, который не уложился в

отведенное время, — это может расстроить испытуемого, вызвать у него ощущение неуспешности, что скажется на дальнейшем обследовании. В то же время некоторые формы реплик, предлагаемые авторами, представляются достаточно грубыми, они также способны привести к потере доверительного контакта педагога с ребенком. Так, не каждому ребенку можно сказать: «Неправильно!» — с ранимыми детьми требуется поиск более мягких форм для общения.

Пособие охватывает достаточно широкий спектр нарушений, встречающихся у детей: нарушения интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы. Соответственно для обследования авторы предлагают большое количество разнообразных методик. Часть из них описывается достаточно подробно, другие только называются — видимо, авторы считают их хорошо известными, хотя, на наш взгляд, многие из них таковыми не являются. Дается указание на ограничение в применении той или иной методики при обследовании детей с разными нарушениями: так, следует осторожно интерпретировать выполнение проективных методик детьми с интеллектуальными или моторными нарушениями, для детей с нарушениями зрения нужен специальный материал (крупные, контрастные картинки) и т.д. Выбор методик не всегда понятен. Так, в качестве методики исследования личности ребенка предлагается и описывается ТАТ, а более подходящий для детского возраста САТ только упоминается (причем в главе, описывающей обследование подростков).

Отдельный интерес представляет глава, описывающая детей с комплексными нарушениями. Это важная тема, поскольку в настоящее время ребенку, у которого сочетаются несколько видов нарушений, очень трудно получить квалифицированную помощь. Как правило, образовательные учреждения имеют определенную специфику: есть специальные детские сады и школы для детей с нарушениями зрения, для детей с ДЦП, для детей с нарушениями речи. Ребенку, у которого нарушения слуха сочетаются с двигательными проблемами, часто просто некуда пойти. К сожалению, в данном пособии описана только небольшая часть возможных сочетанных нарушений — авторы рассматривают лишь нарушения речи или умственного развития в сочетании со слепотой или глухотой. В то же время встречаются и другие варианты, например, аутичные дети с нарушенным слухом, слабовидящие с неврозом и т.д.

Пособие содержит рекомендации по обследованию детей разного возраста — от младенческого до подросткового. В этом отношении книга универсальна — специалист, работающий с ребенком того или иного возраста, имеющим легкие или тяжелые нарушения, в большинстве случаев сможет найти рекомендации для его диагностики. Для каждого возрастного периода приводятся требования к организации процедуры диагностики и наиболее адекватные методики. Поскольку одним из важных методов авторы считают наблюдение за поведением ребенка во время обследования, здесь приводятся параметры такого наблюдения — что можно увидеть в поведенческих реакциях ребенка первого года жизни, школьника или подростка. Для разных возрастов предлагаются доступные задания. Данные рекомендации — не руководство к проведению

обследования, они только указывают общее направление диагностики. Любопытно, что для обследования детей младшего школьного возраста авторы вообще не приводят возможных методик, отсылая читателя к «специальной литературе».

Во всех случаях невыполнения задания (за редкими исключениями) авторы рекомендуют не торопиться с выводами о недостаточном умственном развитии, так как непривычная обстановка и ситуация проверки являются травмирующим фактором для любого ребенка, особенно нежного, ранимого, мешает ему проявить свои способности, сделать то, что он умеет и успешно делает дома. Это особенно важно, если речь идет об аутичном ребенке, которому нужно несколько встреч, чтобы установить контакт с новым взрослым. Вообще проблема установления контакта является, по мнению авторов, важной в проведении диагностики — дети, не имеющие первичных проблем в эмоционально-волевой сфере, также могут нуждаться в дополнительном времени, чтобы освоиться в новом месте и начать взаимодействовать с педагогом. Авторы рекомендуют предоставить им такую возможность, дать поиграть в разные игрушки в течение часа (хотя для многих детей и этого времени часто оказывается недостаточно).

