

ТИПОЛОГИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) КЛАССОВ VII ВИДА КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

*Работа представлена кафедрой педагогики и психологии начального обучения
Орловского государственного университета.*

Научный консультант – доктор психологических наук, профессор И. Ю. Левченко

В статье представлена дифференциация (типология) учащихся с задержкой психического развития по особенностям развития познавательной деятельности, которая позволяет осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения таких школьников. Статья будет полезна учителям специальных (коррекционных) классов VII вида, психологам, учителям-дефектологам.

Ключевые слова: *коррекционные занятия, индивидуальные программы, познавательная деятельность.*

E. Shamarina

TYPOLOGY OF SCHOOLCHILDREN IN 7th-TYPE SPECIAL (CORRECTIONAL) CLASSES AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL CORRECTIONAL PROGRAMMES

The paper presents the differentiation (typology) of schoolchildren with mental retardation according to the features of the cognitive activity development, which makes it possible to realise the individual and differentiated approach in education of these children. The paper may be of use for teachers of 8th-type special (correctional) classes, psychologists, teachers-defectologists.

Key words: *correctional exercises, individual programmes, cognitive activity.*

В настоящее время категория детей с задержкой психического развития (ЗПР) глубоко и всесторонне изучается специалистами разного профиля. Методологическую основу этой проблемы составляют исследования, раскрывающие этиологию задержки психического развития (М. С. Певзнер, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. В. Ковалев, Е. М. Мاستюкова и др.), особенности развития познавательной деятельности детей с ЗПР (Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, Н. А. Цыпина, В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, В. Л. Подобед и др.), эмоциональной сферы (М. С. Певзнер, Л. В. Кузнецова, И. Ф. Марковская, И. Ю. Лев-

ченко, И. И. Мамайчук и др.). Значительная часть исследований посвящена изучению познавательной деятельности и эмоциональной сферы детей с ЗПР, что связано с разработкой индивидуальных коррекционных программ.

В настоящее время накоплен большой опыт в работе с детьми этой категории. В то же время существует большое число нерешенных проблем в связи с ростом количества детей с признаками раннего органического поражения центральной нервной системы, увеличилось количество детей, которых нельзя с достаточной однозначностью отнести к одному из традиционно выделяемых видов психического

дизонтогенеза. В связи с этим важным направлением в изучении проблемы ЗПР выступает дифференциальная диагностика указанного и сходных нарушений развития у детей. В специальной психологии наиболее полно разработаны дифференциально-диагностические критерии ЗПР и умственной отсталости. В исследованиях С. Д. Забрамной, В. И. Лубовского, И. Ю. Левченко и других ученых указывается, что при задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов. На современном этапе наиболее сложной и менее разработанной является дифференциация задержки психического развития и общего недоразвития речи (ОНР). Однако в ходе сравнительного изучения особенностей развития детей с ЗПР и ОНР (И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, 1999) были получены данные, которые показали, что даже в случаях, когда выявленное ведущее нарушение в структуре дефекта не вызывает сомнения, соотношение между недостатками развития речи и мышления носит разноуровневый характер. Данное исследование позволяет сделать вывод, что закономерно обусловленная зависимость развития когнитивной и речевой сфер не исключает качественного многообразия различий между нарушениями развития мышления и речи как при задержке психического развития, так и при общем недоразвитии речи.

На современном этапе развития науки сделаны попытки более детальной дифференциации вариантов задержанного развития. Например, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго предложили разделить категорию детей, традиционно относимых к группе «задержки психического развития», на две принципиально различные подгруппы. К подгруппе «задержанное развитие» они относят варианты истинно-задержанного развития, которые характеризуются именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. Другая подгруппа получила название «парциальная несформированность

высших психических функций». Развитие этой подгруппы детей характеризуется качественно иной структурой компонентов психической деятельности ребенка. Достоинство этого подхода в том, что подобная дифференциация отражает специфику проблем детей и определяет приоритетное направление того или иного вида коррекционной работы и необходимости участия конкретных специалистов в оказании помощи ребенку.

С целью разработки рекомендаций к составлению индивидуальных коррекционных программ нами проводилось исследование первоклассников с задержкой психического развития, позволившее дать подробное дифференцированное описание младших школьников с задержкой психического развития первого специального (коррекционного) класса VII вида.