Вопрос о роли семьи ребенка в организации диагностики и последующей работы в данном пособии затронут, но, к сожалению, не рассмотрен достаточно подробно. Так, авторы упоминают о сведениях, которые могут дать специалисту родители ребенка о его раннем развитии, для чего перед началом обследования с ними проводится беседа. Есть ссылка на рекомендации С. Д. Забрамной — посещение семьи с целью изучения взаимоотношений между ребенком и его родственниками, условий жизни. Но конкретных указаний на то, какая информация может быть получена таким образом и как следует проводить подобную беседу, в книге нет.

Отдельно рассматривается деятельность психолого-медико-педагогических консилиумов, комиссий и консультаций. Авторы рассказывают о задачах и методах их работы, ограничениях, накладываемых малым временем, отводимым на одного ребенка, недостаточной подготовленностью специалистов, неразработанностью системы диагностики детей с разными нарушениями. В Приложении приводится «Примерное положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения», из которого можно почерпнуть те же сведения в краткой форме, а также юридические аспекты его деятельности.

Следует отметить недостаточную структурированность пособия, связанную, видимо, с большим количеством авторов. Так, встречаются повторы, неправильные ссылки внутри книги, описания диагностических методик разбросаны по разным главам. Однако в целом книга содержит большое количество теоретического и практического материала.

В некоторых изданиях вниманию читателей предлагаются оригинальные авторские диагностические методики, не прошедшие широкой апробации. Так, В.В.Шмидт и В.Р.Шмидт обратили внимание на два критерия готовности ребенка к школе: «отношение к себе как ученику» и «процесс преобразования интеллектуального опыта, сложившегося у ребенка до школы, под влиянием учебной программы» (**Шмидт В.В., Шмидт В.Р.**

Диагностико-коррекционная работа с младшими школьниками. — М.: ТЦ Сфера, 2005). Для оценки каждого из этих показателей предлагается использовать авторские диагностические методики — Тест преобразования понятийного опыта (ТППО) и методику исследования самооотношения. Эти данные дополняются наблюдениями учителя: в течение года он ведет карту динамики развития учащегося (КДРУ). Такой ограниченный выбор методик не вполне соответствует заявленному самими авторами призыву использовать разные методики и проверять полученные данные. При этом в книге не только нет ссылок на подобные исследования других авторов, но (что удивительно) приводится сравнение результатов диагностики, проведенной с использованием ТПО и методики исследования самооотношения, а не с существующими апробированными методиками.

На основании полученной информации авторы предлагают составлять программу коррекции, а также писать заключение для ПМПК, рекомендовать ребенку ту или иную форму обучения. Одним из достоинств диагностики сами авторы считают возможность дифференциации задержки психического развития от педагогической запущенности и, с другой стороны, от умственной отсталости. При этом они не описывают, как зависит коррекционная работа с ребенком от поставленного диагноза.

Предлагаемые авторами диагностические методики вызывают удивление. Так, авторы допускают достаточно грубые ошибки: например, в тесте на исключение лишнего понятия ребенку предлагается «подчеркнуть лишнее слово, которое не подходит к остальным словам», — после чего предъявляются названия сказок, имена сказочных героев, многие из которых состоят из двух или трех слов, причем некоторые могут быть не известны ребенку. Не очень понятна также и интерпретация данных ребенком ответов. Почему, например, при подборе общего для нескольких понятий: Оле-Лукойе, Старичок-лесовичок, Василиса премудрая — правильным ответом является «всемогущие существа, помогают тем, кто попал в беду», а неправильным — «все из сказок, похожи на людей»?

Оценку самооотношения школьника авторы предлагают проводить посредством методики неоконченных предложений. В ответах испытуемых их интересует прежде всего количество рефлексивных высказываний, свидетельствующих о сознательном отношении к своей новой социальной роли. Чем больше таких ответов, тем лучше, по мнению авторов, будет проходить адаптация ребенка в школе. О хорошей адаптации, таким образом, свидетельствуют высказывания: «В школе мне ... страшно», «Когда я не был школьником ... я гулял, играл и веселился, а теперь нет». А вот ответ «На уроке чтения ... я читаю, пересказываю» авторы считают свидетельством более трудной адаптации.