Данное исследование проводилось в 2007–2008 учебном году в начальной общеобразовательной школе № 8 г. Орла. Все участники исследования были направлены в специальный (коррекционный) класс VII вида по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Состав класса полиморфен. Это дети с признаками органического поражения центральной нервной системы (23%); дети, задержка психического развития которых носит психогенный характер (38,5%); дети, ранее обучавшиеся в первом классе по программе массовой школы, но не усвоившие ее (23%); дети с недостаточной сформированностью предпосылок школьных навыков (15,4%). В заключениях учащихся отмечены и недостатки речевого развития: в основном это общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня (46,1%), логоневроз (клоническая форма) (7,7%) и нарушение навыков чтения и письма (30,7%).

Эмпирическое исследование проводилось с помощью следующих методов: наблюдения за детьми на уроках при выполнении учебных заданий и метода эксперимента, включавшего комплекс взаимодополняющих психодиагностических методик («Чего не хватает на этих рисунках?», «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Лабиринт», «Корректирующая проба», «Заучивание 10 слов», «Разрезные картинки», «Исключение лишнего») и диагностических

заданий, связанных с изучением пространственного и временного восприятия и др.

Результаты исследования оценивались количественно, а также с помощью системы качественных показателей, использовавшихся как критерии для дифференциации детей с ЗПР по группам. Качественные показатели разбиты по следующим блокам:

- блок качественных показателей, характеризующих эмоциональную сферу и поведение ребенка (особенности контакта ребенка, эмоциональная реакция на ситуацию обследования, реакция на одобрение, замечания, неудачи, эмоциональное состояние во время выполнения задания и др.);

- блок качественных показателей, характеризующих особенности деятельности ребенка (наличие и стойкость интереса к заданию, понимание инструкции, ориентировочная деятельность, самостоятельность выполнения задания, характер деятельности, работоспособность и др.);

- блок качественных показателей, характеризующих особенности познавательной сферы ребенка (особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, речи).

Наиболее подробно ознакомиться с этими критериями можно в работе И. Ю. Левченко, Н. А. Киселевой («Психологическое изучение детей с нарушениями развития». М.: Книголюб, 2008).

Следует отметить, что среди обследуемых есть дети, задержка психического развития которых обусловлена сочетанием следующих факторов: органического поражения центральной нервной системы и неблагоприятных микросоциальных условий жизни (15%). В связи с этим нами проводилось социально-педагогическое изучение семей, которое показало, что в основном это полные семьи, но особенности взаимоотношений в семье, отношение к успехам детей в школе различны.

Так, можно выделить группу семей с хорошими материально-бытовыми условиями: у детей есть рабочий уголок для выполнения домашних заданий, они обеспечены необходимыми учебниками, школьно-письменными принадлежностями. В этих семьях оба родителя принимают участие в воспитании детей.

Родители этой группы посещают родительские собрания, внимательно выслушивают рекомендации, предлагаемые учителем. Это 23% семей класса.

Удовлетворительную группу семей характеризует наличие хороших материально-бытовых условий: дети обеспечены всем необходимым для учебной деятельности. В этих семьях воспитанием детей занимаются в основном мамы, бабушки, старшие сестры и братья. Предъявление детям часто завышенных требований приводит к тому, что у них формируются такие особенности, как замкнутость, неуверенность в себе, боязливость или, наоборот, агрессивность. Родители этой группы мало интересуются успехами детей, редко посещают родительские собрания. Это 23% семей класса.

Наибольшую группу составили неудовлетворительные семьи 53,8%. В этих семьях неудовлетворительные материально-бытовые условия: у детей нет письменного стола, не все учебники. Преимущественно все родители этой группы завышают или переоценивают возможности своего ребенка. Один или оба родителя в этих семьях страдают алкоголизмом, не работают. Однако следует подчеркнуть, что отношение к успехам детей в школе родителей данной группы различно: от поверхностного интереса к успехам детей до проявления полного безразличия.