Авторы декларируют качественный подход к анализу результатов диагностики, однако их отношение к ответам детей, подсчет количества правильных ответов скорее говорит об обратном — результатом такого подхода является схема, в которую «вписываются» наиболее успешные дети, те же, которые показали более низкие результаты, считаются группой риска, нуждающейся в коррекции. Так, авторы пишут не об особенностях выполнения задания первоклассниками, а об их «типичной



Важен комплексный подход



А методики – сомнительны

ошибке» — указании на эмоциональное отношение к героям сказок вместо выделения существенных признаков. Интересно, что в первых главах они же критикуют различные психологические системы, в которых используются периодизации: «Опора на периодизации приводит к тому, что ребенок вписывается в некие рамки и нормы, заданные определенной системой».

Отсутствие качественного анализа можно заметить также и в карте динамики учащегося, которую должен вести педагог, работающий с детьми. Такая карта предполагает оценку успешности в овладении основными школьными предметами, а также особенностей адаптации в школе — отношений с педагогами и одноклассниками, способности преодоления неудач. Учитель несколько раз в год ставит ребенку оценку по каждой из шести шкал — для этого он должен выбрать из пяти описаний то, которое больше всего подходит ребенку. Например, чтение оценивается по пятибалльной системе так: «бегло читает, понимает смысл прочитанного с первого раза...» (высокий уровень), «читает не всегда быстро, нуждается в неоднократном прочтении текста, чтобы понять содержание...» (средний уровень). А как быть с тем, кто читает медленно, но все понимает или, наоборот, может быстро, захлебываясь, прочитать страницу и при этом ничего не понять? И уж совсем непонятны основания, на которых оценка по арифметическим навыкам снижается первокласснику, затрудняющемуся «при оперировании отрицательными или дробными числами».

Достоинством книги является требование командного подхода в работе с детьми, испытывающими трудности в школьной адаптации. Работы одного только психолога недостаточно, чтобы изменить отношение ребенка к себе, к школе, к своим обязанностям, — для этого нужно участие педагога и родителей. Авторы не описывают подробно, как должна строиться такая работа, но указывают на ее возможное направление: родители должны изменить свое отношение к оценкам ребенка, необходимо «наращивание осведомленности и освоение приемов логического упорядочивания информации» и т.д. Такие советы, безусловно, предполагают творческий подход читателя, который должен самостоятельно выстроить программу работы с ребенком. Для психолога предлагается также несколько конкретных упражнений, которые могут быть использованы на групповых коррекционных занятиях с детьми, отнесенными по результатам диагностики к группе риска, но для длительной работы их, конечно же, недостаточно.

Отдельная глава содержит рекомендации по занятиям с детьми с использованием различных текстов и вербальных игр. Не очень понятно, как эти упражнения связаны с самоотношением школьников и преобразованием их опыта. Однако эти рекомендации, безусловно, могут быть полезны и интересны специалисту, работающему с ребенком, который испытывает в обучении трудности, связанные с недостаточностью внимания, произвольной регуляции деятельности или звуко-буквенного анализа.

Таким образом, книга содержит методики для диагностики детей начальной школы, не прошедшие апробацию и верификацию, поэтому использование их ограничено. Однако опытный и заинтересованный специалист (психолог, педагог) может воспользоваться предложенными рекомендациями — например, для

разработки собственной методики или проведения занятий с детьми, испытывающими трудности в обучении и адаптации к школьной ситуации, но не имеющими выраженных нарушений развития.

Иногда, несмотря на многообещающее название, книга по диагностико-коррекционной работе не содержит сколько-нибудь полезных рекомендаций и даже теоретических сведений. Специалист, взявший такую книгу, чтобы пополнить свой арсенал средств работы с детьми, возможно, будет разочарован. Это относится, в частности, к пособию Т. А. Шиловой (**Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005**). С самого начала можно заметить, что книга сделана очень неаккуратно. Поражает количество орфографических ошибок, не согласованных друг с другом членов предложения, пропущенных скобок и кавычек, букв, а иногда и слов. В некоторых местах, кажется, не хватает фрагментов текста (например, когда из заявленных трех пунктов классификации автор рассматривает только первый, после чего переходит к следующей теме; или, говоря об эксперименте, забывает рассказать о его результатах). Возникает предположение, что по недосмотру редактора в печать попал черновик рукописи, а настоящее издание должно быть гораздо полнее и шире.

Основная часть книги содержит теоретический анализ различных видов нарушений познавательной сферы и поведения у детей. В первой части одна за другой беспорядочно следуют многочисленные классификации, предложенные разными авторами: группы неуспевающих учеников и свойства их учебной деятельности, виды трудностей обучения и их причины, разновидности учебных задач и т.д. Итогом этого перечисления является разработанная автором «на основании специального теоретического анализа» типология учащихся с трудностями обучения, отличающаяся выраженной непоследовательностью. Встречавшиеся в книге ранее «типологии», оказывается, являются ее составными частями, причем различные «типы» нарушений учебной деятельности перекрываются и не исключают друг друга. Таким образом, не всегда понятно, на каком основании ребенок относится автором к той или иной группе.

Используемые термины часто вызывают удивление. В некоторых случаях странность встречающихся терминов можно объяснить уже упоминавшейся неаккуратностью (например, «психогенные характерологические реакции кризисных состояний»). Другие термины менее понятны («интеллектуальный спонсор» или «десенсибилизация к оцениванию»). Некоторые термины явно понимаются автором иначе, чем это принято в психологической среде. Так, говоря о педагогической запущенности, называются такие ее причины, как патология беременности и физические травмы; проявляется она, по мнению автора, в низком темпе психической деятельности, психомоторной расторможенности, недостаточности моторики и т.д.

Книга заявлена как практическое пособие. Однако практическая часть занимает в ней всего одну главу и приложения. Диагностике нарушений отведено 16 страниц, на которых приведены показатели познавательной сферы ребенка, подлежащие анализу. Иногда автор намекает, как именно проводить такую диагностику — даются примеры экспериментов, проведенных другими исследователями (правда, о результатах, которые могли бы дать читателю

представление о соответствующих нормативах, ничего не сказано). Часто указанием к диагностике является описание сущности того или иного показателя учебной деятельности, например, «для определения полноты знаний следует выделить все признаки понятий и их связи друг с другом». Как это сделать, читатель должен догадаться сам. В конце главы приведен перечень методик, с помощью которых предлагается проводить диагностику детей с отставанием в обучении и отклонениями в поведении, однако содержание этих методик, а также литературные источники, где с ними можно было бы ознакомиться, не приводятся.

Краткие рекомендации к проведению коррекционной работы сопровождаются описаниями детей с различными типами нарушений (часть третья). Иногда предлагаются довольно разумные направления коррекции («работа может проводиться в группе с использованием методик развития самосознания, выработки адекватной самооценки, веры в свои силы, стимуляции к внутренней мотивации»). Но встречаются и крайне спорные рекомендации. Так, работа с девочкой, демонстрирующей нежелание учиться при достаточном уровне способностей, должна направляться на «поощрение первых успехов в интеллектуальной деятельности, вызов положительного отношения к обучению». Для этого ей «следует давать задания на выполнение длительного по времени и монотонного по характеру задания». Ну конечно, после этого девочке сразу захочется ходить в школу и старательно учиться! Или, может быть, здесь снова виноват редактор, который пропустил частицу «не» в начале рекомендации?