Исследование особенностей развития познавательной деятельности младших школьников с ЗПР проводилось по нескольким направлениям. Содержание и цели каждого направления обусловлены взаимосвязью между особенностями общего развития младших школьников и особенностями развития их познавательной деятельности.

Первое направление и первый этап исследования включал в себя: наблюдения за детьми на уроках, при выполнении учебных заданий, внеурочной деятельности. Наблюдения за детьми в процессе выполнения учебных заданий проводились, основываясь на качественные показатели, данные в работах И. Ю. Левченко (2005, 2007).

Второе направление и второй этап исследования были посвящены углубленному

изучению познавательной деятельности младших школьников рассматриваемой категории посредством психодиагностических методик, указанных выше.

Наблюдения за деятельностью и поведением детей во время выполнения учебных заданий позволили выделить следующие особенности их выполнения.

Большинство детей проявляет интерес к заданиям, предложенным учителем, но характер его проявления различен: от выраженного интереса в начале выполнения задания, но пропадающего из-за низкой работоспособности и повышенной отвлекаемости внимания, до поверхностного интереса, проявляющегося в основном у детей с признаками органического поражения центральной нервной системы и детей, у которых ЗПР носит психогенный характер. Дети с ЗПР по-разному принимают и понимают учебные задания: одни дети понимают задание учителя и сохраняют его в памяти до конца выполнения, у других детей имеют место трудности вхождения в деятельность, и они начинают действовать методом «проб и ошибок». Третьи – практически не понимают задания, принимают лишь отдельные его элементы, которые теряются в процессе работы. Ориентировочная деятельность детей с ЗПР также имеет свои особенности: у одних детей выраженная внешняя активность, собранность и целенаправленность постепенно ухудшаются из-за пресыщения деятельностью, быстрой утомляемости, сниженной работоспособности. По мере проявления этих особенностей необходимо использовать активную стимулирующую помощь, наглядность, сокращать объем выполнения задания. Крайне затруднено самостоятельное выполнение детьми с ЗПР учебных заданий. Самоконтроль при выполнении заданий, как правило, отсутствует, поэтому дети допускают большое количество ошибок. В связи с этим учителю необходимо использовать различные виды помощи. Работоспособность детей на уроке преимущественно низкая либо носит мерцательный характер. В связи с этим необходимо чередовать различные виды деятельности на уроке, использовать

задания, различные по форме и уровню сложности, увеличить количество физминуток.

Наблюдения за детьми показали, что наиболее полно они могут проявить себя в творческой деятельности: рисовании, конструировании, лепке. Задания, предполагающие использование продуктивных видов деятельности, вызывают у большинства детей выраженный интерес, сосредоточенность внимания, активность, учащиеся стремятся завершить начатое дело до конца. В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, включать в процесс обучения задания, связанные с использованием продуктивных видов деятельности. Они способствуют повышению работоспособности на уроке и мотивации к учебной деятельности детей с задержкой психического развития.

Второй этап исследования связан с изучением особенностей познавательной деятельности посредством психодиагностических методик.

В результате исследования удалось выделить три группы детей с задержкой психического развития, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития.

Первая группа (27%). Дети этой группы понимают инструкцию и сохраняют ее в памяти до конца выполнения задания. В начале выполнения экспериментальных заданий дети данной группы проявляли интерес, любопытство, но удержать его долго они не могли. Интерес по мере выполнения заданий исчезал, а положительные эмоции сменялись отрицательными, т. е. на первый план выступали астенические проявления.

Дети различают основные цвета, могут самостоятельно подобрать геометрические фигуры, объясняют, каких геометрических фигур больше или меньше. При узнавании контурных и особенно перечеркнутых изображений предметов имеет место снижение работоспособности и темпа деятельности. По мере столкновения с трудностями у них ухудшается активность и целенаправленность деятельности. В связи с этим требовалась стимулирующая помощь. Дети этой группы хорошо ориентируются в схеме собственного тела и тела, сидящего напротив. Следует подчеркнуть,

что некоторые допущенные ошибки дети этой группы старались исправить самостоятельно. Достаточно быстро учащиеся переключались с выполнения одного задания на другое, но продуктивность выполнения задания могла снижаться из-за неравномерности темпа и динамики деятельности.