Глава, посвященная коррекционной работе, содержит не практические рекомендации, а теоретические сведения — принципы такой работы, виды, этапы, предложенные разными авторами. Хотя почти нигде в книге не упоминается возраст, можно предположить, что речь идет о достаточно взрослых детях, не испытывающих сложностей установления контакта с незнакомым взрослым, готовых выполнять трудные задания. Только один раз в анализе результатов автор указывает на возможность отказа ребенка с ЗПР от задания (происходит это, по мнению автора, исключительно «вследствие мотивации избегания неуспеха»). В остальных случаях дети выполняют все, что им скажет взрослый, и тогда коррекция «включает совокупность психолого-педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков, отклонений в развитии ребенка». Об интересах ребенка, с которым проводится работа, также не говорится. Правда, в качестве одного из принципов автор упоминает «принцип ведущей деятельности», но тут же делает вывод, что при работе с ребенком школьного возраста надо опираться на учебную деятельность, которая у него ведущая — вне зависимости от состояния и уровня развития ребенка.

Можно сделать вывод, что пособие Т. А. Шиловой мало что дает практическому психологу, дефектологу и педагогу для понимания того, как же помочь ребенку с тем или иным нарушением преодолеть существующие у него трудности и адаптироваться к окружающей действительности.

Воспитание и игра

Когда речь заходит о воспитании, каждый понимает под этим что-то свое. Так что, открывая

книгу, в названии которой присутствует слово «воспитание», никогда нельзя с уверенностью сказать, с чем же предстоит столкнуться. А.М.Щербакова трактует «воспитание», как процесс формирования и развития предметно-практической и учебной деятельности (**Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004**). Нет, конечно, время от времени появляются заметки о том, что основной целью педагогической работы является воспитание вполне самостоятельного человека, но в целом книга не об этом.

Автор четко определяет основные категории, связанные с понятием «деятельность»: мотив, цель, план и т.д. Остается неясным другое: как формировать эти самые мотивы. Основной рецепт автора по этому вопросу можно свести к мысли о том, что если ребенку как следует растолковать, для чего нужно то, что он делает, он непременно включится в работу. При этом возраст ребенка не уточняется, так что представляется, что подобная стратегия может работать уже с детьми годовалого возраста. Итак, мотивационный аспект деятельности практически остается за кадром. Это и понятно: как можно серьезно говорить о развитии мотивационной сферы, не обращаясь к теме игры, первых опытов взаимодействия ребенка с миром? Выходит, что ребенок с точки зрения мотивации изначально готов к серьезной конструктивной деятельности, просто ему надо объяснить, зачем это нужно (например, «это подарок для мамы»), помочь спланировать свои действия, освоить отдельные операции.

Эмоциональный аспект взаимодействия педагога и ученика также остается не прописанным. Представляется, что педагог и ученик что-то лепят, клеят, строят, и мыщца не дрогнет на их лицах. Развитие способности к общению, социальному взаимодействию также рассматривается как возникающая спонтанно и не требующая каких-то специальных стратегий. Несколько более подробно социализация рассматривается в разделе, посвященном детям с психическим недоразвитием.

Теперь о сильной стороне книжки: автор подробно излагает стратегию формирования психических факторов, являющихся базовыми для любой конструктивной и учебной деятельности: пространственный фактор и фактор программирования и контроля. Здесь можно найти добротное изложение того, как у ребенка сформировать способность к планированию своих действий на основе использования внешних опор. А. М. Щербакова пытается провести некоторую дифференцировку данного подхода, показывая, как его использовать в работе с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Очень важной представляется неоднократно подчеркиваемая мысль о том, что получаемый на выходе продукт (от поделки до прочитанного текста) должен быть вплетен в более широкий смысловой контекст. Что касается формирования пространственных представлений, то здесь мысль автора не нова — предпосылкой для развития такого рода способностей является обогащение сенсорного опыта ребенка, опыта манипуляций с предметами, освоение образа собственного тела. Здесь можно встретить описания конкретных развивающих занятий, от вполне обычных до самых экзотических. Например, лепка макета ноги из пластилина в рамках освоения образа тела.



А что такое интеллектуальный спонсор?



Воспитание как обучение?

Итак, книжка имеет свои достоинства и недостатки. Она, разумеется, не охватывает всех аспектов воспитания, да и нарушения развития здесь включают весьма узкий перечень. Так, вряд ли она может серьезно рассматриваться как пособие по работе с детьми с эмоционально-волевыми нарушениями. С другой стороны, она дает первоначальное представление о работе по развитию прежде всего предметно-практической деятельности у детей с задержкой развития и недоразвитием. Язык книги вполне понятен как специалистам, так и родителям.

Неправильно считать, что ребенок, недостаточно легко и успешно усваивающий школьную программу, обязательно имеет какие-то отклонения в развитии. Большая группа детей вообще не имеет никакого диагноза — их родители никогда не замечали у своего ребенка особенностей психического развития и соответственно не обращались за помощью к врачу, психологу или дефектологу. Однако, поступив в школу, многие дети начинают испытывать серьезные трудности. И тут важно вовремя распознать, с чем же связаны эти трудности и как помочь ребенку их преодолеть.

Монография «Игровые методы в коррекции трудностей обучения в школе», написанная коллективом авторов, представляет собой пособие для работы с детьми, испытывающими трудности при обучении в общеобразовательной школе (**Игровые методы в коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М.Глозман. — М.: ТЦ Сфера, 2006**).

Имеются в виду дети, которые считаются физически здоровыми, невролог также не обнаруживает у них отклонений от возрастной нормы. Нельзя говорить и о снижении интеллекта. Но они по каким-то причинам не могут освоить школьную программу. Зная все правила, продолжают писать неграмотно, не понимают, как решать задачи, постоянно путаются при устном счете и т.д. Все это вызывает у детей изменения и в поведении: они становятся тревожными, постоянно ждут неуспеха в своей учебной деятельности, многие боятся ходить в школу.

Для помощи таким ребятам существует специальная область науки — детская нейропсихология. Специалист-нейропсихолог на основании обследования определяет структуру нарушения, обусловившего особенности формирования психических функций и связанные с этим трудности обучения. После этого проводится нейропсихологическая коррекция недостаточно развитых функций. Нейропсихологическая диагностика позволяет не просто указать на наличие отставания в развитии, а определить, какое именно звено той или иной функции оказалось недостаточно развитым. Такой взгляд на нарушение позволяет гибко строить программу коррекции, развивать имеющиеся у ребенка умения и способности и при этом компенсировать слабые функции.

Авторы монографии предлагают способ сделать процесс коррекционного обучения интересным и увлекательным. Для этого они обращаются к деятельности, в которую все дети включаются с большим удовольствием и которой могут долгое время заниматься, не уставая. Это — игра. Она рассматривается как способ для ребенка максимально проявить свои умения и научиться чему-то новому легко, в произвольной форме. На примерах игры детей разного возраста авторы прослеживают, как происходит такое обучение.

Среди всего разнообразия детских игр они останавливают свое внимание на одном виде — на дидактических играх. Именно такие игры и предлагаются использовать на занятиях с неуспевающими. Основная роль в их проведении принадлежит взрослому — он предлагает игру, объясняет детям правила, объявляет победителя. При этом за соблюдением правил следят сами ребята. Они также могут предложить изменить их. Активность детей, принимающих участие в общей игре, приветствуется. Если ребенок по каким-то причинам остается пассивным, это означает, что выбранный вид работы для него не подходит и необходимо заниматься с ним индивидуально или перевести в другую группу. Для стимуляции активности авторы во всех играх предлагают введение соревновательного момента: для большинства игр приведены критерии определения победителя, система подсчета призовых очков. Каждый ребенок на игровом занятии соревнуется с другими или с самим собой, сравнивая количество очков, выигранных сейчас и на предыдущем занятии.

Каждая игра направлена на развитие нескольких функций и умений ребенка — перечень таких функций приведен перед описанием каждой игры. Поэтому разделение предлагаемых игр по «мишени», как замечают сами авторы, строго говоря, не совсем оправданно. Так, они говорят, что использование многих игр способствует улучшению памяти. Тем не менее они разделяют игры на группы, соответствующие основным школьным предметам, с которыми у детей связаны наибольшие трудности, — отдельно описываются игры для коррекции дисграфии и недоразвития речи, методы развития математических навыков, методы развития памяти.