Младшие школьники этой группы хорошо запоминают и наглядный, и словесный материал, но продуктивность при запоминании и воспроизведении наглядного материала немного выше, чем словесного. Изучение наглядно-действенного мышления показало, что дети этой группы самостоятельно могут сложить разрезную картинку только из крупных фрагментов. В некоторых случаях дети узнавали целостный образ предмета до сборки. Классификацию предметов по группам: «одежда», «животные», «посуда», «мебель» и др. осуществляют правильно, но медленно или, наоборот, поспешно, в результате чего были допущены ошибки. Учащиеся этой группы могут установить последовательность событий при минимальной помощи взрослого, в целом понимают содержание картинок, но самостоятельный рассказ схематичен, не развернут, характеризуется аграмматизмами.

Вторая группа (36%). Дети этой группы в ходе исследования проявляли волнение, нервозность. Младшие школьники этой группы долго не приступали к выполнению экспериментальных заданий, боясь, что недопоняли инструкцию и не смогут правильно выполнить задание, т. е. уже в начале исследования требовалась стимулирующая помощь. Дети различают основные цвета, но активность и целенаправленность деятельности при выполнении задания была ниже, чем у детей первой группы. Как и учащиеся первой группы, эти дети могут подобрать геометрические фигуры, но указать, каких геометрических фигур больше или меньше самостоятельно затрудняются. Деятельность детей этой группы недостаточно активная, часто нецеленаправленная, но улучшаемая стимуляцией. Снижение работоспособности и темпа деятельности особенно проявилось при выполнении задания, связанного с узнаванием контурных и перечеркнутых изображений предметов. Самостоятельно дети

справлялись лишь с более легкими вариантами заданий. По мере столкновения с трудностями наблюдался пассивный уход от выполнения задания, тревожность. Дифференцирование пространственных понятий: «слева», «справа», «под», «над», «между», «вверх», «вниз» осуществлялась школьниками только при помощи взрослого. Учащиеся этой группы испытывали трудности при переключении внимания с одного задания на другое. Для этого им требовалась организующая помощь.

У детей этой группы продуктивность запоминания наглядного материала выше, чем словесного. Время для припоминания тратят не всегда продуктивно. Опосредованное запоминание характеризуется тем, что дети не всегда могут объяснить взаимосвязь слова с выбираемой карточкой. Это свидетельствует о непрочности устанавливаемых связей при запоминании. Изучение наглядно-действенного мышления показало, что дети этой группы правильно складывают картинки из крупных фрагментов. При складывании картинок из мелких фрагментов в основном действуют методом «проб и ошибок». В некоторых случаях необходим наглядный образец предмета. Исследование вербально-логических форм мышления показало, что дети могут назвать некоторые отличительные признаки предметов только при помощи взрослого, испытывают существенные трудности при классификации предметов. Для установления последовательности событий требуется разъясняющая помощь, так как дети не всегда могут установить взаимосвязь изображенных событий, чаще дают описание каждой картинке в отдельности. При этом объяснение последовательности событий осуществлялось при помощи наводящих и уточняющих вопросов.

Третья группа (27%). Дети этой группы в ходе исследования в основном проявляют безразличие. Понимание инструкции к заданиям затруднено, более эффективен упрощенный вариант инструкции, который повторялся неоднократно или невербальная инструкция. Деятельность детей, чаще всего, бесцельная, хаотичная, не улучшаемая стимуляцией и разъяснением. Работоспособность младших школьников низкая. В ходе исследования

совершают множество беспорядочных движений. Дети этой группы различают не все основные цвета, неверно называют и подбирают геометрические фигуры. Деятельность детей при узнавании контурных и перечеркнутых изображений предметов чаще всего бессмысленная, хаотичная, не улучшаемая стимуляцией и разъяснением. Особые затруднения связаны с выполнением задания, направленного на дифференциацию пространственных понятий: «в центре», «слева», «справа», «под», «между». Неустойчивость и поверхностность внимания особенно проявились при выполнении заданий, связанных с узнаванием контурных и перечеркнутых изображений предметов. Детям этой группы требовалась наглядно-действенная помощь, которая не всегда оказывалась эффективной.