Авторы многократно подчеркивают бесспорный тезис, что родители ребенка должны играть главную роль в его развитии. Однако из практических рекомендаций не всегда можно понять, что именно предлагается делать родителям. Так, если ребенок занимается в группе, где созданы условия для максимального проявления активности каждого ребенка, дети соревнуются друг с другом, следят за соблюдением правил соперниками и стремятся выиграть, набрать наибольшее количество очков, то дома таких условий нет. С другой стороны, пассивный и застенчивый ребенок, который лучше проявляет себя наедине с педагогом, может и дома с мамой играть в те же игры — родители почерпнут материал для таких занятий из предлагаемого пособия.

Несомненным достоинством книги является требование уважения к ребенку. Чтобы он проявил активность, на основе которой строится весь коррекционный процесс, он должен доверять педагогу и окружающим его детям, чувствовать себя защищенным от необоснованной критики. Только тогда ребенок сможет надеяться на выигрыш и стремиться к нему.

В монографии представлено небольшое количество игр. Их явно мало для длительного курса занятий. Читателю, который решит воспользоваться данными рекомендациями, придется найти или придумать самостоятельно и другие игры, направленные на развитие тех же процессов. Хотя авторы не приводят критерии, по которым подбираются игры, те, которые они предлагают, достаточно разнообразны, различаются по процедуре проведения, содержанию, уровню сложности. Читатель может видоизменять их, наполнять разным

содержанием, сохраняя принцип, — это позволит разработать курс занятий и учесть при этом особенности детей. Предлагаемое пособие может оказаться полезным и интересным для практических психологов и педагогов, работающих с детьми, имеющими трудности обучения в школе.

Представленные в обзоре книги об особенностях познавательного развития ребенка, приводящих (или способных привести в будущем) к трудностям обучения в школе, — только небольшая часть литературы на эту тему, вышедшей за последнее время. В целом можно сказать, что название книги не всегда полностью отражает ее содержание, и специалисту, а тем более родителям следует с осторожностью относиться к разнообразным описаниям и рекомендациям, встречающимся на страницах таких пособий. Также не всегда авторы адекватно указывают аудиторию, на которую рассчитана книга. Так, многие пособия оказываются слишком сложными и перенасыщенными теоретическими подробностями, чтобы рекомендовать их для родителей, другие содержат рекомендации для учителя, которые правильнее было бы выполнять нескольким специалистам, и т.д.

Следует отметить также и тот факт, что в большинстве случаев автор, говоря о трудностях обучения в школе, обращает внимание лишь на особенности познавательной сферы такого ребенка. Иногда затрагиваются эмоционально-волевые особенности ученика. Можно найти и такие книги, которые все трудности усвоения школьного материала связывают со слабостью соматического здоровья ученика. Во всех этих случаях причины трудностей обучения авторы ищут в ребенке, который не может освоить программу. А личность учителя, который призван научить такого ребенка, заинтересовать его и понятно объяснить все то, чем ему следует овладеть за время обучения, как правило, остается за скобками.

За последние несколько лет нам не удалось найти ни одной книги, в которой описывался бы процесс общения учителя и ученика. Хотелось бы призвать авторов, рассказывающих читателю о способах коррекции неуспеваемости, поставить перед собой другой, не менее интересный вопрос: как в условиях этих особенностей, отклонений и трудностей все же научить ребенка всему тому, чему естественно и легко учатся другие дети? Правда, и обычные дети тоже нередко сталкиваются с трудностями — нельзя сказать, что отсутствие особенностей интеллекта и памяти гарантирует любому ребенку отличные успехи в школе. И в работе с такими детьми нередко помогает особенное поведение учителя (как во время уроков, так и после них). Так почему бы не рассказать о том, как учитель может заинтересовать отстающего ученика своим предметом, поддержать его, помочь преодолеть естественные трудности?

Такая литература была бы очень полезна широкому кругу читателей. Педагогам, работающим с «особыми» и «обычными» детьми, дефектологам и психологам, родителям, а может быть, и самим детям, которые хотят учиться, несмотря на трудности. Только эти книги не должны быть учебниками для вспомогательных школ, в которых предлагается минимум знаний, а то, что трудно, просто исключается из программы. Литература о работе с особыми детьми должна отвечать на вопрос: как же сделать то, что раньше не удавалось? Это поможет не только включить в школьное образование детей с особенностями развития, но и облегчить процесс учения тем «нормальным» детям, которые тоже испытывают трудности.

ЧЕТЫРЕ ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОГО НЕУСПЕВАНИЯ, ИЛИ НЕ ТРОПОИТЕСЬ СТАВИТЬ ДИАГНОЗ

Особенности познавательной сферы — такой «диагноз» зачастую спешат поставить сами учителя, когда видят, что ребенок не справляется со школьной программой. Однако у школьного неуспеваания могут быть и другие причины.

1. «Слишком умный ребенок». Бывает так, что до поступления в школу ребенок всегда радовал родителей. Активный, любознательный малыш рано научился читать и при этом не испытывал проблем в общении с другими детьми во дворе. Но вот он начал учиться, и оказалось, что не может справиться с программой. Он обыгрывает папу в шахматы, собирает сложные модели самолетов — а в школе требуют считать яблоки и подчеркивать слова разными способами. Таким детям в школе просто скучно. В первую очередь нужно убедиться в том, что ребенок действительно может сделать все то, что от него требуют. Если так, следует все-таки попробовать найти школу, адекватную возможностям и интересам ребенка.

2. «Плохая учительница». Встречаются педагоги, которые недостаточно понятно объясняют детям материал или не умеют справиться с дисциплиной в классе. В таком классе учатся плохо почти все. И несмотря на то что виновата учительница, как правило, говорят о проблемах у детей. Ведь школьники — самая бесправная часть общества (как, например, заключенные и военнослужащие), а учительница — взрослый, уважаемый человек. И пока все родители в классе не потребуют от администрации заменить учительницу, даже у совершенно здоровых детей будут возникать проблемы.

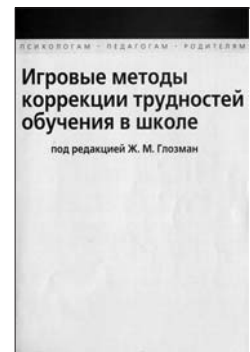
3. «Часто болеющий ребенок». Если ребенок часто пропускает занятия из-за болезни, он, естественно, не может освоить всю

программу так же, как другие дети. Родители такого ребенка стараются восполнить проблемы в знаниях, объясняют новый материал, выполняют с ребенком домашние задания. Иногда оказывается, что у родителей есть педагогический талант — их ребенок успешно пишет контрольные, отвечает на все вопросы учительницы. Если нет — он все больше отстает от класса. К концу года такого школьника часто предлагают оставить на второй год, что в принципе правильно. Однако в этом решении таится большая опасность: второгодников часто дразнят, что для некоторых детей может оказаться серьезной психологической травмой. Не стоит бояться в этом случае перевести ребенка в другую школу.

4. «Особенности познавательной сферы». Действительно, в некоторых случаях школьник не успевает именно потому, что в силу ряда биологических причин просто не может чего-то понять, запомнить, сделать. При подозрении на недостаточность интеллекта, нарушения в работе нервной системы и, в частности, головного мозга, особенности двигательной сферы или речи необходимы консультации сразу нескольких специалистов — психолога, логопеда, дефектолога, невролога. Необходимо, чтобы психолог, логопед и врач вместе оценили состояние ребенка и составили программу работы.

В любом случае определение причины трудностей — это только начало в работе по их преодолению.

Ирина КОНСТАНТИНОВА



О пользе дидактической игры