Преобладание зрительной памяти над слуховой у детей этой группы значительно выше, чем у школьников второй группы. Темп и динамика деятельности при воспроизведении характеризуются медлительностью, время для припоминания тратят непродуктивно. Опосредованное запоминание характеризуется качественным своеобразием. Дети подбирают картинки для запоминания медленно, часто не могут объяснить связь выбираемой карточки с запоминаемым словом. Изучение наглядно-действенного мышления показало, что дети могут сложить разрезную картинку из двух крупных фрагментов. При складывании картинок из мелких фрагментов детям требовался наглядный образец предмета и наглядно-действенная помощь. Исследование вербально-логических форм мышления показало, что сравнение предметов, классификацию, исключение лишнего могут осуществлять только при активной разъясняющей помощи со стороны взрослого. Часто рассказ и полученная последовательность не соотносятся. По мере столкновения с трудностями дети этой группы могли бурно реагировать на ситуацию неуспеха.

Таким образом, проведенное исследование позволило:

- выявить и охарактеризовать особенности и трудности выполнения учебных заданий детей с задержкой психического развития, кото-

рые связаны преимущественно с недостатками развития их познавательной деятельности;

- выделить три группы детей, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития. На основе критериев, представленных выше, установлена сложная взаимосвязь между показателями познавательной деятельности, особенностями поведения и эмоционально-личностной сферы детей рассматриваемой категории;

- определить, что коррекционная работа на уроках, индивидуальных и групповых коррекционных занятиях должна осуществляться разными специалистами: учителем, психологом, дефектологом. *Учитель* реализует коррекционное направление в ходе индивидуального подхода к детям на уроке (при объяснении, закреплении учебного материала, а также при оценке знаний учащихся). При отборе содержания для коррекционных занятий следует учитывать тот факт, что дети лучше справляются с заданиями, если они вызывают интерес. В противном случае учащиеся отвлекаются, небрежно выполняют задания. *Психолог* проводит диагностику с целью выявления нарушений психического развития ребенка и определения его индивидуальных потребностей. Кроме того, психолог проводит индивидуальные коррекционные занятия, направленные на развитие познавательной деятельности, эмоционально-личностной сферы, а также консультирует учителя. Согласно концепции коррекционно-развивающего обучения индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит *дефектолог*, но на практике часто такие занятия проводит учитель. Следует отметить, что каждый специалист выполняет не только свой раздел работы, но и поддерживает тесную связь с коллегами, т. е. включает в свои занятия материал, рекомендуемый другими специалистами.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены и качественно охарактеризованы три группы младших школьников с задержкой психического развития с разным уровнем сформированности познавательной деятельности. Представленная типология детей позволяет, на наш взгляд, осуществлять

разработку индивидуальных коррекционно-развивающих программ, основываясь как на структуру нарушения при задержке психиче-

ского развития, так и на особенности развития познавательной деятельности младших школьников выделенных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
2. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1967. 206 с.
3. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика М.: Академия, 2000. 232 с.
4. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. М.: Книголюб, 2007. 160 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2003. 320 с.
6. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
7. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: пособие для учителя. М.: Владос, 1999. 136 с.

REFERENCES

1. Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / pod red. T. A. Vlasovoy, V. I. Lubovskogo, N. A. Tsypinoy. M.: Pedagogika, 1984. 256 s.
2. Vlasova T. A., Pevzner M. S. Uchitelyu o detyakh s otkloneniyami v razvitii. M.: Prosveshcheniye, 1967. 206 s.
3. Levchenko I. Yu. Patopsikhologiya: Teoriya i praktika M.: Akademiya, 2000. 232 s.
4. Levchenko I. Yu., Kiseleva N. A. Psikhologicheskoye izucheniye detey s otkloneniyami v razvitii. M.: Knigolyub, 2007. 160 s.
5. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika / pod red. I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramnoy. M.: Akademiya, 2003. 320 s.
6. Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'ye, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitii. M.: Prosveshcheniye, 2008. 239 s.
7. Shevchenko S. G. Korrektsionno-razvivayushcheye obucheniye: Organizatsionno-pedagogicheskiye aspekty: posobiye dlya uchitelya. M.: Vlados, 1999. 136 s.